



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

**CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL PROFESSORA LIODÓSIA  
SERRA RAMOS EM GUAPÓ-GO (2017-2023): AVANÇOS E DESAFIOS**

**NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA**

GOIÂNIA, 2024



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

**CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL PROFESSORA LIODÓSIA  
SERRA RAMOS EM GUAPÓ-GO (2017-2023): AVANÇOS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na linha de pesquisa Educação Histórica e Diversidade Cultural, para obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Educação Histórica e Diversidade Cultural.

Orientadora: profa. dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro.

**Neiamarte Oliveira da Cunha**

GOIÂNIA, 2024

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

C972c Cunha, Neiamarte Oliveira da.

Centro de Ensino em Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos em Guapó-GO (2017-2023): avanços e desafios / Neiamarte Oliveira da Cunha. -- 2024.

98 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro.  
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.

Inclui referências: f. 81-86.

1. Avanços e desafios. 2. Cepi em Guapó-GO. 3. Educação integral. 4. Memória. 5. Neoliberalismo.

I. Ribeiro, Mariado Espírito Santo Rosa Cavalcante.

II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História -29/02/2024. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.017(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE  
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu – CPQSS  
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

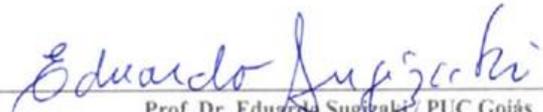
CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS EM GUAPÓ-GO  
(2017-2023): AVANÇOS E DESAFIOS

*NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA*

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 29 de fevereiro de 2024, às 14:30.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro / PUC Goiás

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Eduardo Sugizaki / PUC Goiás

Documento assinado digitalmente



JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS

Data: 14/03/2024 11:48:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Jocyleia Santana dos Santos / UFT-TO

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Deusa Maria Rodrigues Boaventura / PUC Goiás

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marina Hainzenreder Ertzogue / UFT-TO

Dedico este trabalho aos meus leitores.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora do Perpetuo Socorro o meu sustento de todos os dias para que eu realizasse esse sonho, ajudando-me a não perder a humildade, a determinação e a persistência de concluir o mestrado.

Ao Cepi Professora Liodósia Serra Ramos, em nome dos participantes da pesquisa, a ajuda na pesquisa de campo.

À orientadora Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro o crédito de confiança a mim cedido, o profissionalismo, o incentivo e a dedicação, dando-me segurança durante essa caminhada.

Aos membros da banca examinadora as contribuições para a dissertação.

Às minhas colegas de turma Darlene, Valdenete e Vanilza o enriquecimento dos saberes.

À minha família, em especial, meus pais e meu filho Caio o amor, o incentivo e a compreensão do meu isolamento para o estudo.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto o Centro de Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos, localizado no município de Guapó, Goiás. O recorte temporal de 2017 a 2023 se embasa no ano em que essa instituição foi denominada por Cepi e no ano completo anterior à defesa desta dissertação. O objetivo geral é analisar os percursos das políticas públicas educacionais a partir desse modelo de tempo integral. Os objetivos específicos visam compreender os impactos, os desafios e os avanços do Cepi Liodósia; abordar a história da educação brasileira, sua trajetória e suas influências políticas no modelo educacional em tempo integral, desde 1930 até a contemporaneidade; evidenciar a formulação e a implementação da escola de tempo integral com as ações governamentais nas três esferas e demonstrar as experiências guapoenses de participantes. A indagação norteadora é seguinte: quais os avanços das políticas públicas frente aos desafios de funcionamento do Cepi Professora Liodósia Serra Ramos? Nessa busca, o aporte teórico traz a revisão da temática a partir da pesquisa qualitativa, como salienta Minayo (2000), cujos fenômenos se compreendem nas relações sociais e nos significados das políticas públicas que mudam a ação humana ao longo do tempo. A metodologia qualitativa com pesquisa de campo se faz com fontes documentais. A coleta de dados das entrevistas e dos questionários conta com oitos participantes voluntários que tiveram vínculos com o Cepi Professora Liodósia em Guapó, GO. Nesse sentido, a história considera a memória e os desdobramentos políticos das esferas internacionais para as nacionais. A abordagem educacional trata as dimensões do ensino-aprendizagem e do crescimento humano, cujos aspectos socioculturais e históricos passam por percursos das políticas que implementam o modelo educacional.

**Palavras-chave:** Avanços e desafios. Cepi Professora Liodósia Serra Ramos. Educação integral. Memória. Neoliberalismo.

## ABSTRACT

This research has as its object the Centro de Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos, located in the municipality of Guapó, Goiás. The time frame from 2017 to 2023 is based on the year in which this institution was named Cepi and the full year prior to the defense of this dissertation. The general objective is to analyze the paths of public educational policies based on this full-time model. The specific objectives aim to understand the impacts, challenges and advances of Cepi Liodósia; address the history of Brazilian education, its trajectory and its political influences on the full-time educational model, from 1930 to contemporary times; highlight the formulation and implementation of the full-time school with government actions in the three spheres and demonstrate the Guapoense experiences of participants. The guiding question is: what are the advances in public policies in the face of the operational challenges of Cepi Professora Liodósia Serra Ramos? In this search, the theoretical contribution brings the review of the theme based on qualitative research, as highlighted by Minayo (2000), whose phenomena are understood in social relations and the meanings of public policies that change human action over time. The qualitative methodology with field research is carried out using documentary sources. Data collection from interviews and questionnaires included eight volunteer participants who had ties to Cepi Professora Liodósia in Guapó, GO. In this sense, history considers memory and political developments from international to national spheres. The educational approach treats the dimensions of teaching-learning and human growth, whose sociocultural and historical aspects pass through the paths of policies that implement the educational model.

**Keywords:** Advances and challenges. Cepi Professora Liodósia Serra Ramos  
Comprehensive education. Memory. Neoliberalism.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Cepi Profa. Liodósia Serra Ramos.....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 2 - Lagoa Park Show em Guapó, GO .....</b>	<b>45</b>
<b>Figuras 3 e 4 - Parte externa dos muros antes da reforma.....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 5 - Parte externa extramuros pós-reforma .....</b>	<b>69</b>
<b>Figuras 6 e 7 - Parte externa dos pátios antes da reforma .....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 8 - Parte externa do pátio pós-reforma.....</b>	<b>71</b>
<b>Figuras 9 e 10 - Parte externa da entrada de dentro do Cepi pós-reforma .....</b>	<b>72</b>
<b>Figuras 11 e 12 - Salas de aula antes da reforma.....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 13 - Sala de aula pós-reforma.....</b>	<b>73</b>
<b>Figuras 14, 15 e 16 - Salas especializadas de aula pós-reforma.....</b>	<b>74</b>
<b>Figuras 17 e 18 - Banheiros dos alunos e dos professores pós-reforma .....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 19 - Cozinha pós-reforma .....</b>	<b>75</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Tempo de estudo/trabalho no Cepis.....</b>	<b>59</b>
<b>Gráfico 2 - Componentes da integração curricular nos trabalhos no Cepi.....</b>	<b>63</b>
<b>Gráfico 3 - Considerações sobre o modelo integral para o ensino médio.....</b>	<b>66</b>
<b>Gráfico 4 - Desafios da escola em tempo integral.....</b>	<b>66</b>
<b>Gráfico 5 - Reponsabilidades de governos municipais e estaduais para a educação integral.....</b>	<b>68</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Vantagens da escola integral .....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa .....</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 3 - Estrutura física escolar do Cepi Professora Liodósia .....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 4 - Os participantes com visão sobre o currículo .....</b>	<b>65</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANL	Aliança Nacional Libertadora
AIB	Ação Integralista Brasileira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CIEM	Centro Integrado de Educação Municipal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional pela Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEDUCE	Secretaria de Estado da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (antigo nome)
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria.
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL EM PERSPECTIVAS DE MEMÓRIAS</b> .....	16
1.1 HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	16
1.2 O MOVIMENTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	21
1.3 A ERA VARGAS E A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL .....	24
1.4 A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO .....	26
<b>CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL</b> .....	30
2.1 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL.....	30
2.2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O NEOLIBERALISMO .....	36
2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA COM DESAFIOS E METAS.....	38
2.4 FATORES SOCIOECONÔMICOS E POLÍTICOS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PNE E NO PEE .....	40
<b>CAPÍTULO 3 - O CEPI PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS FRENTE A CONQUISTAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS</b> .....	44
3.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	46
3.2 AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS .....	50
3.3 O CEPI PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS: MEMÓRIA DOS IMPACTOS DE SUA REPRESENTAÇÃO SOCIOESTRUTURAL EM GUAPÓ, GO .....	55
3.4 AVANÇOS E DESAFIOS DO CEPI PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS: ESTRUTURA E AÇÃO PEDAGÓGICA.....	61
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	81
<b>APÊNDICES</b> .....	87
<b>ANEXOS</b> .....	92

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a escola de tempo integral sob perspectivas de ampliação do ensino mais completo dos sujeitos. O objeto do estudo é o Centro de Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos em Guapó-GO. O recorte temporal de 2017 a 2023 se embasa no ano em que essa instituição foi denominada por Cepi e no ano completo anterior à defesa da dissertação. As mudanças político-educacionais tratam de avanços e desafios do funcionamento desses centros, enquanto modelos de sistema ampliado da jornada escolar.

A indagação norteadora é a seguinte: quais os avanços das políticas públicas frente aos desafios de funcionamento do Cepi Professora Liodósia Serra Ramos? Essa discussão parte da trajetória histórica da educação brasileira da organização dos Cepis e compreende a linha do tempo de políticas governamentais do ensino público. A escola integral sofreu influências de esferas internacionais, tendo Anísio Teixeira como fomentador da Escola Nova no Brasil.

O objetivo geral é analisar os percursos das políticas públicas educacionais a partir do modelo de educação em tempo integral. Os objetivos específicos visam compreender os impactos, os desafios e os avanços do Cepi Professora Liodósia; abordar a história da educação brasileira, sua trajetória e suas influências políticas no modelo educacional em tempo integral, desde 1930 até a contemporaneidade; evidenciar a formulação e a implementação da escola de tempo integral com as ações governamentais nas esferas federal, estadual e municipal e demonstrar as experiências guapoenses de participantes.

A justificativa principal é o estudo ser pioneiro, já que esse Cepi não havia sido ainda objeto de pesquisa, além de ser um trabalho primordial de registro e reconhecimento da estruturação do sistema integral em Guapó, GO. Também tem a ver com a minha história de vida pessoal e profissional com a cidade e o colégio. Esse é tradicional na região.

Desde o nascimento, resido em Guapó, tendo muito apreço pelo local. Comecei a trabalhar na educação no dia 25 de maio de 1995, no então Colégio Estadual de Guapó denominado na atualidade por Cepi Liodósia. Em 1999, tornei-me efetiva, passando por funções de professora, secretária, coordenadora pedagógica/geral. Após a mudança da nomenclatura da instituição, ficou inviável minha permanência no *lócus*, pelo que fui lotada em outras unidades.

Minha carreira docente, mesmo não possuindo magistério, teve início desde o 2º ano da graduação em Geografia na UFG, assumindo aulas de Matemática na 5ª e na 6ª séries no período noturno. Após poucos meses, surgiu a oportunidade de lecionar Geografia, pois ocorreu *déficit* de professor. Ainda na espera do concurso ser homologado, de janeiro a junho de 1999, ministrei aulas no Distrito de Posselândia para completar minha carga horária. Esse distrito fica no município de Guapó, distante da prefeitura uns 15 km. Em agosto de 1999, voltei a lecionar no Colégio Estadual de Guapó. Em 2003, tendo outro concurso sendo convocada em fevereiro do ano seguinte para esse distrito. Fiquei trabalhado nas duas unidades por aproximadamente dois anos. Em 2008, havia cinco graduados em Geografia, atendendo a variedade de componentes curriculares bastante diversificados. Sempre buscando aprimorar meus conhecimentos, observando o número menor de docentes em Ciências Biológicas, fiz o curso.

O cotidiano da instituição parecia que estava tudo tranquilo, mas, em 2017, sem nenhuma pesquisa na comunidade escolar, foi imposto o novo sistema de ensino. O maior colégio do município ofertando o modelo regular desde a sua fundação em 1968 passou a ser integral. O Cepi Professora Liodósia Serra Ramos foi assim denominado em homenagem a essa docente muito respeitada.

Com vivência de 13 anos lá, sofri abalos psicoemocionais com a mudança, pois implicava a minha indisponibilidade para o *locus*. Se ficasse, seria forçada a abandonar um dos concursos, já que o sistema exige a dedicação exclusiva. Sendo isso inviável a mim, fui modulada no Colégio Estadual Professor José Feliciano e no Colégio Estadual Deputado José de Assis.

Permanecendo assim por cinco meses, recebi o convite da coordenadora regional da educação de Trindade para assumir a função de tutora pedagógica, na qual fiquei por 18 meses. Acompanhei cinco unidades em Guapó, jurisdicionadas à regional de Trindade. Essa experiência me levou a observar melhor a estrutura e a organização de escolas/colégios na região, nas idas e vindas nas funções educacionais. Por necessidade econômica e familiar, desde então, retornei para sala de aula tendo 42 aulas semanais, atualmente, assumindo 48, no Colégio Estadual Deputado José de Assis.

Antes mesmo da entrada na universidade, tive meu primeiro contato com a modalidade integral foi por meio da tutoria pedagógica na Escola em Tempo Integral Valdivino Serafim (ensino fundamental da 1ª fase), com o contrato temporário de

auxiliar de secretaria (1988-1991). Nessa experiência, tive certo desconforto em relação ao espaço escolar inadequado, gerando transtornos na acomodação e na permanência dos alunos.

Após a implementação do Cepi, fui despertada a investigar sobre o sistema integral no ensino médio na ótica de avanços e desafios do Cepi Professora Liodósia. Com 53 anos de idade, sendo 31 dedicados à docência, o contexto histórico de políticas educacionais na região fomenta a minha busca científica. A partir disso, estruturam-se os pontos de partida a fim de melhor compreender a realidade sociocultural e as experiências dos discentes e docentes. As reflexões contemplam as políticas, as instituições, a educação pública e seus processos de implementação do modelo integral.

A hipótese da pesquisa faz uma abordagem a partir de políticas para implementação de escolas de tempo integral disseminadas no território nacional desde 1930. Houve descontinuidades de propostas desse modelo ao longo da história, mas suas vertentes podem ser visualizadas nas realidades apresentadas nesta dissertação.

A metodologia qualitativa tece a revisão de literatura sobre a temática por meio do estudo documental e de fontes da pesquisa de campo. Minayo (2000) salienta que a pesquisa qualitativa quantifica os fenômenos e compreende-os nas relações sociais, no universo de significados. Com oito participantes (cinco professores e três ex-alunos) que receberam nomes fictícios por questão ética, a seleção se deu pelo tempo de atuação no Cepi, com exceção do gestor que contava com pouco mais de um ano à época do estudo. Os estudantes foram escolhidos pelo vínculo que mantiveram com a instituição, concluindo lá os três anos do ensino médio.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a aplicação dos questionários teve consenso da instituição e dos participantes voluntários. O trabalho de campo consiste na coleta dos dados para a interpretação das experiências. A história do Cepi tem caráter representativo para a comunidade. Nessa visão, a análise segue critérios de representatividade das mudanças educacionais, frente à sua implantação estrutural e de jornada. Os documentos esclarecem os indicadores que fundamentam a análise final.

A aplicação de questionários e entrevistas aborda a memória, o espaço e a história. Considerando a revisão bibliográfica (Barros, 2011), os materiais embasaram de modo teórico, histórico e dialógico o tema. De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

na investigação empírica ou de campo, a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento da pesquisa. Os dados coletados complementam outras fontes. Dessa forma, a entrevista é técnica de interação social informativa, rompendo com isolamentos individuais, o que permitem esclarecimentos e adaptações das informações colhidas, distribuídas em três capítulos.

O primeiro capítulo traz uma reconstrução histórica da trajetória da educação em tempo integral. Os principais movimentos das políticas públicas são fenômenos referentes a esse modelo. As contribuições veem a Primeira República dialogando com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O segundo aponta para as políticas educacionais fundantes do modelo e as influências da ideologia neoliberal com recorte de 1990. Os programas educacionais com caráteres neoliberais se voltam para o lucro financeiro de instituições escolares. O último apresenta os resultados dos questionários aplicados a docentes e a discentes com algum vínculo com o Cepi Professora Liodósia Serra Ramos e as perspectivas organizacionais e estruturais dessa instituição. Os avanços e os desafios dessa modalidade de ensino na contemporaneidade refletem alguns períodos históricos da educação brasileira.

## **CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL EM PERSPECTIVAS DE MEMÓRIAS**

Este capítulo apresenta a trajetória brasileira da educação em tempo integral com as especificidades históricas de implementação desse modelo. As fontes esclarecem os movimentos que direcionaram as mudanças políticas. Entra aí o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendendo a educação essencialmente pública, laica, com viés de ensino-aprendizagem nos ideais de oportunidades.

Desse modo, a educação em tempo integral mostra a idealização do seu projeto de ensino, cujas características frisam a qualidade e a inclusão. A perspectiva refere-se à ampliação de oportunidades e conhecimentos correlacionados no meio social. Muitos estados e municípios brasileiros têm implementado essas escolas, ampliando a carga horária dos estudantes com as atividades diversificadas. Elas proporcionam a formação mais completa e complexa deles, incluindo as disciplinas acadêmicas e as atividades culturais, esportivas e de lazer, havendo benefício para a formação na educação básica.

A ideia de educação integral no Brasil remonta os diferentes contextos históricos, tendo o destaque da Escola Nova no início do séc. XX. Nos anos mais recentes, ela recebeu maior atenção de políticas públicas descrevendo a inclusão de programas específicos nos âmbitos federal e estadual. A perspectiva envolve os esforços para ampliar e enriquecer a formação dos estudantes. Os desafios estruturais possibilitam a visão ampla e integrada dessas políticas e das práticas pedagógicas inovadoras com o engajamento da sociedade.

### **1.1 HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

A história da educação em tempo integral como direito universal, principalmente para as classes populares, começou a ser discutida no Brasil na primeira metade séc. XX. Os pensamentos e as matrizes ideológicas defendiam perspectivas diferentes de educação, tendo os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais.

Embora os termos educação integral e educação em tempo integral frequentemente sejam usados como sinônimos, há distinções deles. Ambos buscam proporcionar a formação do estudante, de forma mais completa e abrangente, indo além do currículo tradicional, contudo, as relações do ensino-aprendizagem têm

direcionamentos diferentes de acordo com a abordagem. Nessa conjuntura, Cavalieri (2019) destaca que as primeiras décadas do séc. XX, a partir da ideia do modelo integral, registraram alguns movimentos e projetos políticos.

A Ação Integralista Brasileira (AIB)<sup>1</sup> teve orientações que envolviam o Estado, a família e a religião. Ela se ligava à formação do homem integral com visão regeneradora, moral e social. Sua retratação é do modelo educacional direcionado aos interesses estatais. Em contrapartida, a educação integral apresentava uma renovação da escola que, conforme Cavalieri (2019, p. 250), configurava

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino.

O termo educação integral não foi usado por Anísio, considerando que esse referente se identificava com os integralistas. Mesmo assim, compreende-se a diferença entre escola em tempo integral e educação integral. Na perspectiva de Anísio com seus princípios educacionais, a primeira trata da instituição onde os alunos passam o período maior do que o padrão fazendo atividades. Nessa, eles têm aulas regulares e extracurriculares, tais como: esportes, artes, música e outras, desenvolvendo habilidades socioemocionais e físicas entre os grupos. Já a educação integral está muito direcionada à lógica dos integralistas.

Na educação integral, desenvolve-se integralmente no estudante, conforme Aguiar e Colares (2017), os aspectos cognitivos, socioemocionais e físicos. Ela reconhece a importância da formação que vai além dos conhecimentos acadêmicos, incluindo o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e competências para a vida. Há integração de áreas do saber com a visão holística do processo educativo. Isso envolve a estimulação da criatividade, da expressão artística, da resolução de problemas e do pensamento crítico frente aos conteúdos disciplinares tradicionais.

Na educação em tempo integral, a conexão das atividades tem a ver com a extensão da jornada escolar, seguindo modelo diferente do tradicional período parcial

---

<sup>1</sup> Essa ação foi um movimento sociopolítico de extrema-direita que surgiu no Brasil na década de 1930. Fundada por Plínio Salgado em 1932, com ideologia no integralismo, uma doutrina que combinava elementos nacionalistas, autoritários e corporativistas.

ou de meio período. As ações se ampliam pela carga horária diária e semanal dos alunos, tendo as acadêmicas ou extras nas horas adicionais. As práticas extracurriculares podem ser tutoriais, com aprofundamento em disciplinas específicas, esportivas, culturais e outras (Aguar; Colares, 2017).

