



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA – GO  
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GESTÃO,  
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

**A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: uma análise do  
Ensino Médio nos CEPIs de Luziânia e Cristalina.**

**Autor(a):** Paula Cinthia de Oliveira Marques  
**Orientador:** Francisco Alberto Severo de Almeida

LUZIÂNIA – GO  
2023

**PAULA CINTHIA DE OLIVEIRA MARQUES**

**A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: UMA ANÁLISE DO ENSINO  
MÉDIO NOS CEPIs DE LUZIÂNIA E CRISTRALINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Gestão, Educação e Tecnológica PPGGET da Universidade Estadual De Goiás, Unidade Universitária de Luziânia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Dr. Francisco Alberto Severo de Almeida.

Luziânia – Goiás  
2023

**A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: UMA AVALIAÇÃO DO  
ENSINO MÉDIO NOS CEPIs DE LUZIÂNIA E CRISTALINA.**

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr Francisco Alberto Severo de Almeida  
Orientador/Presidente

---

Prof. Dr Jorge Manoel Adão  
Avaliador interno

---

Profa. Dra Zeli Isabel Ambros  
Membro externo

Luziânia – Goiás  
2023

M357e Marques, Paula Cinthia de Oliveira

A educação de tempo integral em Goiás: uma avaliação do ensino médio nos CEPIs de Luziânia e Cristalina. – Luziânia, 2023.  
93 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Francisco Alberto Severo de Almeida

1. Educação de tempo integral. 2. Abordagens pedagógicas. 3. Ensino Médio. I. Almeida, Francisco Alberto Severo de. II. Título.

CDU 373 (817.3)



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

### Dados do autor (a)

Nome Completo: Paula Cinthia de Oliveira Marques

E-mail: profpaulacynthia@gmail.com

### Dados do trabalho

Título: A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: uma análise do Ensino Médio nos CEPs de Luziânia e Cristalina

### Tipo

( ) Tese (X) Dissertação ( ) Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT) ( ) Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Gestão, Educação e Tecnológica PPGGET

### Concorda com a liberação do documento:

[X] SIM  
[ ] NÃO

### Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

- [ ] Solicitação de registro de patente;
- [ ] Submissão de artigo em revista científica;
- [ ] Publicação como capítulo de livro;
- [ ] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano.

Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia - GO, 15/01/2024  
Local Data

*Paula Cinthia de Oliveira Marques*  
Assinatura autor (a)

*Paula Cinthia de Oliveira Marques*  
Assinatura do orientador (a)

**FORMULÁRIO DE METADADOS PARA DISPONIBILIZAÇÃO DE TESES E  
DISSERTAÇÕES NA BDTD/UEG**

**Mestrado**

**Doutorado**

Possui agência de fomento?	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	Sigla:	
Título	A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: uma análise do Ensino Médio nos CEPs de Luziânia e Cristalina		
Título em outro idioma:	FULL-TIME EDUCATION IN GOIÁS: An Analysis of High School in the Integrated Educational Centers of Luziânia and Cristalina		
Data defesa:	04/12/2023		

Nome do autor (a):	Paula Cinthia de Oliveira Marques
Como deseja ser citado:	MARQUES, Paula Cinthia de Oliveira
E-mail:	profpaulacynthia@gmail.com
Link do currículo Lattes:	<a href="https://lattes.cnpq.br/5850658760655095">https://lattes.cnpq.br/5850658760655095</a>
Orcid	<a href="https://orcid.org/0000-0002-5154-4548">https://orcid.org/0000-0002-5154-4548</a>

Orientador (a):	Prof. Dr Francisco Alberto Severo de Almeida
E-mail:	severo@ueg.br
Link do currículo Lattes:	<a href="http://lattes.cnpq.br/9726256942245687">http://lattes.cnpq.br/9726256942245687</a>
Orcid	<a href="https://orcid.org/0000-0002-0302-2059">https://orcid.org/0000-0002-0302-2059</a>

Coorientador (a):	
Link do currículo Lattes:	
E-mail:	
Orcid	

Nomes dos membros da banca:	
1)	Prof. Dr Jorge Manoel Adão
2)	Profa. Dra Zeli Isabel Ambros
3)	
4)	
5)	

Palavras-chave:	Educação de tempo integral; abordagens pedagógicas; protagonismo juvenil.
Palavras-chave(outro idioma):	Full-time Education; Pedagogical Approaches; Youth Empowerment.
Nome da unidade acadêmica:	Campus Central – Unidade Universitária de Luziânia
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Gestão, Educação e Tecnológica PPGGET
Área de conhecimento CNPq:	Educação
Subárea CNPq:	Ensino-Aprendizagem; Planejamento e Avaliação Educacional; Administração Educacional.



**Resumo língua vernácula:**

O presente estudo tem por objetivo analisar as premissas das abordagens pedagógicas nas escolas de tempo integral, mais especificamente nos Centros de Ensino de Período Integral (CEPI) exclusivos do Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Educação de Luziânia-Go. A problemática a ser abordada refere-se a como ocorre o protagonismo juvenil, a pedagogia da presença e o clima organizacional nessas instituições de ensino, com foco nos CEPI Osvaldo da Costa Meireles e Zulca Peixoto de Paiva, localizados, respectivamente, nas cidades de Luziânia e Cristalina. A hipótese trabalhada é a de que a educação em tempo integral busca formar jovens para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, incentivando-os a serem protagonistas na construção de seus futuros e do mundo em que vivem. O objetivo geral deste estudo é investigar como ocorrem as bases das abordagens pedagógicas no contexto do Ensino de Tempo Integral, a partir das percepções dos estudantes. Para tal, foram estudados teóricos que discutem a relação entre educação integral e educação em tempo integral, tais como Gadotti (2009), Ribeiro (1986) e Cavallieri (2014), dentre outros. Ademais, foram analisadas as legislações pertinentes, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e o Plano Estadual de Educação de Goiás, com o intuito de compreender o processo histórico, as proposições e os limites da proposta de educação em tempo integral.

**Palavras-chave:**

Educação de tempo integral; abordagens pedagógicas; protagonismo juvenil.

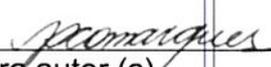
**Resumo em língua estrangeira:**

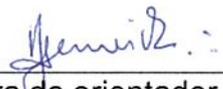
The present study aims to analyze the premises of pedagogical approaches in full-time schools, specifically in the Full-Time Teaching Centers (CEPI) exclusive to High School in the Regional Education Coordination of Luziânia-Go. The issue to be addressed relates to how youth protagonism, the pedagogy of presence, and organizational climate occur in these educational institutions, focusing on CEPI Osvaldo da Costa Meireles and Zulca Peixoto de Paiva, located, respectively, in the cities of Luziânia - GO and Cristalina - GO. The hypothesis being explored is that full-time education seeks to prepare young people for life in society and the job market, encouraging them to be protagonists in building their futures and the world they live in. The overall goal of this study is to investigate how the foundations of pedagogical approaches occur in the context of Full-Time Education, based on students' perceptions. To achieve this, theorists discussing the relationship between integral education and full-time education were studied, such as Gadotti (2009), Ribeiro (1986), and Cavallieri (2014), among others. Furthermore, relevant legislation was analyzed, such as the National Education Plan (2014-2024), the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law 9.394/1996), and the State Education Plan of Goiás, in order to understand the historical process, proposals, and limits of the full-time education proposal. l.

**Palavras-Chave:**

Full-time Education; Pedagogical Approaches; Youth Empowerment.

Luziânia - GO , 15/01/2024  
Local Data

  
Assinatura autor (a)

  
Assinatura do orientador (a)

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação não é uma tarefa fácil. É um período da nossa vida que requer dedicação, fé, resiliência, paciência e foco. Por isso mesmo, não é possível construí-la sem apoio e, tendo em vista que eu recebi o suporte que precisei, me resta agora agradecer. Inicialmente, quero expressar minha profunda gratidão a mim mesma, Paula Marques, pelo meu esforço incansável e pela determinação que me levaram a alcançar este importante título.

O caminho foi desafiador, mas a perseverança valeu a pena. Aos meus filhos, Gabriel e Vinícius, quero expressar minha gratidão por compreenderem as vezes em que precisei me dedicar aos estudos em detrimento de momentos juntos. Seu apoio e amor incondicional foram minha motivação diária. Além disso, me ajudaram na formatação e em toda a parte tecnológica.

Não posso deixar de agradecer a Deus, pois, sem a força que Ele me deu e a fé que nele eu tenho, jamais teria conquistado este título. Sua presença em minha vida é a fonte da minha força e determinação. Aos meus familiares, mesmo que às vezes tenham sentido minha ausência, quero agradecer por sempre desejarem o melhor para mim e por serem minha base de apoio. Ao meu esposo, Humberto, e meu outro filho, Felipe, meu muito obrigado pela paciência, apoio e aconchego que me deram ao longo dessa jornada. Suas palavras de encorajamento foram um bálsamo nos momentos de desafio.

Aos amigos, em especial, a Ilza, Alessandra, Lúcia e Valmir, quero agradecer por sua amizade inestimável e pelo apoio constante. Suas contribuições foram valiosas para a construção deste trabalho, e suas palavras de incentivo me impulsionaram a seguir em frente.

À equipe da UEG, incluindo os secretários e os professores das disciplinas que tanto nos ensinaram, quero expressar minha gratidão. Por fim, mas não menos importante, quero fechar com chave de ouro agradecendo imensamente o meu orientador, Prof. Dr. Severo de Almeida. Sua paciência, orientação e apoio constante foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Ele não apenas me ensinou o fazer da ciência, mas também contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Muitíssimo obrigada!

Aos demais que não foram mencionados aqui, mas que sei que torceram por mim e contribuíram de alguma forma para este /sucesso.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as premissas das abordagens pedagógicas nas escolas de tempo integral, mais especificamente nos Centros de Ensino de Período Integral (CEPI) exclusivos do Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Educação de Luziânia-Go. A problemática a ser abordada refere-se a como ocorre o protagonismo juvenil, a pedagogia da presença e o clima organizacional nessas instituições de ensino, com foco nos CEPI Osvaldo da Costa Meireles e Zulca Peixoto de Paiva, localizados, respectivamente, nas cidades de Luziânia e Cristalina. A hipótese trabalhada é a de que a educação em tempo integral busca formar jovens para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, incentivando-os a serem protagonistas na construção de seus futuros e do mundo em que vivem. O objetivo geral deste estudo é investigar como ocorrem as bases das abordagens pedagógicas no contexto do Ensino de Tempo Integral, a partir das percepções dos estudantes. Para tal, foram estudados teóricos que discutem a relação entre educação integral e educação em tempo integral, tais como Gadotti (2009), Ribeiro (1986) e Cavallieri (2014), dentre outros. Ademais, foram analisadas as legislações pertinentes, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e o Plano Estadual de Educação de Goiás, com o intuito de compreender o processo histórico, as proposições e os limites da proposta de educação em tempo integral.

**Palavras-chave:** Educação de tempo integral; abordagens pedagógicas; protagonismo juvenil.

## **ABSTRACT**

The present study aims to analyze the premises of pedagogical approaches in full-time schools, specifically in the Full-Time Teaching Centers (CEPI) exclusive to High School in the Regional Education Coordination of Luziânia-Go. The issue to be addressed relates to how youth protagonism, the pedagogy of presence, and organizational climate occur in these educational institutions, focusing on CEPI Osvaldo da Costa Meireles and Zulca Peixoto de Paiva, located, respectively, in the cities of Luziânia - GO and Cristalina - GO. The hypothesis being explored is that full-time education seeks to prepare young people for life in society and the job market, encouraging them to be protagonists in building their futures and the world they live in. The overall goal of this study is to investigate how the foundations of pedagogical approaches occur in the context of Full-Time Education, based on students' perceptions. To achieve this, theorists discussing the relationship between integral education and full-time education were studied, such as Gadotti (2009), Ribeiro (1986), and Cavallieri (2014), among others. Furthermore, relevant legislation was analyzed, such as the National Education Plan (2014-2024), the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law 9.394/1996), and the State Education Plan of Goiás, in order to understand the historical process, proposals, and limits of the full-time education proposal. 1.

**Keywords:** Full-time Education; Pedagogical Approaches; Youth Empowerment.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CEPI** - Centros de Ensino de Período Integral

**ETI** - Escola de Tempo Integral

**GO** – Estado de Goiás

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**PNE**- Plano Nacional de Educação

**PEE** - Plano Estadual de Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Distribuição dos CEPs por fase. ....	46
<b>Gráfico 2</b> - Número de estudantes e qual escola eles estudam.....	66
<b>Gráfico 3</b> - Distribuição das respostas de acordo com a série dos alunos.....	67
<b>Gráfico 4</b> - Variáveis do Protagonismo Juvenil.....	68
<b>Gráfico 5</b> - Variáveis da Pedagogia da Presença.....	69
<b>Gráfico 6</b> - O apoio recebido da escola estimula você a querer participar e criar novas possibilidades de conhecimento.....	70
<b>Gráfico 7</b> - Os professores usam diferentes formas de ensinar.....	72
<b>Gráfico 8</b> - Os alunos se sentem pertencentes a sua escola.....	73
<b>Gráfico 9</b> - A rotina que é disponibilizada na escola contribui para que você faça a conexão do que aprendeu com as suas experiências e necessidades.....	74
<b>Gráfico 10</b> - A direção da escola permite que todos os indivíduos participem dando sugestões e opiniões sobre problemas escolares.....	75
<b>Gráfico 11</b> - As avaliações propostas pela escola mostram resultados desejados.....	76

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Princípios da comunidade de aprendizagem .....	51
<b>Figura 2</b> - Diagrama do modelo teórico da pesquisa.....	59
<b>Figura 3</b> - Metodologia de pesquisa .....	60
<b>Figura 4</b> - Variáveis da educação de tempo integral .....	63

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Coeficiente de variação de Pearson para variável protagonismo juvenil .....	68
<b>Tabela 2</b> - Coeficiente de variação de Pearson para variável pedagogia da presença .....	69
<b>Tabela 3</b> – Coeficiente de variação de Pearson para variável clima organizacional .....	70
<b>Tabela 4</b> - Coeficiente de variação de Pearson para variável modelo curricular.....	72
<b>Tabela 5</b> - Coeficiente de variação de Pearson para variável orientação estrutural do processo de ensino e aprendizagem .....	73
<b>Tabela 6</b> - Coeficiente de variação de Pearson para variável intencionalidade pedagógica.....	74
<b>Tabela 7</b> - Coeficiente de variação de Pearson para variável gestão escolar.....	75
<b>Tabela 8</b> - Coeficiente de variação de Pearson para variável método de avaliação .....	76

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – As premissas de abordagem pedagógicas, variáveis, indicadores e itens do questionário.62

**Quadro 2** – O processo de ensino e aprendizagem, variáveis, indicadores e itens do questionário.....64

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
RELEVÂNCIA DO TRABALHO .....	17
PROBLEMA DE PESQUISA .....	19
OBJETIVO GERAL .....	19
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
JUSTIFICATIVA .....	20
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
1.1 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....	21
1.2 ABORDAGENS E PESQUISAS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	23
1.3 A EDUCAÇÃO EM PERÍODO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS .....	44
1.4 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO.....	48
1.5 CLIMA ORGANIZACIONAL.....	51
<b>2 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
2.1 MODELO OPERACIONAL E AS VARIÁVEIS DE PESQUISA SOBRE AS PREMISSAS E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL.....	62
<b>3 RESULTADOS DAS ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>66</b>
3.1 RESULTADO E DISCUSSÃO .....	66
3.2 DIMENSÃO DE ANÁLISE DAS PREMISSAS PEDAGÓGICAS .....	67
<b>3.2.1 Síntese da análise da dimensão: as premissas das abordagens pedagógicas</b> <b>70</b>	
3.3 VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	71
<b>3.3.1 Síntese da análise da dimensão: processo de ensino aprendizagem.....</b>	<b>77</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

Observa-se que a sociedade está em constante transformação, e mobilizações são realizadas em busca de mudanças nos paradigmas políticos, sociais, éticos e morais, bem como em outros aspectos que estão em desacordo com a qualidade de vida individual e coletiva. Nesse contexto, é notável a importância de incluir os jovens nos processos de avaliação e solução de problemas sociais. No entanto, é essencial que eles desenvolvam noções de responsabilidade, senso de liderança e de pertencimento, sejam ouvidos e se tornem protagonistas em suas ações.

Diante dessa perspectiva, a presente pesquisa propõe investigar o protagonismo juvenil em Centros de Ensino de Período Integral (CEPI) do Ensino Médio, que estão sob a coordenação da Regional de Educação de Luziânia-GO. Inicialmente, foram delimitados o CEPI Osvaldo da Costa Meireles e o CEPI Zulca Peixoto de Paiva, localizados nas cidades de Luziânia e Cristalina, respectivamente, com o intuito de analisar a seguinte problemática: como se manifesta o protagonismo juvenil nas escolas de tempo integral?

A pesquisa parte da hipótese de que o protagonismo juvenil coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, permitindo que ele utilize seus conhecimentos para participar ativamente na sociedade, mesmo fora dos limites da escola. A ideia central é que a educação em tempo integral visa preparar os jovens para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, destacando que eles representam o futuro da humanidade e devem ser protagonistas na construção do que desejam para o mundo e para suas próprias vidas.

Portanto, o protagonismo juvenil coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, capacitando-o a aplicar seus conhecimentos para contribuir com a sociedade, mesmo fora da escola. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que os professores e as escolas estejam preparados para orientar esses jovens na conquista gradual da independência. Nesse sentido, a escola em tempo integral deve oferecer uma ampla gama de oportunidades para que os jovens adquiram novos conhecimentos e expandam suas opções, estejam preparados para lidar com a mediação de conflitos a partir de situações reais e possam reformular seus projetos de vida, contribuindo de forma co-responsável tanto com a escola quanto com a comunidade em que estão inseridos. Para que a ampliação do tempo na escola seja eficaz, é necessário que o currículo esteja alinhado com as responsabilidades sociais e culturais, bem como com as estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE).

A pesquisa sobre o protagonismo juvenil nas escolas de tempo integral de Ensino

Médio surgiu da necessidade de conhecer abordagens pedagógicas e formativas que possam auxiliar os profissionais da educação e compreender como esse modelo de ensino estimula o interesse dos alunos pela escola. Essa temática é de grande relevância pedagógica e social, pois o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação estabelecem a meta de oferecer educação em tempo integral a pelo menos 50% das escolas públicas e atender, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica até 2024. Portanto, é essencial que todas as partes envolvidas na educação, incluindo a instituição escolar, estejam preparadas para atender esses jovens e promover seu protagonismo.

Observa-se que a luta pela oferta de educação integral nas escolas de tempo integral para crianças e adolescentes já existe há muito tempo, mas ainda não se consolidou em todo o sistema de ensino brasileiro. No entanto, o desejo de proporcionar uma educação de qualidade, que promova o pleno desenvolvimento e qualificação para a vida e o trabalho, como previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, permanece vivo. Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, foi necessário realizar um estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa empírica para compreender se a proposta de educação em tempo integral desenvolvida nos CEPIs promove a formação integral dos alunos e permite o exercício do protagonismo juvenil.

No estudo, inicialmente, dedicamo-nos a uma minuciosa exploração do conceito de Protagonismo Juvenil, com o objetivo de compreender de que forma os estudantes podem desempenhar um papel ativo em suas próprias experiências educacionais. Esta análise constitui um elemento crucial na nossa investigação. Um aspecto de grande relevância em nossa pesquisa é a descrição pormenorizada do clima organizacional e da pedagogia da presença corrente nas escolas de tempo integral.

Essa análise envolve uma avaliação aprofundada do ambiente escolar, considerando suas dinâmicas internas e o impacto que tais fatores podem ter no envolvimento dos alunos nas atividades educacionais. Nossa intenção é não apenas mapear o cenário atual, mas também compreender como os diversos elementos que compõem o ambiente escolar interagem e influenciam o protagonismo dos jovens. Além disso, direcionamos nossos esforços para a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas CEPI Osvaldo da Costa Meireles e CEPI Zulca Peixoto de Paiva. Nossa atenção se concentrou, de modo particular, na organização do tempo e espaço dentro dessas instituições. Investigamos minuciosamente a extensão da jornada diária e identificamos aspectos diretamente relacionados ao protagonismo juvenil, que

podem ser observados nas políticas e práticas educacionais incorporadas no PPP.

Para a coleta de informações relevantes, desenvolvemos e aplicamos um questionário estruturado contendo questões fechadas. Os destinatários desse questionário foram os alunos das três séries do Ensino Médio das escolas CEPIs selecionadas para esta pesquisa. As respostas fornecidas pelos alunos desempenham um papel fundamental na nossa análise, fornecendo uma visão valiosa das percepções e experiências dos estudantes no contexto do protagonismo juvenil e da educação em período integral.

Esses dados são essenciais para entendermos as percepções e experiências dos estudantes no contexto do Ensino Médio em tempo integral. Por fim, a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo nos permitirá obter as percepções necessárias para verificar as reais possibilidades sobre o protagonismo juvenil, o clima organizacional e os desafios específicos enfrentados pelos estudantes nesse ambiente educacional. Observa-se que a luta pela oferta de uma educação integral intrínseca a uma escola de tempo integral para as crianças e adolescentes, já vem se arrastando há tempos e ainda não se consolidou em todo o sistema de ensino brasileiro. Entretanto, o desejo permanece vivo e objeto de luta para muitos estudiosos, ou seja, a luta por uma educação de qualidade, que fomente o pleno desenvolvimento e qualificação para a vida e para o trabalho, como propõe a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no Art. 53.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Brasil, 1990).

Portanto, com o intuito de alcançar o objetivo geral a que se propôs esta pesquisa, buscou-se relacionar estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa empírica a fim de compreender, sob um viés histórico e dialético, se a proposta de educação em período integral desenvolvida no CEPI e no Colégio de tempo parcial realizam a formação integral dos alunos possibilitando o exercício do protagonismo juvenil.

Segundo Libâneo (1991, p. 80), “Orientar-se pelo espírito crítico significa analisar rigorosamente as circunstâncias e fenômenos, buscando observar se ‘as conclusões’ ou os dados” vão se sedimentando através das experiências e das relações estabelecidas com a

sociedade e com os indivíduos em um processo reflexivo e crítico. Com base no exposto, este trabalho defende uma educação em tempo integral comprometida com a formação integral do estudante em suas diversas dimensões. Para tal, o currículo deve ser alicerçado com foco no projeto de vida dos estudantes, na pesquisa e no protagonismo estudantil para o desenvolvimento como cidadão e profissional.

Assim, com o intuito de aprofundar sobre o tema, buscou-se uma fundamentação teórica junto a estudiosos que exploram a interação entre educação integral e educação em tempo integral, dentre eles, citam-se: Gadotti (2009), Ribeiro (1986) e Cavallieri (2014) entre outros, a fim de fomentar a melhor compreensão do objeto de pesquisa. Busca-se, também, as legislações que possibilitem compreender o processo histórico, proposições e limites da proposta em questão, com destaque para O Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 e o Plano Estadual de Educação do estado de Goiás.

Nessa perspectiva, este trabalho foi estruturado em três capítulos que objetivaram analisar de forma articulada o fenômeno pesquisado. O primeiro capítulo traz o referencial teórico e fundamentos da Educação Integral no Brasil, articulando o contexto histórico das lutas de educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e conceitos defendidos por estudiosos contemporâneos e pelas legislações. O segundo capítulo evidencia os procedimentos metodológicos e o contexto da pesquisa, descrevendo as unidades escolares e a análise do currículo o CEPI Osvaldo da Costa Meireles e o CEPI Zulca Peixoto de Paiva, localizados nas cidades de Luziânia e Cristalina no estado de Goiás, a fim de compreender o clima organizacional, a consolidação da formação integral do aluno e a reinterpretação das políticas públicas expressas no documento que norteia a prática pedagógica e atividades implementadas nessas instituições.

O terceiro capítulo faz um levantamento de dados empírico através de questionário estruturado com os alunos das instituições escolares a fim de compreender se as atividades teórico-práticas corroboram com a formação integral, preparando-os para o exercício de seus direitos de cidadãos críticos e autônomos.

#### RELEVÂNCIA DO TRABALHO

A investigação sobre os fundamentos que norteiam as instituições de ensino de período integral apresenta-se como uma contribuição de suma importância para a compreensão

de diversos aspectos relacionados à inserção e participação ativa dos jovens nos processos de avaliação e soluções de problemas sociais. Além disso, essa pesquisa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de conceitos críticos e essenciais para a formação dos jovens, como responsabilidade, liderança e senso de pertencimento à sociedade em que estão inseridos. O objetivo principal da pesquisa proposta é investigar e analisar o fenômeno do protagonismo juvenil em Centros de Ensino de Período Integral (CEPI) de Ensino Médio, sob a coordenação da Regional de Educação de Luziânia-Goiás.

A hipótese subjacente a essa pesquisa sustenta que os fundamentos da Educação de Tempo Integral, quando efetivamente cultivados e promovidos, coloca o aluno no epicentro do processo de aprendizagem, contribuindo potencialmente para sua participação ativa e construtiva na sociedade. Esta pesquisa também lança luz sobre os desafios enfrentados pelos professores, cujas práticas pedagógicas muitas vezes se baseiam em paradigmas tradicionais que podem ser inadequados para atender às necessidades do ambiente escolar em constante evolução.

A escola de tempo integral, portanto, deve ser vista como um espaço onde novas oportunidades educacionais são oferecidas, permitindo que os jovens expandam seus horizontes de conhecimento e façam escolhas informadas. Além disso, essas escolas devem capacitar os estudantes a lidar com situações do mundo real e a se tornarem agentes ativos na mediação de conflitos, contribuindo de forma corresponsável com a comunidade na qual estão inseridos.

Outro ponto de destaque neste contexto é a importância de alinhar o currículo escolar com responsabilidades sociais e culturais, assim como com as estratégias delineadas nos Planos Nacional e Estadual de Educação. Nesse sentido, a análise do protagonismo juvenil nas escolas de tempo integral de Ensino Médio surge como uma necessidade premente para explorar e compreender diferentes abordagens pedagógicas e formativas. Essas abordagens, por sua vez, podem desempenhar um papel fundamental na capacitação dos profissionais da educação para entender como o modelo de ensino em tempo integral contribui para a estimulação do interesse dos alunos em participar ativamente do ambiente escolar.

Com os resultados provenientes desta pesquisa, há a expectativa de que se possa contribuir significativamente para a disseminação do conhecimento. Isso pode ser alcançado por meio da publicação de artigos em revistas científicas e da apresentação em eventos acadêmicos. O objetivo final é promover avanços significativos na área de educação, desafiando e revisando os paradigmas tradicionais do processo de ensino aprendizagem. Além disso, a pesquisa visa a promoção de abordagens mais inclusivas e participativas, alinhadas com as demandas de um mundo em constante transformação e adaptação.

## PROBLEMA DE PESQUISA

Quais são as principais variáveis da intencionalidade pedagógica em análise, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto nas premissas de abordagem pedagógica, no ambiente educacional, no contexto da educação em tempo integral em escolas do estado de Goiás?

## OBJETIVO GERAL

Apresentar as principais variáveis e indicadores dessas variáveis do processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação em tempo integral em escolas do estado de Goiás.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Neste estudo, propomos alcançar diversos objetivos específicos para aprofundar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação em tempo integral em escolas do estado de Goiás.

Em primeiro lugar, realizamos uma análise crítica das revisões bibliográficas e documentos relevantes que abordam o mencionado processo. Esta revisão bibliográfica e documental é fundamental para estabelecer uma base sólida de entendimento sobre as práticas educacionais em contexto de tempo integral.

Em seguida, buscamos identificar os principais aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no ambiente de educação em tempo integral no estado de Goiás. Esta identificação permitiu uma compreensão mais detalhada das dinâmicas educacionais específicas desse contexto.

Outro objetivo crucial é a análise das variáveis e seus indicadores, explorando as dimensões das premissas de abordagem pedagógica, bem como o próprio processo de ensino e aprendizagem. Utilizamos um questionário direcionado às escolas de tempo integral em Goiás.

Além disso, almejamos compreender as inter-relações entre o processo de ensino e aprendizagem e as premissas de abordagem pedagógica no ambiente educacional, especialmente no contexto da educação de tempo integral em escolas goianas. Essa compreensão é essencial para identificarmos pontos de sinergia e possíveis desafios que possam surgir dessa interação.

Por fim, analisamos e descrevemos minuciosamente os resultados obtidos por meio

dos questionários aplicados nas escolas CEPI Osvaldo da Costa Meireles e CEPI Zulca Peixoto. Essa análise trouxe percepções valiosas sobre as práticas educacionais nessas instituições específicas.

## JUSTIFICATIVA

A escolha do tema e sua delimitação para esta pesquisa são embasadas em diversas razões que conferem relevância e pertinência ao estudo. A motivação para explorar as variáveis do processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação de tempo integral em escolas do estado de Goiás é impulsionada pelo interesse em compreender e aprofundar o conhecimento sobre uma realidade educacional contemporânea permeada por desafios significativos. A abordagem dessas variáveis específicas em ambientes de educação em tempo integral revela-se especialmente instigante diante da autenticidade atual da sociedade, que busca promover uma educação de qualidade mesmo em meio a todas as dificuldades enfrentadas.

Ao analisar as variáveis e seus indicadores nas dimensões das premissas de abordagem pedagógica, assim como no próprio processo de ensino e aprendizagem, o estudo visa identificar aspectos importantes do contexto da educação de tempo integral no estado de Goiás. A compreensão das inter-relações entre o processo educacional e as premissas pedagógicas torna-se essencial para identificar pontos de concordância e de desafios potenciais nessa dinâmica.

A análise dessas variáveis por meio dos questionários direcionados às escolas de tempo integral proporcionou novas evidências sobre as práticas educacionais específicas desse contexto. Esse conhecimento detalhado pode contribuir para o desenvolvimento das instituições educacionais e para o aprimoramento do sistema de educação em tempo integral em Goiás.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, foi feita uma descrição da história da escola de tempo integral, baseada na análise de diversos autores que se dedicaram ao estudo dessa temática. Isso permitiu uma contextualização detalhada das legislações que dizem respeito à implantação da Política da Escola de Tempo Integral no Brasil. Além disso, foi conduzida uma análise profunda da educação em tempo integral, seguindo uma sequência que parte do contexto nacional e abrange

seus desdobramentos para a efetivação, bem como as políticas de tempo integral que foram adotadas pelo estado de Goiás

Ao longo deste capítulo, foram apresentadas informações sobre o clima organizacional das escolas de tempo integral. Isso inclui uma análise da organização do tempo e do espaço, juntamente com uma exploração da extensão da jornada diária. Foram identificados e discutidos aspectos relevantes relacionados ao protagonismo juvenil nesse contexto.

O objetivo deste capítulo foi oferecer uma visão completa e aprofundada da história, da legislação, das políticas adotadas e do ambiente organizacional das escolas de tempo integral, garantindo que o leitor tenha acesso a informações substanciais e contextualizadas sobre o tema em questão, sem comprometer a compreensão do assunto.

### 1.1 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O entendimento da amplitude e da onipresença da educação, como apontado por Brandão (2007, p. 7), nos conduz a reflexões mais profundas sobre a natureza desse processo. Como observado por Gadotti (2009, p. 21), a educação transcende os limites da sala de aula e se estende por diversos espaços e momentos da nossa vida. Ela é uma constante, permeando nossa existência em tempo integral, influenciando-nos não apenas na escola, mas também na família, na rua e em todos os turnos do dia, seja de manhã, de tarde ou de noite. (Gadotti,2009)

Essa compreensão ressalta que a educação é intrínseca ao cotidiano e está presente em todas as nossas experiências e vivências. Ela desempenha um papel fundamental na formação de nossa identidade como seres humanos e como cidadãos sociais. Em suma, somos moldados e enriquecidos por meio da educação em todas as suas manifestações, e é essa diversidade de contextos e situações que contribui para o desenvolvimento integral de indivíduos em nossa sociedade. Portanto, a visão de Brandão e Gadotti não só reforça a importância da educação em nossa vida diária, mas também nos lembra que o processo educacional vai muito além do ambiente escolar tradicional. Ela abraça todas as dimensões da existência, enriquecendo-nos e formando-nos como seres humanos conscientes e atuantes em nosso contexto social.

Nesse sentido, a intencionalidade que se prega para a educação em tempo integral está voltada na garantia de uma aprendizagem e formação integral, ou seja, busca formar o indivíduo em todos os âmbitos de sua vida. Deve ser “[...] constituída por uma educação integral que constrói sujeitos de seu destino, que desaliena, emancipa e, com isso, promove uma sociedade mais igualitária” (Moll, 2013, p. 292). Assim, vale destacar que para a ampliação do tempo na

escola, a educação deve ser ancorada em aprendizagens que politizam o aprendiz com posturas diferenciadas e o envolva na resolução de problemas reais.

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (Gonçalves, 2006, p. 131).

Portanto, é fundamental destacar que a educação em tempo integral, embora possa parecer redundante em sua nomenclatura, desempenha um papel significativo na formação integral do indivíduo. Essa abordagem educacional visa transcender a mera extensão do tempo na escola e está intrinsecamente ligada à implementação de um currículo integrado. Como apontado por Cavaliere (2014, p. 1214), esse currículo integrado não está estritamente vinculado à jornada escolar em tempo integral, embora possa se beneficiar significativamente desse formato. Seu objetivo central é promover a formação completa do indivíduo, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos, mas também os culturais, éticos, estéticos e políticos. Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel crucial na discussão sobre a educação em tempo integral. Ela se torna um espaço essencial na busca por uma formação que ofereça oportunidades para o protagonismo juvenil. Em outras palavras, a educação em tempo integral visa preparar os jovens não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o exercício pleno da cidadania.

Ao adotar uma abordagem de educação em tempo integral, a escola se posiciona como um ambiente onde os alunos têm a chance de desenvolver habilidades e conhecimentos em diversas esferas, ampliando seu horizonte cultural, fortalecendo seus princípios éticos, apreciando a estética, e compreendendo o funcionamento dos processos políticos. A formação integral busca criar cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de contribuir de maneira construtiva para a sociedade em que vivem,

Assim, a educação em tempo integral se justifica como uma abordagem pedagógica que vai além da mera ocupação do tempo dos alunos na escola. Ela se fundamenta na aspiração de formar indivíduos completos e preparados para enfrentar os desafios da vida contemporânea. É uma visão educacional que enfatiza a importância do desenvolvimento holístico do aluno, contribuindo para a construção de uma sociedade mais informada, responsável e participativa. Portanto, a discussão sobre a educação em tempo integral assume um lugar central nas agendas educacionais, refletindo a necessidade de preparar as gerações futuras para um mundo cada vez mais complexo e interconectado. (Tonet, 2005)

Contudo, é importante reconhecer que a educação brasileira é marcada por temas recorrentes que, por vezes, não se concretizam de forma consistente. A educação em tempo integral é um desses temas, e, portanto, é necessário revisitar alguns aspectos de sua história para compreender o contexto atual. Essa modalidade de ensino tem uma trajetória que remonta a iniciativas pioneiras, como o projeto de Anísio Teixeira, que buscava a reformulação do ensino na Bahia e a criação de Escolas-parques voltadas para o ensino em tempo integral para todos os estudantes.

O projeto de Anísio Teixeira representa um marco importante na história da educação em tempo integral no Brasil. Ele reflete a visão de que a educação não deve se limitar a uma jornada parcial, mas sim se estender ao longo do dia, proporcionando uma formação mais abrangente e enriquecedora. No entanto, essa visão pioneira nem sempre encontrou terreno fértil para se desenvolver de maneira consistente ao longo dos anos.

A implementação da educação em tempo integral no Brasil tem avançado a passos curtos, encontrando desafios e obstáculos ao longo do caminho. Embora existam esforços e iniciativas em prol desse modelo educacional, ele ainda não se consolidou de forma ampla e homogênea em todo o país.

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (Teixeira, 1959, apud Coelho, 2013, p. 89).

## 1.2 ABORDAGENS E PESQUISAS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Cumprе salientar que esta análise não aspira à singularidade, nem almeja a exumação de fontes primárias, com o intuito de discutir a educação integral em tempo integral no contexto geral da história educacional das sociedades, ou mesmo da sociedade brasileira, em particular. Em consonância com a evolução da pesquisa acadêmica, ancoramos nossa estrutura analítica nas premissas delineadas pelos pioneiros pesquisadores brasileiros que se dedicaram ao tema. Tais estudiosos lograram sistematizar uma rica compilação de eventos e experiências marcantes no campo da educação integral em tempo integral. Essa riqueza de informações tem, por sua vez, servido como alicerces para inúmeras análises plasmadas em artigos científicos, dissertações e teses. Dentre esses pesquisadores, destacam-se figuras notáveis, tais como Teixeira (1959, 1994, 1997), Ribeiro (1986), Cavalari (1995, 1999), Cavaliere (2002a, 2002b, 2007, 2010a, 2010b), Coelho (2005, 2009a), Galo (1995, 2011, 2012), Paro et al (1988), e outros.

A evolução da educação integral ao longo da história da educação brasileira revela uma diversidade de concepções e práticas. Nesse contexto multifacetado, concebemos essas abordagens como perspectivas de educação integral, ciente de que nem todas essas experiências educacionais encerram em si a plenitude semântica da "educação integral". Com efeito, a "educação integral em tempo integral" figura como uma dentre as diversas formas de manifestação da educação integral. Em outras palavras, os conceitos de educação integral e educação integral em tempo integral historicamente interagem de maneira intrincada, especialmente no cenário brasileiro. Assim, nesta discussão, partimos de uma perspectiva teórica mais abrangente acerca da educação integral, considerando sua evolução nas concepções dos movimentos ou grupos sociais ao longo da história e no contexto brasileiro. Dessa forma, adentramos nas diversas manifestações práticas, atribuindo destaque, ainda que conciso, às iniciativas de educação pública sob o rótulo de "educação integral em tempo integral". (Cavaliere, 2009)

Em âmbito mais na sociedade, a ideia de educação integral remonta à antiguidade clássica. Na Grécia antiga, a concepção de Paideia buscava a formação integral do indivíduo como ideal pedagógico. Naquele contexto, a educação integral consistia em valorizar todos os aspectos da vida humana ao longo do processo educativo.

Conforme se depreende, a concepção grega de formação integral do ser humano abraçava uma igualdade entre as dimensões intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas e éticas que compõem tal formação. Em outras palavras, a completude permeava o cerne da formação do Ser humano, sem se desvencilhar de uma perspectiva social de mundo (Coelho, 2009a, p. 85).

Esta discussão sobre a formação integral do ser humano ressurgiu no período moderno, particularmente no final do século XVIII. Vários projetos e modelos de educação no contexto da Revolução Francesa e do advento da escola pública, idealizados pelos jacobinos, já alardeavam a perspectiva de educação integral, percebendo-a como o desenvolvimento pleno das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (Boto, 1996, apud Coelho, 2009a).

Após os jacobinos, o Movimento Anarquista também abraçou a causa da educação integral. Pensadores como Bakunin e Proudhon, entre outros, lançaram os fundamentos conceituais dessa abordagem educacional, que foi experimentada por educadores como Paul Robin, Ferrer y Guardia e Sebastien Faure, no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX.

O advento da experiência pedagógica liderada por Paul Robin, posteriormente seguida por figuras notáveis como Sébastien Faure, na comunidade-escola de La Ruche (A Colméia, 1904-1917), e o catalão Francesc Ferrer i Guàrdia na Escuela Moderna de Barcelona (1901-1905), revela uma rica tapeçaria de ideias e práticas relacionadas à educação integral. Essas abordagens centram-se em três pilares fundamentais. Primeiramente, promovem uma educação intelectual voltada para a curiosidade intrínseca da criança, com notável influência do método científico e uma ênfase especial na pesquisa e estudo metódico para fomentar a produção coletiva do conhecimento. (Coelho, 2009)

Além disso, a educação integral envolve um cuidadoso desenvolvimento do corpo, abrangendo aspectos como o refinamento sensório-motor de crianças e jovens. Adicionalmente, ela propugna uma educação física baseada em atividades esportivas e recreativas, priorizando jogos solidários em detrimento de competições exacerbadas. Ainda, uma educação profissional se destaca, incorporando os principais ramos de atividades comuns na época, por meio de oficinas internas à escola, propiciando aos alunos a oportunidade de adquirir habilidades práticas. Por fim, a educação integral é complementada por uma faceta que Paul Robin denominou "educação moral". Esta última tem o propósito de incutir valores e promover um aprendizado da vida comunitária, ancorado em um conjunto de princípios coletivamente construídos, os quais reverberam os ideais de liberdade e solidariedade (Galo, 2011, p. 01)

No contexto brasileiro, a educação integral emergiu no século XX, principalmente nas décadas de 1920 e 1930, graças ao pensamento e às ações de movimentos político-ideológicos atuantes nesse período. Conforme observado por Coelho (2005), a educação tornou-se um ponto de convergência e, ao mesmo tempo, um diferencial nos projetos político-ideológicos defendidos por educadores de várias matrizes filosóficas e pedagógicas distintas.