A educação integral tem a mais abrangente formação do estudante, enquanto a educação em tempo integral enfatiza mais a extensão do período dedicado ao formal. No entanto, muitas vezes, os conceitos são utilizados de maneira intercambiável, pelo que os programas educacionais incorporam os elementos de ambos, visando oferecer uma experiência educativa plena aos alunos. A educação integral está ligada às propostas que surgiram com os movimentos políticos. Nela, há ideais diferentes entre si, sendo reconhecida como projeto que capacita os indivíduos a desenvolverem-se além das expectativas curriculares (Posser; Almeida; Moll, 2016).

A concepção da educação em tempo integral tem suas raízes na história da educação brasileira, especificamente durante a Segunda República (1930-1937), com o Manifesto dos Pioneiros em 1932. Esse colocou em debate a reconstrução educacional, propondo a criação de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório, que oferecesse oportunidades de desenvolvimento integral a todos os indivíduos (Posser; Almeida; Moll, 2016). À época, a população expressava grande insatisfação com a desigualdade existente no País, com privilégios para alguns em detrimento da maioria.

Diante dos diferentes aspectos, os católicos compreendiam que a sociedade precisava estar mais próxima do Criador e de sua natureza, tendo a base na religião cristã de seu seguimento. Os anarquistas defendiam a visão libertadora, sendo essa posição de destaque nas discussões e ações da luta dos trabalhadores. Ditavam que era preciso atingir os objetivos da emancipação socioeconômica e política, rejeitando aqueles de reprodução da ideologia capitalista. Era apregoada a educação completa para a classe operária, sendo essa a pauta mais importante do movimento. Os integralistas demonstravam a concepção educacional da seguinte maneira:

[...] a educação comportava aspectos que visavam ao homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e, ainda, atividades profissionais; os núcleos municipais congregavam diversas atividades socioeducativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de educação integral. [...] projeto de educação integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua missão socioeducativa. Em outras palavras, percebemos

que sua concepção de educação integral não dependia da construção de espaço próprio para sua consolidação. Ao contrário, ela se organizava em vários espaços educativos, fossem estes formais ou não formais (Coelho, 2005, p. 92-3).

Esse movimento construía a imagem da instituição ideal com o ensino voltado para a formação do homem nas dimensões intelectual, esportiva, moral e cívica e de trabalho. Já os liberais reformadores Pioneiros da Educação Nova defendiam o rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, pois entendiam que o progresso das ciências psicobiológicas e científico-tecnológicas exigiam a nova mentalidade educacional essencialmente pública. Seus fins se definiriam em função das mudanças socioeconômicas.

Em termos de legislação, há vestígios da proposta de educação em tempo integral nos documentos governamentais e na Constituição federal de 1988. Essa lei fundamental do Brasil expõe princípios e diretrizes gerais do arcabouço das políticas na área educacional. No art. 205, tem-se a educação como direito de todos e dever estatal e da família, com a colaboração da sociedade. O art. 206 traz princípios para o ensino, incluindo a igualdade de condições para o acesso à escola, bem como a permanência, a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público. O art. 208 detalha os deveres do Estado em relação à educação, entre esses, a oferta de ensino fundamental obrigatório e gratuito, incluindo aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. É visado o pleno desenvolvimento da pessoa, com seu preparo para o exercício da cidadania e do trabalho. O art. 214 menciona o Plano Nacional da Educação (PNE) decenal para a articulação do ensino em seus diversos níveis (Brasil, 1988).

Por seu turno, embora a Constituição federal de 1988 estabeleça as diretrizes dessa implementação efetiva, as políticas de educação integral envolvem mais aspectos do que os de legislações específicas como planos nacionais, decretos e outros instrumentos normativos. As discussões sobre essa promoção observam a orientação legal com as políticas de desenvolvimento completo dos indivíduos, o que é uma característica das propostas inovadoras de educação integral. A ampliação da jornada escolar está no art. 34, § 2º, da LDB/1996, no ensino fundamental inclui pelo menos 4h de trabalho efetivo em sala de aula, sendo o período de permanência na escola progressivamente aumentado.

O Ministério da Educação (MEC) é responsável pela formulação e implementação das políticas educacionais no Brasil. Sua criação ocorreu em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, como parte de reformas e modernização estatal. Ele desempenha um papel importante no fomento e na promoção da educação em tempo integral. Por meio de políticas e programas, incentiva a implantação desse modelo nas escolas públicas. Uma de suas principais ações, nesse sentido, foi a criação do Programa Mais Educação<sup>2</sup> (PME) em 2007, ampliando a jornada escolar dos estudantes com os complementares no contraturno, dando a formação mais abrangente.

Esse programa visava à redução das desigualdades educacionais e à melhoria do desempenho dos estudantes. Ele se instituiu pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, para “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escola” (Brasil, 2017). A intenção era de promover a inclusão social por meio de atividades que contribuíssem com o desenvolvimento dos estudantes. As escolas que o aderiam recebiam recursos adicionais para as atividades propostas que poderiam incluir reforço escolar, aulas de música, teatro, dança, esportes e outras.

Diante disso, nas ações do Poder Público centralizadas na pouca transparência, interpretadas como paliativas, é fundamental a compreensão da fórmula de políticas públicas para o planejamento educacional com os fomentos disponibilizados. A partir de 1990, o Brasil registrou maiores investimentos para as políticas educacionais, dando ênfase ao PME, visto que a educação integral também fazia parte dos programas, havendo um projeto de mercantilização dela, condicionada à influência do neoliberalismo agindo também na economia, na política e na cultura.

Desse modo, o MEC tem desenvolvido ações para fortalecer esse seguimento integral, com a disponibilização de recursos financeiros para apoiar as escolas com a jornada ampliada, a formação de gestores e professores atuantes desse contexto e a criação de diretrizes/orientações para subsidiar essas unidades na elaboração de projetos pedagógicos. Também tem articulado as políticas e seus esforços com

---

<sup>2</sup> Esse programa, criado pela Portaria Interministerial 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, constitui-se como estratégia do MEC para a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais, o que amplia a jornada escolar para no mínimo 7h diárias, tendo atividades optativas nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, ciências da natureza e educação econômica.

estados e municípios, por meio do Pacto Nacional pela Educação. Com isso, promove a expansão desse ensino pelo País, apregoando a formação que contempla aspectos físico, cognitivo, socioemocional e cultural.

## 1.2 O MOVIMENTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) foi produzido em um período marcado por transformações sociopolíticas no Brasil, incluindo a Revolução de 1930. Os educadores estavam comprometidos em reformar o sistema educacional. A educação integral entra na abordagem pedagógica do desenvolvimento pleno dos indivíduos, estando projetada para levá-los para além de seus aspectos socioemocionais. Nesse contexto, esses pioneiros desempenharam o papel fundamental de construção educacional, ao mesmo tempo, abrangente e inclusiva (Posser; Almeida; Moll, 2016).

Durante a primeira fase das lutas pela democratização da escola pública, instrumentalizada pelos conflitos entre católicos e liberais-escolanovistas (1931-1937), de acordo com Vidal (2013), foi publicado o Manifesto. Naquele contexto, a educação era amplamente discutida pelos dois grupos com divergentes ideais: os católicos conservadores preconizavam o ensino religioso particular e diferenciado por gênero enquanto os educadores influenciados pelas ideias novas defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade e a responsabilidade pública na educação.

Conforme Alencar (2016), os conservadores combatiam a laicização do ensino, acusando os escolanovistas de corromperem a sociedade por suas propostas abrangentes. O Escolanovismo foi o movimento pedagógico do início do séc. XX, propondo reformas na educação tradicional. Defendia uma escola ativa centrada nos alunos, na qual o ensino seria significativo, prático e vinculado à realidade deles. Pretendiam superar os métodos tradicionais e promover a educação flexível e adaptada às necessidades individuais do público.

A educação integral redimensiona o processo de ensino-aprendizagem, de modo que vários âmbitos sejam abarcados. Para além do quesito cognitivo, ela sugere o desenvolvimento intelectual, físico, socioafetivo, ético, além de outros. Dessa forma, converge-se para a ampliação de oportunidades frente a contextos que viabilizam o aprendizado mais significativo da formação multidimensional humana.

No Brasil, a gênese dessa visão se articula às propostas educacionais que emergem de novos ideais ao longo da história. Dentre os movimentos que ora se assemelham ora se diferenciam, a educação integral é tida como projeto que instrumentaliza o desenvolvimento completo dos indivíduos. Ela remonta sua época ao período da Segunda República, como mencionado, à disseminação do Manifesto dos Pioneiros. O contexto revelava bastante descontentamento social da população com o privilégio de alguns em detrimento da subalternização da maioria (Posser; Almeida; Moll, 2016).

Os pioneiros concluíram que, após 43 anos de regime republicano, a educação brasileira era precária e sofria com a falta de continuidade administrativa, estando desvinculados os diferentes níveis de ensino. Era elitista, cujos poucos frequentadores da escola possuíam melhor situação econômica do que a massa, tornando-se seletiva. O ensino se baseava no conteudismo, apresentando-se de forma prioritariamente teórica, sem preparar sua população para a vida democrática.

Diante disso, eles criticavam o modelo tradicional caracterizado por memorização de informações, autoritarismo, falta de relevância para a vida cotidiana e desvinculação entre escola e sociedade. O Manifesto defendia a educação integral que ultrapassasse a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos. O documento foi escrito e assinado por 26 educadores, intitulado por *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Sendo veiculado em âmbito nacional, propôs diretrizes da política de educação (Alencar, 2016).

Nos proponentes, o projeto defendeu a escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, tendo em vista que seu acesso era limitado. A visão de escola como centro de vivências enfatizava a importância de atividades práticas, experimentação, interação social e desenvolvimento do senso crítico. O Manifesto a propunha de forma enraizada na realidade nacional, com suas características culturais e socioeconômicas, de modo que preparasse os indivíduos para participarem ativamente da construção da sociedade (Alencar, 2016).

Essa escola seria uma agente de transformação social, por seu potencial de construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. O Manifesto mostrou seu impacto significativo na história da educação no Brasil. Suas propostas continuam influenciando as políticas e instauram o novo paradigma educacional. Com as propostas abrangentes de modelo educacional, a Escola Nova visava sanar as fraturas do sistema de ensino em atendimento às necessidades da visão democrática

em ascensão. Em tese, todos os cidadãos teriam a oportunidade de elevar sua posição social por meio da educação voltada para a vida, advindo recursos para satisfazer tais realidades. As proposições contrariavam a abordagem da escola tradicional que tratava as crianças como adultos em miniatura e direcionava as atividades a conteúdos pragmáticos decorados por elas. Do outro modo, a aula seria centrada no aluno, cuja mudança de olhar para o sujeito do conhecimento advinha de investigações da psicologia infantil com Piaget e Vigotsky (Garcia-Castro; Ariño; Canela, 2010).

Enquanto a escola tradicional, por vezes, tratava seu público como receptores passivos de conhecimento, o Escolanovismo trazia a mudança centrada no aluno não como simples receptores de informações, e sim participantes ativos na construção do próprio saber, saíam de passivos para protagonistas no paradigma da aprendizagem. Essa ideia, em parte, impulsionada pela psicologia infantil enalteceu Piaget e Vygotsky. Esses desempenharam papéis significativos ao fornecerem *insights* sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Suas teorias influenciaram a forma como educadores compreendem o processo de ensino-aprendizagem.

Esses pensadores e o movimento escolanovista impactaram de modo duradouro a educação, inspirando ações pedagógicas do aluno no centro, enfatizando a compreensão do desenvolvimento infantil. A participação ativa no conhecimento contextualiza as contínuas discussões sobre as práticas educacionais contemporâneas (Alencar, 2016). A escola única coloca os alunos em contato com o ambiente e o cotidiano ao seu redor é retratado para que eles possam compreendê-lo, apreciá-lo e senti-lo com suas habilidades e possibilidades individuais.

Nessa conjuntura, a educação escolar visa não apenas à especialização de alguns indivíduos, mas à formação comum de todos. Entretanto, sua implementação acabou restringindo-se a escolas experimentais ou a pequenos grupos de elite, devido aos custos elevados de manutenção em comparação com as tradicionais. A maioria da população ficou excluída dos benefícios da tão propagada qualidade educacional da Escola Nova. Mesmo essa não tendo a abrangência que previa, o Manifesto dos Pioneiros teve um aspecto positivo e levou os educadores a identificar os problemas estruturais das instituições escolares e, com reflexão, denunciá-los e alterar suas práticas para lutar contra esse cenário (Garcia-Castro; Ariño; Canela, 2010).

A década de 1950 foi de mudanças sociopolíticas e educacionais no Brasil em que a educação integral continuou a se desenvolver sob influência de correntes de

pensamento de mudar o contexto social do País. Essa ideia ganhou mais forma com a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, tendo a extensão da jornada discente. Essa instituição serviu de modelo para outras escolas em tempo integral que foram emergindo no País. O movimento da Escola Nova, iniciado nas décadas anteriores, continuou a exercer influência significativa na educação nessa época. Ele trazia a renovação pedagógica, valorizando a aprendizagem ativa, a experimentação e a integração entre teoria e prática (Silva; Silva, 2018).

Nesse período, foram criadas instituições de pesquisa que contribuíram para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e teorias educacionais. Houve notórios esforços para modernizar e renovar o sistema educacional. A educação integral registou seu desempenho como papel significativo nesse processo. As mudanças nessa área refletiram as transformações socioculturais da época, buscando atender às demandas da sociedade em evolução.

### 1.3 A ERA VARGAS E A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Embora o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova seja anterior à presidência de Getúlio Vargas, ele teve seu papel crucial na formulação de políticas educacionais durante esse governo. O movimento destacava a importância da renovação pedagógica, frisando críticas ao modelo tradicional de ensino pela defesa da educação integral. A Era Vargas (1930-1945 e 1951-1954) desencadeou suas contribuições para a educação, incluindo avanços de promover a educação de tempo integral e também a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930). As iniciativas fortaleceram o sistema de período integral para as crianças (Palma Filho, 2005).

Durante essa Era, foram criados o Sesi e o Senai, instituições voltadas para a promoção do bem-estar social e a formação profissional para a indústria. Embora não sejam especificamente focados em educação integral, eles contribuíram para a qualificação técnica e profissionalizante. Também se aprimorou a formação de professores, com as escolas normais e a valorização do magistério como profissão importante para o desenvolvimento do País. A década de 1930 marcou acirrada disputa ideológica no campo político-econômico e, conseqüente, no educacional. A conjuntura conflituosa pode ser observada não somente no Brasil, pois se estendeu à Europa, com o fascismo na Itália, o stalinismo na URSS e o nazismo na Alemanha, que estavam se consolidando (Palma Filho, 2005).

Houve destaque para a Grande Depressão como crise econômica global que impactou severamente diversos países. A crise causou a instabilidade sociopolítica em várias regiões. Na Europa, os regimes autoritários como fascismo na Itália liderado por Benito Mussolini, o stalinismo na União Soviética liderado por Josef Stalin e o nazismo na Alemanha liderado por Adolf Hitler estavam em ascensão. Eles concentraram o poder estatal nas mãos a ponto de controlarem imensuravelmente a sociedade e imporem suas ideologias.

Na esfera internacional, o nacionalismo extremado e as formas de governo totalitárias eram características comuns desses regimes. Eles moldavam a política, a cultura, a educação e a sociedade de acordo com suas ideologias. Na brasileira, a década de 1930 teve a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, inicialmente por meio de um golpe. Ele se instaurou com seu autoritário governo conhecido por Estado Novo (1937-1945) que referendou as mudanças na política, na economia e na educação.

No campo educacional, essas ideologias controlaram os currículos, moldaram a mentalidade das gerações e alinharam os valores dos regimes. A educação tornou-se uma ferramenta forte de disseminação ideológica para a formação da nova ordem social. Os acontecimentos em solo europeu influenciaram o seguimento político e educacional no Brasil. A política atuava com duas forças rivais principais: a Aliança Nacional Libertadora (ANL), liderada pelos comunistas sob a influência de Luiz Carlos Prestes, conhecido por Cavaleiro da Esperança, e a Ação Integralista Brasileira (ALB), tendo Plínio Salgado por líder, recebendo apoio da Igreja Católica (Palma Filho, 2005).

Vargas também estabeleceu o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1931. Essa instituição consultiva era responsável por orientar a política educacional, tendo papel fundamental na formulação das diretrizes. Embora não tenha havido a implementação massiva de escolas de tempo integral nessa época, as iniciativas se fizeram de bases para mudanças futuras no sistema. A formação integral de estudantes e a valorização da qualificação técnica e profissional foram elementos essenciais do debate sobre a educação (Guilherme; Santos, 2019).

A dualidade era percebida no âmbito educacional, mas intelectuais liberais, socialistas e comunistas protagonizaram as reformas em seus estados de origem, agrupando-se ao movimento da Escola Nova. Já alguns católicos e conservadores de diferentes correntes se uniram em prol de um projeto de renovação educacional, no qual se preconizavam modelos mais restritos, como mencionado. Uma das criações durante a Era Vargas para a educação em tempo integral foi as escolas parque, sendo

iniciativa emblemática. Seus espaços inovadores ofereciam a educação integral para as crianças. Além das disciplinas regulares, proporcionaram atividades artísticas, esportivas e culturais para o desenvolvimento holístico dos estudantes (Palma Filho, 2005).

Dessa maneira, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi além do diagnóstico da situação educacional brasileira. Em seu conteúdo, apresentou a proposta de criação do sistema nacional de educação. O esboço abrangia um programa com as principais diretrizes a serem seguidas na área. O cenário com grandes acontecimentos, em 16 de julho de 1934, registrou a promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, na qual Getúlio Vargas se elegeu para cumprir seu mandato de quatro anos. A legislação visou conciliar interesses diversos, atendendo liberais constitucionalistas e tenentes (Palma Filho, 2005).

O presidente Vargas trouxe suas contribuições para a população com as eleições livres, o voto secreto, o voto feminino e a criação do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), satisfazendo os liberais. Também agradou os tenentes ao estabelecer uma intervenção estatal na economia. Criou a Justiça do Trabalho, implementou a Previdência Social e estabeleceu as bases para o salário mínimo. Ainda, conforme Palma Filho (2005), direcionou seus dois períodos de governo para as mudanças sociais. Sendo populista, foi lembrado como pai dos pobres devido às suas políticas. A educação esteve como prioridade, embora usada como instrumento político.

#### 1.4 A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO

As ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a educação em tempo integral enraizaram-se nas práticas desenvolvidas a partir do movimento da Escola Nova iniciado nas primeiras décadas do séc. XX no Brasil. Eles foram educadores e pensadores que desempenharam papéis significativos na implementação de mudanças no sistema educacional. Mas o conceito de educação em tempo integral evoluiu apenas ao longo do tempo.

Anísio Teixeira foi um educador brasileiro e uma das principais figuras da história da educação. Ele desempenhou um papel fundamental na formulação de políticas educacionais, especialmente durante a Era Vargas. Sua visão progressista e

inovadora inscrevia a educação em tempo integral como viés abrangente e holístico, indo além do simples ensino de disciplinas acadêmicas:

A educação integral idealizada por Anísio Teixeira foi colocada em prática nos anos 1950 com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola Parque, em um bairro pobre da cidade de Salvador, na Bahia. O Centro foi concretizado no governo Otávio Mangueira, período em que Teixeira ocupava a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (1947-1951). O CECR teve apoio do governo federal, que, por meio do Centro Regional de Pesquisa Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). No centro, as atividades curriculares eram realizadas nas chamadas Escolas-Classe no turno básico e nas Escolas-Parque no contraturno escolar desenvolviam as atividades educativas socioeducativas (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 61).

À educação cabe a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo nos aspectos intelectual, físico, socioemocional e cultural. A ideia era de escolas oferecendo a educação completa e enriquecedora aos estudantes. Para Cavalieri (2019), ele se destacou entre os liberais com a apresentação de ampliar as escolas e fortalecê-las. No entanto, como educador e intelectual, não foi especificamente associado à corrente política liberal em termos ideológicos ou partidários. Nessas visões progressistas foi considerado um proponente de contribuições para a educação. Suas práticas inovadoras e centradas nos indivíduos não se fizeram restritas a qualquer partido político.

As correntes políticas desse período representaram os termos liberal e progressista, cujos significados diferentes no contexto político registram conotações variáveis no campo histórico. Os liberais geralmente se referem à política atual defensora de princípios para a economia de mercado, o individualismo e a liberdade. Nesse sentido, Teixeira era conhecido por seu pensamento progressista, com abordagem democrática de educação, inclusão social e igualdade de oportunidades.

Por suas contribuições para o desenvolvimento do sistema educacional, independentemente das afiliações políticas que o apoiavam, Teixeira acreditava que a educação integral era a solução para os problemas educacionais, mostrando como ideia emancipatória. As escolas parque foram modelos inovadores de sistema integral, sob influência de Teixeira. Essa educação abrangia as disciplinas acadêmicas e as atividades interculturais (Souza, 2016).

Darcy Ribeiro (1922-1997), por sua vez, foi antropólogo, político e educador. Sendo um dos idealizadores e primeiro reitor da Universidade de Brasília teve

participação ativa nas discussões sobre educação no Brasil. Sua atuação nessa área se estendeu a diferentes momentos da história. Defendeu a abordagem de considerar o desenvolvimento intelectual, socioemocional e cultural dos alunos. Ele acreditava na educação significativa e relevante para a vida deles, conectando o aprendizado às experiências reais.

Conforme Souza (2016), ele não liderou uma política de educação em tempo integral, mas suas contribuições para esse campo se alinharam à promoção educacional sem barreiras. Seu pensamento impactou a visão integrada de educação. Esses educadores se envolveram em movimentos de renovação, preparando políticas específicas de educação em tempo integral.

A continuação das escolas parque foi idealizada por Anísio Teixeira, funcionando durante 1930 e parte de 1940. Elas inovaram a educação integral, embora não tenham sido uniformes no País. A implementação e a manutenção delas variavam nas regiões, de modo que não há uma data específica que marque o seu fim, pelo que muitas se integraram a outras (Gadotti, 2009). Em todo modo, elas foram modelos abrangentes e flexíveis de educação. Nelas, reconhecem-se a importância de oferecer aos alunos as experiências além do ensino rigidamente acadêmico. A abordagem contribuiu para a inclusão, a redução de desigualdades educacionais e a preparação holística dos estudantes romperem com os desafios da sociedade contemporânea.

A implementação efetiva de escolas em tempo integral ganhou mais destaque com as políticas educacionais nas últimas décadas. Diferentes governos e gestões escolares adotaram modelos de educação mais abrangente, envolvendo atividades extracurriculares, culturais e esportivas, além do currículo regular. Essa prática oferece aos estudantes a experiência integrada de saberes. No entanto, há muitas problematizações frente à escola pública desempenhando a universalização do ensino. Sempre se discute sobre a ação político-pedagógica da educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições e necessidades. Desse modo, a universalização do ensino refere-se ao esforço de garantir esse acesso à educação básica e à superior.

A escola pública poder fornecer o acesso à educação de modo igualitário, sem discriminação de origem socioeconômica, raça, gênero ou outras. A ideia dá oportunidade de permanência e qualidade, adotando políticas de universalização do ensino. Ocorrem a expansão e o fortalecimento das escolas públicas em regiões

carentes também. Para isso, é necessária a oferta de transporte escolar e outros mecanismos de acesso à educação.

Nessa perspectiva, Paro *et al.* (1988) mencionam que a implementação de escolas públicas em tempo integral é estratégica para contribuir com a universalização do ensino. Oferecer a jornada escolar ampliada integrada às atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de lazer na abordagem das necessidades dos alunos proporciona um ambiente educacional mais completo.

A jornada escolar estendida é significativa na aprendizagem dos alunos, pois possibilita o aprofundamento no ensino de conteúdos. As atividades extracurriculares desenvolvem habilidades se bem planejadas e implementadas. O tempo disponibilizado é ferramenta valiosa para a universalização do ensino frente às necessidades de alunos e suas famílias (Paro *et al.*, 1988). Consideram-se, assim, as particularidades regionais para as políticas de inclusão e equidade na educação.

## **CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Este capítulo aborda a educação em tempo integral como política socioeducacional de melhoria da qualidade do ensino, investigando o processo de globalização econômica, na qual se constitui a ordem ideológica, social e política da educação. Nesse sentido, as políticas educacionais se alinham a políticas como elementos de normatização curricular. As políticas educacionais podem corrigir as distorções da plena garantia de acesso à educação de qualidade.

Os pilares das políticas para o ensino integral passam por desafios da ideologia neoliberal, que tem feito intervenções nas áreas econômica, política e educacional. Na abordagem abrangente e integrada da formação escolar, ultrapassa-se a tradicional divisão entre disciplinas curriculares nos períodos parcial ou integral das aulas. Essas políticas buscam desenvolver aspectos acadêmicos e habilidades socioemocionais, culturais e esportivas.

Desse modo, a educação integral se configura como oportunidade da jornada ampliada para seu público, cujas práticas educativas garantem o desenvolvimento dos saberes em várias dimensões. Porém, um grande desafio na transição da escola do tempo parcial para a integral diz respeito às mudanças na forma de acolher o discente. Além de considerar a estrutura do ambiente, repensa-se na reformulação da modalidade de ensino frente à falta de condições necessárias para o atendimento da demanda.

### **2.1 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL**

A política pública educacional refere-se ao conjunto de ações, diretrizes e estratégias formuladas pelo Estado para orientar e regulamentar o sistema de ensino. Essas políticas têm como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação, garantir o seu acesso equitativo e atender as demandas específicas da sociedade. O acesso à educação para todos independe de gênero, raça, origem, situação socioeconômica ou localização geográfica. Isso envolve a oferta de transporte e a implementação de programas para reduzir a evasão escolar.

Conforme foi mencionado no capítulo anterior, a Escola Nova no Brasil teve grande influência nas políticas educacionais, principalmente com a atuação de Anísio Teixeira, que visou romper com o ensino tradicional elitista. Seu pensamento de educação integral direcionou a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento dos indivíduos. Segundo Carbello e Ribeiro (2014), antes de ter uma legislação para a educação integral, ele propôs o ensino básico a partir da criação da Escola Parque<sup>3</sup>, defendendo que a educação integral vislumbrava a qualidade.

O ensino primário da Escola Parque funcionava em período integral em formato de semi-internato. Sua maior concentração estava em casas antigas em Salvador, BA. A proposta buscava resolver os problemas sociais que causavam o abandono escolar de crianças e adolescentes, implementando o ensino-aprendizagem de modo acolhedor (Carbello; Ribeiro, 2014). Esse plano educacional, a partir das escolas parque, fez parte da reformulação do ensino com atividades pedagógicas que iam além do currículo tradicional. Esse modelo se expandiu para outros estados, segundo Gadotti (2009, p. 23-4):

A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. Esse currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no Estado da Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar esse seu sonho. [...] no final da década de cinquenta, preparando o plano educacional da nova capital [...] pretendia criar 28 Escolas-Parque nas superquadras de Brasília. Algumas foram realmente construídas, mas o projeto de educação integral de Anísio Teixeira não foi adiante. [...] Dois anos depois, o próprio professor Anísio Teixeira (1962) reconhecia que o projeto havia sido desfigurado: dando prioridade ao aumento da matrícula, o tempo integral havia sido suprimido. Como a Escola Parque estava situada numa região de classe média alta, atendendo aos interesses dos alunos, passou-se a valorizar mais as humanidades e menos a iniciação para o trabalho.

O sonho de implantação de mais unidades como essas também nos outros estados não se realizou como na pretensão inicial, além do que projeto se desfigurou com os anos. Mesmo assim, seu modelo valorizava as tais humanidades bem mais do que a formação para o trabalho. Em 1960, em Brasília, foi inaugurada a primeira Escola Parque. Em meados de 1986, houve a última inauguração do modelo e o fim do projeto de educação integral para o País. O projeto não avançou como esperado devido à crise política na educação: a proposta dessa reestruturação gerou muita

---

<sup>3</sup> Escola Parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, inaugurada em 1950.

revolta entre pais, educadores e parlamentares. As mobilizações com ações judiciais contribuíram para o fim do plano piloto.

A implementação de escolas parque em Brasília foi uma iniciativa inserida no contexto da Escola Nova, com inovações pedagógicas para a abordagem integral na formação dos estudantes. Os desarranjos sociopolíticos causaram a sua instabilidade, afetando sua continuidade, porém seus ideais não deixaram de impactar as políticas para as instituições. A resistência dos que se opuseram a esse modelo se deu pelo grande desafio de sua prática (Brasília, 2019).

A tratativa da educação como prioridade foi ainda mais discutida na década de 1980. A Constituição federal de 1988, no art. 205, estabelece-a como direito de todos. Essa fundamentação partiu do processo de redemocratização educacional, cujos aspectos de desenvolvimento eram de avanços da sociedade civil. A representação dos movimentos figurava que a população fazia parte da vida política.

De acordo com Figueiredo (2018), no final do séc. XX, as políticas públicas surgiram com maior eficácia para a educação, pensando na ação social com o alargamento cultural. A qualidade do ensino compartilhava dos ideários de educação integral, ideia também vista em Darcy Ribeiro. Nos anos de 1980, foi implementado o Centro Integrado de Educação Pública (Ciep), no Rio de Janeiro; em Curitiba, PR, os centros urbanos; em São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (Profic); em Porto Alegre, o Centro Integrado de Educação Municipal (Ciem).

Essa reorganização das escolas em tempo integral surgiu de forma gradativa, tendo mais ou menos forças em cada época. Em 1990, o governo de Fernando Collor de Melo (15-03-1990 a 29-12-1992) projetou implementar a escola de tempo integral em todos os estados (Figueiredo, 2018). Foram feitos grandes incentivos para a educação, com política direcionada ao ideário neoliberal. Esperavam-se avanços nas políticas educacionais, mas adveio crise maior para essa área, devido a pressões para a saída de Collor da presidência.

Com a política do Banco Mundial estabelecida, a educação brasileira passou por avanços e retrocessos configurados em continuidades e mudanças. Em 1992, com a renúncia de Collor, Itamar Franco assumiu o governo até 1995. Depois, entrou Fernando Henrique Cardoso que, entre as mudanças político-educacionais, preparou projetos que vieram a mudar a então LDB. A nova versão passou a mencionar a educação integral:

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

A abordagem da educação integral ficou com uma forma superficial, direcionando a funcionabilidade em cada modalidade de ensino. Além dessa, outras legislações a complementam, como PNE 2001 que a define com a jornada de permanência do aluno de no mínimo de 7h diárias para a educação infantil e o ensino fundamental, tendo quadro docente adequado ao seu funcionamento (Brasil, 2014), prevendo investimentos.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) teve regulamentação com o Decreto 6.253/2007, tendo normativas de 2007/2020. Por esse fundo, direcionam-se verbas para a educação. De acordo com Menezes (2012, p. 141), foi necessário delimitar

[...] o conceito de educação básica em tempo integral, uma vez que vinham, e continuam sendo desenvolvidas no país, por vezes sob a responsabilidade de uma mesma esfera administrativa, experiências de educação em jornada ampliada com diferentes extensões de carga horária. Enfim, era necessário, entre outros aspectos, estabelecer um limite mínimo de tempo associado à jornada escolar, a fim de que os governos municipais e estaduais pudessem fazer jus ao recebimento de recursos relacionados ao empenho vinculado à implantação, manutenção e estímulo ao aumento das matrículas com tempo integral sob sua responsabilidade. Apresentadas essas considerações, para fins de destinação de recursos do Fundeb, o Decreto nº 6.253/2007 regulamentou a educação básica em tempo integral como sendo a 'jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares'.

Esse fundo garantiu o desenvolvimento da educação integral com os recursos para as diferentes etapas. Os investimentos aplicados reduzem as desigualdades educacionais, possibilitando o direito a educação com metas. O PNE 2014-2024 estabelece metas do modelo integral: ampliação da jornada escolar em 50% com vistas a atender 25% da população, reafirmando seu funcionamento em período igual ou superior a 7h diárias (Brasil, 2014).

Há as características da equidade na distribuição de recursos para a educação frente às disparidades entre os sistemas educacionais nos estados e municípios. Esse recurso proveniente de tributos aloca e destina as verbas para a manutenção da

educação básica, da etapa infantil à juvenil do ensino médio. Estão incluídas as escolas com jornada escolar ampliada ou tempo integral. As demandas políticas mostram estratégias para os recursos, sendo utilizados em estruturação de programas de responsabilidades das gestões locais.

A CF/1988, no art. 208, VII, e a LDB, no art. 4º, VIII, expõem que o ensino fundamental em tempo integral dá atendimento com “[...] programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Nessas bases legais, as atividades educacionais se estendem ao horário regular. Nessa implementação, as discussões continuam sendo tema com a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2014, abordando as metas do PNE. Dos destaques, tratou do funcionamento das escolas sendo responsabilidade dos entes federados, da diversidade e inclusão, dos direitos humanos e da justiça social. A reestruturação das escolas públicas se faz com salas adaptadas, observando a carga horária (Conae, 2014).

Nessa linha, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) tem caráter normativo com aprendizagens essenciais e diretrizes para a educação básica. As competências/habilidades são desenvolvidas ao longo do ensino. Passando por versões (2015, 2016 e 2017), esse documento implementou os seguimentos dos currículos da educação básica pública e privada, inscrevendo a educação infantil e os ensinos fundamental e médio. Ela não trata especificamente da oferta e da organização do tempo escolar, mas influencia os seus objetivos como um todo, já que a proposta pedagógica da escola em tempo integral considera os princípios e as competências desse documento.

A partir das diretrizes da BNCC, o compromisso com a educação integral tem perspectiva inclusiva nos processos educativos, visando ao desenvolvimento humano global. Essa visão rompe com a dimensão reducionista intelectual afetiva, tratando de diversidades. Essa ideia fortalece o pensamento unificado de combate à discriminação e ao preconceito. Nesse documento, a educação integral tem processos de aprendizagens, a partir de necessidades dos estudantes (Posser; Almeida; Moll, 2016).

Nesse sentido, as rupturas trazem referências do projeto pioneiro de educação de qualidade considerado assim pelas competências socioemocionais de desenvolvimento integral dos alunos. As oportunidades adicionais se dão por meio de

atividades extracurriculares, interdisciplinares e de relacionamento interpessoal e de resiliência.

Em relação à criação de diretrizes e à implementação da educação integral na rede pública estadual de ensino de Goiás, no ano de 2006, iniciou-se no ensino fundamental e, em 2013, no nível médio, época em que 15 unidades se adequaram ao Programa Novo Futuro. O governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seduc)<sup>4</sup>, iniciou essa ampliação que faz parte do plano de reforma Pacto pela Educação. Objetivou aumentar o número de escolas chamadas Cepis (Goiás, 2013). Essas novas escolas atendem as diferentes regiões, funcionando das 7h30min às 17h, oferecendo as três refeições principais diárias. Esse programa está em consonância com o PNE e outros documentos da educação nacional.

O Documento Curricular (DC-GO) aborda as normas do currículo com as especificidades do território goiano e as realidades dos estudantes. A educação integral tem o compromisso com a formação “[...] intelectual, física, afetiva, social, ética/moral e simbólica” (Goiás, 2020). Apresenta o trabalho pedagógico em todas as áreas de conhecimento com temas contemporâneos:

A educação goiana se molda a partir das necessidades do estado e a criação das instituições de tempo integral vem como resposta aos interesses sociais e trabalhistas deste tempo. O estado conta com 52 municípios goianos com 197 escolas de período integral, sendo elas públicas ou privadas. Existem as escolas de período integral (os estudantes permanecem na instituição nos turnos matutino e vespertino), as escolas integrais com contraturno (em um turno o estudante estuda e no outro desenvolve atividades esportivas, artísticas e de descanso) e os berçários-escola integrais que realizam a Educação Infantil e podem ter dinâmicas de horários diferenciadas, buscando atender todas as especificidades desta etapa da educação. A educação de tempo integral possibilita aos estudantes mais tempo para desenvolver as habilidades previstas no DC-GO, favorecendo ainda mais a formação de estudantes críticos e autônomos (Goiás, 2020, p. 220).

Nota-se a funcionabilidade da educação em tempo integral, com distribuição das unidades públicas e privadas. A intencionalidade do documento se refere ao desenvolvimento integral de estudantes em aspectos de sua totalidade.

---

<sup>4</sup> A nomenclatura Seduc mudou para Seduc, cuja mudança adveio pela Lei estadual 20.417, de 6 de fevereiro de 2019.

## 2.2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O NEOLIBERALISMO

A ideologia neoliberal na educação brasileira refere-se a princípios e políticas econômicas. Sua influência pode ser observada em diversas áreas, o que favorece a privatização de instituições educacionais. Ocorrem a expansão de escolas privadas e a terceirização de serviços como gestão e organizações de mercantilização do ensino, o que pode levar a cortes nos gastos públicos para esse setor.

A década de 1990 foi marcada por mudanças educacionais e econômicas significativas em várias partes do mundo. No contexto da América Latina, o Brasil teve a influência da ideologia neoliberal nas políticas governamentais que envolveram as privatizações de estatais. A integração comercial e as reformas voltadas para a abertura de mercados eram parte dessas políticas. O neoliberalismo se entendeu na preponderância dos aspectos individualistas e coletivistas mascarando

Valores culturais e tradicionais (como a crença em Deus e no país ou concepções da posição das mulheres na sociedade) e temores (de comunistas, imigrantes, estrangeiros ou outros em geral) podem ser mobilizados para mascarar outras realidades. Podem-se invocar slogans políticos que mascarem estratégias específicas por trás de vagos artificiais retóricos. A palavra liberdade ressoa tão amplamente na compreensão de senso comum que têm os norte-americanos que se tornou 'um botão que as elites podem pressionar para abrir a porta às massas' a fim de justificar quase qualquer coisa (Harvey, 2008, p. 55 [sic]).

A exemplo na sala de aula, preponderam-se competições vistas como ideias de meritocrática. Essa perspectiva reflete o ideal do neoliberalismo, vislumbrando os mantras de *coachs* (treinadores) de sucesso. Exalta-se uma hipotética liberdade, embora padronizada pela recompensada, e o que foge à norma é desclassificado. Nesse pensamento, o neoliberalismo faz a introjeção mercadológica generalizada e normatizada nas sociedades. As mãos invisíveis do mercado alcançam dos aparatos estatais às subjetividades, perpassando pelo viés eurocêntrico.

Em Bourdieu (1989), infere-se que os indivíduos são condicionados e coagidos por forças exteriores que agem intensamente, muitas vezes não sendo conscientemente notadas. As condutas das pessoas se delineiam como construção histórica apreendida pelas relações sociais e educacionais. A estruturação das instituições escolares se assemelha à das prisões, mesmo que tenha passado por certa transformação. Tem-se a continuidade de imaginários com pressupostos

positivistas do olhar para o professor como figura de grande autoridade detentor do conhecimento. O aluno está como receptáculo dos conteúdos ensinados.

A relação entre a educação integral e o neoliberalismo pode variar no contexto específico em que conceitos se aplicam às ideias da educação instrumentalizada. Por exemplo, a ênfase em habilidades socioemocionais se interpreta como preparação para o mercado de trabalho em sintonia com a maximização da empregabilidade. Em alguns casos, políticas envolvem parcerias com entidades privadas, seguindo a lógica neoliberal de participação do setor privado nos serviços públicos. Essas parcerias buscam o desenvolvimento de habilidades para a competitividade no mercado de trabalho, sendo uma forte orientação demandada pelo setor produtivo.

Conforme Freire (1987), pode ser isso a educação bancária em que se reproduz a dominação do outro. As relações de poder se naturalizam nas desigualdades sociais, justificando as discriminações. Ocorre a mercantilização da educação e da vida nessa relação do capitalismo neoliberal. Na metáfora do termo banco, a prática educativa tradicional se faz depositante do conhecimento e os alunos recebem passivamente as informações como recursos a serem acumulados.

Nessa educação, a experiência e o conhecimento prévios dos alunos não são valorizados. A transmissão de conteúdo pelo professor não leva em conta vivências e saberes deles, não se desenvolvendo sua consciência crítica. Em contraste a isso, está o modelo participativo que instiga seu público a construir o conhecimento na chamada pedagogia libertadora freireana. Nessa visão, todos são agentes ativos nessa construção e transformação de realidades. Há diálogo e contextualização do ensino para a formação de indivíduos mais engajados na sociedade.

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo sociopolítico para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Há três objetivos relacionados à retórica neoliberal do papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não

hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (Marrach, 1996, p. 46, 48).

O neoliberalismo aborda a escola no âmbito de mercado e técnicas de gerenciamento, o que esvazia o conteúdo político daquela emancipação, substituindo-o pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê os alunos e seus pais. Pode-se, então, refletir sobre a questão da globalização e do neoliberalismo exercendo influência na educação. Eles impactam as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e a estrutura do sistema de ensino no seu todo.

A tendência da comercialização da educação envolve a oferta de serviços educacionais com instituições privadas. As escolhas são parte dos mercados globais que visam ao lucro. Essas políticas neoliberais levaram à privatização de setores da educação. A iniciativa privada gere os serviços educacionais pelas parcerias público-privadas a partir de projetos governamentais. Dessa maneira, a relação entre globalização, neoliberalismo e educação trata de políticas moldadas pela interação dinâmica de fatores socioeconômicos e políticos. Esse fenômeno traz a compreensão aprofundada das realidades locais infiltradas pelas globais em perspectivas sobre o papel da educação na sociedade.

### 2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA COM DESAFIOS E METAS

A gestão democrática nas escolas brasileiras tem administração que valoriza a participação ativa dos membros da comunidade. Aos professores e demais profissionais da educação, pais e alunos cabem participar das decisões que definem as políticas da escola. Esse pensamento visa promover a transparência, a inclusão e a igualdade de colaboração em diferentes perspectivas e experiências do desenvolvimento educacional. Nesse tipo de gestão, buscam-se o diálogo e a mobilização das pessoas para a criação do projeto pedagógico com os princípios da convivência democrática.