Dentro desse panorama, destacam-se movimentos como anarquistas, integralistas, católicos e liberais, cada um com sua visão particular sobre a sociedade e a educação. É nesse ambiente de diversidade de pensamento que a ideia de educação integral floresceu e evoluiu no Brasil.

Com base nas investigações de Galo (1995, 2011, 2012), Coelho (2009a) e Moraes, Calsavara e Martins (2012), emerge a percepção de que a educação propagada pelos anarquistas adquiriu uma dimensão tática, destinada a realizar um dos princípios filosóficos centrais do movimento: a ação direta. A finalidade primordial da educação anarquista era a transformação social, conferindo, assim, a essa modalidade educacional um caráter profundamente político e ideológico. Valores como cooperação, fraternidade, justiça e liberdade eram cultivados na

busca da construção de uma nova moral social. Essa educação anarquista assumia formas variadas, com atividades educativas formais, informais e não formais desempenhando um papel crucial. Espaços e instrumentos como escolas, teatros, sindicatos, associações operárias, centros de cultura, jornais, revistas e eventos diversos eram valorizados como agentes educacionais. A metodologia de ensino respeitava o princípio da liberdade como valor central.

A educação integral, sob a perspectiva do pensamento educacional anarquista, visava à formação integral do indivíduo em dimensões intelectuais, físicas, profissionais e morais, com vistas à transformação social. Na concepção anarquista, a integralidade estava intrinsecamente relacionada à formação do indivíduo, em que a totalidade dessas dimensões era valorizada. Importante ressaltar que, embora algumas escolas anarquistas proporcionassem um ambiente de tempo integral para os alunos, o elemento integral da proposta educacional não se restringia ao aspecto temporal, mas estava imbuído na estrutura curricular e em seu compromisso com a função social (Coelho, 2009a).

A educação integral, na concepção anarquista e em outros movimentos de cunho progressista, desempenhava um papel central na construção de uma nova moralidade e de um novo modo de vida, fundamentados nos princípios anarquistas. A sua finalidade era nada menos que aprender a viver de maneira diferente, orientada pelos ideais de justiça, liberdade e fraternidade. Tanto a aprendizagem intelectual quanto a formação profissional, bem como os cuidados com o corpo e a higiene, convergiam para a edificação dessa nova moralidade, de forma a realizar o princípio estabelecido anteriormente por Max Stirner, que destacava a submissão do saber à vontade. Somente por meio desse novo modo de vida seria possível uma nova sociedade (Galo, 2012, p.179).

Nesse contexto, a integralidade, vista como a formação do ser humano em sua totalidade, estava intrinsecamente ligada a um projeto mais amplo de construção de uma nova ordem social e de uma sociedade distinta da concepção predominante em sua época, tanto no âmbito global quanto no brasileiro, em particular. Entretanto, como levantado por pesquisadores, como Galo (2012), questiona-se a vigência contemporânea desses conceitos e práticas de educação integral, especialmente quando confrontados com as críticas pós-estruturalistas ao humanismo e às metanarrativas, incluindo a própria ideia de revolução social. (Coelho, 2002)

Outra expressão notável da educação integral no contexto brasileiro remonta à Ação Integralista Brasileira, um partido político criado em 1935 por Plínio Salgado. Cavalari (1995, 1999) e Coelho (2005) investigaram a concepção de educação integral promovida pelo

Integralismo brasileiro. A partir dessas análises, é possível sintetizar algumas ideias relacionadas à perspectiva de educação integral defendida por esse movimento.

Segundo os estudos realizados, a escola desempenhava um papel fundamental na consolidação dos objetivos educacionais da Ação Integralista. Baseando-se na tríade Deus, Pátria e família, um dos pilares ideológicos da organização, a escola era concebida como uma extensão do lar. A defesa da educação integral, voltada para a formação do ser humano em sua totalidade, era um princípio central no discurso integralista. Um dos representantes do movimento, Aires, afirmou que "o verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual." (Aires, [2003], apud Coelho, 2005, p. 85).

Nesse sentido, a concepção de educação integral buscava a formação plena do ser humano, abrangendo todas as dimensões do indivíduo. Documentos doutrinários do movimento integralista destacavam que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas tinha como meta elevar o nível cultural da população, abrangendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O lema do movimento era "educação integral para o homem integral" (Cavaliere, 2010a, p. 249).

A implementação da educação integral no contexto brasileiro suscitou um conjunto diversificado de críticas e abordagens. Entre as análises críticas, destaca-se o estudo de Cavaliere (2010a), que apontou vários pontos de preocupação. Entre as críticas mais significativas, destacam-se a percepção de que a educação integral servia aos interesses e necessidades do Estado, moldando o indivíduo para atender aos propósitos do Estado Integral. Além disso, surgiu a preocupação com a tendência ao privatismo, onde a educação integral poderia ser percebida como uma ação doutrinária, entre outras questões relevantes.

Nesse cenário, Coelho (2005) enfatizou a fusão da função educacional com os objetivos ético-filosóficos do movimento, visando a reprodução do modelo de homem e sociedade preconizados pelo integralismo. A educação integral, de acordo com essa análise, servia a interesses específicos, adotando uma abordagem conservadora em suas bases, com uma abordagem pragmática na implementação de suas ações (Coelho, 2005, p. 92).

Além do movimento integralista, a perspectiva católica também desempenhou um papel significativo na concepção de educação integral no Brasil. O grupo católico, por meio de suas instituições escolares, promoveu uma concepção de educação integral que abrangia atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa. Segundo Cury (1988), essa abordagem enfatizava as duas dimensões do homem, corpo e alma,

e suas respectivas demandas: a dimensão física e a dimensão moral. A educação integral católica, portanto, visava manter a harmonia entre esses elementos (Cury, 1988, p. 56).

Os intelectuais liberais também exerceram influência no desenvolvimento da educação integral no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 por 26 destacados intelectuais brasileiros, foi um marco desse movimento. O manifesto tinha como objetivo o Estado a criar um sistema de ensino público que integrasse os diferentes estágios da vida escolar, abrangendo a escola infantil, primária, secundária e superior, organizados de acordo com as quatro principais fases do desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e maturidade. O objetivo era criar um sistema de ensino que formasse a personalidade integral do indivíduo ao longo de sua jornada escolar, adotando uma abordagem dinâmica que enfatizava a atividade criativa dos alunos (Azevedo et al., 2010, p.198).

Nessa perspectiva, a educação integral, de acordo com o manifesto, buscava promover uma educação ativa e aquisição de conhecimento através da observação, pesquisa e experimentação, semelhante ao espírito das investigações científicas. A educação integral, desde a escola infantil até a universidade, representava a continuação ininterrupta de esforços criativos para o desenvolvimento da faculdade produtora e do poder criativo do aluno (Azevedo et al., 2010, p.198)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova delineou uma visão inovadora da escola, descrevendo-a como um organismo vivo e uma microcomunidade inserida em uma comunidade mais ampla. Reconheceu a influência recíproca entre a escola e sua comunidade, e propôs que as escolas considerassem o ambiente da comunidade como um espaço de observação, experiência e construção de conhecimento.

O documento defendeu que a educação é um dever do Estado, mas enfatizou a importância de compartilhá-la com a família e a sociedade em geral. A crítica à escola isolada em si mesma levou a propostas de maior integração entre escola, família, comunidade e sociedade. O objetivo era tornar a educação escolar mais viva e interessante para os alunos. De acordo com essa concepção, as instituições escolares deveriam ser reorganizadas como organismos maleáveis e vivos, equipados com um sistema de instituições que ampliassem seus limites e raio de ação. As instituições periescolares e postescolares, com caráter educativo ou de assistência social, deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigir a crescente insuficiência social das instituições educacionais. Cada escola, independentemente de seu nível, desde a infância até a universidade, deveria se cercar das famílias dos alunos, estimular e aproveitar as iniciativas dos pais em prol da educação,

estabelecer sociedades de ex-alunos que mantivessem uma relação constante com as escolas e utilizar os recursos materiais e espirituais da comunidade. Essa abordagem visava despertar e desenvolver o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre pais, professores, imprensa e todas as outras instituições diretamente envolvidas na obra da educação. (Saviani, 2010)

Quanto à concepção de educação integral, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova enfatizou repetidamente as expressões "educação integral", "formação integral" e "desenvolvimento integral". Essas expressões eram usadas com significados específicos, referindo-se ao desenvolvimento individual do educando e de sua personalidade em todas as fases naturais da vida. A educação integral promovida por esse movimento visava considerar todas as dimensões da personalidade humana durante o processo formativo escolar. Esse enfoque era adaptado às fases de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo infância, adolescência, juventude e maturidade.

O Manifesto defendeu a organização de meios duradouros para direcionar o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada etapa de seu crescimento. Além disso, ressaltou a importância de formar uma hierarquia democrática, baseada na hierarquia das capacidades recrutadas em todos os grupos sociais, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais. A educação integral proposta abrangia a educação infantil, primária, secundária e superior, compartilhada com a família e a sociedade, representando uma educação contínua e dialógica.

É fundamental notar que, embora o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova represente as ideias de 26 intelectuais brasileiros, autores como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira contribuíram com concepções específicas de educação integral. Essas contribuições se manifestaram em algumas experiências pioneiras no Brasil, destacando Anísio Teixeira como o precursor de uma concepção e prática de educação integral no país, que começou a tomar forma a partir do final dos anos 1920. Portanto, a história da educação integral no Brasil revela uma evolução nas concepções, com ênfase na formação integral do indivíduo e no desenvolvimento contínuo ao longo das diferentes fases da vida.

Anísio Teixeira, embora não tenha usado explicitamente a expressão "educação integral" em suas obras, sustentou uma perspectiva educacional que visava a formação abrangente do indivíduo, o que, segundo Coelho (2005), guarda notável semelhança com a noção de educação integral. Anísio Teixeira refletia sobre as instituições escolares públicas e as implementava com a intenção de proporcionar uma formação completa, estreitamente

relacionada com uma educação integral.

A concepção educacional de Anísio Teixeira foi desenvolvida em resposta ao contexto de amplas transformações sociais que o Brasil experimentava na primeira metade do século XX. Essa perspectiva educacional estava imbuída das ideias do Pragmatismo Deweyano, das quais Teixeira foi um dos pioneiros no Brasil. O seu engajamento na educação estava enraizado em um movimento crítico que reagia a um sistema educacional que demonstrava ineficiência diante dos desafios da época. O pensamento educacional brasileiro da década de 1920 era, em grande parte, pautado por uma abordagem curativa. Nesse período, o foco estava na erradicação do analfabetismo e na promoção da higiene, refletindo a visão política predominante. Disciplina, higiene e alfabetização eram os pilares dessa perspectiva, que se concentrava na resposta inicial às necessidades de uma nova ordem econômica, moldada pela industrialização e urbanização.

A introdução das ideias de “John Dewey” a partir de 1930 trouxe uma perspectiva educacional que divergia consideravelmente dessa abordagem curativa e moralizadora. Dewey preconizava que a educação não era uma mera preparação para a vida, mas a própria vida. Ele defendia que a educação deveria ser orientada por experiências, descobertas e interações diretas com a natureza e a sociedade. A influência dessas ideias contraditou a perspectiva curativa e moralizadora ainda presente na educação brasileira.

Anísio Teixeira, ao adotar a filosofia pragmática de Dewey, propôs uma reorganização da vida cotidiana nas escolas, defendendo a necessidade de diversificação e ampliação das funções escolares. Diferentemente de outros grupos e movimentos que contemplaram a ideia de educação integral, Teixeira não se limitou a conceber essa perspectiva, mas também a implementou. Sua abordagem priorizava uma escola pública com múltiplas funções, que se manifestariam por meio de um currículo abrangente, incluindo leitura, aritmética, ciências, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, bem como a preocupação com a saúde e alimentação das crianças.

O objetivo era que a escola não apenas fornecesse conhecimento, mas também cultivasse hábitos, atitudes, aspirações e preparasse efetivamente as crianças para a complexa civilização em constante mutação. A abordagem de Teixeira redefiniu o papel da escola como um espaço de desenvolvimento integral do indivíduo, marcando uma transição na educação brasileira. Suas contribuições são referências duradouras no campo da educação integral no Brasil.

Anísio Teixeira desenvolveu um currículo educacional abrangente e holístico, notável

por sua completude à época. Esse currículo englobava diversas áreas do conhecimento científico, tais como leitura, escrita, matemática, física e ciências sociais. Além disso, incluía a educação profissionalizante, com foco nas artes industriais, bem como aspectos culturais e artísticos, como desenho, música e dança. A dimensão física não era negligenciada, sendo atendida por meio da educação física. A esfera social era contemplada através de atividades relacionadas à saúde e alimentação infantil. Teixeira também ressaltava a importância da dimensão ética e moral, enfatizando que a escola deveria moldar hábitos, costumes, atitudes e comportamentos para a vida em sociedade.

No entanto, a implementação desse currículo ambicioso exigia uma transformação fundamental na mentalidade em relação à escola. Isso incluía uma revisão das funções pedagógicas e sociais da escola, juntamente com mudanças na organização do trabalho pedagógico, no uso do tempo e na gestão escolar. Anísio Teixeira já concebia essa nova visão da educação escolar desde suas primeiras experiências como gestor público na área educacional.

Em 1950, Anísio Teixeira conseguiu concretizar essa visão ao estabelecer o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, onde pôde detalhar e implementar sua proposta de educação escolar. Além de suas contribuições práticas, Teixeira desempenhou um papel fundamental nas discussões que resultaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e no Plano Nacional de Educação de 1962. Vale destacar que, no contexto do pensamento de Teixeira, ele também defendia a ideia de escolas com funções ampliadas e operação em tempo integral, princípios atualmente promovidos pelo governo brasileiro. Teixeira reconhecia a importância da educação não apenas devido à complexidade da vida moderna, mas também devido à inclusão de todas as dimensões da vida humana no domínio educacional. Ele via a escola como um espaço formativo abrangente, no qual se discutiam todos os aspectos da vida humana, uma vez que outras instituições, como a família e a igreja, que antes desempenhavam funções educacionais, estavam cedendo esse papel à escola na sociedade contemporânea. A escola, portanto, deveria proporcionar ao indivíduo oportunidades completas de vida, abrangendo atividades de estudo, trabalho, vida social, recreação e jogos.

A concepção de Anísio Teixeira sobre a educação escolar não se limitava às questões estritamente acadêmicas, mas uma visão mais abrangente que visava ao desenvolvimento integral do indivíduo, englobando aspectos cognitivos, práticos e sociais. Essa visão exigia uma abordagem de tempo integral, que o próprio educador defendia enfaticamente. A escola, segundo Teixeira, não poderia fornecer uma formação completa com sessões de ensino de curta

duração, como era comum na escola brasileira à época. Em vez disso, ele advogava a necessidade de restaurar o dia escolar integral, enriquecer o currículo com atividades práticas e organizar a escola como uma miniatura da comunidade, incorporando uma ampla variedade de atividades, incluindo trabalho, estudo, recreação e arte.

Essa defesa de um dia escolar integral e enriquecido já estava presente no pensamento de Anísio Teixeira desde os anos 1930, muito antes de suas experiências práticas nesse sentido. A necessidade de um tempo ampliado surgiu como consequência direta de sua proposta educacional abrangente, que abordava diversas dimensões do desenvolvimento individual na sociedade. A concretização dessa visão ocorreu com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, Bahia, em 1952.

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira pôde experimentar suas ideias sobre educação em tempo integral. Ele buscava a universalização da educação pública e gratuita, vendo a escola como um instrumento de justiça social e correção das desigualdades sociais. Além disso, via o investimento na educação como um meio de alcançar o desenvolvimento social e pessoal, com a ascensão social como uma resposta ou consequência natural.

Anísio Teixeira defendia que a escola eficaz deveria operar em tempo integral, tanto para os alunos quanto para os professores. Ele acreditava que a educação não era um privilégio de poucos, rejeitando a educação tradicional e defendendo a escolarização abrangente que incorpora todas as dimensões da formação do indivíduo. Nesse modelo de escola, as atividades curriculares eram distribuídas entre as Escolas-Classe durante o turno básico e as Escolas-Parque no contraturno, proporcionando uma formação completa. O complexo educacional incluía diversas instalações, como pavilhões de trabalho, áreas sociais, espaços de educação física, biblioteca, teatro ao ar livre e instalações artísticas. Além disso, as crianças eram atendidas em grupos organizados por idade cronológica, com previsão de construção de residências para crianças em situação de abandono, que viveriam no local. Esse modelo inovador serviu como um marco no desenvolvimento da educação em tempo integral no Brasil.

Com base nas informações previamente discutidas sobre a concepção de educação de Anísio Teixeira, sua base filosófica e o contexto social brasileiro do início da década de 1950, é evidente que o projeto educacional desenvolvido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro representou uma abordagem inovadora para a educação, a escola, o currículo, o tempo escolar e a formação de professores. Esse modelo educacional não visava apenas atender às necessidades da sociedade urbana e industrial emergente, mas também se alinhava com uma

visão democrática e liberal, onde a educação era considerada um direito de todos, independentemente de classe social, especialmente através da promoção de uma escola "comum". A perspectiva de educação integral concebida por Teixeira, embora tenha se manifestado de maneira fragmentada na organização curricular e pedagógica das Escolas-Classe e Escolas-Parques, manteve a integridade em relação à definição das dimensões que abrangiam a formação holística do indivíduo, visando um desenvolvimento amplo e do ser social.

Podemos afirmar que a prática do Centro Educacional Carneiro Ribeiro inaugurou no Brasil o conceito de escola em tempo integral, representando um marco na história da educação brasileira. A partir dessa experiência pioneira, surgiram outras iniciativas ao longo dos anos. Entre elas, destacam-se as Escolas-Classes e Escolas-Parque do Distrito Federal em 1960, os Ginásios Vocacionais em São Paulo na década de 1960, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro na década de 1980, bem como os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACs), posteriormente conhecidos como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) a partir de 1991.

Além disso, ao longo das últimas décadas, diversas experiências sazonais de educação em tempo integral foram implementadas em nível federal, estadual e municipal em várias regiões do Brasil. Isso inclui iniciativas notáveis em Juiz de Fora/MG, Apucarana/PR, Pato Branco/PR, Chapecó/SC, Canela/RS, Passo Fundo RS, entre outras. Mais recentemente, o governo brasileiro expressou seu compromisso com a educação em tempo integral por meio do Programa Mais Educação, direcionado a todas as escolas públicas do país.

Além disso, é importante destacar a contribuição de Anísio Teixeira para a criação do Centro Educacional Elementar, também conhecido como Escola-Classe/Escola-Parque, na Capital Federal, que foi concebido no final da década de 1950 e começou a funcionar plenamente na década de 1960. Esse projeto foi uma realização do governo do Presidente Juscelino Kubitschek e fazia parte do Plano de Construções Escolares para Brasília, que foi elaborado por Anísio Teixeira quando ele era Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O Centro de Educação Elementar consistia em uma variedade de instalações, abrangendo desde jardins de infância até bibliotecas escolares, refletindo uma abordagem abrangente da educação que se assemelhava a uma "Universidade Infantil."