Segundo Bianchini (2015), a vivência da gestão democrática na escola prepara os alunos para serem cidadãos ativos na sociedade, engajando-os em processos sociais. O debate público contribui para a construção da sociedade mais justa e equitativa. Portanto, a gestão democrática na educação não é apenas um modelo

administrativo, mas uma estratégia de formar cidadãos conscientes e comprometidos com seus princípios dos aspectos da vida.

A Lei 9.394/1996 estabelece as diretrizes para a educação sob o contexto da gestão democrática nas escolas. No art. 14, constam que os sistemas de ensino devem garantir às unidades de educação básica a gestão democrática, com participação de profissionais da educação e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola, tendo conselhos escolares ou equivalentes. Preveem-se órgãos colegiados deliberativos compostos por membros da comunidade, responsáveis por essa elaboração do projeto e pelo acompanhamento de avaliação da sua implementação. No art. 15, esses sistemas adotam os mecanismos para garantir a eleição direta dos diretores e a participação da comunidade nessa escolha.

Para Oliveira e Vasques-Menezes (2018), a gestão escolar refere-se a práticas, processos e tomadas de decisão que administram a instituição de ensino, de forma eficiente e propícia ao aprendizado. Promove-se a qualidade do ensino e do desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, o planejamento estratégico é fundamental para a definição de metas e objetivos a longo prazo. Ocorrem a identificação de prioridades e a alocação de recursos para alcançar os resultados.

Destaca-se a gestão escolar democrática sob as práticas pedagógicas em dimensões interligadas para o bom funcionamento da instituição educacional. Ela lida com aspectos administrativos, organizacionais e estratégicos, enquanto as práticas pedagógicas se concentram no processo de ensino-aprendizagem. A integração efetiva dessas duas áreas cria o ambiente centrado no aluno.

De acordo com Araujo (2009), a autonomia e a construção dos sujeitos são conceitos interligados e fortalecidos pela gestão democrática na escola. O envolvimento dos membros da comunidade nas decisões advém do diálogo e da colaboração. Essa gestão influencia a tomada de decisões e o seu desempenho futuro na formação de sujeitos autônomos, críticos e engajados. A participação ativa é essencial para valorizar a diversidade e capacitar seus membros para a vida em sociedade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) estabelece metas, objetivos e diretrizes contendo as características da comunidade. Sua estrutura flexível permite adaptações à medida que as necessidades socioeducacionais surgem. Logo, ele define a organização curricular da escola com princípios pedagógicos e metodológicos de

ensino seguindo critérios de avaliação. As diretrizes auxiliam a gestão na implementação de práticas educativas coerentes e eficazes.

Para a gestão escolar, o PPP funciona como guia para garantir que as práticas educativas se alinhem aos padrões elevados da formação acadêmica. É importante que o documento seja construído com a abordagem diversificada junto às necessidades dos alunos, tendo que as diretrizes consolidam o compromisso com a educação de qualidade. As práticas pedagógicas seguem os objetivos institucionais em que a orientação do documento considera a diversidade para as ações que se adaptam à ideia de inclusão. Isso aduz o respeito à diversidade e promove a inclusão, tendo ambientes que proporcionam a equidade entre elas.

Nesse sentido, o pluralismo serve à promoção da diversidade no espaço escolar, cujos aspectos fundamentais mostram ambientes planejados e inclusivos. As perspectivas valorizam as identidades, as experiências e os saberes. A diversidade cultural dá-se nessa valorização da pluralidade de culturas, tradições e identidades. Reconhecer e respeitar a diversidade criam ambientes educacionais inclusivos de entendimento intercultural.

A diversidade cultural escolar auxilia o currículo democrático, incluindo ainda conteúdos sobre as experiências histórico-culturais das diferenças (Araujo, 2009). Para ser efetiva, essa assume a visão emancipatória tendo os instrumentos temáticos para o debate. A participação se compromete com os segmentos da escola junto à comunidade (Bianchini, 2015). Essa participação ativa é o eixo central da proposta de educação em tempo integral.

## 2.4 FATORES SOCIOECONÔMICOS E POLÍTICOS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PNE E NO PEE

Os fatores socioeconômicos e políticos se efetivam na educação integral, tendo o norteamento do PNE e do Plano Estadual de Educação (PEE). Diante desses fatores, os movimentos educacionais contrários ao neoliberalismo defendem as rupturas com o sistema tradicional. Essa educação surgiu para minimizar o fracasso da escola pública, aumentando a jornada escolar como forma de solucionar os problemas sociais e educacionais.

O primeiro momento da educação integral proposta por Teixeira propôs a extensão da jornada escolar com novas oportunidades de combate às falhas

educacionais que levavam à evasão escolar e à má qualidade no ensino. Com o aumento da demanda, tiveram maiores investimentos para se desenvolvimento, porém sua política não seguiu o mesmo aporte e foi discutida após um tempo. De acordo com Parente (2017, p. 416), a política pública

[...] se associa à abordagem multicêntrica; há inúmeras políticas de educação integral em tempo integral sendo delineadas por diferentes instâncias de governo (União, Estados, Distrito Federal, Municípios), porém configuradas com a participação, negociação e indução de diferentes esferas públicas e privadas. Isso pode ser corroborado pela diversidade de políticas de educação integral em tempo integral existentes atualmente no Brasil: políticas de educação integral em tempo integral formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo ou por diferentes esferas administrativas; políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos ou com recursos públicos e privados; políticas de educação integral em tempo integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação ou intersetorialmente; políticas de educação integral em tempo integral implementadas pelo Poder Público ou por meio de parcerias público-privadas.

Há políticas públicas nas esferas de governo que se configuram por participação de uma com a outra. A meta 6 do PNE 2014-2024 estabelece o mínimo de 50% das jornadas diárias de pelo menos 7h até esse ano, garantindo a partir de 25% de atendimento em 7h diárias ou mais (Brasil, 2014). A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB/1996 incluindo a educação infantil no art. 31, III: “[...] atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”. Essa educação tem a função de garantir melhorias na qualidade do ensino implicando a formação completa do sujeito. As responsabilidades entre os fatores sociais aumentaram além dos aspectos de ensino-aprendizagem.

Para Boas e Abbiati (2020), a escola em tempo integral parece a solução de problemas sociais por sua implementação efetiva e seu envolvimento com a comunidade. A capacitação de professores e a adaptação estrutural e pedagógica são essenciais nessas políticas, abordando sistematicamente as complexas questões sociais. Ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola reduz sua vulnerabilidade social, especialmente em áreas de enfrentamento dos desafios fora do ambiente escolar.

O desenvolvimento do ensino em tempo integral está relacionado à educação em tempo integral politécnica. Essa é um modelo que vai além do tradicional centrado apenas nas disciplinas acadêmicas básicas. Ela integra-se a áreas do conhecimento

como ciências e tecnologias, nas quais se aplicam conceitos teóricos em projetos práticos, conforme mencionam Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 484-5):

[...] a educação integral politécnica é uma alternativa às demais modalidades existentes. Diferencia-se dessas pela organicidade entre os princípios epistemológicos da pedagogia histórico-crítica e os processos educativos integrados, pelo alcance social e político, e, finalmente, por um tipo de gestão que pressupõe formação ampliada, embasada no conhecimento das demandas do desenvolvimento socioeconômico e nas urgências democráticas da sociedade.

Nessa visão histórico-crítica da educação integral politécnica, os alunos compreendem os conceitos, as habilidades técnicas, a natureza e a evolução da sociedade em que vivem, conforme Lima e Colares (2023). Está aí a análise crítica das relações de classe na sociedade capitalista. A perspectiva de considerar essa educação como política pública ressalta a importância de estratégias governamentais para implementar e sustentar a base educacional de alocação de recursos, formação de professores e criação de estruturas de sua implementação em larga escala.

Percebe-se que a implementação desse modelo busca diminuir as disparidades educacionais entre grupos sociais, além de promover o acesso igualitário a oportunidades, frente às necessidades holísticas dos alunos. Ela considera os aspectos acadêmicos e o desenvolvimento sociocultural e emocional deles. Nesse sentido, ela tem visão para a diversidade étnica junto aos elementos de inclusão. Os conteúdos curriculares tratam dessa diversidade que regularizam os ambientes inclusivos.

A condição do aluno gera o diálogo das diferenças para se ter a equidade. A integração das temáticas relacionadas à diversidade cultural enriquece a experiência educacional e prepara alunos ativos. As ações permitem o público vivenciar diferentes culturas. Nesse sentido, a educação integral requer o compromisso contínuo dos investimentos para o acesso à qualidade abrangente.

O Brasil apresenta desigualdades sociais significativas, de modo que a implementação da educação em tempo integral pode ser vista como medida para enfrentá-las, porém esse modelo para os anos finais da educação básica frequentemente tem apresentado problemas. A oferta de atividades extracurriculares e o acesso a recursos adicionais beneficiam estudantes de comunidades vulneráveis, mas não se mostram suficientes para tal enfrentamento.

No viés do pensamento crítico, uma questão importante é lidar com a conciliação entre escola e trabalho. A implementação bem-sucedida da educação em tempo integral requer a abordagem integrada com as características locais, as demandas da comunidade, a infraestrutura educacional e os recursos disponíveis. Além disso, é importante envolver os setores da sociedade, incluindo governo, família e comunidade para garantir a eficácia e a sustentabilidade desse sistema.

No âmbito regional, a Seduc-GO destaca que essa modalidade de escola contempla o estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural. Com a ampliação da jornada escolar, trabalham-se os eixos temáticos de forma mais aprofundada. A educação em tempo integral implementada na rede estadual desde 2006 buscou a permanência desse público e a adequação de mais unidades ao Programa Novo Futuro.

A implementação de escolas integrais segue metas do PNE e do PEE. O PEE-GO 215-2025 se instituiu pela Lei estadual 18.969/2015. O documento emitido pela Seduc sobre o Programa Educação Plena e Integral delinea os objetivos da proposta de educação em tempo integral de modo a proporcionar aos estudantes as aulas do currículo e as oportunidades de aprendizagens práticas de execução de seus projetos de vida (Goiás, 2021). Os Cepis não apenas mostram um currículo diferenciado, pois têm a metodologia de concepção pedagógica e de gestão escolar. Essa última instrumentaliza o planejamento, o gerenciamento e a avaliação das atividades da comunidade escolar.

### **CAPÍTULO 3 - O CEPI PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS FRENTE A CONQUISTAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Neste capítulo, a reflexão parte das relações da particularidade do Programa Mais Educação e Novo Futuro para estabelecer diálogo com o que fora até o momento apresentado, desenvolvendo uma análise do projeto oficial para o novo ensino médio em tempo integral da Seduc-GO. A história do município de Guapó quanto aos centros educativos contempla o Cepi Professora Liodósia Serra Ramos, cuja estruturação marcou sua mudança organizacional e educacional pela amplificação da carga horária e pela reforma estrutural.

O Cepi Professora Liodósia Serra Ramos foi fundado em 30 de outubro de 1953, sendo denominado por Escola Normal Regional Anhanguera. Em 1963, passou a se chamar Ginásio Normal Estadual. A profa. Liodósia era diretora. Em 1968, recebeu nova nomenclatura de Colégio Estadual de Guapó, por oferecer vagas também para o ensino médio, mas apenas em dezembro de 2004, a Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, pela Lei 15.037/2004, legislou sobre o nome Colégio Estadual de Guapó. Pela Lei 9.977, de 14 de janeiro de 1986, foi intitulado por Colégio Estadual Professora Liodósia Serra Ramos. Em 2017, a unidade tornou-se o Centro de Ensino em Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos (Guapó, PPP, 2022).

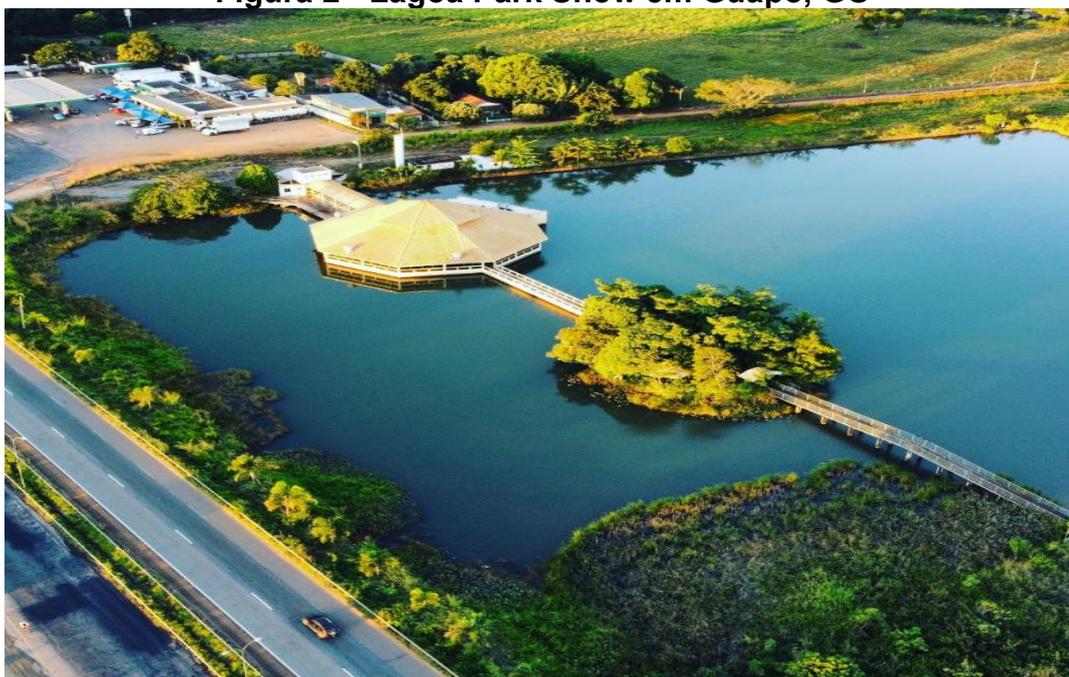
**Figura 1 - Cepi Profa. Liodósia Serra Ramos**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Na Figura 1, apresenta-se o Cepi Liodósia situado à Rua Padre Vicente s/n, Setor Central, Guapó, Goiás, CEP: 75350-000. É um dos colégios mais tradicionais de ensino médio em Guapó. Essa cidade fica a 30 km da Capital, tem pontos turísticos que chamam atenção de moradores e visitantes. Um cartão postal desse *lócus* é a Lagoa Park Show, que se faz merecida de receber esse nome ao mostrar sua exuberância paisagística (Figura 2).

**Figura 2 - Lagoa Park Show em Guapó, GO**



Fonte: Local Guides Connect (2021, *on-line*).

A cidade pequena, com cerca de 14 mil habitantes, é rica em fontes fluviais. Banhada pelo Rio dos Bois, suas paisagens foram construídas para sua valorização. Tem economia da produção agropecuária e industrial e dos recursos minerais não metálicos. Na educação, o Cepi tornou-se modelo de ensino, pelo que este estudo se centra nas políticas que vêm transformando seu *lócus* do passado para a atualidade.

Com base no Projeto Político Pedagógico da instituição (Guapó, PPP, 2022), sua fundação se distinguiu por sua transição para o modelo de Cepi. A Lei 19.687, de 22 de junho de 2017<sup>5</sup>, normalizou 176 escolas a atuarem como Cepi. Nesse contexto, o Colégio Estadual Professora Liodósia Serra Ramos passou a se chamar Centro de Ensino em Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos, conforme o

<sup>5</sup> Essa lei foi Revogada pela Lei 20.917, de 21 de dezembro de 2020, art.22.

Parecer/Voto CEE/CEB 538/2018 (Goiás, 2018). A criação de seu núcleo diversificado agrega os componentes curriculares ampliados do básico comum.

Nessa história, as vivências desse tipo de ensino revelam o projeto educacional e de vida para os estudantes. As perspectivas dos docentes e discentes em relação à jornada ampliada do ensino consideram a integralidade do tempo e os recursos ali implementados para o aprimoramento do ensino-aprendizagem.

### 3.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA CONTEMPORANEIDADE

A educação brasileira vem se moldando em muitos aspectos considerados de avanços e retrocessos, a partir de suas políticas. O sentido é acompanhar as constantes mudanças no âmbito socioeconômico e político. Dessa forma, ela se organiza nas escolas multifuncionais preparadas ou não para os desafios da contemporaneidade (Ferreira; Rees, 2015).

De acordo com Borges, Ribeiro e Richter (2018), a educação em tempo integral esteve destinada a uma pequena elite, não ampliando nenhum de seus objetivos para a massa. Num marco desse modelo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defende o discurso de melhoria da qualidade girando em torno do termo integral. A ideia aponta para a formação completa da pessoa humana, baseada no social e no desenvolvimento democrático e participativo.

O ensino integral demanda a melhoria estrutural e pedagógica, de modo que o aluno se sinta acolhido e tenha ciência de que suas necessidades educacionais serão satisfeitas, tendo que, após a conclusão do curso, poderá colher as oportunidades no mercado de trabalho e demonstrar a aptidão para ingressos acadêmicos. Nessa visão, o Cepi Professora Liodósia Serra Ramos abriga realidades diversas e complexas, sendo que a comunidade local não permanece impassível à mudança do colégio regular tradicional para o integral. Esse sistema tem a finalidade de atender a demanda da comunidade guapoense e de seu entorno, já que retira os adolescentes da situação de vulnerabilidade social com a expansão das horas de ensino.

Sobre as ideias de Anísio Teixeira, os estudos de Carbello e Ribeiro (2014) relatam a importância do ensino integral como meio de solução de problemas sociais, tal solução entendida como igualização das classes. Nesse sentido, a abordagem da história tem desdobramentos que implicaram as políticas de esferas internacionais

para as nacionais. Desse modo, alguns pontos políticos consolidaram a educação em tempo integral.

O PME, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi considerado essencial para ampliar a jornada escolar, inscrevendo atividades extracurriculares junto ao ensino. Além das disciplinas tradicionais, o currículo ofertava práticas de esportes, artes, cultura, lazer e outras. Esse programa foi modelo indutor do processo de institucionalização, visando apenas contornar a ausência de condições da qualidade educacional.

A implementação do sistema integral apontou para a precarização do trabalho docente. Em 2008, o governo federal, em conjunto com os estaduais e municipais, investiu recursos públicos para a criação dessas escolas. O objetivo era proporcionar uma educação mais completa e integrada. Foi lançado o Programa Mais Cultura nas Escolas como iniciativa de integrar atividades culturais à educação holística.

Tal implementação agregou as reformas consideradas como avanço das políticas educacionais. A Lei 13.415/2017, sancionada pelo governo de Michel Temer, instituiu o novo ensino médio com a ampliação da carga horária, a flexibilização do currículo e a previsão de fomentos. Os alunos escolheriam os itinerários formativos de acordo com seus interesses e talentos. Em 2020, a estrutura do ensino médio continuou a ser mudada com a ampliação progressiva da carga horária para 1.400 horas anuais.

A reforma do ensino médio demonstrou a continuação político-educacional no período pós-governo de Dilma Rousseff. Em todos os processos de mudanças e ampliações, os aspectos de reestruturação da educação integral foram vistos como medidas polêmicas. Conforme Silva e Boutin (2018, p. 525):

A atual proposta de reforma do ensino médio, aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola.

As características do novo sistema abordaram suas centralizações de ampliação do tempo e itinerários formativos. Os estudantes escolhem uma área de concentração de aspirações profissionais. A lista inclui Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e formação técnica e profissional. A reflexão

aí está sobre a preparação para o futuro em que os projetos de vida dos estudantes envolvem como eles desenvolverão suas habilidades socioemocionais e vocacionais (Goiás, 2020).

O portal do Ministério da Educação apresenta a reestruturação do ensino médio com a carga horária ampliada, destacando que o tempo será essencial para aprofundar os conhecimentos. Os professores contribuem com as possibilidades de estudo. Os alunos terão menos aulas expositivas, sendo essas substituídas por projetos, oficinas e cursos organizados por áreas do conhecimento.

A BNCC é um dos documentos dessa regulamentação que frisa as aprendizagens essenciais. O currículo figura a educação centralizada, discutida como estrutura colonial. No entanto, a proposta do novo ensino médio trata de não ampliar os conhecimentos, principalmente aqueles voltados para o pensamento crítico. Tal proposta se alinha à neoliberal, cuja formação funciona para o aporte tecnicista, ou seja, pensa-se em garantir o esperado no mercado de trabalho.

Desse modo, a BNCC teve sua versão final idealizada em aspectos que não valorizam a educação emancipatória. Os eixos temáticos considerados importantes nos âmbitos escolares servem os diversos espaços das competências. Os estudantes adquirem, ao longo do ensino médio, a base comum para todos, agregada ao itinerário escolhido. Essa flexibilidade na composição do currículo permite haver adaptações das disciplinas às necessidades individuais e locais.

O novo ensino médio figura a integralização do ensino profissionalizante, buscando estreitar a formação acadêmica com a técnica e a profissionalizante. A visão mais ampla das opções educacionais sugere como se qualificarão os profissionais. No seguimento da lógica da ideologia neoliberal e da necropolítica<sup>6</sup>, os indivíduos sustentam o capital. Nesse sentido, Cássio e Goulart (2022, p. 289) afirmam que

A reforma do ensino médio não é reformável. Seus efeitos perversos, que já estão sendo observados nas pesquisas, não são tratáveis ou corrigíveis por meio de revisões da política educacional. Eles são estruturais, [...] é uma reforma de currículo que não envolve investimentos massivos para a realização das promessas veiculadas na propaganda oficial e chanceladas pelos apoiadores bilionários. Políticas indutoras pontuais, a exemplo do

---

<sup>6</sup> “Uso do poder político e social, especialmente por parte do Estado, de forma a determinar, por meio de ações ou omissões (gerando condições de risco para alguns grupos ou setores da sociedade, em contextos de desigualdade, em zonas de exclusão e violência, em condições de vida precárias, por exemplo), quem pode permanecer vivo ou deve morrer. [Termo cunhado pelo filósofo, teórico político e historiador camaronês Achille Mbembe, em 2003, em ensaio homônimo e, posteriormente, livro.]” (ABL, 2024, *on-line*).

Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, não respondem às grandes demandas do ensino médio no país.

Apesar de os esforços para implementar a educação em tempo integral, o Brasil enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de adequada infraestrutura de unidades escolares, fomentar a qualificação dos professores e superar as desigualdades regionais. Os investimentos feitos demonstram a estratégia de melhorar a qualidade do ensino enfocando as oportunidades para aos estudantes.

A continuidade das políticas públicas, muitas vezes, enfrenta desafios orçamentários e logísticos, além disso, conforme Cássio e Goulart (2022, p. 290), o novo ensino médio fragmenta e

[...] expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização–, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola.

Nesse ensino, a proposta esvazia os conteúdos curriculares essenciais como as discussões contemporâneas que envolvem temáticas transversais. Limita o pensamento crítico, ao elevar o modo tecnicista e frágil. Sem essa criticidade, como o aluno desempenhará seu papel crucial de cidadão ou se sentirá capacitado para lidar com os problemas de maneira criativa? A identificação das causas subjacentes dos problemas encontra as possíveis soluções deles e revela as consequências das práticas do ensino-aprendizagem.

Numa sociedade democrática, a participação ativa dos cidadãos fundamenta suas capacidades de compreender questões ideológicas, políticas, socioeconômicas. Para questionarem as políticas governamentais, envolvem-se as discussões construtivas sobre o futuro da sociedade. O mundo está em constante mudança, mas tem acelerado muito esse processo devido aos avanços tecnológicos, o que implica a muitas transformações sociais.

Cássio e Goulart (2022) apresentam em sua pesquisa dados do censo escolar referente às escolas de todo Brasil em 2021. A opção mais comum é a educação preparatória para o mercado de trabalho:

[...] 98% dos alunos de escolas públicas do ensino médio querem opções de formação que os prepare para o mercado de trabalho. Por conta da metodologia obscura, que não faz qualquer consideração sobre as escolas pesquisadas ou o perfil socioeconômico dos/as respondentes, não se sabe se os/as 82% que avaliaram sua escola como ótima ou boa fazem parte do imenso grupo de adolescentes e jovens pobres que estão tendo sua formação escolar mutilada em nome do empreendedorismo, do protagonismo juvenil e da 'liberdade de escolha. Diante das críticas (agora amparadas nos dados) que se avolumam, o empresariado e seus/suas representantes desempenham mais uma vez o papel de sociedade civil preocupada em melhorar a educação dos/das mais pobres. Reconhecem parte dos problemas da reforma para forçar a sua continuidade com ajustes (Cássio; Goulart, 2022, p. 291).

O pensamento crítico ajuda as pessoas a se adaptarem a essas mudanças. A conscientização de aprender continuamente e enfrentar os desafios, de maneira flexível e eficaz, é fundamental nesse compromisso emancipatório. O debate começa com os indicadores da problematização. As condições da implementação do novo ensino médio trazem impactos para a formação profissional e para a vida de adolescentes e jovens.

### 3.2 AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS

A educação, sob a perspectiva da sociedade capitalista atual, é considerada como investimento. Na lógica hegemônica de produção, do ponto de vista governamental, as finalidades da formação adotam o desenvolvimento do potencial humano. Os profissionais capazes de tomarem rápidas decisões se formam com as estratégias de utilização de tecnologias. Eles atuam como líderes em situações empreendedoras alinhadas às mudanças do *modus operandi* no mercado (Soave, 2000).

Historicamente, alguns estados brasileiros, incluindo Goiás, têm expandido a oferta de educação em tempo integral. Nos esforços mais amplos, os governos anunciam a melhora da qualidade do ensino com a formação mais completa dos alunos (Ferreira; Rees, 2015). Mas, entre os profissionais da educação, os questionamentos de como a escola em tempo integral tem auxiliado a educação emancipatória nem sempre encontram respostas muito satisfatórias para essa formação.

O percurso histórico-social da educação brasileira e a formação juvenil no ensino médio mostram a classe trabalhadora incorporando ao seu pensamento o

discurso de simples reivindicação de direito do acesso à escola pública. A democratização do ensino público requer a qualidade e o conhecimento para todos. Essa assertiva exemplifica a realidade dos debates sobre a necessidade da ampliação de tempos, espaços e aprendizagens escolares. Entretanto, a ação pedagógica de ensino não pode se pautar no trabalho meramente produtivo.

A partir de 1980, mediante adaptações intencionais necessárias, os ajustes das reformas foram feitos nas políticas públicas, ora com maior ora com menor ressignificação para as escolas em tempo integral. Essas passariam a ganhar destaque histórico-social por causa dessas mudanças e, ao mesmo tempo, seriam pautas de questionamentos acerca de seus sentidos histórico-sociais. Nelas, evidenciava-se a concepção redentora de educação apoiada nos ideais escolanovistas. As unidades de ensino mais se preocupariam com a socialização dos estudantes do que com a instrução e a apreensão do conhecimento deles.

No quesito regional, a Seduc-GO vislumbrou a tipologia de organização com jornada diária de 7 ou 9h, de acordo com cada instituição. Durante o dia, são servidas três refeições entre as aulas diversificadas com práticas. Nessa forma, visa-se o desenvolvimento dos alunos “[...] em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural” (Goiás, 2024).

Apesar de as justificativas para a adaptação das escolas de ensino regular para integral partirem do pressuposto de melhoria e aproximação do ideal de educação, as realidades apresentam suas carências ainda grandes, ainda não fáceis de serem sanadas. A integralização cumpre a função de assistir pais, mães e responsáveis, pelo motivo de seus filhos permanecerem na escola o dia todo do horário de trabalho. No entanto, continua com as mesmas bases e práticas do ensino regular.

Em Goiás, a educação em tempo integral começou a ser implementada a partir de 2006. O ensino fundamental contemplou o novo formato que, em 2013, foi aderido para o ensino médio. A regulamentação de escolas integrais abrange metas do PNE para o PEE. Naquele, estão previstos 50% das escolas em modelo integral, atendendo no mínimo 25% dos discentes da educação básica até 2024 (Goiás, 2014).

O PEE foi instituído pela Lei 18.969/2015 para o decênio 2015-2025. O plano de metas visa alcançar as metas do PNE. O Programa Educação Plena e Integral (Goiás, 2021) delinea os objetivos de acelerar a implementação dos Cepis rumo às aprendizagens que vão além do currículo, com oportunidades para aprender e

desenvolver práticas do projeto de vida. Os centros mantêm sua metodologia de concepção pedagógica e de gestão escolar.

Diante das intenções expostas pela Seduc, as realidades escolares se divergem dos aspectos da teoria. A aproximação com as comunidades é dificultosa, geralmente, dando-se sem a construção coletiva. Conforme o documento,

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).

Na proposta educativa desenvolvida enquanto o Pacto pela Educação, o Programa Novo Futuro e os Cepis foram estratégicos e primordiais para a melhoria da qualidade do ensino médio, os índices estatísticos educacionais goianos mostraram as perspectivas da formação. Em 2012, sob a responsabilidade da antiga Seduce, duas gerências eram responsáveis pela coordenação e pelo acompanhamento da implementação do programa, atendo-se às gerências de planejamento e apoio administrativo e financeiro e de apoio pedagógico.

Em consonância com o contexto de reformas político-educacionais nacionais, a reestruturação dos sistemas de ensino em Goiás foi implementada com diversas ações desde a Lei 17.920/2012<sup>7</sup>. A proposta experimental de tempo integral para as escolas secundaristas do estado é referência de modo que, conforme Filemon (2019), mostra sua ação estratégica. Em 15 unidades no estado, que atendiam estudantes de nível médio em período parcial, houve a implementação imediata dos Cepis em 2013 e 2014, com parceria ao Instituto de Corresponsabilidade pela (ICE), sendo eles:

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

---

<sup>7</sup> Essa lei foi revogada pela Lei 19.687, de 22 de junho de 2017, art. 12. Depois, essa foi revogada pela Lei 20.917, de 21 de dezembro de 2020, art.22.

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. [...] Em 2014 [...] I – Colégio Estadual Polivalente Antônio Carlos Paniago, de Mineiros; II – Colégio Estadual Américo Antunes, de São Luís dos 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, 2012).

Essa realização seria por intermédio do ICE que passaria também a ser responsável pelo desenvolvimento e o acompanhamento do Programa Novo Futuro. Coube ao instituto o fornecimento de todo material de apoio e treinamento de recursos humanos no processo de implantação e implementação dos Cepis goianos. Nos dois anos iniciais, foram elencados como critério de escolha por parte da antiga Seduce os espaços físicos que pudessem ser adaptados ou readequados à estrutura organizacional do ensino médio em tempo integral. Os Cepis seguem abordagem do currículo ampliado, sendo a formação vista como ferramentas para o desenvolvimento da vida prática, ou seja, a contextualização profissional (Filemon, 2019).

O estado de Goiás implementou políticas específicas de educação em tempo integral. A ampliação da jornada escolar em escolas já existente e o fornecimento de recursos adicionais para atividades extracurriculares apresentou suas vantagens.

### Quadro 1 - Vantagens da escola integral

<b>1 Melhores resultados educacionais</b>	As escolas de tempo integral apresentam resultados melhores no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil. Com mais tempo na escola, os estudantes de Cepis apresentam maiores taxas de aprovação, melhor desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e mais chance de ingressar no Ensino Superior.
<b>2 Formação para a vida</b>	O modelo de ensino em tempo integral não consiste apenas em passar mais tempo na escola. O foco do Cepi é desenvolver todas as dimensões do estudante: intelectual, física, emocional, social e cultural. E com mais tempo disponível na escola, é possível trabalhar a educação integral de forma mais aprofundada.
<b>3 Disciplinas optativas</b>	O currículo da escola em tempo integral não contém somente matérias obrigatórias e comuns a todos os estudantes. A matriz inclui, além dos componentes do Núcleo Comum, disciplinas optativas chamadas eletivas, que são escolhidas pelo estudante de acordo com seus interesses. As eletivas são planejadas pelos professores do Cepi, com base no perfil dos estudantes, e podem abordar diversos temas, como robótica, moda, gastronomia, artes,

	literatura, saúde, empreendedorismo e muito mais. São quatro aulas de eletiva por semana no Ensino Fundamental e duas por semana no Ensino Médio.
<b>4 Projeto de vida</b>	Nas aulas de Projeto de Vida, o estudante é ensinado a reconhecer seus sonhos e aptidões, estabelecer suas metas e planejar seu futuro acadêmico-profissional. O projeto de vida é o eixo central de todo o ensino na escola de tempo integral e dá nome a um componente curricular que tem duas aulas por semana na 1ª e 2ª série do Ensino Médio.
<b>5 Preparação para o futuro</b>	No Ensino Médio, o estudante participa das aulas de Preparação Pós-Médio e recebe orientações sobre o mercado de trabalho, opções de faculdade, cursos técnicos, empreendedorismo e carreira militar. Esse componente curricular oferta duas aulas por semana na 1ª e 2ª série do Ensino Médio e quatro aulas na 3ª série.
<b>6 Preparação para o Enem</b>	Nas aulas de Preparação Pós-Médio, o aluno de Ensino Médio também participa de aulas interdisciplinares com foco no Enem e outros vestibulares.
<b>7 Atividades práticas</b>	Além das aulas teóricas, o aluno participa de atividades práticas em laboratórios de ciências, clubes juvenis e projetos de pesquisa. No componente curricular Práticas Experimentais, os professores de ciências dão aulas interdisciplinares usando experimentos e levando os alunos a colocarem a? mão na massa?
<b>8 Iniciação científica</b>	No Ensino Fundamental, há aulas destinadas para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Os alunos conduzem o projeto de pesquisa, de acordo o tema escolhido, orientados pelo professor. Dessa forma, a autonomia, curiosidade, criatividade e senso crítico dos estudantes são despertados.
<b>9 Acolhimento</b>	Uma das metodologias da escola de tempo integral é o acolhimento dos alunos, pais e professores para que todos sejam bem recebidos na escola e façam parte dessa grande família chamada Cepi. No início do ano letivo, os estudantes? de casa? organizam uma programação especial para dar as boas-vindas aos novos alunos e apresentar o projeto pedagógico da escola. Ao longo do ano, também são realizados eventos de acolhimento com os profissionais da unidade e com os pais ou responsáveis.
<b>10 Tutoria</b>	No início do ano letivo, o estudante escolhe um professor para ser seu tutor, que vai acompanhar seus estudos ao longo do ano e auxiliá-lo na elaboração e desenvolvimento do seu Projeto de Vida. Não há um horário exclusivo para a tutoria na matriz curricular, por isso o professor e aluno podem marcar encontros conforme a disponibilidade e necessidade dos dois, antes ou após as aulas.
<b>11 Protagonismo juvenil</b>	Na escola de tempo integral, o estudante é visto como protagonista de sua vida, agente ativo no processo educacional e parte da solução para problemas da sociedade. Além de ser um princípio presente em todas as atividades do Cepi, o protagonismo juvenil possui um componente curricular próprio, com duas aulas por semana, que dão apoio aos clubes juvenis e grêmios estudantis da escola.
<b>12 Estudo orientado</b>	O estudante de Cepi tem aulas de Estudo Orientado para aprender a estudar, organizar sua rotina de estudos e assimilar métodos de aprendizagem. Os alunos também passam por avaliações semanais com objetivo de diagnosticar o rendimento dos estudantes. Há quatro aulas por semana de Estudo Orientado no Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: Goiás (2024, *on-line*).

O governo de Goiás apresentou 12 vantagens da escola integral, mas, destacam-se o item três, das disciplinas optativas, e os itens dois, quatro e cinco que se consubstanciam para a preparação para a vida. As demais podem ser trabalhadas no ensino de tempo parcial da mesma forma que no integral. Os princípios são exercitados na ministração dos componentes curriculares e nas outras atividades que compõem o modelo pedagógico. Esse é proposto para os Cepis desenvolverem junto aos estudantes a formação para a vida. As vantagens se atrelam a disciplinas regulares acadêmicas, numa articulação com o mundo do trabalho.

O horário de funcionamento dos Cepis compreende o total de 9h30min, entre 07:30h e 17h, permanecendo *in loco* alunos e profissionais da educação por todo esse período. A distribuição curricular de nove aulas diárias tem duração de 45min cada uma, o que dá a carga horária semanal de 28h/aula. As atividades se desenvolvem em salas de aula e espaços destinados à natureza político-pedagógica. Os docentes são corresponsáveis pela ministração das disciplinas elencadas pelos núcleos comum e diversificado.

Nas últimas duas décadas, o incentivo estadual às escolas integrais oferece a melhoria na formação dos estudantes. A tendência sugere que eles estejam mais preparados para enfrentar os desafios da vida e do mundo do trabalho contemporâneo. Nessa educação integral, o ensino mostra o compromisso de trabalho de excelência para a comunidade local: “Como produção de impactos positivos na qualidade do ensino, aplicando modelos pedagógicos específicos, com vistas à obtenção de maior eficiência educacional mediante a expansão do tempo de permanência dos alunos e professores neles (art. 1º, II)” (Goiás, 2021, p. 13).

Por mais que a implementação de escolas integrais seja recente, os questionamentos sobre as distinções do ensino regular e integral advêm de muitos anos. Sua suposta eficiência educativa na contemporaneidade gera dúvidas nas realidades práticas escolares na região.

### 3.3 O CEPI PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS: MEMÓRIA DOS IMPACTOS DE SUA REPRESENTAÇÃO SOCIOESTRUTURAL EM GUAPÓ, GO

Em Guapó, a memória dos participantes dessa pesquisa revela os impactos da educação integral no Cepi Professora Liodósia. A denominação desse colégio homenageia, na pessoa dessa docente, os educadores da rede pública. A

historiografia local mostra os ideais dos guapoenses, reconhecendo profa. Liodósia por seus trabalhos prestados. Ela também foi diretora na primeira unidade chamada Escola Municipal Padre Conrado, em 1946. Seu empenho retratou a figura ativa da docência tão importante para a educação. Conforme Fernandes (2018), antes de haver uma estrutura escolar na região, ela ministrou aulas para comunidade em locais públicos. Em 2017, a instituição foi denominada por Cepi Liodósia Serra Ramos.

De acordo com Le Goff (1990), a memória faz parte do comportamento narrativo a partir da perspectiva social, demonstrando as ações humanas ao longo do tempo. Para Delgado e Ferreira (2013), a história do tempo presente e a memória apresentam uma simbiose entre os sujeitos históricos, a produção de fontes e as temporalidades. Já conforme Portelli (2010), a memória refere-se ao ato de contar histórias. A atividade presente é espelho dos fatos, mudando, portanto, o curso temporal e a maneira de relatar a história. Nesse viés, a memória agrega à história um sentido singular para os registros com as representações sociais mais evidentes. Tais representações ajudam a construção das identidades individuais nos aspectos intelectual, cultural, econômico e outros. Ela se faz no contexto de ensino-aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar.

A memória desempenha seu papel na criação e transmissão de fontes orais, assim, não é linear nas experiências e narrativas (Pollak, 1992). As fontes orais moldam as relações socioculturais e históricas da comunidade. Elas documentam eventos e interpretam os significados deles pela compreensão entre o passado e o presente.

Nessa conjuntura, a fonte oral tem aspectos de entender a dinâmica da história, mesmo não correspondendo a dados precisos. Ela complementa os documentos escritos por meio da história experienciada com sonhos, anseios e crenças. Pessoas anônimas e simples, sem *status* político ou econômico, revelam acontecimentos de sua época (Matos; Sena, 2011), que podem ajudar os outros a compreenderem as mudanças dos eventos, como se dão com os relatos dos oito participantes da pesquisa.

De acordo com o PPP (Guapó, 2022), o Cepi Professora Liodósia é mantido pelo Poder Público estadual jurisdicionado à Subsecretaria de Regional de Educação de Trindade. Agrega-se ao Conselho Escolar registrado, com CNPJ 00.661.912/0001-04. Oferece vagas para o ensino fundamental anos finais e ensino médio em tempo integral. Como base da pesquisa documental, esse documento expõe a estrutura do

ambiente escolar, além do compêndio agrupado de planos de ensino, propostas de trabalho para a sala de aula e de outras atividades pedagógicas e administrativas, além de outras informações. Os elementos trazidos nele compreendem a dinâmica das múltiplas determinações e relações socioeducacionais e estruturais do *lócus*.

Dessa forma, o arcabouço legal referente ao Cepi Professora Liodósia apresenta sua criação pela Lei 6.853, de 15 de dezembro de 1968 (Colégio Estadual de Guapó). A Lei 9.977, de 14 de janeiro de 1986, previu a sua autorização de funcionamento para o ensino fundamental e médio. A Resolução do CEE 430/2014 estabeleceu a renovação de reconhecimento com a Resolução 929, de 18 de dezembro de 2009 - CEE/CEB (Guapó, PPP, 2022).

Em relação à proposta pedagógica desse Cepi, a prática transformadora do currículo não tem uma lista de soluções prontas e definitivas, mas age no contínuo processo dialógico. Para tanto, ela requer que os envolvidos estejam focados em sua formação continuada e na formação do outro enquanto sujeitos do ato educativo.

Para Dalmas (1994), o planejamento é participativo ao relacionar-se com a escola-comunidade. As atividades se voltam para as necessidades dos alunos frente às realidades. A organização dos trabalhos mostra a função da qualidade pedagógica educacional e social escolar, junto à ética no ensino-aprendizagem:

A realização de mutirões com a comunidade, para manutenção física do prédio; Realizar reuniões bimestrais com a comunidade para tratar de assuntos referentes ao processo ensino-aprendizagem; Premiar o aluno que conseguir notas iguais ou superiores à média 8,0 em todas as disciplinas no bimestre, incentivando aos demais na busca do conhecimento; Conscientizar os alunos no uso diário do uniforme (camiseta e calça ou bermuda); Solicitar a presença do Conselho Tutelar, Conselho Escolar e dos Pais, quando necessário, nos casos de indisciplina em sala de aula e na escola (Guapó, PPP, 2022, p. 11-2).