O Centro de Educação Elementar foi concebido como um farol de inspiração para toda a nação brasileira, representando muito mais do que uma escola convencional. Seu propósito principal era oferecer uma educação primária que partisse das necessidades vitais dos

indivíduos na sociedade. Isso se concretizaria por meio de atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais, visando abranger todas as dimensões do desenvolvimento humano. Anísio Teixeira delineou a estrutura e funções do Centro de Educação Elementar da seguinte forma: a) Jardim de infância, com quatro salas, voltado à educação de crianças de 4 a 6 anos de idade; b) "Escola-classe" com oito salas, destinada à educação intelectual sistemática de crianças de 7 a 12 anos; c) "Escola-parque" composta por pavilhões abrigando biblioteca infantil, museu, atividades de artes industriais, recreação, atividades sociais (música, dança, teatro, clube, exposições), e instalações para refeitório e administração.

A "Escola-parque" tinha a finalidade de complementar a educação intelectual das crianças, permitindo o desenvolvimento artístico, físico, recreativo e a introdução ao mundo do trabalho. Com dois turnos, o Centro atendia cerca de 2000 alunos. Os estudantes frequentavam alternadamente as "escolas-classe" e a "escola-parque" diariamente, com quatro horas dedicadas à educação intelectual e quatro horas, incluindo um intervalo para almoço, nas atividades mais lúdicas e recreativas da "escola-parque," conforme destacado por Coelho (2009a).

Pereira e Rocha (2005) descrevem a educação ministrada no Centro Educacional Elementar em Brasília como "uma educação integral que abordava o indivíduo em todas as suas dimensões." Essa escola completa, rica e variada era formadora por excelência, integrando os alunos ao mundo de maneira holística. O dia escolar se estendia a oito horas para permitir a diversificação das experiências educativas, habilitando os alunos para uma ação inteligente em suas vidas. A escola se organizava como uma escola-comunidade, com um currículo baseado na aprendizagem participativa, transformando a escola em um espaço de vida com atividades adequadas às diferentes idades.

Anísio Teixeira via a escola primária como uma instituição capaz de promover a igualdade de oportunidades em uma sociedade democrática, mesmo em um contexto de subdesenvolvimento e intensa estratificação social. No entanto, devido a questões ideológicas, políticas e econômicas, a experiência educacional no Centro Educacional Elementar não teve continuidade e, ao longo do tempo, enfrentou desafios. No entanto, sua influência perdura até hoje, servindo de inspiração para programas e projetos de escolas em tempo integral em todo o país. A ideia de uma educação completa, que incorpora a vida em sociedade e considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano em busca de uma sociedade democrática e igualitária, sempre foi uma preocupação constante de Anísio Teixeira. Essas experiências pioneiras inauguraram uma nova perspectiva de educação escolar no Brasil: a educação integral

em tempo integral, deixando um legado que continua a influenciar iniciativas e perspectivas educacionais em todo o país.

Os Ginásios Vocacionais<sup>12</sup>, uma iniciativa pioneira estabelecida no estado de São Paulo durante a década de 1960, representaram um marco na evolução da educação em tempo integral no Brasil. Conforme detalhado por Rovai (2005), a existência dessas instituições perdurou por um período de oito anos, de 1962 a 1969, e compreendeu a criação de seis unidades escolares, incluindo uma na capital, São Paulo, e cinco em cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. Os Ginásios Estaduais Vocacionais tinham como público-alvo jovens de ambos os sexos, com idades compreendidas entre 11 e 13 anos, e foram concebidos como classes experimentais sob a gestão do então Secretário da Educação de São Paulo, Luciano Vasconcellos de Carvalho.

Esses Ginásios Vocacionais representaram uma inovação significativa para a época, influenciados por diversas correntes teóricas, notadamente a pedagogia da Escola Nova, que se fundamentava nos princípios de John Dewey. Entretanto, o contexto político turbulento da década de 1960, marcado pela presença da ditadura militar, exerceu pressões consideráveis sobre o sistema educacional, obrigando-o a se adequar às metas políticas do Estado. Além disso, as divergências internas relacionadas ao Serviço de Ensino Vocacional contribuíram para a descontinuação desse projeto inovador (Chiozzini, 2010).

Os Ginásios Vocacionais foram concebidos principalmente para atender alunos do ensino secundário, proporcionando um currículo integral que englobava dois ciclos: ginásial, com duração de quatro anos, e colegial, com pelo menos três anos de duração, incluindo cursos técnicos. Esta proposta representou uma verdadeira renovação do sistema educacional do estado de São Paulo.

O currículo era percebido como o conjunto de experiências educacionais propostas pela escola para alcançar seus objetivos. O núcleo central do trabalho pedagógico, ao redor do qual giravam as atividades curriculares, era sintetizado pelo princípio de que "O homem é um ser social, situado em um determinado tempo e espaço, agente transformador da sociedade e construtor da história". O currículo era organizado em círculos concêntricos, começando na 1ª série com foco local (escola/cidade) e se expandindo nas séries seguintes com conteúdos e conceitos progressivamente mais amplos e profundos, relacionados ao estado, país e ao mundo. Dentre as atividades curriculares, a Ação Comunitária se destacava, envolvendo projetos propostos pelos alunos das quartas séries em colaboração com a comunidade circundante. Esses projetos tinham como objetivo compartilhar o conhecimento adquirido na escola com outras

pessoas da comunidade. Exemplos desses projetos incluíam a educação de adultos para operários, a criação de um posto meteorológico para fornecer informações diárias sobre o tempo e a temperatura ao Jornal da Cidade e a oferta de aulas de artes para crianças na praça pública. Havia também um foco na integração das áreas de conhecimento por meio de temas ou questões-problema que eram explorados durante um bimestre nas Unidades Pedagógicas.

O ano letivo começava com uma aula Plataforma, na qual os professores da série selecionavam um tema complexo e envolvente, que era então apresentado aos alunos como uma questão desafiadora. Os alunos levantavam novas perguntas a serem investigadas pelas diferentes áreas de estudo, realizando pesquisas bibliográficas e de campo. Eles também traziam informações coletadas em diversos setores da comunidade, incorporando o Estudo do Meio. Ao final do bimestre, os alunos coordenavam a apresentação das conclusões e realizavam uma síntese bimestral em uma assembleia.

Esse método de ensino e aprendizado refletia os princípios da pedagogia de Dewey, que enfatiza a pesquisa, observação e experimentação no ambiente social e comunitário. Também eram evidentes as influências das ideias de William Kilpatrick em relação à pedagogia de projetos, que defende que os projetos de investigação devem se originar de questões do cotidiano ou de temas disciplinares. A ênfase no Estudo do Meio também estava alinhada com a pedagogia de Kilpatrick. De acordo com Neves (2008), os educadores enfrentavam o desafio de adaptar os objetivos educacionais e as atividades curriculares estabelecidos no planejamento inicial do Serviço de Ensino Vocacional - SEV às realidades locais.

Assim como outras escolas de tempo integral, os Ginásios Vocacionais não subsistiram por muito tempo. A pressão exercida pela ditadura militar, que os considerava subversivos, dispendiosos e mal-sucedidos, levou à sua extinção. Conforme o regime militar, essas escolas ameaçavam a segurança e a ordem nacionais, uma vez que buscavam formar alunos críticos, algo incompatível com os objetivos do governo. Em relação ao fim dos Ginásios Vocacionais, Calefi (2003) observa que todas as escolas foram invadidas pela polícia, professores foram presos e materiais confiscados em uma ação coordenada no final de 1969. A partir desse momento, a experiência deixou de existir, sendo, posteriormente, absorvida pela rede escolar convencional. Em 5 de junho de 1970, o decreto estadual nº 52.460 foi publicado, encerrando o ensino renovado em todas as escolas estaduais e marcando o fim da experiência dos ginásios estaduais vocacionais (p.97).

Os Ginásios Vocacionais, enquanto instituições de ensino em regime de tempo integral, apresentam um interessante contexto histórico. Embora tenham, em última análise,

não alcançado os objetivos esperados, é fundamental reconhecer a contribuição significativa que eles trouxeram à evolução do planejamento escolar e à inovação no âmbito da educação em geral. Muitos dos conceitos e métodos que ainda hoje são objeto de intensa discussão, quando se busca alternativas para a melhoria do processo educacional, têm suas raízes na abordagem adotada por essas instituições pioneiras.

Dentre os conceitos-chave que emergiram da experiência dos Ginásios Vocacionais, destacam-se a interdisciplinaridade, o estudo do meio, o processo de avaliação contínua ao longo do ano letivo, a formação em serviço do corpo docente, a promoção do trabalho em equipe e o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade. Tais propostas, de fato, nortearam eficazmente o trabalho desenvolvido nas unidades dos Ginásios Vocacionais, estabelecendo uma distinção marcante em relação a outras instituições educacionais da mesma época.

Na década de 1980, o estado do Rio de Janeiro foi palco de uma das políticas governamentais mais emblemáticas em prol da educação em tempo integral: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). O antropólogo, vice-governador e secretário de educação da época, Darcy Ribeiro, influenciado pela visão educacional de Anísio Teixeira, idealizou os CIEPs como resposta aos sérios problemas enfrentados pela educação pública, como altas taxas de reprovação, evasão escolar e distorção idade/série. Além disso, o modelo de escola então vigente revelava-se inadequado para atender as massas da população brasileira, especialmente aquelas marcadas pela pobreza e exclusão social.

O projeto arquitetônico dos CIEPs era inovador e concebido com o propósito de atender de forma integral as necessidades dos estudantes. Cada unidade era composta por três blocos principais: o primeiro abrigava as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um amplo pátio coberto. O segundo bloco abrigava o ginásio com vestiários e uma quadra polivalente, enquanto o terceiro bloco acomodava a biblioteca e as moradias para alunos residentes. Além disso, os CIEPs contavam com uma equipe diversificada de professores especializados em áreas como educação física, artes, estudo dirigido, teleeducação e animação cultural.

O horário estendido de funcionamento, das 8h às 17h, permitia a integração do currículo regular com atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Os alunos recebiam refeições completas e acesso a atendimento médico e odontológico. Cada unidade tinha capacidade para atender aproximadamente mil alunos. O programa dos CIEPs, implementado em duas fases, buscou não apenas promover a educação de qualidade em período

integral, mas também tirar crianças carentes das ruas, fornecendo-lhes um ambiente seguro com "pais sociais" residentes, que cuidavam das crianças também residentes nas unidades.

Os CIEPs se consolidaram como uma abordagem inovadora, assumindo uma visão de "escola-casa" que reconhecia e abordava os desafios socioeconômicos que afetavam a educação. O projeto procurou superar obstáculos como desnutrição, falta de material escolar, doenças infecciosas e problemas de saúde bucal, visual e auditiva, garantindo que os alunos tivessem as condições ideais para uma aprendizagem eficaz. Enfatize-se que a abordagem dos CIEPs, apesar de ser por vezes vista como paternalista, foi concebida como uma resposta realista e necessária às condições sociais desafiadoras enfrentadas pelas crianças atendidas. A configuração do currículo escolar em questão não apenas reflete a essência do programa, mas também expressa sua ambição de alcançar objetivos sociais de maior abrangência. Estamos tratando de escolas com funções expandidas, que vão além do mero ensino acadêmico, incorporando atividades de educação, esporte, lazer, cultura e assistência social. Essas escolas são organizadas de maneira distinta das instituições de ensino convencionais, especialmente planejadas para atender às demandas curriculares específicas. Um elemento distintivo notável é o horário integral, que desempenha um papel fundamental, estreitamente relacionado com o propósito geral dessas escolas.

É importante destacar que o horário integral não é apenas um expediente logístico, mas um componente intrínseco ao processo de aprendizagem. Diferentemente do semi-internato, o horário integral é justificado por razões estritamente pedagógicas, já que a educação integral promove a socialização como parte da instrução escolar e da formação cultural. Nesse contexto, a escola se torna um espaço social para a formação cidadã. O currículo dessas escolas reflete uma diversidade de influências filosóficas, refletindo a pluralidade do pensamento educacional brasileiro. Uma característica distintiva dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em comparação com outras escolas convencionais e com as escolas de tempo integral idealizadas por Anísio Teixeira na Bahia e no Distrito Federal, é o espaço destinado às atividades educacionais. Enquanto Teixeira concebeu a realização dessas atividades em dois locais distintos, cada um voltado para finalidades específicas, Darcy Ribeiro optou por reunir todas essas atividades em um único local, incorporando-as como elementos intrínsecos de um currículo unificado.

Além disso, o projeto dos CIEPs defendia a implementação de um projeto pedagógico uniforme e uma organização escolar padronizada em todas as unidades, a fim de evitar disparidades na qualidade educacional entre as escolas. Contudo, é importante observar que o

projeto dos CIEPs enfrentou críticas significativas, abordando questões como o custo das instalações, a qualidade da arquitetura, a localização das escolas e a duração do período letivo de oito horas. Muitos argumentaram que o projeto arquitetônico suplantou o componente pedagógico, notadamente devido à falta de equipes de educadores qualificados para implementar eficazmente esse novo paradigma educacional.

Uma análise crítica mais abrangente sobre os CIEPs foi realizada por Paro e colaboradores no livro "Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público". Entre as várias ponderações apresentadas, destacam-se a natureza preventivo-assistencialista da proposta, que, na prática, foi vista como um mecanismo de compensação e uma abordagem insuficientemente crítica das raízes políticas e econômicas dos problemas sociais. Além disso, o uso estratégico da cultura das massas populares como um atrativo para atrair estudantes das camadas menos privilegiadas foi criticado.

Portanto, diante das críticas teóricas, bem como das questões administrativas, pedagógicas e financeiras, aliadas à descontinuidade das políticas públicas, a proposta dos CIEPs enfrentou obstáculos significativos. Os governos subsequentes ao de Brizola não conseguiram manter a continuidade administrativa do projeto, comprometendo sua característica essencial de ensino em tempo integral. Consequentemente, muitas das unidades construídas e em funcionamento foram transformadas em escolas convencionais com aulas em turnos regulares. Algumas poucas escolas continuaram a oferecer ensino em tempo integral, mantendo, na medida do possível, a integridade de sua proposta original. Por outro lado, unidades parcialmente concluídas foram simplesmente abandonadas, e a instalação que produzia as peças pré-moldadas de concreto para construção das escolas foi desativada e desmontada.

A proposta de educação integral em tempo integral se destaca como uma abordagem que, embora tenha algumas semelhanças com outras iniciativas, se diferencia devido à sua ênfase em promover a ampliação do tempo de estudo e a integração com a comunidade, embora, na prática, seja frequentemente avaliada como assistencialista e até compensatória.

É importante salientar que muitas das características presentes nas atuais concepções de educação integral em tempo integral compartilham semelhanças marcantes com as perspectivas do passado. A ideia de combinar educação e proteção, estender o tempo dedicado à educação, promover parcerias entre escola, família e comunidade, bem como a abordagem interministerial (intersectorial) em programas de educação integral, são características da tendência contemporânea de educação integral no Brasil. A noção de integralidade é, muitas

vezes, usada para denotar a ideia de parceria na concepção e execução de ações, integrando famílias e organizações não governamentais com a escola. Além disso, a ampliação do tempo de estudo, com a utilização de dois turnos, é outro aspecto importante, embora a formação integral do indivíduo com base em propostas curriculares que abordam as principais dimensões humanas seja, muitas vezes, desafiadora de ser realizada.

Analisando as principais características e princípios fundamentais das concepções de educação integral defendidas por diferentes correntes de pensamento, como o Anarquismo, Integralismo, grupos Católicos e pensamento Liberal, é evidente que as perspectivas atuais de educação integral em tempo integral estão intrinsecamente ligadas a uma visão liberal e pragmática de educação, sociedade e indivíduo. O pensamento dos Pioneiros da Educação Nova, com destaque para figuras como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, ressoa nas numerosas propostas de educação integral, tanto do século XX quanto do início do século XXI. Entre os pontos em comum, destacam-se a promoção de uma função ampliada da escola, caracterizada pela associação entre formação e proteção integral, bem como a estratégia de aumentar o tempo escolar para atender a essas novas funções educacionais.

A análise histórica revelou que o ideal de educação integral remonta à antiguidade clássica e que diferentes sociedades ao longo do tempo aspiraram por essa forma de educação. No entanto, a compreensão desse conceito varia ao longo do tempo, refletindo o contexto temporal, espacial e social em que emerge. Portanto, a finalidade da educação integral nem sempre é uniforme, uma vez que as propostas foram formuladas por pessoas, movimentos e instituições com visões filosóficas, políticas, epistemológicas e pedagógicas distintas. Como resultado, a luta pela educação integral ao longo da história levantou bandeiras diversas, e uma análise histórica permite perceber a evolução desse fenômeno ao longo do tempo.

Em resumo, as principais defesas presentes nas propostas de educação integral/educação integral em tempo integral incluem a busca pela formação integral do ser humano, tanto em termos de desenvolvimento de suas faculdades e dimensões, independentemente do formato escolar de tempo integral, quanto por meio da formação e proteção integral em escolas de tempo integral. A primeira abordagem enfatiza a concepção de um ser humano múltiplo, mas indivisível e integral, com o processo educacional visando a emancipação para uma vida social autônoma e livre. A segunda abordagem também valoriza a formação integral do indivíduo, mas incorpora conhecimento científico e saberes socioculturais em uma abordagem assistencialista e protetora, fundamentada na ideia de que as crianças precisam de condições socioeconômicas, emocionais, culturais e intelectuais estáveis para

aprender e se desenvolver. No entanto, é essencial observar que nem sempre essas abordagens são implementadas de maneira eficaz nas propostas que as defendem, e as contradições teóricas e práticas frequentemente geram diversas manifestações e interpretações desses conceitos ao longo da história. Dessa forma, a compreensão da educação integral exige uma abordagem contextualizada, levando em consideração o tempo histórico e o espaço em que as propostas são apresentadas.

Portanto, a história da educação integral não é homogênea; em vez disso, é mais apropriado falar em "histórias" da educação integral ou nas "histórias" das perspectivas de educação integral. Isso se deve ao fato de que diferentes concepções e práticas de educação integral, ao longo da história da educação, apresentam diversidade de contextos, finalidades e objetivos. Assim, uma compreensão completa da educação integral, como objeto de estudo, exige uma análise contextualizada, considerando o tempo histórico e o espaço onde essas propostas são desenvolvidas. Como resultado, a evolução da educação integral ao longo do tempo revela mudanças, continuidades e rupturas, permitindo uma visão mais abrangente do fenômeno atual.

Em seguida, abordaremos algumas concepções de educação integral e educação integral em tempo integral, com base na literatura e na realidade educacional brasileira. Isso nos permitirá compreender mais a fundo o currículo do Programa Mais Educação (PME), que representa um elemento essencial da proposta de educação integral em tempo integral, objeto central deste estudo.

[...] As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis. (Gadotti, 2009, p. 32).

Diante do exposto, é relevante observar que o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, já incorporou, em suas metas e objetivos, a ampliação da jornada escolar como uma das diretrizes a serem seguidas. No documento do PNE, que trata dos "Objetivos e Metas", no item 1.3, a meta 18 é clara ao mencionar o compromisso de "Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos" (Brasil, 2001, s.p.).

Para o Ensino Fundamental, a mesma lei reserva atenção especial à oferta da educação em tempo integral. Nas disposições do item 2.3, são delineadas as metas 21 e 22, que se concentram na expansão da educação em período integral. Tais metas, ancoradas no PNE, buscam concretizar a visão de uma educação que transcende os limites da jornada escolar tradicional.

Esse compromisso com a ampliação da jornada escolar reflete a compreensão de que a educação não se limita ao mero cumprimento de horas em sala de aula. Ela é um processo abrangente que abarca o desenvolvimento integral dos alunos, englobando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também a formação de cidadãos capazes de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

As diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) representam um respaldo legal e político de suma importância para a promoção da educação em tempo integral no Brasil. Essas diretrizes não apenas orientam as políticas educacionais, mas também demonstram um compromisso sólido com a construção de um sistema educacional que valoriza a expansão da jornada escolar como uma via estratégica para a melhoria do aprendizado e para a preparação dos estudantes para enfrentar os desafios do século XXI.

O PNE, como um instrumento normativo e de planejamento de alcance nacional, desempenha um papel fundamental na definição de metas e objetivos para o sistema educacional brasileiro. Ao incluir a ampliação da jornada escolar em suas metas, o PNE estabelece um marco claro para a educação em tempo integral, destacando-a como um componente essencial da política educacional do país.