A ação pedagógica tem como base a interação social com a coletividade. Para isso, a unidade escolar oferece diversas atividades com essa perspectiva de aproximar os laços com seu público. O desenvolvimento do Projeto Banda Musical foi uma dessas ações em favor da diversidade cultural (Guapó, PPP, 2022).

Além desses, os relatos de professores/gestores e alunos evidenciam outros aspectos que envolvem a infraestrutura e os componentes curriculares, abordando o ensino integral como projeto pedagógico para a vida. As compreensões de tais

aspectos são trazidas pelos participantes que receberam nomes fictícios, por questões éticas, para essa pesquisa (Quadro 2).

**Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa**

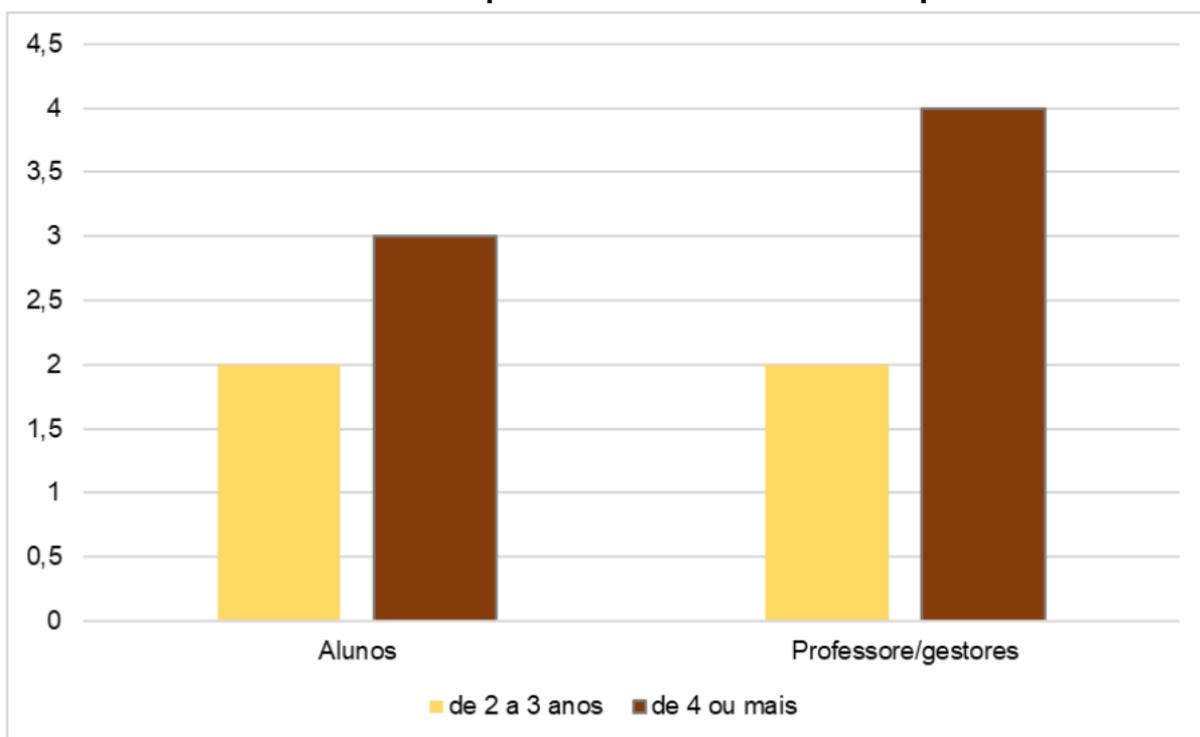
<b>Cargo/função</b>	<b>Participantes com nomes fictícios</b>
gestor	Participante I
coord. pedagógica	Participante C
profa.	Profa. KE
profa.	Profa. CLA
profa.	Profa. CR
ex-aluno	Aluno ALE
ex-aluna	Aluna AN
ex-aluno	Aluno GA

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir da pesquisa de campo.

Sobre a escolha de estudar nessa instituição, o aluno ALE relatou que o principal motivo está relacionado à falta de escolas com ensino médio: “[...] a principal motivação foi o fato de não haver outro lugar para estudar no ensino médio, só tinha duas opções, o Cepi e o militar dentro da cidade ou estudar em Abadia”. A aluna AN acredita na qualidade de ensino. A Participante C entendeu que há muita potência na educação integral em vários fatores que levam as famílias a escolherem essa modalidade, o que trata da qualidade das aulas e já contempla a necessidade alimentar. A profa. KE descreveu que essa procura tem a ver com a alimentação com a segurança deles que se torna um fator importante, “[...] a maioria dos alunos que são matriculados no Cepi é para fugir da vulnerabilidade de casa ou da rua”. Já o Participante I mencionou que “[...] o modelo de educação integral proporciona a sociedade a oportunidade de transformação social”.

Todos professores relataram que acreditam no projeto de educação integral. Nesse sentido, avalia-se o tempo em que professores/gestores e alunos estão experienciando a jornada escolar em períodos de trabalho ou estudo (Gráfico 1).

**Gráfico 1 - Tempo de estudo/trabalho no Cepis**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na relação de professores/gestores, a formação e a experiência se tornam molas-mestras para o ensino-aprendizagem, o que contribui muito para o trabalho pedagógico. Dentre os pesquisados, destacam-se o gosto e a vocação para aprimorar os conhecimentos. A oferta dessa modalidade é um diferencial em relação à escola com jornada regular, devido às atividades contempladas. Sobre a jornada obrigatória no sistema de ensino, o aluno GA considerou ser “[...] relevante, mas problemático, devido o tempo dedicado o que invisibiliza o ensino a pessoas que precisam trabalhar”.

Nessa abordagem, o ensino ampliado para o integral é transformador do saber e da questão social até que ponto? O relato do participante G mostra a preocupação com aqueles que precisam repartir a função escolar com o trabalho. Ele não envolveu sua preocupação ao questionamento de que o aluno precisa de recursos e dedicação plena para seus estudos serem mais proveitosos. Desse modo, o ensino médio está articulado entre trabalho e estudo, cujo compromisso do aluno é de produtividade para o mundo globalizado, conforme a demanda do mercado.

Nessa frente, os fatores destacados na LDB/1996 referentes ao art. 35 têm sido driblados de seu caráter essencial da formação integral. O aluno do ensino médio em

situação de vulnerabilidade precisa ser amparado plenamente pelo Poder Público quanto aos recursos para suas necessidades, já que esse nível tem a duração mínima de três anos cuja finalidade prevê

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Compreende-se que o projeto para a educação no ensino médio prescreve a formação cidadã, ética com o compromisso político-pedagógico. Na universalização da educação básica, o novo ensino médio integral constitui-se por princípio educativo com abordagens histórico-sociais e produção científico-tecnológica, mas dando maior visibilidade ao trabalho socialmente produzido. Essa tendência representa a possibilidade de uma formação para o exercício de profissões e aborda menos as temáticas transversais importantes para a vida humana.

Dessa forma, Jodelet (2009) atesta sobre a representação social como fenômeno com o jogo de dimensões com as modalidades de conhecimento prático de orientar como se dão a comunicação e a compreensão do contexto social, material e ideativo em que se vive. Para Rouquette (1998), as representações sociais e práticas se influenciam, sendo uma a condição das práticas e a outra um agente de transformação, existindo uma em função da outra para a obtenção de significados no contexto em que os sujeitos se inserem e atuam.

Conforme Abric (2003), toda representação constitui um sistema de relações entre os sujeitos, determinando seus comportamentos. As práticas refletem os significantes sociais da representação, usadas para construir a formação integral do sujeito. Entra aí o poder do símbolo que Bourdieu (1989) afirma ser de construção da realidade, detendo os sentidos interpretados do mundo, instituindo valores e definições cujos agentes parecem espontâneos, naturais e desinteressados.

Nessa lógica, a perspectiva das escolas em tempo integral na contemporaneidade idealiza o contexto social e leva em conta certas realidades, observando que há diversidades e desigualdades. Seu compromisso com a educação

integral cuida dos eixos norteadores de legislações como BNCC e reconhece que ainda falta dar mais ênfase à complexidade do ensino-aprendizagem e não na linearidade de determinados conteúdos. Portanto, olhares sobre sua estrutura político-pedagógica percebem as abordagens dos avanços e dos desafios da educação em tempo integral.

### 3.4 AVANÇOS E DESAFIOS DO CEPI PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS: ESTRUTURA E AÇÃO PEDAGÓGICA

Um aspecto importante dos olhares sobre os avanços do Cepi Professora Liodósia segue a possibilidade de trabalhos educacionais que superem os desafios da organização e do funcionamento da unidade de tempo integral. A estrutura física adequada promove melhor andamento nas atividades dos professores. As áreas de adaptação se atentam para as necessidades específicas do ensino.

**Quadro 3 - Estrutura física escolar do Cepi Professora Liodósia**

<b>Quant.</b>	<b>Estruturas</b>
11	Salas de aula
01	Biblioteca
01	Sala da direção
01	Sala de instrumentos da banda
01	Depósito de merenda escolar
01	Depósito para materiais de limpeza
01	Sala da coordenadora da merenda
01	Sala de professores
01	Sala da coordenação
01	Secretaria
02	Banheiros dos funcionários
01	Sala para depósito de materiais de consumo
02	Banheiros dos estudantes
01	Pátio coberto
01	Refeitório
01	Quadra coberta para esportes

01	Sala de informática
01	Laboratório de química e física (funcionando em uma das salas de aula)
01	Sala em construção

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da referência Guapó, PPP (2022).

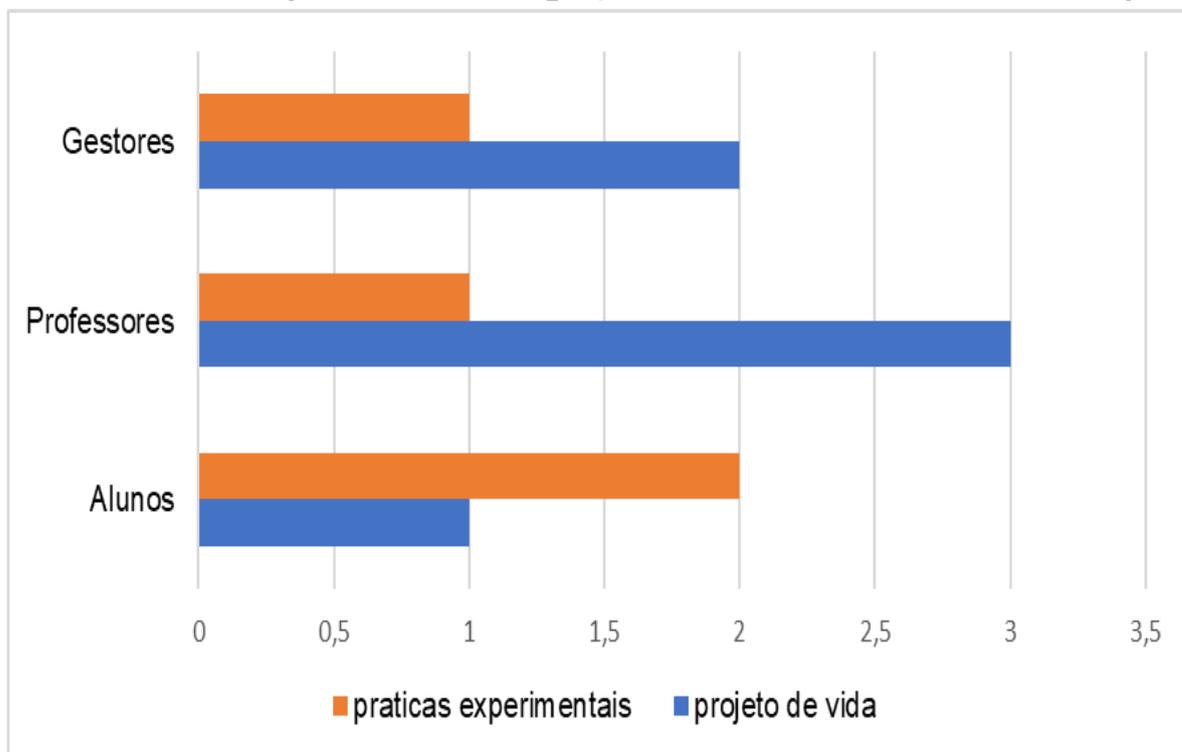
Há acessibilidade dentro dos seus domínios e nos arredores do Cepi. A estruturação comporta sanitários, cozinha, biblioteca, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes coberta, pátios coberto e descoberto, refeitório, almoxarifado, secretaria, sala dos professores e 11 salas de aula. Tem serviço de água tratada, energia elétrica, esgoto, coleta de lixo periódica e alimentação oferecidos gratuitamente ao seu público. O aporte tecnológico da escola se define pelo acesso aos equipamentos de aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor/projetor, *datashow*, lousa digital, televisão e acesso à *Internet*.

Na pesquisa de campo, os entrevistados destacaram que a unidade tem salas espaçosas e arejadas, todas climatizadas com boa acústica, porém o refeitório não comporta todos os estudantes. A área de lazer ampla, conforme a Profa. CR, tem seus aspectos estruturais pensados no acolhimento dos estudantes.

Pelo Programa Educação Plena e Integral (Goiás, 2021), os Cepis foram criados para a formação integral junto às dimensões intelectuais e socioculturais do aluno. O desenvolvimento das habilidades do indivíduo se firma no que ele apreende no tempo e no espaço usados nas aulas. Essa formação representa os significados das escolhas do estudante.

Nesse sentido, pensando na permanência de estudantes e colaboradores no ambiente educacional, a infraestrutura adequada das áreas do unidade possibilita a melhor convivência e a distribuição de atividades. Dessa forma, a integração curricular enfrenta os desafios e se firma nos avanços do Cepi (Gráfico 2).

**Gráfico 2 - Componentes da integração curricular nos trabalhos no Cepi**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pelo exposto, observa-se que parte dos professores acredita na importância das práticas experimentais e no projeto de vida. A Participante C mencionou a integração curricular: “[...] o modelo de educação integral proporciona a sociedade a oportunidade de transformação social”. Tem-se o projeto de vida como centralidade do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Fillemon (2019), o projeto de vida faz parte dos desenvolvimentos de competências, cujos valores são flexíveis ao empreendedorismo. Esse projeto se estrutura em três eixos de formação: acadêmica de excelência, para a vida e para o desenvolvimento das competências do séc. XXI. Entretanto, há divergências entre eles, embora sejam demonstradas a sua validação. O Programa Educação Plena e Integral destaca que o projeto de vida é um componente curricular que aborda questionamentos entre quem sou e quem quero ser (Goiás, 2021). Constrói-se o autoconhecimento do aluno, cujo documento evidencia a vida e sua centralidade.

O projeto visto como um passo positivo, para a aluna AN, mostra um componente curricular necessário “[...] por ajudar alunos a planejar a vida dentro e fora do colégio”. Em contrapartida, o aluno ALE acredita em práticas experimentais:

“[...] geralmente trabalhamos mais com a parte teórica das matérias, e com a prática fugimos da rotina”.

Avaliando essas diferenças, o entendimento sobre o projeto de vida pensa o processo de ensino-aprendizagem em perspectiva emancipatória e crítica. Ocorre uma fuga do modelo pedagógico da colonialidade. Desse modo, compreende-se que, apesar de o período Colonial referir-se ao passado, a colonialidade ainda é uma realidade de reproduzir violência, intolerância cultural e discriminação das diferenças daquilo que está fora dos limites aceitáveis do padrão. Busca-se resistir contra essa reprodução atendo-se para as características do pensamento decolonial, pós-colonial e intercultural (Grosfoguel, 2008; Quijano, 2009; Santos, 2006; Walsh, 2010).

As propostas interculturais estão englobadas nas perspectivas anticoloniais. Os estudos pós-coloniais não se constituem em uma matriz teórica única, pois as orientações se distinguem, embora tendo características comuns em prol da referência epistemológica crítica de concepções dominantes. Walsh (2010) aborda que a interculturalidade preconiza o respeito às diferenças, a convivência em igualdade para todos e a valorização das culturas. Trata-se do intercâmbio entre os sujeitos ao pensarem na superação da hegemonia de uma cultura em detrimento de outra. Nessa conjuntura, a educação integral é intercultural em sua essência, pois delinea os pressupostos democráticos, universais e igualitários do indivíduo.

Pensando no alargamento do tempo na escola e na convivência, as abordagens pós-colonial e intercultural propõem elementos-chave para o espaço de discussão em sala de aula, com temas sobre as mulheres não como iguais, mas vizinhas (Bahri, 2013). Nesse quesito da educação intercultural entra em debates de autoria de quem se declara pessoa negra não caindo nos perigos da história única e ocidental. Na visão de Kilomba (2019), esse movimento se compromete com a extinção do epistemicídio. Tem-se aí a avaliação da proposta curricular da educação integral favorável para professores e alunos.

**Quadro 4 - Os participantes com visão sobre o currículo**

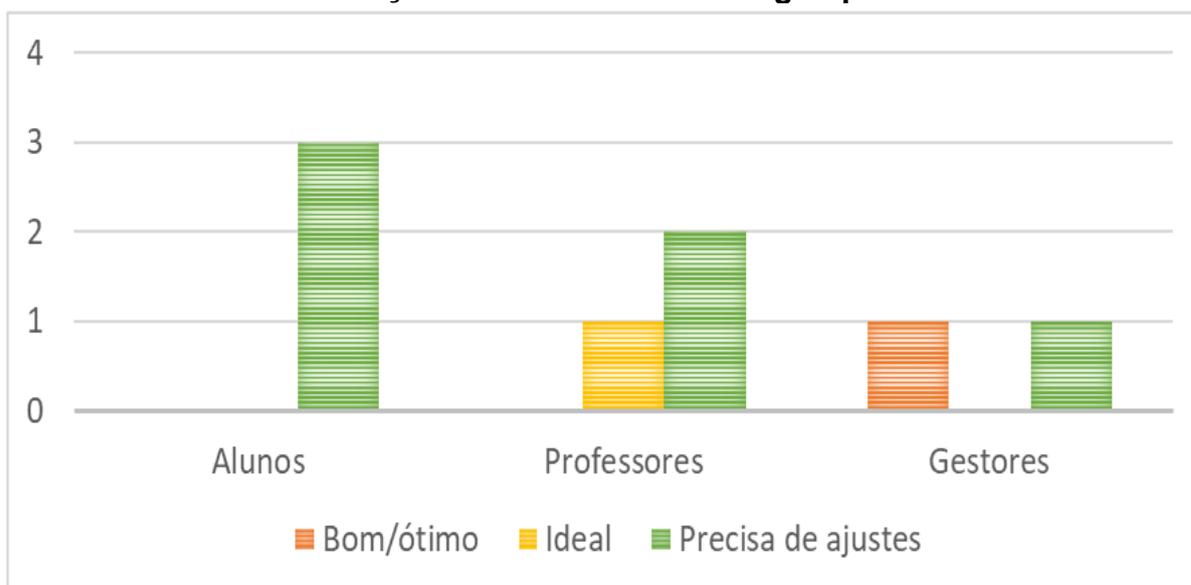
<b>Participante</b>	<b>Currículo contempla/atinge</b>
Profa. KE	“[...] o currículo do Cepi contempla a aprendizagem do estudante, pois oferece várias disciplinas da integração curricular que ajudara esse docente ser um cidadão que saberá a ser, conviver e aprender”.
Profa. CR	“[...] o currículo básico juntamente com a integração curricular consegue a aprendizagem integral do estudante”.
Aluno ALE	“[...] depende muito do aluno, apesar do modelo da proposta curricular ser boa no papel, na prática não funciona assim, assim não é o suficiente para o estudante construir conhecimento apenas com ela, por dar um direcionamento mínimo”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Pelo exposto, há alinhamento das docentes sobre o currículo integrativo de aprendizagem. Em contrapartida, o discente expressou que o currículo não atua sem depender do aluno, apenas dando direcionamento mínimo para a busca de saberes. A reflexão é como professores e gestão escolar precisam estar preparados para os desafios da contemporaneidade? Essa preparação parte do documento curricular com as abordagens sócio-históricas e o cuidado de identificar e combater a estrutura de colonialidade que ainda tem sido transmitida.

É preciso avançar a formação de cidadãos capazes de produzir conhecimentos e protagonizarem suas histórias. O projeto de vida e a centralidade nos Cepis referentes ao ensino médio não podem ser apresentados sem alternativas para a realidade histórico-social dos indivíduos. O projeto traz em si a condicionalidade e a conformação dos sujeitos, segundo a organização do trabalho. O Gráfico 3 mostra algumas considerações dessa educação integral.

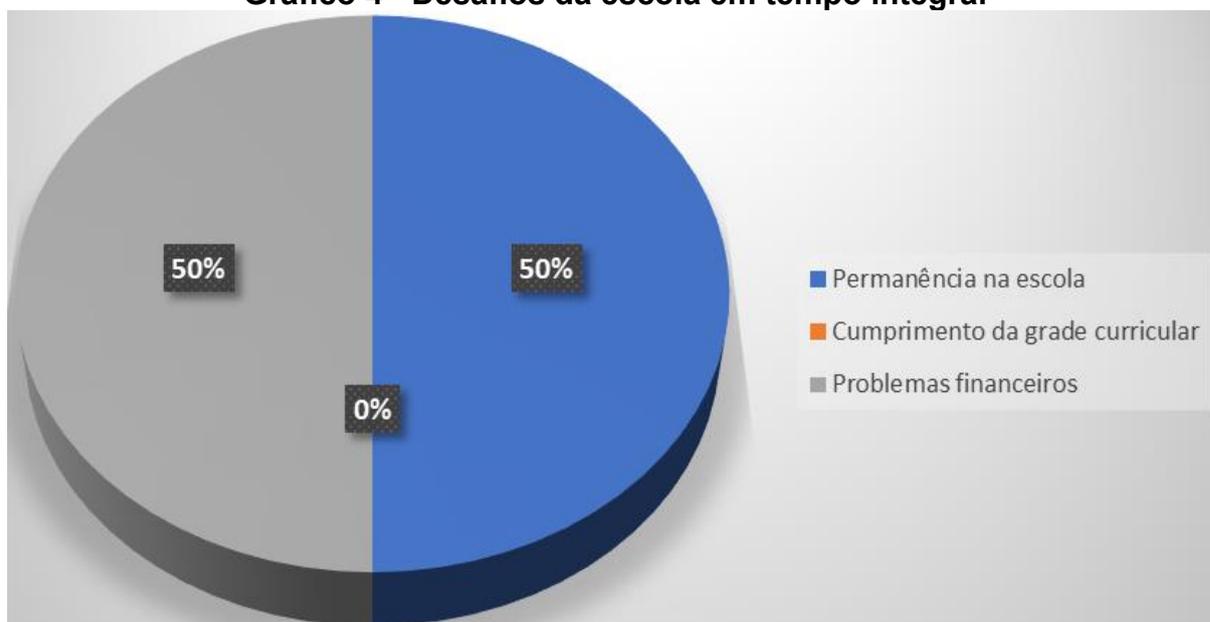
**Gráfico 3 - Considerações sobre o modelo integral para o ensino médio**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre o ensino médio ser satisfatório, houve o entendimento da necessidade de ajustes no modelo educacional. A profa. CR mencionou que “[...] precisa de ajustes diminuindo a carga horária, visto que as escolas integrais da/na EUA, os estudantes estudam integralmente em 6h”. Essa exposição faz sentido, mas é preciso se atentar para os modelos de base, se relacionados a aspectos de conteúdo. Evidencia-se a perspectiva de ideias estruturalistas. Dessa forma, o maior desafio da escola integral está na permanência dos alunos (Gráfico 4).

**Gráfico 4 - Desafios da escola em tempo integral**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O assunto do tempo de permanência na escola divide opiniões entre professores e alunos. A Profa. CR afirmou que a maior dificuldade é causada por problemas financeiros, já que “[...] infelizmente os jovens do ensino médio não podem se dedicar ao estudo pois necessitam trabalhar para compor a renda familiar [...] alguns alunos intercalam a escola e trabalho informal”. A renda familiar afeta o rendimento deles: “[...] a maioria dos estudantes do Cepi em destaque o Liodósia precisa trabalhar para ajudar em casa ou para seu próprio sustento”.

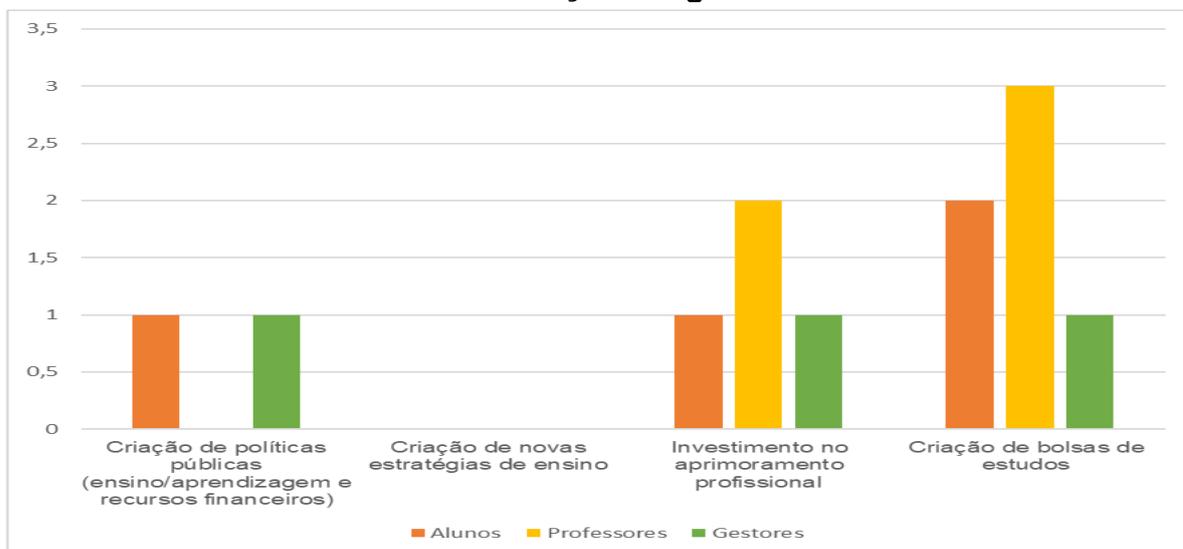
Nesse caso, o incentivo de bolsa de estudos com maiores valores proporciona o apoio no que ainda lhes falta. De acordo com o Participante I, a remuneração para o ano vigente tem proposta de ser aumentada atingindo os 100%. Quanto a isso, o aluno ALE relatou que

[...] o incentivo é interessante, criado para segurar o aluno, mas creio que deve haver outras maneiras mais eficientes para isso, com materiais importantes para o futuro dos alunos e cidadãos, para que assim eles questionem a realidade para tentar mudar e não fazer com que dependa tanto do governo.

A bolsa de estudos se torna essencial para que o estudante tenha possibilidades de avançar com seus estudos, tendo condições básicas para se manter no ensino médio. Percebe-se que mesmo recebendo o incentivo da bolsa, ainda há problemas com a permanência. É importante que se debatam as temáticas contemporâneas de olhar a escola sem ser uma obrigação, nisso está a educação emancipatória em que os indivíduos avançam suas perspectivas da produção do saber. Os governos têm a responsabilidade da ajuda com bolsas de estudos, mas precisam ir além com políticas públicas com bons projetos em prol da comunidade.

O tempo integral na escola revela as condições mínimas de auxiliar os estudantes a permanecerem nela e vencerem os desafios para dar continuidade na formação escolar. Os relatos identificam estudantes que acabam abandonando os estudos devido ao trabalho, a acessibilidade e outras questões problemáticas. O aluno não pode ser pressionado a dividir seu tempo de estudo com o trabalho. Entre outros comprometimentos da qualidade educacional, alguns viajam todos os dias das cidades vizinhas para estudarem no Cepi Professora Liodósia, em Guapó. Nesse sentido, há ainda mais responsabilidade dos governos municipais e estaduais em relação ao público da educação integral (Gráfico 5).

**Gráfico 5 - Responsabilidades de governos municipais e estaduais para a educação integral**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nota-se que boa parte dos envolvidos destaca a importância em ter um investimento e aprimoramento dos profissionais da educação. A criação de bolsa de estudos que contemple as reais necessidades do aluno na jornada escolar em tempo integral. A implementação desses recursos para o ensino médio desempenha um papel crucial para a educação integral, proporcionando oportunidades educacionais acessíveis e inclusivas.

Nos resultados, são percebidos os avanços ocorridos pelas reformas, vencendo os desafios. A estrutura tornou a unidade muito organizada, com aspectos paisagísticos notórios de bem-estar, principalmente, ao ser comparadas as imagens do antes e depois das reformas. Mesmo assim, a permanência escolar vai além da estrutura e organização do ensino. Certo é que sem a infraestrutura adequada para que os alunos se notam desânimo e incômodo no aprendizado e falta de sensibilidade de servidores e professores, já que o aprimoramento da qualidade depende do espaço físico que interfere nas condições de ensino-aprendizagem.

**Figuras 3 e 4 - Parte externa dos muros antes da reforma**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

**Figura 5 - Parte externa extramuros pós-reforma**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

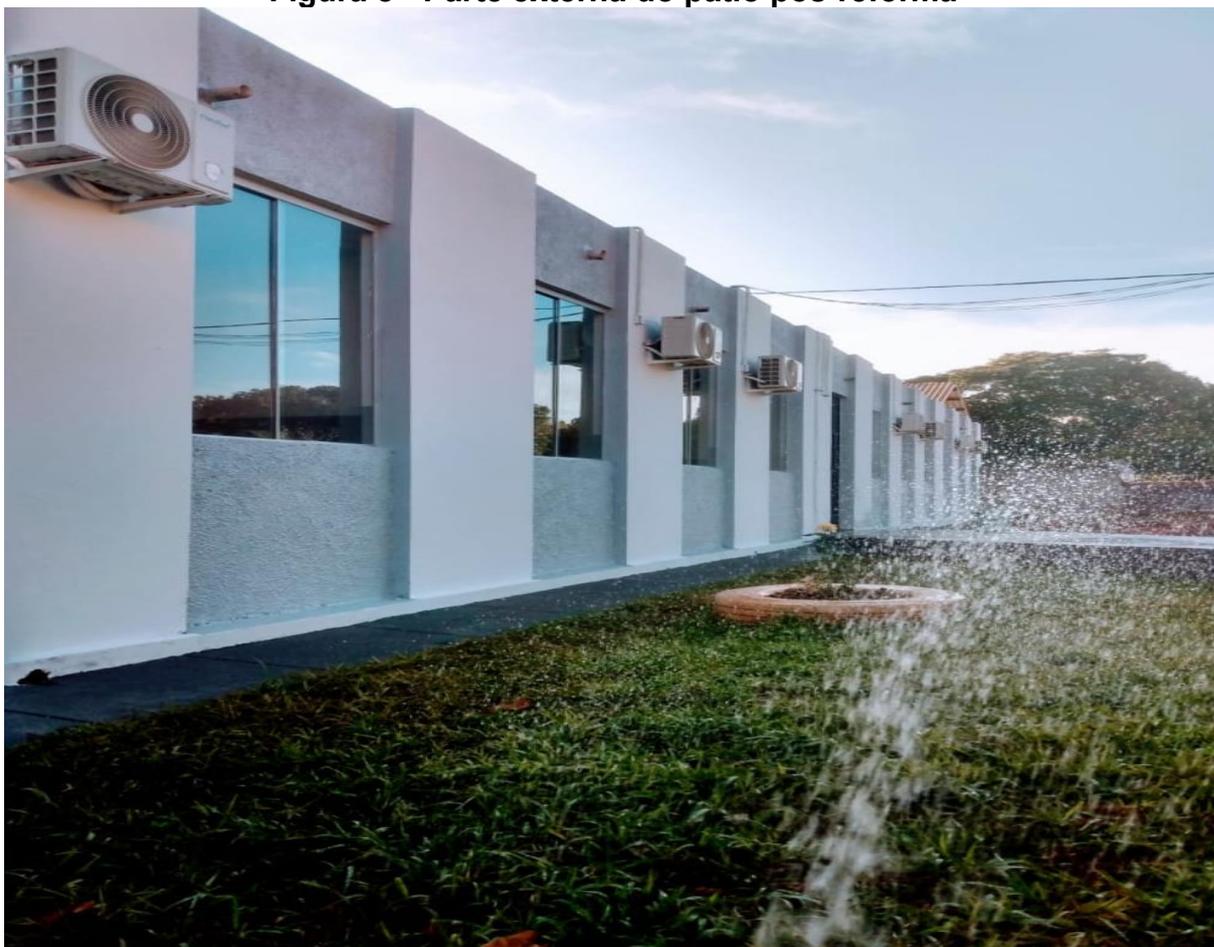
A parte externa do Colégio não era nada atraente antes da reforma aos olhos do que se espera para a qualidade da educação. Os muros com infiltração na velha pintura nem haviam recebido escritas com o nome da unidade. Infelizmente, esse tipo de imagem é comum nas instituições públicas federais, estaduais e municipais. Quando se tem a boa estruturação, é importante fazer seu registro, revelando a ocorrência de falta de vontade política vista em prédios mal cuidados, reconhecendo que os governos sabem o melhor a ser feito para a educação brasileira, embora raramente demonstrem isso.

**Figuras 6 e 7 - Parte externa dos pátios antes da reforma**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

**Figura 8 - Parte externa do pátio pós-reforma**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

No lugar de entulhos, lixos, buracos e infiltração manchando as paredes, vê-se a estrutura arquitetônica em perfeito estado, mostrando ainda beleza e requinte. Os espaços de jardinagens são regados por tubos implantados em locais planejados pela engenharia. O ecossistema tem regador inteligente para evitar desperdício e manter as plantas com a umidade adequada.

Isso é pertinente para revelar o projeto do Cepi em sua profundidade de boa execução que não vai mostrar boa estrutura em apenas alguns meses, como ocorrem em eventos de fachada política para a inauguração. As instalações se fizeram com padrões de qualidade, delineando a estruturação bem cuidada. O paisagismo dos espaços embelezou aquilo que estava com aparência de abandono estatal.

**Figuras 9 e 10 - Parte externa da entrada de dentro do Cepi pós-reforma**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

**Figuras 11 e 12 - Salas de aula antes da reforma**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

**Figura 13 - Sala de aula pós-reforma**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

As figuras 11 e 12 mostram pisos arrancados nas salas tratando de como estavam inadequadas para as aulas. As cadeiras e as mesas pareciam novas, fato que ocorre nas certas melhorias incompletas feitas em algumas escolas pelos governos. Diferentemente da visão anterior, os ambientes foram reformadas tendo aparências modernas, com equipamentos eletrônicos de TV, ar condicionado, *datashow* e outros. O espaço transmite a ideia de educação de qualidade e bem-estar

para seus frequentadores, estando adequado para eles que passam o período integral na instituição.

**Figuras 14, 15 e 16 - Salas especializadas de aula pós-reforma**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Além dessas salas, há outras personalizadas e padronizadas conforme a sua destinação. Por fora, chamam atenção as imagens que levam os alunos a experiências do ensino com estruturas próprias para cada tipo de aula. Nos espaços, vê-se que o Cepi é pensado para fundamentar as práticas da aprendizagem com qualidade.

**Figuras 17 e 18 - Banheiros dos alunos e dos professores pós-reforma**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Os banheiros dos alunos estão muito bem estruturados com blindex nas portas, luzes modernas embutidas no teto, além de limpos. Do mesmo modo, encontram-se os dos professores. Além de terem amplos espaços no box para banho e na parte do lavabo, a decoração com vaso de flores junto à porta demonstra o *design* moderno e acolhedor. Mesmo sem mostrar figuras do antes, é possível perceber que da entrada da instituição até as dependências internas a estruturação se assemelha a *shoppings centers*, no que se refere às estéticas arquitetônicas. Nessa engenharia bem montada também está o refeitório.

**Figura 19 - Cozinha pós-reforma**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A cozinha da unidade segue a mesma linha de estrutura bem planejada, em conjunto com o *design* de paredes, portas, revestimentos, piso e pinturas para sua decoração, bem como de eletrodomésticos modernos. A preparação arquitetônica envolve-se ao resultado final do *lócus*. Com isso, percebe-se que, da entrada do Cepi às suas dependências, a estrutura impressiona ao trazer a imagem de qualidade da educação.

Entretanto, mesmo com essa aparente melhora estrutural, observando os relatos dos participantes, o aumento da jornada diária educacional não mostrou essa

tão grande relevância do ensino-aprendizagem já que segue a política pedagógica unificada de educação para o País. A educação de qualidade requer essa estruturação mostrada no Cepi pós-reforma, mas, além dela, precisa ser acessível a todos os estudantes almejando colher esse avanço na continuação dos seus estudos e da vida. A qualidade educacional contribui para uma sociedade mais equitativa, quando a escola pública se comporta frente às necessidades de seu público.

Historicamente, a falta de boa estrutura para o ensino deixava a unidade como *status* de inadequação, ao comparar as imagens do antes e depois da reforma. Nessa linha de melhoria, a qualificação dos profissionais precisa receber os mesmos aportes na formação contínua e na reflexão sobre as políticas educacionais e as ações pedagógicas em sala de aula. É possível alargar os conteúdos rígidos há décadas trabalhados no mesmo viés, rompendo com pensamentos exclusivistas, o que pode ser essencial para o fortalecimento da consciência e das responsabilidades cívico-morais e sociais da pessoa humana. Isso se apregoa nos ensinamentos realmente de qualidade no Brasil e no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo compreendeu a educação integral que vai além do ensino meramente acadêmico com jornadas estendidas, abrangendo aspectos físicos, socioemocionais, políticos e culturais dos estudantes. A qualidade do ensino se relaciona aos diversos efeitos da aprendizagem. A educação integral tem como objetivo formar cidadãos críticos, éticos e ativos na sociedade. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades sociais, o entendimento de questões éticas e a promoção de valores que contribuem para uma participação construtiva da comunidade. Ao longo da pesquisa, a educação integral foi vista, desde o momento de sua implementação, com vários processos de adequações junto à avaliação do processo histórico no Brasil.

O projeto para a educação integral mencionada por Anísio Teixeira compreende a materialização desse modelo com perspectivas de redução das desigualdades econômicas e educacionais. Nesse aspecto, as diferentes necessidades são vencidas com as potencialidades de alunos. A educação em tempo integral é passo importante para a sua qualidade que vai além do conhecimento, pois visa formar indivíduos capazes de enfrentar os desafios da vida.

Contudo, a educação regular ou integral de qualidade não é vista como total prioridade por parte dos governantes, mesmo que algumas instituições recebam recursos de tais políticas de governo. Desde o período Colonial, a construção do saber não tem sido fundada para vencer os desafios históricos do ensino público. Nesse sentido, os programas tiveram a função de civilizar os indivíduos, de modo disciplinar e rígido, cerceando o conhecimento capaz de questionar os controles político-sociais e culturais que os subalternizam historicamente.

No Brasil, a educação foi implementada para uma elite socioeconômica. A população marginalizada vem sofrendo com o descaso público na educação ao longo do tempo. Nos diferentes governos, o sistema educacional idealizado finge ser democrático e de transformação socioeconômica para todos. Espera-se o fortalecimento dessa democracia, de modo a descentralizar a gestão rumo a políticas inclusivas e participativas que realmente atendam os direitos fundamentais da pessoa humana.

A educação ora mora avanços ora permanece imóvel frente aos desafios. O desenvolvimento das políticas públicas aborda as ações de uma educação forte e

emancipatória. Nesses aspectos, a educação integral ou aquela em tempo integral contribui para o enfrentamento dos desafios contra a violência, a exclusão e a desigualdade social. Os ambientes escolares seguros e inclusivos promovem o respeito mútuo, mostrando a adequação para o bem-estar coletivo e a valorização da diversidade. Nesse aporte, a modalidade integral na educação básica é positiva no ensino fundamental, na fase inicial, tendo mais dificuldades na fase final e no ensino médio, dependendo das necessidades dos alunos.

A jornada escolar apresenta-se como desafio para os que precisam conciliar os estudos com o trabalho. Garantir que os alunos tenham acesso à educação na faixa adequada é bastante desafiador, pelas dificuldades enfrentadas pela família. Com isso, a mudança de modelo de ensino encontra resistência, pois há diversos fatores que dificultam a vida de professores e alunos.

Essa observação trata das continuidades e das discontinuidades de programas de ensino público com qualidade. O movimento político, assim, mostra-se mais como planos de retrocesso para a educação do que de avanço em determinados aspectos no modelo em tempo integral. No Brasil e em Goiás, especificamente no município de Guapó, a demanda para esse ensino espera a preparação do aluno para o mercado de trabalho.

No Brasil Colônia, a educação era vista como ferramenta para civilizar e catequizar, educar mentes e corpos disciplinados para corresponderem às perspectivas da época. Na contemporaneidade, no modelo estudado, ela é compreendida como meio de desenvolver habilidades para uma formação plena do indivíduo, o que vai além da preparação para o mercado.

Na pesquisa, o maior problema relatado foi o da permanência escolar, sendo questão que toma uma dimensão muito complexa e desafiadora, pois envolve vários problemas individuais e sociais. O aluno pressionado a buscar uma vaga de trabalho vê a educação apenas como meio de ajuda para o campo profissional. O questionamento que fica é se ele buscará em algum momento da vida o conhecimento reflexivo de atuação cidadã.

A equidade considera essa problemática de pensar a formação para além da questão técnica. A situação precisa ser debatida sob a visão das lutas contra a falta de oportunidades. As táticas do capitalismo almejam mão de obra barata, mas a boa formação do sujeito pode o colocar em paridade do conhecimento para lutar por condições justas a seu favor.