Essas diretrizes indicam que o Brasil reconhece a importância de uma abordagem de educação que vai além da jornada escolar tradicional. Elas sinalizam a compreensão de que a educação integral é essencial para preparar os estudantes para as demandas complexas e multifacetadas do mundo contemporâneo. Ela não apenas se concentra no ensino de conteúdo acadêmico, mas também valoriza o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, culturais e cidadãs.

Ao apoiar a expansão da jornada escolar como um meio de aprimorar o aprendizado, o PNE demonstra um compromisso com a construção de uma sociedade mais informada, crítica e preparada para enfrentar os desafios presentes e futuros. Essas diretrizes não são apenas orientadoras, mas também refletem a visão de um Brasil que reconhece a educação em tempo integral como um caminho para um futuro mais promissor. Portanto, elas desempenham um papel central nas políticas e discussões educacionais no país, oferecendo uma base sólida para a promoção da educação em tempo integral e a transformação do sistema educacional brasileiro.

[...] 21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

Assim, tendo a preocupação com a qualidade do aprendizado dos alunos, o Ministério

da Educação (MEC) cria em 2010 o Programa Mais Educação (PME) pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tendo como estratégia a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, com atividades pedagógicas em tempo integral. Assim, propõe novas concepções de educação, ressignificando vários aspectos no espaço escolar, como o papel e funcionamento da escola, o tempo e o espaço, a prática pedagógica, a avaliação de forma a dialogar com a organização curricular.

Art. 1º o [...] § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. § 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação.

Segundo o Portal do Ministério da Educação (Saiba Mais - Programa Mais Educação) Em 2011, 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes aderiram ao Programa Mais Educação sendo “[...] escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes”. Tal programa vigorou até o ano de 2016.

Para melhor adequar as instituições de ensino, em 2014 é sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 com vigência de 2014 a 2024 de forma a cumprir o previsto no Art. 214 da CF/1988 de: erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; formar para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País e estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

No cenário educacional de 2017, diante da necessidade de substituir o Programa Mais Educação (PME), o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma alternativa, o Programa Novo Mais Educação (PNME). Esse novo programa foi estabelecido através da Portaria MEC nº 1.144, datada de 10 de outubro de 2016, com o objetivo central de aprimorar a aprendizagem em disciplinas fundamentais, como língua portuguesa e matemática, por meio da expansão da jornada escolar. A intenção era otimizar o tempo que crianças e adolescentes passam na escola, visando, assim, a aperfeiçoar o ensino e o aprendizado.

No entanto, o Programa Novo Mais Educação (PNME) não pode ser considerado uma resposta plena à educação integral. Embora tenha se proposto a estender o tempo de

permanência dos alunos na escola, seu enfoque estava mais direcionado para o reforço das disciplinas específicas, as quais deveriam ser ensinadas com qualidade na jornada escolar regular. A ampliação da jornada, por si só, não se traduz em uma abordagem de educação integral, que pressupõe uma visão mais holística do desenvolvimento do aluno, englobando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, culturais e cidadãs.

Em um contexto de educação integral, a jornada estendida vai além do simples prolongamento do tempo na escola. Ela é acompanhada por uma abordagem pedagógica mais abrangente, que visa ao enriquecimento da experiência educacional dos alunos, abarcando atividades extracurriculares, culturais, esportivas e sociais. A educação integral reconhece a importância de formar indivíduos completos, capazes de compreender e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Assim, embora o PNME represente um esforço do MEC para aprimorar o aprendizado em áreas-chave, não aborda a necessidade de uma abordagem mais ampla e holística da educação. Para alcançar uma verdadeira educação integral, é fundamental considerar não apenas o tempo na escola, mas também o conteúdo e a qualidade da experiência educacional. Portanto, a discussão sobre programas como o PNME deve ser acompanhada de reflexões mais amplas sobre como promover uma educação integral que forme cidadãos completos e preparados para a complexidade do mundo atual.

### 1.3 A EDUCAÇÃO EM PERÍODO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS

A educação brasileira veio se modificando ao longo dos anos e adequando o ensino às necessidades aos novos paradigmas sociais, econômicos e culturais. O século XXI consolidou demandas que vem se constituindo em todas as esferas e exigindo uma educação multifacetada, que prepare o aluno para lidar com a vida em sociedade, exercendo seus direitos e deveres de cidadãos como protagonismo e criticidade.

A educação ao longo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância (Gadotti, 2009, p. 32).

É assim, portanto, que os discursos de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro ganham sentido, ao preparar os estudantes física, cognitiva, afetiva, ética e culturalmente. Esse pensamento vem atingindo as esferas políticas e as legislações que regem o país. Nesse sentido, várias tentativas foram feitas em busca de se implantar a concepção de

educação integral em forma de escolas e centros de tempo integral em vários estados brasileiros.

Tal conceito chegou em Goiânia, capital de Goiás, em 2005 por intermédio do prefeito Iris Rezende e pela coordenação da Secretaria Municipal de Educação. Nesse período foram implantadas 7 escolas de tempo integral e em 2009 já contavam com 15 unidades com objetivos de garantir a formação integral dos alunos.

[ ] garantir o direito do educando à sua formação integral, direito que se traduz na possibilidade de percorrer seu processo educativo, de adquirir e construir conhecimentos e de desenvolver potencialidades para interpretar a complexa realidade em que se vive, ao assumir a condição de sujeito interativo. (Goiânia – SME, 2009, p. 61).

Já no âmbito estadual, a educação em tempo integral começou a ser implantada no estado, no ano de 2006 em escolas de Ensino Fundamental e só em 2013 foi estendido ao Ensino Médio. 31 escolas se adequaram ao Projeto Escola de Tempo Integral (EETI). Em 2011 essas escolas chegaram a disponibilizar atendimento durante 10 horas diárias, contudo a Matriz curricular foi adequada, diminuindo a sobrecarga de professores, e os estudantes passaram a permanecer 8 horas na instituição.

A educação de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás iniciou-se em 2006, com o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral/EETI para atender estudantes de Ensino Fundamental – Anos Iniciais em 31 (trinta e uma) escolas, conforme Portaria n.º 0587/2007- SEDUC Secretaria de Estado da Educação Secretaria de Estado da Educação – SEDUC Superintendência de Educação Integral 11 GABSEE. No ano seguinte, estendeu-se aos Anos Finais e implantou o Projeto em novas escolas. (SEDUC-GO, 2021, p. 11-12).

Em 2012 é publicada a Lei n.º 17.920/2012 que institui os Centros de Ensino em Período Integral/CEPIs, e a partir de 213 estudantes do Ensino Médio começaram a ser atendidos em tempo integral. “Inicialmente, foi implantado em 15 (quinze) unidades escolares [...]” (SEDUC-GO, 2021, p. 11) oportunizando formação integral para os jovens. Contudo, o Plano Estadual de Educação do estado de Goiás foi instituído pela Lei n. 18.969, de 22 de julho de 2015, previsto para vigorar até o ano de 2025. A Meta 3 do Plano Estadual de Educação do estado de Goiás tem o objetivo de “Ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência deste Plano” (Goiás, 2015, p. ).

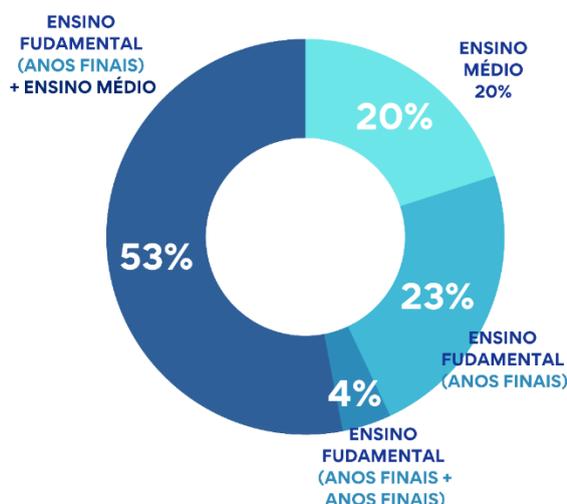
Em 2021, o governo de Goiás cria o Programa Educação Plena e Integral, o qual legaliza os Centros de Ensino em Período Integral/CEPIs (SEDUC-GO, 2021, p. 7). Assim, assegurado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) e pela Resolução CEE/CP n.º 03 de 16 de fevereiro de 2018, viabiliza a elevação da aprendizagem de adolescentes e jovens, ampliando o desenvolvimento pleno das habilidades e conhecimentos desses

estudantes.

[...] o Programa Educação Plena e Integral tem como objetivo propiciar aos estudantes, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dos CEPIs é diferenciado, mas também a sua metodologia, a concepção pedagógica e de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar. (SEDUC-GO, 2021, p. 7).

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Goiás, atualmente existem 254 escolas de tempo integral denominadas Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), sendo 136 de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, 58 unidades de Ensino Fundamental Anos finais, 9 unidades de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e 52 unidades exclusivas de Ensino Médio. O gráfico 1 mostra a distribuição dos CEPIs no estado de Goiás.

**Gráfico 1** - Distribuição dos CEPIs por fase.



**FONTE:** elaborado pela autora com base no portal da Secretaria de Estado de Educação do estado de Goiás (Secretaria Estadual de Educação - Lista de Escolas de Tempo Integral), acesso em: 23 de março de 2023

A educação dos CEPIs no estado de Goiás “[...] está voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural –, devendo ser trabalhadas de modo integrado” (SEDUC-GO, 2021, p. 14). Para alcançar essa formação integral é proporcionado aos alunos de 7 a 9 horas de atividades educativas diárias e 12 vantagens ao estudante, sendo: melhores resultados educacionais; formação para a vida; disciplinas optativas; projeto de vida; preparação para o futuro; preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio; atividades práticas; iniciação científica; acolhimento; tutoria; protagonismo juvenil e estudo orientado.

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais

que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Delors, 1996, p. 89-90, grifos do autor)

O desafio fundamental e contínuo reside na necessidade constante de atualização do conhecimento e na aquisição de competências que capacitem as pessoas a não apenas enfrentar as mudanças, mas também a conviver com as incertezas que essas mudanças frequentemente acarretam. Considerando esse cenário dinâmico, é importante que a educação desempenhe o papel de transmitir de maneira ampla e eficaz uma gama crescente de saberes e habilidades em constante evolução, adaptados à complexa realidade da civilização cognitiva. Como enfatizado por Delors (Delors, 1996, p. 89), esses saberes e saber-fazer são os alicerces das competências do futuro, que são essenciais para o pleno engajamento na sociedade em constante transformação.

Nesse contexto, é imperativo que o aprendiz adote uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida, na qual a aquisição de habilidades e princípios relevantes e úteis se torna uma jornada contínua. Assim, a educação deve capacitar os indivíduos não apenas com conhecimento estático, mas também com as ferramentas mentais e práticas necessárias para se adaptar, inovar e prosperar em um mundo caracterizado por mudanças aceleradas. Portanto, o foco não está apenas na educação como uma etapa da vida, mas como um processo permanente e adaptativo que capacita as pessoas a enfrentar os desafios do presente e do futuro, conforme salientado por Delors (1996).

Diante disso, a Pedagogia da presença também é capaz de desenvolver uma educação que fomente o desenvolvimento integral do educando, já que “Materializa-se por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e educadores” (SEDUC-GO, 2021, p. 20). Assim, o respeito mútuo na relação professor-aluno e aluno-aluno facilita a convivência, possibilita o diálogo e os questionamentos e consequentemente a aprendizagem.

Corroborando com o protagonismo, os pilares da educação e a pedagogia da presença, surge a formação integral, reforçando que a aprendizagem deve ser construída ao longo da vida de forma a possibilitar o desenvolvimento de talentos, conhecimentos e habilidades necessários para a evolução plena do ser humano, bem como para o exercício da cidadania. Portanto, na visão de formação integral oferecida nos CEPIs, há de se pensar a formação de pessoas autônomas, solidárias e competentes.

Pessoas autônomas, capazes de avaliar e decidir baseadas em suas crenças,

conhecimentos, valores e interesses; Cidadãos solidários, capazes de se reconhecerem como parte da solução dos problemas reais; (Futuros) profissionais competentes, capazes de definir o que desejam para a sua vida, de projetar seus sonhos em forma de ações e de executá-las; capazes de compreender as exigências do novo mundo do trabalho e de reconhecer as necessidades de aquisição de habilidades específicas requeridas para a execução do seu Projeto de Vida. (ICE, 2020, apud SEDUC-GO, 2021, p. 16).

#### 1.4 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors no histórico relatório apresentado à UNESCO em 1996 permanecem. Essas ideias fundamentais - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser - são essenciais para moldar um sistema educacional que prepara indivíduos de forma completa, capacitando-os para enfrentar os desafios complexos do século XXI.

O primeiro desses pilares, "aprender a conhecer", focaliza a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, da curiosidade intelectual e da capacidade contínua de adquirir conhecimento ao longo de toda a vida. Assim, a educação transcende o simples ato de transmitir informações, tornando-se uma plataforma para ensinar os alunos a questionar, analisar e avaliar de forma perspicaz tudo o que aprendem. Este pilar incentiva a busca constante de conhecimento, capacitando os indivíduos a se adaptarem e prosperarem em um mundo em constante mudança.

O segundo pilar, "aprender a fazer", destaca a imperatividade de desenvolver habilidades práticas e competências técnicas. A educação não se limita a teorias e conceitos, mas também se estende à preparação dos alunos para a aplicação eficaz do conhecimento na prática. Isso envolve a promoção de habilidades profissionais, a promoção do empreendedorismo e a capacidade de resolver problemas do mundo real. Nesse sentido, os estudantes não apenas adquirem conhecimento, mas também o utilizam para criar soluções inovadoras e abordar desafios da vida cotidiana e do mercado de trabalho.

O terceiro pilar, "aprender a conviver" realça a importância da educação na promoção da compreensão mútua, respeito e tolerância. Em um mundo cada vez mais multicultural e interconectado, a capacidade de conviver pacificamente em uma sociedade diversificada é crucial. Os indivíduos precisam desenvolver habilidades interpessoais que lhes permitam interagir de maneira construtiva com outros, respeitando e valorizando a diversidade. Isso também implica na capacidade de resolver conflitos de forma pacífica e eficaz, contribuindo para a coesão social e a harmonia.

Em suma, os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors são princípios

valiosos que estabelecem um alicerce sólido para o desenvolvimento holístico dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais equilibrada e preparada para os desafios do século XXI. Eles enfatizam que a educação não é apenas sobre a transmissão de conhecimento, mas também sobre o cultivo de habilidades, valores e atitudes que capacitem as gerações presentes e futuras a prosperar e contribuir para um mundo melhor. Esses pilares devem continuar a orientar as políticas educacionais e práticas pedagógicas, garantindo que a educação seja um agente de transformação positiva em nossas vidas e sociedades. Finalmente, o quarto pilar, "aprender a ser", representa um ponto crucial que enfoca o desenvolvimento integral do indivíduo. Neste contexto, ao expandir nossos horizontes sobre os quatro pilares do conhecimento, percebemos que sua implementação e ênfase na educação têm o potencial de desencadear mudanças significativas no paradigma educacional. O tradicional modelo de ensino-aprendizagem, que muitas vezes se concentra predominantemente na mera absorção de informações, tem sido objeto de preocupação constante por parte dos educadores. Agora, ele está sendo desafiado e remodelado.

No âmbito dessa transformação educacional, estamos caminhando em direção a um modelo que vai além de apenas transmitir conhecimento. Estamos nos movendo em direção a um modelo que busca, antes de tudo, ensinar os indivíduos a pensar de maneira crítica e criativa. Isso implica capacitar os alunos a compreender, analisar e avaliar informações de maneira perspicaz, promovendo a capacidade de questionar e buscar respostas de maneira autônoma.

Além disso, esse novo paradigma educacional enfatiza a importância de desenvolver habilidades de comunicação eficaz. A capacidade de expressar pensamentos e ideias com clareza, tanto por meio da escrita quanto da fala, na sociedade contemporânea, onde a comunicação desempenha um papel central.

A ênfase no quarto pilar também nos leva a promover a pesquisa ativa e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa. Aprofundar o conhecimento e explorar novos territórios intelectuais. O raciocínio lógico se torna uma habilidade essencial, ajudando os indivíduos a conectar ideias e conceitos de maneira coerente e estruturada.

Além disso, esse novo paradigma educacional valoriza a capacidade de síntese e elaboração teórica, encorajando os estudantes a integrar informações de maneira significativa e a criar conhecimento a partir de diversas fontes. Isso contribui para a formação de indivíduos independentes e autônomos, capazes de buscar soluções e abordagens originais para os desafios que enfrentam.

Conforme observou Jacques Delors em sua obra de 1998 (página 12), a necessidade de impor o conceito de educação ao longo da vida torna-se cada vez mais evidente. A educação

contínua revela-se imperativa devido às suas inúmeras vantagens, que incluem a flexibilidade, a diversidade e a acessibilidade no tempo e no espaço. No entanto, a concepção de educação permanente deve ser revista e ampliada, abrangendo muito mais do que adaptações relacionadas às mudanças na vida profissional.

A educação ao longo da vida, em sua forma mais abrangente, deve ser vista como um processo contínuo de construção da pessoa, de seu conhecimento, de suas habilidades e, de modo igualmente importante, de sua capacidade para avaliar e agir de forma autônoma e esclarecida. Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental na promoção do autoconhecimento e na compreensão do ambiente que nos cerca. Ela se torna um veículo para a expansão da consciência individual e coletiva.

A educação ao longo da vida não se limita a um processo acadêmico ou profissional, mas também tem um papel essencial na construção de cidadãos informados e socialmente engajados. Ela possibilita que cada indivíduo adquira uma compreensão mais profunda de si mesmo, de sua cultura, de seu contexto social e do mundo em geral. Isso se traduz em cidadãos mais conscientes, capazes de contribuir de maneira significativa para a atividade profissional e para a estruturação das sociedades em que vivem.

Além disso, a educação ao longo da vida desempenha um papel crucial na capacitação das pessoas para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo. À medida que a sociedade e a economia evoluem, a capacidade de aprender e se adaptar se torna essencial. A educação ao longo da vida permite que os indivíduos adquiram novas habilidades e conhecimentos, estejam eles em início de carreira ou em fases avançadas de suas trajetórias profissionais. A educação, nesse sentido, é uma ferramenta poderosa para a promoção da empregabilidade e do sucesso em um mundo em constante transformação.

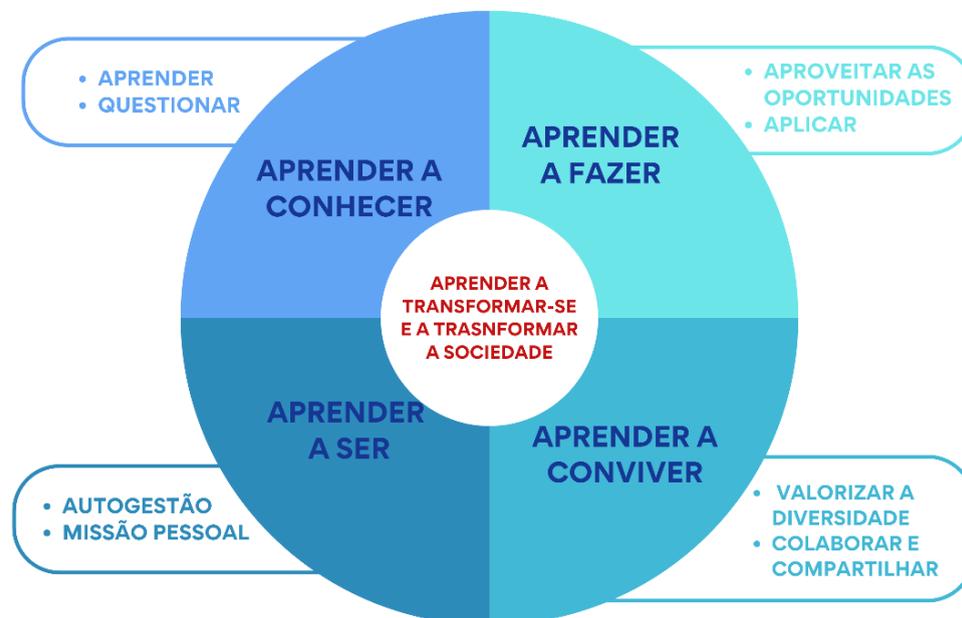
A educação ao longo da vida é mais do que uma abordagem educacional contemporânea; é um paradigma que molda a maneira como as sociedades enfrentam os desafios do século XXI. Em um mundo em constante transformação, onde o conhecimento e as habilidades evoluem rapidamente, a educação deve ser concebida como um processo contínuo, que se estende ao longo de toda a vida e abrange todas as idades. Isso se torna essencial para equipar os indivíduos com as ferramentas necessárias para prosperar em um ambiente complexo e em constante mutação.

A base desses princípios está fundamentada nas ideias propostas por Jacques Delors em 1998, que destacou a necessidade de considerar a educação ao longo da vida como uma abordagem que enfatiza a flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. A ideia é que a educação não se limite ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também

promova o desenvolvimento holístico do indivíduo.

Para ilustrar esses princípios de maneira mais clara e acessível, apresentaremos um gráfico que destaca os quatro pilares da educação ao longo da vida. Este gráfico não apenas visualiza a estrutura desses princípios, mas também oferece uma visão panorâmica de como eles interagem e se complementam. Esses pilares - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser - são elementos interconectados que, juntos, formam uma base sólida para uma educação abrangente e aberta a todos, independentemente da idade ou do contexto. Vamos agora apresentar o gráfico que detalha esses princípios, oferecendo uma visão clara de como a educação ao longo da vida pode ser concebida como um processo contínuo e enriquecedor.

**Figura 1-** Princípios da comunidade de aprendizagem



**FONTE:** Infográfico por Alba Torrer. Círculo central: Unesco, Círculo intermediário: Jacques Delors).

## 1.5 CLIMA ORGANIZACIONAL

Compreender o funcionamento de uma organização ou instituição envolve a análise de uma complexa interação de elementos. Uma instituição é muito mais do que um espaço físico, máquinas, informações, conhecimentos, produtos e serviços; é, essencialmente, uma congregação de indivíduos. São essas pessoas que, ao serem inseridas em um ambiente organizacional, dão vida à instituição e a movem, influenciadas por uma miríade de fatores internos e externos. O propósito compartilhado é a mola propulsora que une todos os membros, direcionando seus esforços em direção a objetivos comuns que visam satisfazer as necessidades coletivas. Esse processo é frequentemente facilitado pela divisão do trabalho e pela

hierarquização, que organizam a estrutura da instituição e definem papéis e responsabilidades.

Nesse contexto, o clima organizacional emerge como um componente crítico para avaliar o desenvolvimento e o desempenho da instituição. Ele atua como um termômetro que reflete o grau de satisfação e motivação dos membros da organização em relação ao ambiente de trabalho e aos objetivos compartilhados. A avaliação do clima organizacional não se limita a uma mera formalidade; é um indicador valioso do estado de saúde da instituição, oferecendo insights sobre o envolvimento, a produtividade e a coesão dos membros.

Além disso, o clima organizacional não é um fenômeno isolado, mas uma teia complexa de percepções, atitudes, valores e interações entre os membros da instituição. Ele é influenciado por uma variedade de fatores internos, como a cultura organizacional, a liderança, a comunicação interna e as políticas de recursos humanos. Também é moldado por fatores externos, como o ambiente econômico, político e social, que podem impactar a organização e, por consequência, o clima interno.

Por sua vez, um clima organizacional positivo é um ativo valioso. Ele promove a satisfação dos membros da organização, impulsionando seu comprometimento com os objetivos institucionais e gerando um ambiente propício para a inovação, a criatividade e a colaboração. Além disso, um clima favorável melhora a qualidade de vida no trabalho, fortalece as relações interpessoais e ajuda a reter talentos.

Em conformidade com a perspectiva estabelecida por Forehand e Gilmer em seu estudo de 1964, o conceito de clima organizacional transcende a mera configuração de um ambiente de trabalho e assume um papel fundamental na dinâmica das organizações. Ele se revela como um complexo conjunto de recursos e elementos disponíveis para a instituição, os quais desempenham um papel decisivo na condução do comportamento e no desempenho dos seus membros. Esta visão mais ampla permite uma apreciação mais profunda e abrangente do clima organizacional e de sua importância.

Um clima organizacional saudável e propício é, essencialmente, o reflexo das atitudes e percepções dos colaboradores em relação à organização. Ele se manifesta através de um compromisso sólido com os objetivos e valores da instituição, revelando-se em uma dedicação genuína e entusiástica por parte dos membros da equipe. Quando o clima é favorável, o ambiente de trabalho é permeado por uma atmosfera de alegria, onde os colaboradores encontram motivação intrínseca em suas atividades. Além disso, a coesão e a harmonia entre os membros da equipe são evidentes, promovendo uma interação saudável e produtiva.

Contudo, é imperativo reconhecer que um clima organizacional desfavorável, marcado por tensões, conflitos e insatisfação, pode se revelar como um obstáculo significativo para o

desenvolvimento adequado da organização. Os efeitos adversos desse clima prejudicial podem se manifestar de diversas maneiras. A qualidade do trabalho pode ser comprometida, resultando em produtos ou serviços de menor qualidade. A eficiência das operações pode ser reduzida, causando atrasos e ineficiências. Além disso, a insatisfação e a desmotivação dos colaboradores podem resultar em uma elevada rotatividade, com a perda de talentos valiosos e custos associados à contratação e treinamento de novos membros.

Ademais, um clima organizacional adverso pode afetar negativamente a imagem e a reputação da instituição, dificultando a atração de talentos no mercado de trabalho. Ele também pode minar o compromisso dos membros da equipe com os objetivos da organização, prejudicando o alcance de metas e o cumprimento da missão institucional.

O impacto de um clima organizacional positivo transcende as manifestações superficiais de satisfação dos colaboradores e se estende para além, promovendo um ambiente propício para a inovação, a criatividade e a produtividade. Através do compromisso genuíno com os valores e objetivos da organização, os membros da equipe se tornam mais engajados, motivados e dispostos a contribuir de maneira significativa para o alcance das metas institucionais. A alegria e o senso de pertencimento gerados por um clima saudável não apenas melhoram a qualidade de vida no trabalho, mas também fomentam relações interpessoais mais positivas e construtivas, criando um ambiente propício para o compartilhamento de ideias e o trabalho em equipe eficaz.

Por outro lado, um clima organizacional adverso, marcado por conflitos, desconfiança e falta de engajamento, pode ter um impacto profundamente negativo. A disfunção organizacional resultante mina a coesão da equipe e prejudica a coordenação eficiente das atividades. A insatisfação e o desinteresse dos colaboradores afetam diretamente a qualidade do trabalho, levando a uma redução na produtividade e no cumprimento das metas estabelecidas. Em última análise, um clima ruim não só mina o bem-estar dos membros da equipe, mas também compromete a própria sustentabilidade da organização, já que a retenção de talentos se torna um desafio e a reputação da instituição pode ser prejudicada.

Portanto, é inegável que o clima organizacional desempenha um papel vital na dinâmica e no sucesso de qualquer organização. Compreender a influência desse clima nas atitudes e no desempenho dos membros da equipe é essencial para a gestão eficaz e para a promoção de ambientes de trabalho saudáveis e produtivos. A criação e a manutenção de um clima organizacional positivo devem ser consideradas prioridades estratégicas, uma vez que se traduzem em benefícios tangíveis para a organização como um todo e para os indivíduos que a compõem.

Observa-se que para o bom funcionamento da organização, os colaboradores precisam ser comprometidos, capacitados e seus interesses devem estar alinhados à estratégia e ao negócio da empresa na qual atuam. Nesse sentido, os trabalhadores necessitam ser motivados e influenciados a ‘vestir a camisa da empresa’. Para isso, muitas vezes, a empresa necessita mudar os conceitos culturais que sustentam a organização, valorizando as competências humanas e favorecendo boas condições de trabalho. Visto que o clima organizacional é “[...] como uma representação da satisfação dos colaboradores com o ambiente interno da organização” (Spier, Juchem e Cavalheiro, 2009, p. 22), e portanto está ligado à motivação, ao compromisso e às relações internas e externas de forma individual e coletiva.

[...] as culturas organizacionais contêm os elementos essenciais dos valores, as explicações negociadas e os significados historicamente constituídos que impregnam as ações com propósito e valoração consensuais, que tornam possíveis os esforços organizacionais e, portanto, as organizações. (Moran; Volkwein, 1992, p. 33).

A cultura de uma organização muitas vezes é enraizada no modo de como a empresa é vista por clientes, públicos e colaboradores a partir de suas crenças, suposições e expectativas transmitidas, bem como a maneira de perceber suas normas, papéis, valores e ambiente. Visto que está presente nas práticas laborais, nos valores, na missão, no seu cotidiano, nos documentos oficiais e subentendido pelos membros da empresa, influenciando assim, o clima organizacional.

O clima está mais relacionado com os processos da compreensão e do conhecimento, através dos quais os colaboradores entendem a realidade organizacional respondendo através das suas atitudes e afetos, logo o clima organizacional é mais influenciado pela psicologia social. Enquanto a cultura está relacionada com os valores e ideologias partilhados e subjacentes às diversificadas formas de manifestações da cultura (artefatos, lendas, mitos, símbolos, valores, comportamentos, etc.) e por consequência mais ligada à antropologia. (Gonçalves, 2012, p. 89).

Assim, a melhoria do clima organizacional deve ser de interesse de todos os colaboradores, envolvendo diferentes setores na condução das formas de pensar e agir, operacionalizando e alinhando as ações de forma a atingir as metas. Falar de clima organizacional é necessário para a melhoria contínua do trabalho, podendo fomentar a discussão sobre a gestão dos colaboradores sob diversos aspectos neste ambiente. Com esse pensamento uma gestão competente e aberta a ouvir as reivindicações dos membros da empresa é de grande importância.

O papel de um gestor ou diretor em uma organização é multifacetado e desafiador. Eles detêm poder e autoridade dentro de uma estrutura hierarquizada, juntamente com uma série de responsabilidades cruciais. Uma das principais funções desse líder é harmonizar os recursos disponíveis para atingir os objetivos da organização. No entanto, a maneira como essa

autoridade é exercida é fundamental para o sucesso da equipe e do ambiente de trabalho como um todo.

Enquanto a autoridade do gestor é essencial, é importante notar que a liderança não requer uma abordagem autoritária que suprima a liberdade de diálogo e a tomada de decisões colaborativas. Pelo contrário, a liderança eficaz se baseia em princípios de respeito, comunicação aberta e participação coletiva.

O gestor ou diretor de uma organização deve, antes de tudo, ser um facilitador do processo de tomada de decisões. Isso significa que eles devem criar um ambiente onde os membros da equipe se sintam à vontade para expressar suas opiniões, ideias e preocupações. A abertura ao diálogo é uma característica-chave de uma liderança eficaz, pois promove a troca de informações e a colaboração, resultando em decisões mais bem fundamentadas e em um ambiente de trabalho mais harmonioso.

Além disso, a liderança deve ser exercida de forma a garantir que os direitos de todos os membros da equipe sejam respeitados. Isso inclui o respeito à diversidade, às diferenças de opinião e à igualdade de oportunidades. Os gestores devem ser defensores ativos de um ambiente de trabalho inclusivo e justo, onde todos os colaboradores tenham a oportunidade de contribuir e crescer.

Outro aspecto crucial da liderança é a capacidade de tomar decisões que levem em consideração as perspectivas coletivas. Embora o gestor detenha a autoridade final, as decisões devem ser informadas por consultas e contribuições da equipe, sempre que apropriado. Isso não apenas aumenta a qualidade das decisões, mas também fortalece o senso de propriedade e comprometimento dos membros da equipe em relação aos resultados.

O dirigente é parte do processo decisório organizacional. Seu comportamento, como o de qualquer outro funcionário, é determinado por fatores internos e externos à organização. Valores, atitudes individuais, bem como experiência administrativa, são variáveis que determinam o comportamento de um indivíduo, independentemente de decisões em questão. Por outro lado, existem também condições específicas que influenciam apenas o comportamento de um dirigente, tornando-o ilógico segundo a visão racional da decisão. (Motta, 2003, 22)

Destarte, considerando os princípios “[...] básicos para uma administração efetiva, que são os conhecidos como PODC – planejar, organizar, dirigir e controlar” (Costa, 2019, p. 13), o gestor tem o papel importante na tomada de decisão, no manejo de recursos materiais, financeiros e/ou humanos. Ou seja, ele é responsável por fazer escolhas que direcionam a qualidade e o funcionamento da organização, viabilizando a participação de todos os colaboradores.

Segundo Libâneo (2004, p. 101), “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos administrativos”. Contudo, o clima organizacional precisa estar sendo sempre analisado para possíveis correções e ajustes necessários ao bem-estar empresarial. Nesse sentido, as pesquisas de diagnóstico devem ser um instrumento que possibilita evidenciar os pontos fortes e fracos, as oportunidades e ameaças no desenvolvimento da instituição.

Portanto, a avaliação permite compreender os elementos referentes ao ambiente interno e externo, facilitando a gestão da instituição em seu planejamento estratégico. Diante disso, a avaliação como diagnóstico descreve os avanços e servem como indicadores da situação da organização e fazer ajustes necessários em tempo hábil e planejamento de melhores estratégias nas relações de trabalho. Segundo Nóvoa (2002, p. 22) o diagnóstico favorece o desenvolvimento de competências da equipe, como saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se e saber analisar e saber analisar-se. Sob esse ponto de vista, a partir da análise dos dados o gestor poderá tomar decisões e fazer escolhas que favoreceram o melhor funcionamento e desempenho da instituição.

Nesse contexto, é fundamental realçar a importância da análise de resultados, que se apresenta como uma ferramenta valiosa para a gestão eficaz de uma organização. Como afirmado por Motta (2003, p. 77), essa análise proporciona a oportunidade de dedicar tempo à identificação e correção rápida de quaisquer fatores, sejam eles de natureza interna ou externa, que possam estar interferindo na eficiência dos processos organizacionais. A capacidade de avaliar e interpretar os resultados é, sem dúvida, um passo crucial no caminho para o sucesso organizacional.

No entanto, é importante destacar que o diagnóstico por si só não é suficiente para promover melhorias significativas. Ele deve ser acompanhado por ações precisas do gestor na tomada de decisões. Essas ações não apenas retificam as deficiências identificadas, mas também têm o potencial de levar a organização a atingir suas metas e objetivos. As decisões do gestor são, portanto, um fator decisivo na trajetória da organização em direção ao sucesso.

A tomada de decisões informadas e estratégicas, baseadas nas conclusões da análise de resultados, desempenha um papel crítico na melhoria da estrutura e dos procedimentos dos processos organizacionais. Essas decisões podem levar à otimização de operações, à redução de custos, ao aprimoramento da qualidade e à maximização da eficiência.

Além disso, as ações do gestor também têm o potencial de influenciar positivamente o clima da organização. Uma liderança que demonstra responsabilidade, transparência e uma

abordagem colaborativa para a resolução de problemas contribui para a criação de um ambiente de trabalho mais saudável e produtivo. Quando os colaboradores veem que as preocupações são abordadas de maneira eficaz, o comprometimento e a motivação tendem a aumentar, resultando em uma força de trabalho mais engajada e satisfeita.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia da pesquisa é de caráter exploratório e descritivo, com base bibliográfica e de pesquisa de campo. A revisão bibliográfica foi estruturada a partir das premissas e fundamentos da Educação de Período Integral do Estado de Goiás com o objetivo de investigar a relação entre a base teórica que fundamenta as características do Período Integral e as condutas práticas que levam ao protagonismo juvenil. A abordagem sobre a Educação de Período Integral está alicerçada no Plano Nacional e Estadual de Educação.

A pesquisa de campo foi realizada mediante a aplicação de um questionário estruturado, com perguntas fechadas e fundamentadas na escala Likert. Os alunos puderam responder apenas uma das alternativas para cada questão. As questões foram feitas a partir de um quadro de estrutura lógica em que foi considerado como síntese da pesquisa a dimensão e variáveis que abrangeram as características do objeto em análise. Na análise dos resultados desta pesquisa, utilizamos diversas abordagens para compreender as respostas dos alunos. Calculamos a média das respostas, que proporciona uma visão do valor típico. No contexto geral da pesquisa, buscamos estimar não apenas aspectos relevantes, mas também exploramos a relação entre diferentes perguntas e identificamos possíveis erros nas respostas. Ao comparar essas estimativas, pudemos identificar inconsistências significativas.

O modelo teórico foi construído a partir da abordagem conceitual. Os respondentes foram os alunos das escolas estaduais de período integral exclusivos de ensino médio que estão sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Ensino de Luziânia, cujo acesso foi facilitado pelos diretores e coordenadores das instituições. A figura, abaixo, descreve a base epistemológica desse modelo conceitual.

**Figura 2** - Diagrama do modelo teórico da pesquisa



**FONTE:** Elaborado pela autora (2023)

No que diz respeito ao procedimento da investigação, foram adotadas as abordagens de pesquisa bibliográfica e estudo de campo. De acordo com a orientação de Silva e Porto (2016, p. 32), "É essencial que o pesquisador especifique as técnicas a serem empregadas em seu estudo, pois essas técnicas desempenham o papel de ferramentas para coletar dados. Exemplos de tais técnicas incluem entrevistas, observações, pesquisas de opinião, questionários, testes, análise de conteúdo, estudos de história de vida, entre outras." O estudo teve como ponto de partida a pesquisa de autores que abordam os tópicos relacionados à pesquisa, com o objetivo de analisar suas contribuições e aprofundar o conhecimento sobre a temática.

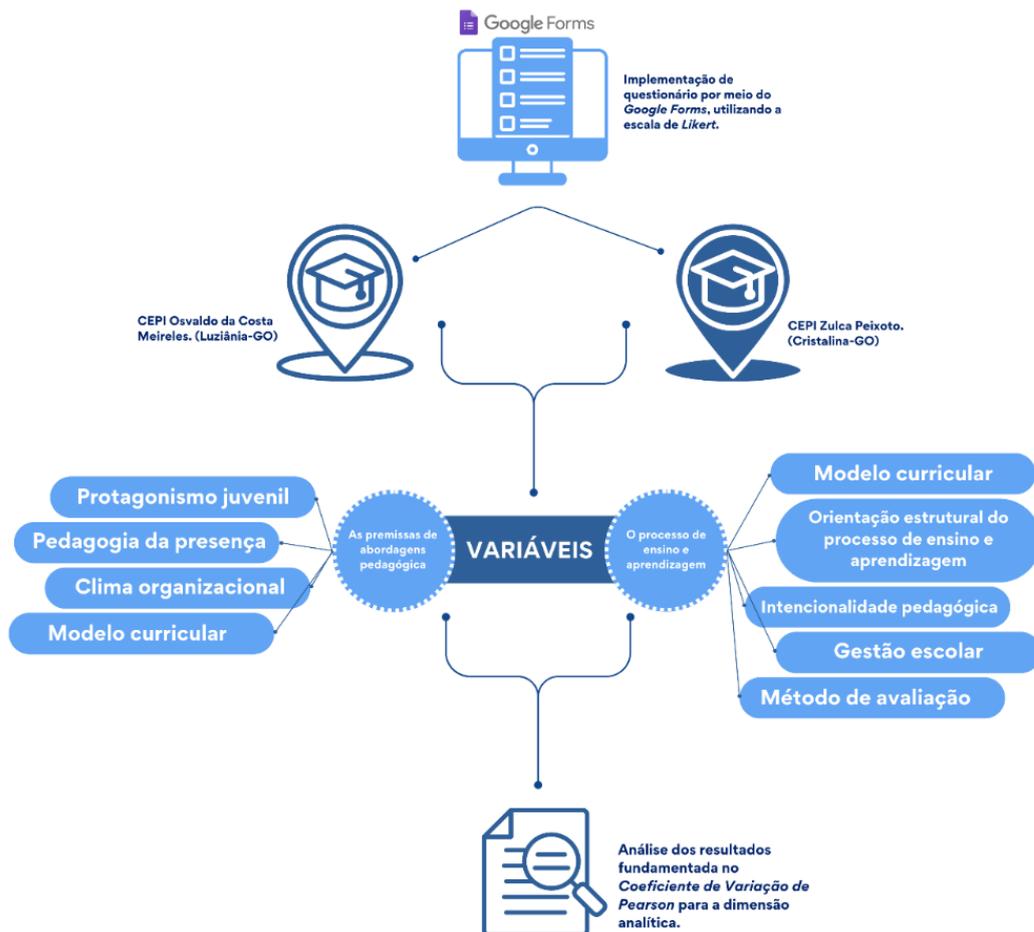
Constitui-se em um processo de ampliação da pesquisa, caracterizando-se como um tipo de estudo bibliográfico e, em geral, um mapeamento de toda a produção acadêmica sobre um determinado tópico, sendo este elemento, uma das partes mais importantes deste trabalho, uma vez que reúne conclusões de outros estudos científicos sobre a temática aqui apresentada (Coelho, 2021, p. 24).

Em relação à natureza da pesquisa, ela é classificada como uma pesquisa aplicada com uma abordagem exploratória e representativa, visando à descrição de elementos para uma compreensão aprofundada do objeto de estudo. De acordo com a definição de Duarte (2013, p.

65), "A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência". Portanto, o enfoque exploratório e descritivo adotado neste estudo permite uma análise mais detalhada das características do objeto de pesquisa.

O instrumento de pesquisa adotado para a concepção do modelo de análise, dentro da abordagem representativa, foi projetado considerando o propósito de aferir e testar dados de maneira objetiva. De acordo com Michel (2015, p. 24), "esta abordagem tem como propósito investigar objetivamente, um evento ou situação de maneira a encontrar suas variáveis, mensurá-las e buscar um padrão". Como se trata de um processo exploratório, este estudo se configura como um estágio preliminar, cujo objetivo principal é permitir ao pesquisador familiarizar-se com o fenômeno investigado. Isso, por sua vez, possibilita o planejamento do trabalho posterior com maior compreensão e precisão.

**Figura 3** - Metodologia de pesquisa



**FONTE:** Elaborado pela autora (2023)

Por outro lado, foram empregados instrumentos estatísticos para a análise dos atributos relacionados às avaliações da educação em tempo integral nas escolas do Estado de Goiás. O objetivo era aferir o nível de eficácia desse modelo escolar. O procedimento de coleta de dados se efetuou através da aplicação de um questionário composto por perguntas fechadas, utilizando

a escala Likert de cinco pontos, por meio da plataforma virtual *Google Forms*. Esse questionário foi enviado pelo WhatsApp para alunos da CPI Osvaldo da Costa Meireles (Luiziânia-GO) e CPI Zulca Peixoto (Cristalina-GO), ambas aderem a educação em tempo integral, que concordaram voluntariamente em participar da pesquisa. Nesse contexto, Almeida (2018) destaca a relevância do uso da escala Likert como uma base sólida na análise de pesquisas empíricas. A análise dos dados foi conduzida de maneira qualitativa.

Portanto, são diversas escalas que permitem a análise e interpretação metodológica de dados de uma determinada pesquisa empírica. Entretanto, considerando obtenção de dados por intermédio da aplicação de um questionário estruturado em escala Likert, deve-se buscar um conjunto de ferramentas estatísticas integradas que permitam a validação do instrumento de pesquisa, teste de significância de hipótese, bem como análise do grau de associação entre variáveis explicativas e explicadas estudadas (Almeida, 2018. p. 188).

No roteiro do questionário fechado, foram exploradas as perspectivas relativas a Educação de Tempo Integral. Na primeira seção, foram abordadas as competências e habilidades nesse contexto educacional. Na segunda seção, foram estabelecidos os fatores de relações interpessoais e a visão do ensino integral em suas multidimensões.

A pesquisa sobre o clima organizacional nas escolas de ensino integral no estado de Goiás tem como objetivo avaliar e medir os indicadores que refletem o impacto em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Essa análise busca fornecer dados valiosos sobre como o ambiente educacional está influenciando as percepções e atitudes dos envolvidos nesse contexto específico, visando analisar a qualidade da educação em tempo integral no estado de Goiás.

Na análise dos resultados, a fim de avaliar as opiniões, atitudes e comportamentos, foram aplicadas medidas de tendência central, destacando-se a análise descritiva da média. Além disso, o Coeficiente de Variação de Pearson foi empregado para verificar a consistência e a qualidade do instrumento de pesquisa.

O Coeficiente de Variação de Pearson, expresso em valor relativo, possibilita a comparação de conjuntos de valores que exibem medidas diversas em relação às respostas dos colaboradores. No entanto, é importante observar que um conjunto de dados com um percentual menor ou igual a 50% é considerado homogêneo e representativo.

Ao se especificar o modelo estrutural, é desejável que também se estimem as cargas fatoriais e variâncias de erros, juntamente com os parâmetros estruturais. Validade e confiabilidade o principal objetivo do modelo de mensuração é avaliar e verificar se os indicadores ou os itens da escala utilizados para cada construto são confiáveis e válidos. Essas estimativas padronizadas do modelo estrutural podem então ser comparadas com as estimativas correspondentes do modelo de mensuração para identificar quaisquer inconsistências (diferenças maiores que 0,05) (Malhotra, 2012, p. 559).

## 2.1 MODELO OPERACIONAL E AS VARIÁVEIS DE PESQUISA SOBRE AS PREMISSAS E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL.

A educação de tempo integral, desenvolvida com base nas premissas da abordagem pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem do sistema de educação em tempo integral do estado de Goiás, demonstra a importância dessas variáveis de pesquisa para uma planificação operacional eficiente. É fundamental compreender como esses fatores se relacionam para se obter melhores resultados na educação integral.

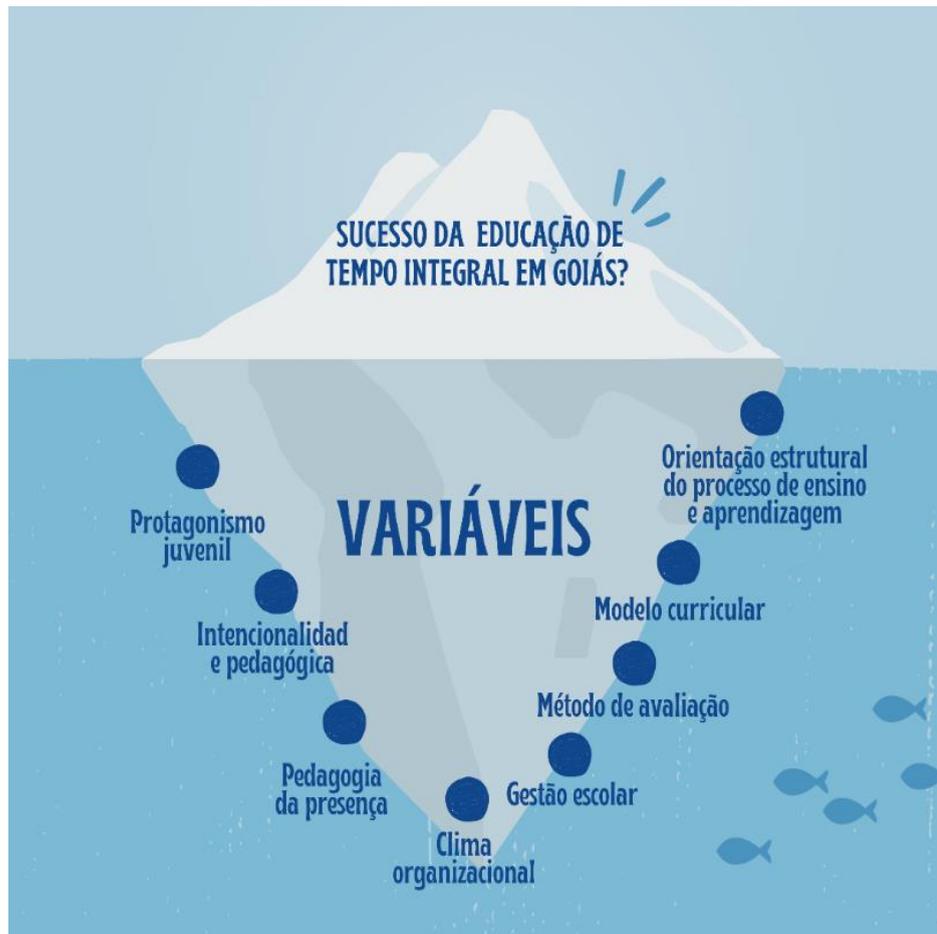
**Quadro 1** – As premissas de abordagem pedagógicas, variáveis, indicadores e itens do questionário

DIMENSÃO	VARIÁVEIS	INDICADORES DAS VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO
As premissas de abordagens pedagógica	Protagonismo juvenil	Interdependência e interatividade do conhecimento Explícito e Tácito	Competências dos alunos Habilidades dos alunos
	Pedagogia da presença	Mediação do conhecimento	Relações interpessoais
	Clima organizacional	Ambiente escolar e a motivação	A visão do Ensino integral em suas multidimensões

**FONTE:** Elaborado pela autora (2023)

As variáveis que norteiam as escolas de período integral em Goiás são: o Protagonismo Juvenil, a Pedagogia da Presença e o Clima Organizacional. Essas variáveis são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação integral, que valorize não apenas o aspecto cognitivo, mas também o socio emocional dos estudantes.

**Figura 4** - Variáveis da educação de tempo integral



**FONTE:** Elaborado pela autora (2023)

O protagonismo juvenil é uma das abordagens que valorizam a participação ativa dos estudantes na construção do seu próprio processo de aprendizagem, aumentando a sua motivação e engajamento nas atividades escolares. Além disso, a pedagogia da presença é outra premissa importante das escolas de período integral em Goiás. Essa abordagem enfatiza a importância da relação entre professor e aluno, e a presença do docente como um elemento que ajuda a construir uma relação de confiança e apoio com os estudantes. O clima organizacional é de total relevância para que todo o processo aconteça de forma eficaz e integralizada em todas as suas dimensões.

**Quadro 2** – O processo de ensino e aprendizagem, variáveis, indicadores e itens do questionário

DIMENSÃO	VARIÁVEIS	INDICADORES DAS VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Modelo curricular	Transdisciplinaridade e interdisciplinaridade nas áreas do conhecimento	Aprendizagem articulada na área de conhecimento
	Orientação estrutural do processo de ensino e aprendizagem	Metodologia de aprendizagem	Currículo Integrador que coloca o aluno na centralidade do processo educativo
	Intencionalidade pedagógica	Organização do tempo escolar	Projeto pedagógico que defina objetivos claros e estratégias adequadas, levando em consideração as necessidades e potencialidades dos estudantes
	Gestão Escolar	Descentralização e comprometimento com o ensino	Participação, transparência e autonomia
	Método de Avaliação	Diagnóstica	Análise do desenvolvimento do aluno durante o processo

**FONTE:** Elaborado pela autora (2023)

As variáveis do processo de ensino e aprendizagem são fundamentais para avaliar a efetividade do modelo curricular adotado, a orientação estrutural do processo de ensino e aprendizagem, a intencionalidade pedagógica, a gestão escolar e o método avaliativo utilizado. O modelo curricular adotado deve estar em consonância com as necessidades e interesses dos estudantes, para que estes possam se envolver de forma significativa nas atividades propostas.

A orientação estrutural do processo de ensino e aprendizagem deve ser baseada na interação entre professores e alunos, e deve contemplar diferentes estratégias pedagógicas, que levem em conta as características individuais dos estudantes.

A intencionalidade pedagógica deve estar centrada no desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o socioemocional. A gestão escolar é fundamental para garantir a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo estudantes, pais e professores. Por fim, o método avaliativo utilizado deve ser diversificado e considerar diferentes aspectos do desenvolvimento dos alunos, como habilidades socioemocionais, criatividade e pensamento crítico.

Deve-se evitar a avaliação puramente quantitativa, que pode desconsiderar as nuances

e particularidades do ensino multidimensional. De acordo com o psicólogo e pesquisador em educação Marcos Meier, é inviável conceber uma educação integral sem levar em conta o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Isso implica em enfatizar a importância de valores, habilidades socioemocionais e, sobretudo, relações saudáveis com a família, escola e comunidade.

### 3 RESULTADOS DAS ANÁLISE DE DADOS.

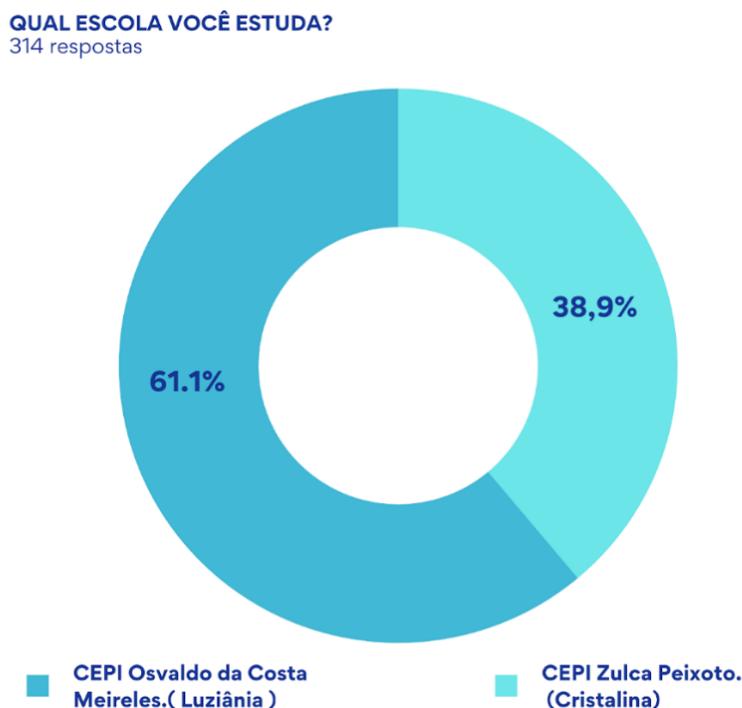
#### 3.1 RESULTADO E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo foi conduzida por meio da aplicação de um questionário estruturado, composto por nove perguntas, organizadas na escala Likert. Um total de 314 respostas foram obtidas por meio do *Google Forms*, fornecendo uma visão abrangente das percepções dos alunos. Notavelmente, 38,9% dessas respostas foram provenientes dos alunos do CEPI Zulca Peixoto, em Cristalina, enquanto os alunos do CEPI Osvaldo da Costa Meireles, em Luziânia, contribuíram com 61,1% das respostas.

Essa quantidade de participantes confere solidez à pesquisa, especialmente considerando o número total de alunos em cada instituição, onde o CEPI Zulca Peixoto conta com 275 alunos e o CEPI Osvaldo da Costa Meireles com 356.

A utilização da escala Likert nas perguntas fechadas proporciona uma avaliação detalhada e quantitativa das respostas, permitindo uma análise mais precisa dos dados coletados. Neste contexto, a pesquisa de campo se apresenta como um componente fundamental do estudo, oferecendo evidências valiosas sobre as percepções e atitudes dos alunos em relação ao tema abordado.

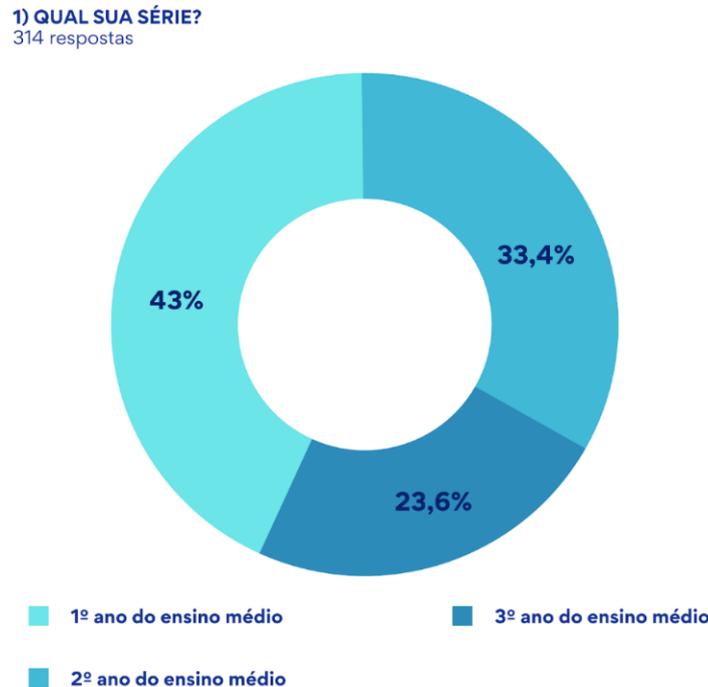
**Gráfico 2-** Número de estudantes e qual escola eles estudam



**FONTE:** Elaborado pela autora (2023)

Após essa análise, apresentaremos um segundo gráfico, visualizando a distribuição das respostas de acordo com a série dos alunos. Dos 314 respondentes, 43% pertencem ao 1º ano do ensino médio, 33,4% ao 2º ano e 23,6% ao 3º ano.

**Gráfico 3-** Distribuição das respostas de acordo com a série dos alunos



**FONTE:** Elaborado pela autora (2023)

Esses dados adicionais, fornecem uma perspectiva mais detalhada sobre a diversidade da amostra, não apenas enriquecem nossa compreensão sobre as características individuais dos respondentes, mas também contribuem para uma análise mais abrangente do estudo, permitindo-nos explorar as nuances e particularidades das percepções e atitudes dos alunos em relação ao ensino de tempo integral.

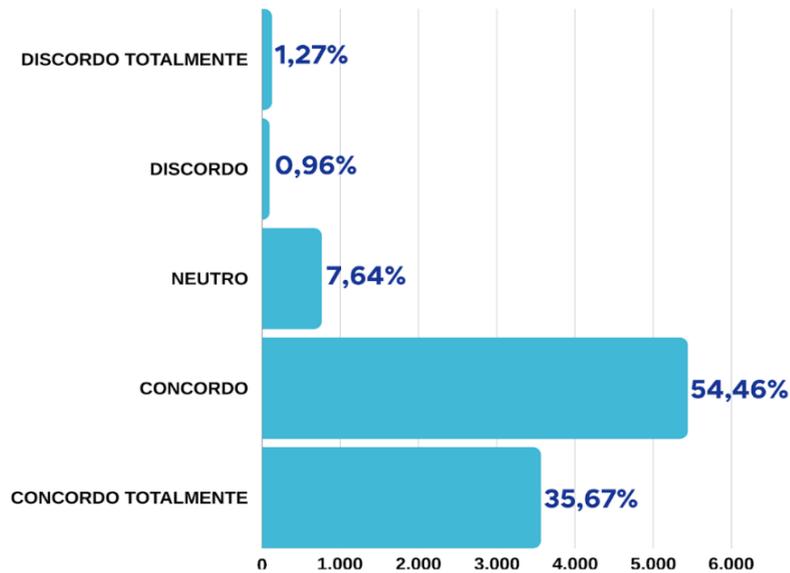
### 3.2 DIMENSÃO DE ANÁLISE DAS PREMISSAS PEDAGÓGICAS

Convém salientar que, as variáveis contribuem para mensurar e avaliar os indicadores que possam evidenciar a relevância das premissas de abordagens pedagógicas dentro de um contexto de educação em período integral. Os resultados dessas variáveis estão dispostos por meio de tabelas e gráficos.

**Gráfico 4** - Variáveis do Protagonismo Juvenil

**NA SUA ESCOLA, A IDEIA É APRENDER A SE ENVOLVER E PERCEBER QUE O SUCESSO DEPENDE DE CADA UM DE NÓS. É ENTENDER QUE SOMOS RESPONSÁVEIS POR ISSO.**

314 respostas



**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa. (2023)

Foi questionado aos Alunos tanto do CEPI Osvaldo da Costa Meireles (Luziânia) quanto do CEPI Zulca Peixoto (Cristalina) se nas escolas a ideia é aprender a se envolver e perceber que o sucesso depende de cada um de nós.

Conforme o gráfico relacionado ao protagonismo juvenil dos alunos na organização, constatou-se, os alunos, compreendem que perceber que o sucesso depende de cada um de nós. É entender que somos responsáveis por isso, com isso verificou que (54,46%) dos 314 participantes, concordam totalmente que na sua escola, a ideia é aprender a se envolver e perceber que o sucesso depende de cada um de nós. É entender que somos responsáveis por isso, e (54,46%) dos alunos apenas concordam. Sendo que (7,64%), foram neutros, enquanto (0,96) discordaram e (1,27) discordam totalmente com tal afirmação.

**Tabela 1-** Coeficiente de variação de Pearson para variável protagonismo juvenil

DIMENSÃO DE ANÁLISE	VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO DE PEARSON (%)	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
As premissas de abordagens pedagógica	Protagonismo juvenil	Na sua escola ideia é aprender a se desenvolver e perceber que o sucesso depende de cada um de nós. É entender que somos responsáveis por isso	4,22	0,73	17,3	0,003

**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (Intervalo de confiança de 0,95%) (2023)

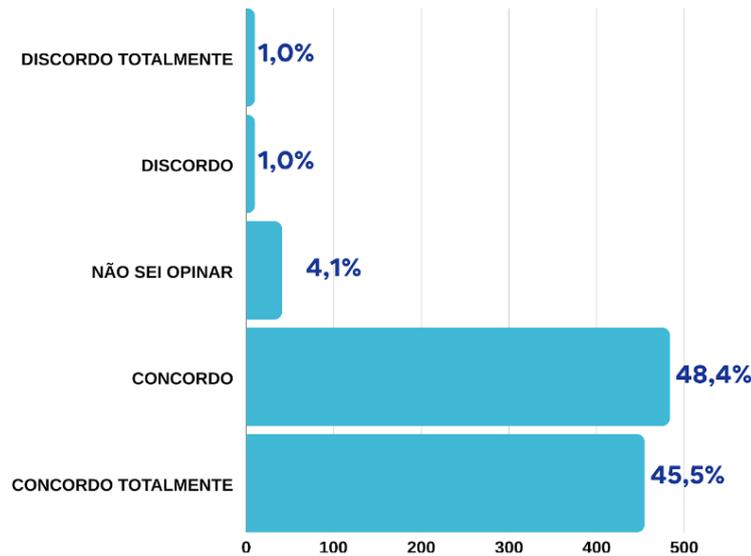
Com o coeficiente de variação de Pearson de (17,30%) < (50%) sendo considerado um resultado homogêneo e representativo.

Foi questionado aos alunos se o diálogo é a base para um bom aprendizado.

**Gráfico 5** - Variáveis da Pedagogia da Presença.

**O DIÁLOGO É A BASE PARA UM BOM APRENDIZADO?**

314 respostas



**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Em relação as variáveis da Pedagogia da presença, constatou-se, o diálogo é a base para um bom aprendizado, com isso verificou que (45,5%) dos 314 participantes, concordam totalmente que o diálogo é a base para um bom aprendizado, e (48,4%) dos alunos apenas concordam. Sendo que (4,1%), não souberam opinar, enquanto (1,0%) discordaram e (1,0%) discordam totalmente com tal afirmação.

**Tabela 2** - Coeficiente de variação de Pearson para variável pedagogia da presença

DIMENSÃO DE ANÁLISE	VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO DE PEARSON (%)	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
---------------------	-----------	-----------------------	-------	---------------	--	------------------------

As premissas de abordagens pedagógica

Pedagogia da presença

O diálogo é a base para um bom aprendizado

4,37

0,7

16,02

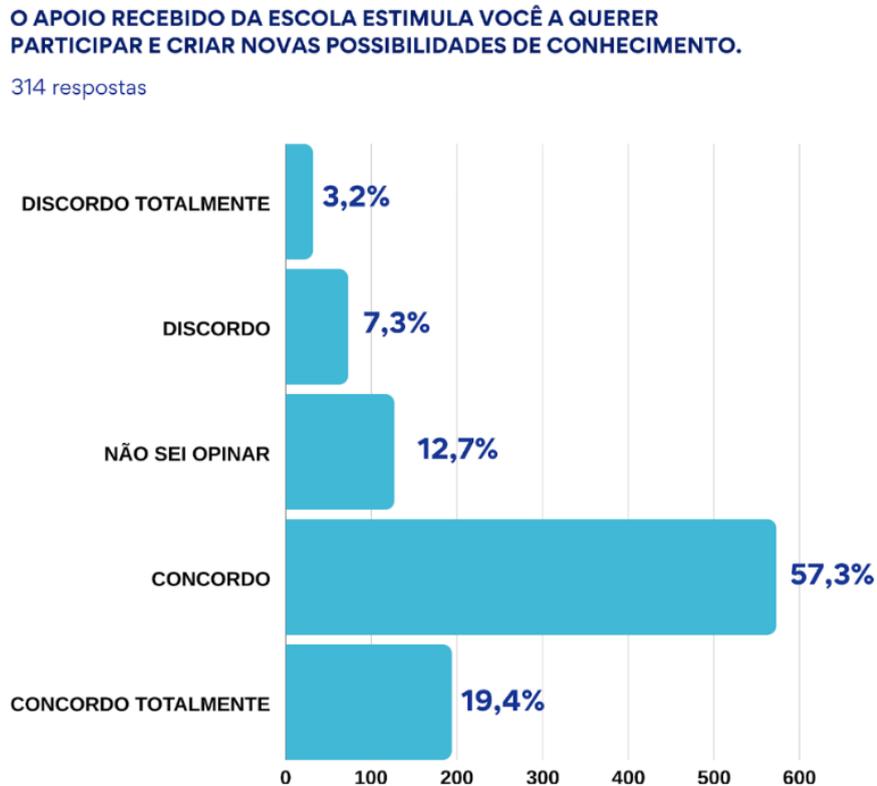
0,002

**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa Intervalo de confiança de 0,95% (2023)

Com o coeficiente de variação de Pearson de (16,2%) < (50%) sendo considerado um resultado homogêneo e representativo.

Foi questionado aos alunos se o apoio recebido da escola que estimula você a querer participar e criar novas possibilidades de conhecimento.

**Gráfico 6** - O apoio recebido da escola estimula você a querer participar e criar novas possibilidades de conhecimento



**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

No que tange às variáveis do clima organizacional, constatou-se que o apoio recebido da escola estimula você a querer participar e criar novas possibilidades de conhecimento, com isso verificou que (19,4%) dos 314 participantes, concordam totalmente que o apoio recebido da escola estimula você a querer participar e criar novas possibilidades de conhecimento, e (57,3%) dos alunos apenas concordam. Sendo que (12,7%), não souberam opinar, enquanto (7,3%) discordaram e (3,2%) discordam totalmente com tal afirmação.

**Tabela 3** – Coeficiente de variação de Pearson para variável clima organizacional

DIMENSÃO DE ANÁLISE	VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO DE PEARSON (%)	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
As premissas de abordagens pedagógica	Clima organizacional	O apoio recebido da escola estimula você a querer participar e criar novas possibilidades de conhecimento	3,82	0,94	24,61	0,003

**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa. Intervalo de confiança de 0,95% (2023)

Com o coeficiente de variação de Pearson de (24,61%) < (50%) sendo considerado um resultado homogêneo e representativo.

### 3.2.1 Síntese da análise da dimensão: as premissas das abordagens pedagógicas

A análise das premissas de abordagens pedagógicas, com foco nas variáveis de protagonismo juvenil, pedagogia da presença e clima organizacional, revela uma clara tendência de respostas positivas por parte dos alunos. Esse conjunto de resultados sugere que tais premissas desempenham papéis fundamentais no contexto educacional, influenciando de maneira favorável a experiência dos estudantes. O protagonismo juvenil, como indicado pelos resultados majoritariamente positivos, aponta para uma abordagem que valoriza a participação ativa dos alunos na construção de seu próprio aprendizado. Esse engajamento contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos capazes de assumir responsabilidades e desafios. A pedagogia da presença, igualmente bem avaliada pelos alunos, destaca a importância do envolvimento e atenção dos educadores no processo educacional. Essa abordagem cria um ambiente de aprendizado mais significativo, onde os alunos se sentem apoiados e compreendidos, promovendo um vínculo essencial entre educadores e estudantes. O clima organizacional, outro fator crítico, recebeu feedback positivo, indicando que os alunos percebem um ambiente escolar favorável. Essa atmosfera propícia não apenas facilita o aprendizado, mas também contribui para o bem-estar emocional e social dos estudantes. Em conjunto, esses resultados sublinham a importância de abordagens pedagógicas que promovam o protagonismo juvenil, adotem a pedagogia da presença e fomentem um clima organizacional positivo. Quando tais premissas são cultivadas, cria-se um ambiente educacional que não apenas auxilia no desenvolvimento acadêmico, mas também contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para desafios e responsabilidades futuras. Em conjunto, esses resultados sublinham a importância de abordagens pedagógicas que promovam o protagonismo juvenil, adotem a pedagogia da presença e fomentem um clima organizacional positivo. Infere-se dessa pesquisa que as premissas que são cultivadas dentro das unidades de ensino analisadas, apontam para um ambiente educacional propício a formação de cidadãos responsáveis, independentes e pró ativos.

### 3.3 VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

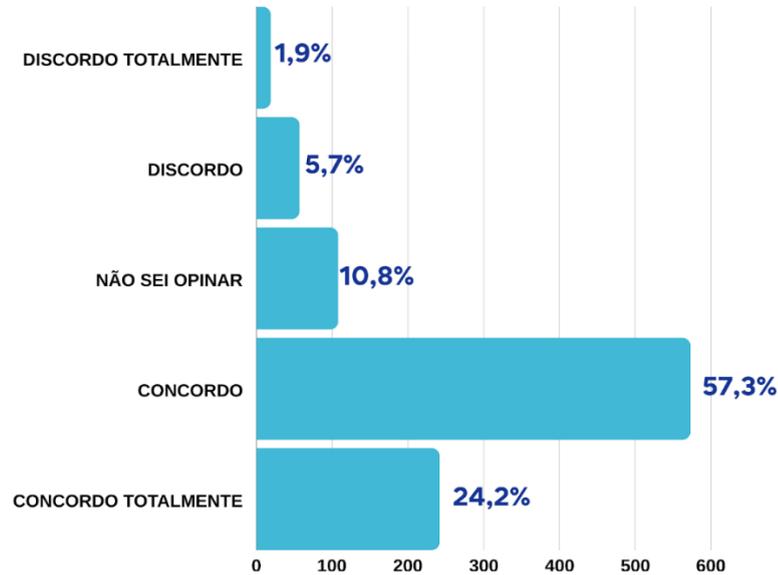
As Variáveis desempenham um papel fundamental na medição e avaliação dos indicadores que evidenciam a importância do processo de ensino e aprendizagem em um ambiente educacional de período integral. Os resultados correspondentes a essas variáveis são apresentados através de tabelas e gráficos.

Foi questionado aos alunos sobre se os professores usam diferentes formas de ensinar, buscando o melhor resultado para o seu aprendizado.

**Gráfico 7-** Os professores usam diferentes formas de ensinar.

**OS PROFESSORES USAM DIFERENTES FORMAS DE ENSINAR ,  
BUSCANDO O MELHOR RESULTADO PARA O SEU APRENDIZADO.**

314 respostas



**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023)

Em relação ao modelo curricular, mostrou-se que os professores usam diferentes formas de ensinar, buscando o melhor resultado para o seu aprendizado, com isso verificou que (24,2%) dos 314 participantes, concordam totalmente que Os professores usam diferentes formas de ensinar, buscando o melhor resultado para o seu aprendizado, e (57,3%) dos alunos apenas concordam. Sendo que (10,8%), não souberam opinar, enquanto (5,7%) discordaram e (1,9%) discordam totalmente com tal afirmação.

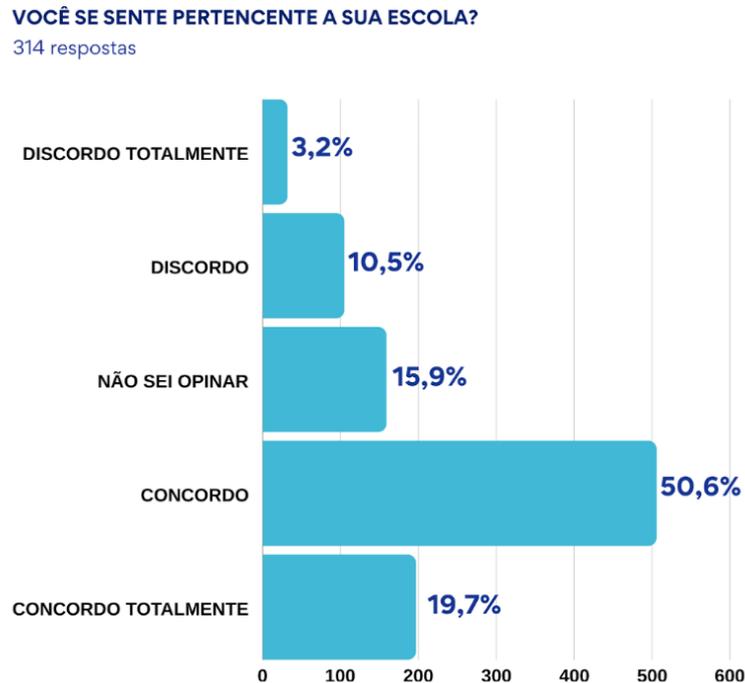
**Tabela 4** - Coeficiente de variação de Pearson para variável modelo curricular

DIMENSÃO DE ANÁLISE	VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO DE PEARSON (%)	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
O processo de ensino e aprendizagem	Modelo curricular	Os professores usam diferentes formas de ensinar buscando o melhor resultado para o seu aprendizado	3,96	0,87	21,97	0,003

**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa Intervalo de confiança de 0,95% (2023)

Com o coeficiente de variação de Pearson de (21,97%) < (50%) sendo considerado um resultado homogêneo e representativo.

Foi questionado aos alunos sobre se eles se sentem pertencentes a sua escola.

**Gráfico 8** - Os alunos se sentem pertencentes a sua escola.

**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

As variáveis da orientação estrutural do processo de ensino e aprendizagem, mostrou-se que os alunos se sentem pertencentes às suas escolas, com isso verificou-se que (19,7%) dos 314 participantes, se sentem pertencentes às suas escolas, e (50,6%) dos alunos apenas concordam. Sendo que (15,9%), não souberam opinar, enquanto (10,5%) discordaram e (3,2%) discordam totalmente com tal afirmação.

**Tabela 5** - Coeficiente de variação de Pearson para variável orientação estrutural do processo de ensino e aprendizagem

DIMENSÃO DE ANÁLISE	VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEFICIENTE DE VARIÇÃO DE PEARSON (%)	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
O processo de ensino e aprendizagem	Orientação estrutural do processo de ensino e aprendizagem	Você se sente pertencente a sua escola	3,73	1	26,81	0,004

**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa. Intervalo de confiança de 0,95%

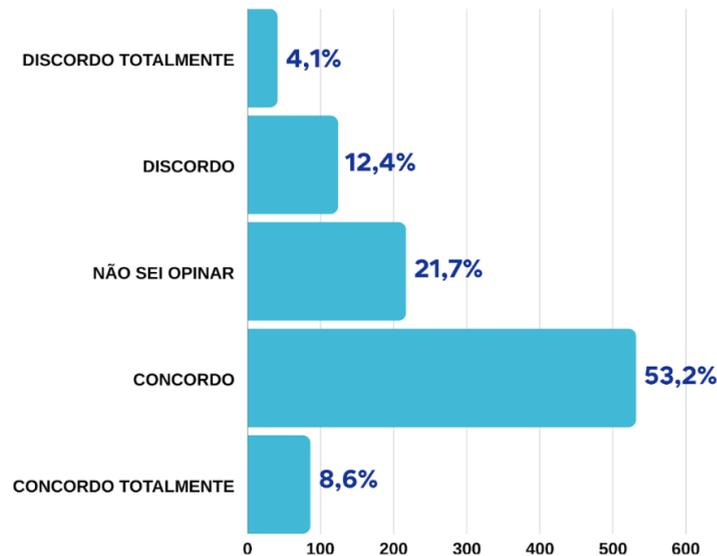
Com o coeficiente de variação de Pearson de (26,81%) < (50%) sendo considerado um resultado homogêneo e representativo.

Foi questionado aos alunos sobre a rotina que é disponibilizada na escola contribui para que você faça a conexão do que aprendeu com as suas experiências e necessidades.

**Gráfico 9-** A rotina que é disponibilizada na escola contribui para que você faça a conexão do que aprendeu com as suas experiências e necessidades

**A ROTINA QUE É DISPONIBILIZADA NA ESCOLA CONTRIBUI PARA QUE VOCÊ FAÇA A CONEXÃO DO QUE APRENDEU COM AS SUAS EXPERIÊNCIAS E NECESSIDADES.**

314 respostas



**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A rotina que é disponibilizada na escola contribui para que você faça a conexão do que aprendeu com as suas experiências e necessidades, mostrou-se que (8,6%) dos 314 participantes, sentem que A rotina que é disponibilizada na escola contribui para que você faça a conexão do que aprendeu com as suas experiências e necessidades, e (53,2%) dos alunos apenas concordam. Sendo que (21,7%), não souberam opinar, enquanto (12,4%) discordaram e (4,1%) discordam totalmente com tal afirmação.

**Tabela 6 -** Coeficiente de variação de Pearson para variável intencionalidade pedagógica

DIMENSÃO DE ANÁLISE	VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO DE PEARSON (%)	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
O processo de ensino e aprendizagem	Intencionalidade pedagógica	A rotina que é disponibilizada na escola contribui para que você faça a conexão do que aprendeu com as suas experiências e necessidades	3,5	0,96	27,43	0,003

**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa. Intervalo de confiança de 0,95%

Com o coeficiente de variação de Pearson de (27,43%) < (50%) sendo considerado um resultado homogêneo e representativo.

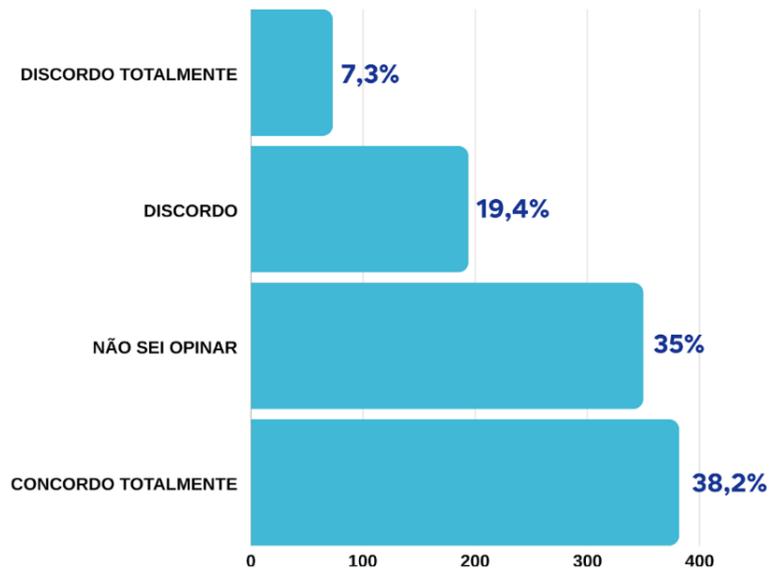
Foi questionado aos alunos sobre a direção da escola permite que todos os indivíduos

participem dando sugestões e opiniões sobre problemas escolares.

**Gráfico 10** - A direção da escola permite que todos os indivíduos participem dando sugestões e opiniões sobre problemas escolares.

**A DIREÇÃO DA ESCOLA PERMITE QUE TODOS OS INDIVÍDUOS PARTICIPEM DANDO SUGESTÕES E OPINIÕES SOBRE PROBLEMAS ESCOLARES.**

314 respostas



**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

As variáveis de gestão escolar, mostrou-se que a direção da escola permite que todos os indivíduos participem dando sugestões e opiniões sobre problemas escolares., com isso verificou que (38,2%) dos 314 participantes, concordam totalmente que a direção da escola permite que todos os indivíduos participem dando sugestões e opiniões sobre problemas escolares, e (35%) dos alunos apenas concordam. Sendo que (19,4%) discordaram e (7,3%) discordam totalmente com tal questão.

**Tabela 7-** Coeficiente de variação de Pearson para variável gestão escolar

DIMENSÃO DE ANÁLISE	VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO DE PEARSON (%)	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
O processo de ensino e aprendizagem	Gestão escolar	A direção da escola permite que todos os indivíduos participem dando sugestões e opiniões sobre problemas escolares	3,42	1,36	39,77	0,005