A transmissão de tradições e conhecimentos históricos considera a educação abrangente. Dessa forma, o projeto para a educação integral no ensino médio precisa atender as necessidades dos alunos. A concessão de bolsas de estudos desempenha um papel significativo na redução da evasão escolar, pois ajuda o aluno a vencer parte das barreiras financeiras. Isso é democratizar o acesso à educação reduzindo as desigualdades sociais para a promoção da equidade. A educação de qualidade não se separa da permanência do aluno na escola, havendo aí a formação integral.

Os aspectos acadêmicos se ligam à inclusão e à equidade para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, tornando-os protagonistas de suas histórias, o que os levam a emancipação de seus ideais. Projetar a educação em período integral tem a ver com a construção da dignidade humana ao fornecer conjuntamente alimentação, saúde, cultura e recursos ao público.

Esses centros já foram considerados desnecessários à época em que grupos contrários tentaram impedir a sua implementação, visto seu valor de manutenção e funcionamento, sendo esse ponto tema para estudos futuros. O projeto dos centros foi revolucionário na educação, atendendo as comunidades em situações de vulnerabilidade de segurança alimentar. O desenvolvimento de atividades recreativas, alimentação, acesso a profissionais de saúde e outros foi mencionado em sua formulação e implementação. Entretanto, a questão alimentar não pode ser visada pelas famílias como fator principal para a manutenção dos filhos na escola, cabendo ao Poder Público o saneamento dessa problemática social.

Pelo questionário, alguns pontos discutidos mostraram a precariedade social, ambos os grupos de participantes indicaram que o problema da alimentação é urgente. Parte dos alunos se esforçou para estar na instituição, cumprindo horários para não perderem as refeições lá oferecidas conforme a permanência. Os contrários aos centros já compararam esses *lócus* como restaurantes, em sinal de sua depreciação. Isso revela a situação preocupante de políticas públicas ainda tão fracas na história. O espaço escolar pode ser visto como meio de fuga para alunos com falta de acesso aos recursos básicos como alimentação e outros.

A inconsistência das políticas públicas educacionais retrata a falta de melhor aplicação dos programas de educação em tempo integral. As incertezas de sua população geram ainda mais desafios a serem enfrentados. Os esforços coordenados entre governo, escola, aluno e comunidade se comprometem a garantir a permanência do aluno na instituição. Assim, o exercício da educação integral não é

apenas seguir documentos legais, visto que a realidade do aluno e de sua família cabe ser observada para a ajuda necessária em seus aspectos mais completos da formação humana.

## REFERÊNCIAS

- ABL - Associação Brasileira de Letras. **Necropolítica**. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/necropolitica>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003.
- ARAUJO, Adilson Cesar. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009.
- AGUIAR, Maria Sousa; COLARES, Maria Lília Imbiriba. Educação integral e em tempo integral: discutindo conceitos. **Revista Amazônica**, v. XIX, n. 1, 2017.
- ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.
- BARROS, José D'Assunção. A revisão bibliográfica - dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento**, UFJF, v. 13, n. 1, 2011.
- BAHRI, Deepika. Feminismo e/no pós-colonialismo. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, p. 659-688, 2013.
- BIANCHINI, Lيامar Stela. **A gestão democrática como prática educativa**. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS. Santa Cruz do Sul, 2015.
- BOAS, Mariana Lubarino Vilas; ABBIATI, Andréia Silva. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados qualitativos. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 147-202.
- BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira L.; RICHTER, Leonice M. Desafios da educação integral no tempo presente. **Revista de Educação Popular**, v. 17, n. 2, p: 131-143, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, seção I, ano CXXVI, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, 26 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. BNCC - **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Portal do MEC, 2017.

BRASÍLIA, DF. **Escola Parque 210/2011 sul**: proposta pedagógica. Secretaria de Estado de Educação do DF, 2019. Disponível em: <[https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp\\_ep\\_210\\_211\\_sul\\_plano\\_piloto-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp_ep_210_211_sul_plano_piloto-1.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 365-377, 2014.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora C. A implementação do novo ensino médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022.

CAVALIERI, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259. 2019.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e integralismo. **Fontes Impresas e História(s)**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 83-94, jan./dez. 2005.

CONAE - Conferência Nacional de Educação. **Documento final**. 2014.

DALMAS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral - memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **A educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras**. Campinas: Anpae, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, Claudenilson. **Guapó nossa gente**. Acadêmico, v. 1 e 2. ed. 2018.

FILLEMONT, Orley Olavo. **Centro de ensino em tempo integral (Cepi) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação integral e escola em tempo integral em Goiânia. **Educ. Real**, v. 40, n. 1, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA-CASTRO, R.; ARIÑO, M. A.; CANELA, M. Does social performance really lead to financial performance? Accounting for endogeneity. **Jornal of Business Ethics**, v. 92, p. 107-126, 2010.

GOIÁS. Lei 6.853, de 15 de dezembro de 1967. Transforma em colégios os estabelecimentos de ensino que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial**, Casa Civil, 08 jan. 1968.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação/Seduc, fevereiro 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 18.969, 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Diário Oficial**, Casa Civil, 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 19.687, 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. Casa Civil, **Diário Oficial**, 23 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer/voto CEE/CEB 538/2018**. Estado de Goiás Governadoria, 2018. Disponível em: <<https://goias.gov.br/cee/wp-content/uploads/sites/20/2023/11/2018-538-ceb-parecer.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei 20.917, de 21 de dezembro de 2020. Institui o Programa Educação Plena e Integral e dá outras providências. Casa Civil, **Diário Oficial**, 22 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Documento Curricular para Goiás**: ensino fundamental anos finais. v. 3, 2020. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/b63538dc-15e4-4728-aa1e-b7bee3e5cd43/>> Acesso em: 15 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. Seduc/GO. **Programa Educação Plena e Integral**: diretrizes pedagógicas. Goiânia, GO, 2021. Disponível em: <[https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI\\_Programa-Educacao-Plena-e-Integral\\_1a-Edicao.pdf](https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Como funciona a escola de tempo integral da rede estadual de Goiás?** Seduc, 2024. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/escolas-de-tempo-integral/>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GUAPÓ. Colégio Estadual Professora Liodósia Serra Ramos. PPP - **Projeto Político Pedagógico Centro de Ensino em Tempo Integral Professora Liodósia Serra Ramos**. Guapó, GO, 2022.

GUILHERME, William Douglas; SANTOS, Sônia Maria dos. O Conselho Nacional de Educação: 1931 a 1936. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

JODELET. Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogo, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Unicamp, 1990.

LIMA, Glaucilene Sebastiana Nogueira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Scientiarum Education**, v. 45, e60501, p. 2-14, 2023.

LOCAL GUIDES CONNECT. Alex347al. **Lagoa Park Show**, 2021. Disponível em: <<https://www.localguidesconnect.com/t5/General-Discussion/Cidade-de-Guap%C3%B3-go%C3%A1s-Brasil/td-p/3017798>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MATOS, Julia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiæ**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, 2017.

MENEZES, Janaina. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesquisa**, v. 48, n. 169, 2018.

PALMA FILHO, João Cardoso. (Org.). Pedagogia cidadã. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos de formação**: história da educação. 3. ed. São Paulo: Unesp, Santa Clara, 2005. p. 61-74.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral á luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, 2017.

PARO, Vitor H. *et al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, Rio de Janeiro, 1989.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. Porto Alegre: Letra e Voz, 2010.

POSSER, Juliana; ALMEIDA, Lia Heberlê; MOLL, Jaqueline. Educação integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 28, p. 112-126, 2016.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: PAREDES, Moreira Antonia; OLIVEIRA Denise Cristina (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 39-46.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Revista UFSM Educação**, UFSM, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.

SILVA, Vanilda Salustiano; SILVA, Vanilma Salustiano. Educação integral no Brasil. **Revista Multidebates**, v. 2, n.1 Palmas, TO, mar. 2018.

SOAVE, Cláudia. **Horizontes da complexidade**: a religação dos saberes cuidado de si e autoética como contribuição à atuação docente. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2000.

SOUZA, Edilson. Os sinais da educação integral (1960). **Educação**, UFSM, v. 41, n. 1, p. 27-40, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set, 2013.

WALSH, Catherine. Estudos (inter)culturais na chave descolonial. **Revisa Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO PARA GESTOR, PROFESSORES, COORDENADORES E ESTUDANTES

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

1) Quem é você na escola?

a)  Professor (a)

b)  Coordenador (a)

c)  Gestor (a)

d)  Aluno (a)

e)  Outros: \_\_\_\_\_

2) Qual a sua formação?

a)  Cursando o Ensino Médio

b)  Graduação

c)  Especialização

d)  Mestrado

e)  Outros.

Especifique: \_\_\_\_\_

3) Qual seu tempo de permanência escola?

a)  7 horas

b)  8 horas

c)  entre 6 e 10 horas

d)  Outro. Especifique:

\_\_\_\_\_

4) Há quanto você está na escola?

a)  1 ano

b)  2 anos horas

c)  3 anos

d)  4 ou mais. Especifique:

\_\_\_\_\_

5) O que o motivou você a trabalhar (professor/coordenador ou gestor) ou estudar (aluno). Justifique sua resposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) Por que os alunos do município aderem e ingressam no CEPI Liodósia?

a)  porque acreditam na educação integral.

b)  por causa da alimentação.

c)  pela segurança que o CEPI proporciona.

d) ( ) pela qualidade de ensino do CEPI.

Comente a sua resposta:

---

---

---

7) Como você define a receptividade dos estudantes no CEPI Professora Liodósia Serra Ramos?

- a) ( ) boa
- b) ( ) excelente
- c) ( ) regular
- d) ( ) não sei definir

8) A estrutura física do Colégio é para você?

- a) ( ) boa
- b) ( ) ótima
- c) ( ) satisfatória
- d) ( ) Outro. Especifique:

---

9) Sobre as condições de infraestrutura do Centro Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos, como salas espaçosas e arejadas, refeitório, quadra, dentre outros aspectos, você acha que contempla os alunos/as?

- a) ( ) sim
- b) ( ) não
- c) Em caso afirmativo, especifique quais:

---

---

10) O que a diferencia o Centro em Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos de uma escola de tempo regular?

- a) ( ) a rotina
- b) ( ) a variedade de atividades ofertada aos alunos
- c) ( ) Outro. Especifique:

---

---

11) Quais são os componentes curriculares da integração curricular que mais faz sentido trabalhar no CEPI:

- a) ( ) projeto de vida
- b) ( ) práticas experimentais

Explique o motivo da escolha:

---

---

12) A proposta Curricular do Centro Período integral Professora Liodósia Serra Ramos contempla a aprendizagem dos alunos?

- a) ( ) sim
- b) ( ) não

c) ( ) às vezes

d) ( ) n.d.a.

Comente a alternativa escolhida:

---

---

13) A criação de incentivo remunerado mensal, bolsa estudo, para que o aluno permaneça na escola de tempo integral é considerada por você como:

a) ( ) importante

b) ( ) necessário

c) ( ) não mudaria a realidade

d) ( ) outro. Justifique:

---

---

14) Como é relação professor/aluno no CEPI Professora Liodósia Serra Ramos?

a) ( ) boa

b) ( ) excelente

c) ( ) respeitosa

d) ( ) outro. Justifique:

---

---

15) Você acredita que a educação obteve avanços em termos de práticas inovadoras como o uso das novas metodologias e tecnologias no CEPI Professora Liodósia Serra Ramos?

a) ( ) sim

b) ( ) Não

c) ( ) Muito pouco

d) ( ) Não sei

16) O Ensino Médio ofertado no CEPI Liodósia Serra Ramos é considerado por você como?

a) ( ) relevante

b) ( ) significativo aos jovens

c) ( ) dão oportunidade aqueles estudantes que não tem condição de ingressar em uma faculdade posteriormente

d) ( ) ajuda a muitos alunos a se profissionalizar.

Comente a sua opção:

---

---

17) A importância da implantação de outras escolas integrais para jovens de 6º ao 9º no Município de Guapó, é considerada por você como:

a) ( ) importante

b) ( ) pouco significativa

- c) ( ) representa um importante para garantir o direito a aprendizagem dos jovens
- d) ( ) desnecessária

18) O CEPI Liodósia Serra Ramos contempla os quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver, dentre outros:

- a) ( ) sim
- b) ( ) não
- c) ( ) às vezes
- d) ( ) parcialmente.

Comente a opção que você marcou:

---

---

19) O tempo de permanência 09h30 para os estudante e 08 horas de dedicação exclusiva para funcionários no CEPI tem causado problemas emocionais?

- a) ( ) ansiedade
- b) ( ) depressão
- c) ( ) desmotivação
- d) ( ) indisciplina
- e) ( ) infrequência

Se necessário comente:

---

---

---

20) O que leva o estudante do CEPI Liodósia a migrar para outras escolas do Município?

- a) ( ) tempo de permanência na escola
- b) ( ) renda familiar
- c) ( ) desmotivação
- d) ( ) outros.

---

---

21) Quais os motivos da infrequência dos estudantes (alunos flutuantes) das escolas de tempo integral?

- a) ( ) estrutura familiar
- b) ( ) tempo de permanência
- c) ( ) indisciplina
- d) ( ) fator socioemocional

22) Quais os maiores desafios da escola de tempo integral?

- a) ( ) permanência na escola
- b) ( ) cumprimento da grade curricular
- c) ( ) problemas financeiros
- d) ( ) Outro:

---

---

23) CEPI Professora Liodósia Serra Ramos atende suas expectativas enquanto estudante ou funcionário da escola?

- a) ( ) sim
- b) ( ) Não
- c) ( ) pouco
- d) ( ) outro. Justifique:

---

---

24) O que você destacaria de mais positivo no CEPI Professora Liodósia Serra Ramos?

- a) ( ) qualidade no ensino
- b) ( ) profissionais capacitados
- c) ( ) parceria família/escola
- d) ( ) Outro.

---

---

25) O que você acha do modelo da escola de integral para jovens (Ensino médio) no Brasil?

- a) ( ) bom
- b) ( ) ideal
- c) ( ) precisa de ajustes
- d) ( ) Outro. Justifique:

---

---

26) Avaliando o CEPI Liodósia que nota você daria?

- a) ( ) 5
- b) ( ) 7
- c) ( ) 10
- d) ( ) Outra. Especifique e justifique:

---

---

---

27) Quais ações você julga necessária acerca da responsabilidade de governos municipais e estaduais, bem como governo federal, em relação à educação integral?

- a) ( ) Criação de políticas públicas atuantes como projeto voltados ao resgate da aprendizagem, recursos financeiros para a construção de outras escolas integrais, dentre outros.
- b) ( ) Criação de novas estratégias de ensino
- c) ( ) Investimento no aprimoramento profissional e na melhoria dos salários dos profissionais
- d) ( ) Criação de bolsa estudo para os alunos.
- e) ( ) Outro.

Especifique: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### ANEXO A



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS ENTRE OS ANOS DE 2017 A 2023 NA CIDADE GUAPÓ - GO: AVANÇOS E DESAFIOS

**Pesquisador:** NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 67314022.7.0000.0037

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.030.948

##### Apresentação do Projeto:

Este estudo trata da Escola de tempo integral no intuito de evidenciar que os principais avanços e desafios da implantação de programas com foco na busca de melhorias para a educação nessa modalidade. Assim, o estudo tende a contribuir em futuras pesquisas que tratem sobre as escolas de tempo integral também. Como opção metodológica para a escrita desta pesquisa por meio de uma revisão bibliográfica, narrativa e empírica, em que será apresentada nas narrativas de docentes pioneiros articulando suas vivências aos referenciais teóricos utilizados, por meio da gravação de entrevistas, revisão histórica e documental com educadores (as) e/ou testemunhos de professores (as) pioneiros (as) que atuaram e acompanharam a história de mudanças da referida Instituição fazendo um paralelo das experiências vivenciadas.

**Critério de Inclusão:**

Critério de inclusão de pessoas acima de 18 anos, professores e funcionários que atuam ou atuaram no Colégio entre os anos de 2017 e 2023; exalunos que estudaram e concluíram seus estudos na instituição até 2022.

**Critério de Exclusão:**

Critério de exclusão professores e alunos que ingressaram no CEPI Professora Liodósia Serra Ramos no ano de 2023.

**Endereço:** Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 74.605-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3046-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE GOIÁS -  
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 6.030.948

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar o percurso das políticas públicas, nesse novo modelo de educação em tempo integral, para compreender os desafios e avanços do Centro de Ensino em Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos.

Objetivos Secundários:

- Apresentar a História da educação brasileira, sua trajetória e influência política, acerca do modelo de educação em tempo integral desde 1930 até o contexto atual. Explorar de que forma as políticas públicas foram implementadas nas últimas décadas, com a finalidade de pensar as possibilidades de experiências outras para a Educação pública em tempo integral.
- Conhecer o processo de formulação e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral, mediante as ações públicas e decisões dos governantes nas esferas nacionais, estaduais ou municipais.
- Compreender a implementação do (CEPI) Professora Liodósia Serra Ramos no Município de Guaporé e os impactos de sua representação social, bem como os avanços e desafios no âmbito do atendimento a comunidade.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A presente pesquisa é de baixo risco. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, a coleta de dados será realizada em ambiente escolhido pelo entrevistado, e ele terá total autonomia para responder ou não as perguntas propostas, podendo ser finalizadas a qualquer momento por parte do entrevistado. Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade.

Esta pesquisa terá com benefícios mostrar a comunidade guapoense o dia a dia do Centro de Ensino em Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos e seus avanços desde a implantação em 2017 até 2023. Pois, os entrevistados são pessoas pertencentes ao contexto da unidade escolar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de investigação qualitativa com aplicação de questionário.

**Endereço:** Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 74.605-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br

Página 02 de 05



Continuação do Parecer: 6.030.948

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Constam na plataforma todos os termos de apresentação obrigatória.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto não apresenta óbices éticos, portanto considera-se APROVADO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

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_2051116.pdf	18/04/2023 15:02:56		Aceito
Outros	Respostaapendencia18.docx	18/04/2023 14:58:38	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleNeiamarte18.pdf	18/04/2023 14:56:01	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado	ProjetoMestradoNeiamarte18.pdf	18/04/2023	NEIAMARTE	Aceito

**Endereço:** Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 74.605-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3946-1512 **E-mail:** cep@puchoias.edu.br



Continuação do Parecer: 6.030.948

/ Brochura Investigador	ProjetoMestradoNeiamarte18.pdf	14:54:05	OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIACEPFOR.pdf	27/03/2023 10:49:29	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Outros	PARECERCONSUBSTANCIADO.docx	27/03/2023 10:47:01	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestradoNeiamarte26.pdf	27/03/2023 10:42:54	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleNeiamarte26.pdf	26/03/2023 20:31:06	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	coparticipante.pdf	23/03/2023 10:07:33	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	15/02/2023 09:40:31	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Outros	LattesNeiamarte.pdf	14/02/2023 12:41:20	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Outros	lattesMariaEspirito.pdf	14/02/2023 12:40:42	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Outros	Outross.pdf	08/02/2023 04:54:15	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Parecer Anterior	Pareceranterior.pdf	01/02/2023 20:56:13	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito
Outros	Outros.pdf	01/02/2023 19:58:56	NEIAMARTE OLIVEIRA DA CUNHA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 74.605-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE GOIÁS -  
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 6.030.948

GOIANIA, 28 de Abril de 2023

---

**Assinado por:**  
**Vania Rodriguez**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 74.605-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br

Página 05 de 05

## ANEXO B

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

Título da pesquisa: CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS ENTRE OS ANOS DE 2017 A 2023 NA CIDADE DE GUAPÓ-GO: AVANÇOS E DESAFIOS.

Nome da pesquisadora responsável: Neiamarte Oliveira da Cunha.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

O/a Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa com o Tema: CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS (2017 A 2023): AVANÇOS E DESAFIOS.

Nesta pesquisa pretendemos, entre outras coisas, realizar entrevistas, ou aplicar questionários, tirar fotografias, gravar entrevistas. Esta pesquisa é importante para "dar visibilidade ao novo modelo de educação em tempo integral e os desafios e avanços do Centro de Ensino em Período Integral professora Liodósia Serra Ramos". Para a pesquisa, caso o/a Sr./a aceite o convite, poderá ser realizado entrevista ou aplicação de questionário. Também poderão ser realizadas fotografias suas e do seu local de moradia, mas apenas com o seu consentimento.

A entrevista, ou a aplicação do questionário, pode ser interrompida a qualquer momento, se o/a Sr./a desejar.

Tanto as fotografias quanto alguns trechos da/s entrevista/s poderão ser publicados posteriormente, mas somente como parte do trabalho da pesquisa para os fins acadêmicos deste trabalho.

O/a Sr./a pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento, se assim desejar.

O/a pesquisador/a tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O/A Sr./a não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

O/A Sr./a terá o esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra será fornecida ao Sr./a.

Eu, Neiamarte Oliveira da Cunha, inscrito (a) sob o RG. 2030194/ SSP-GO, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL PROFESSORA LIODÓSIA SERRA RAMOS (2017 A 2023): AVANÇOS E DESAFIOS."

Goiânia, 1º de outubro de 2023.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisador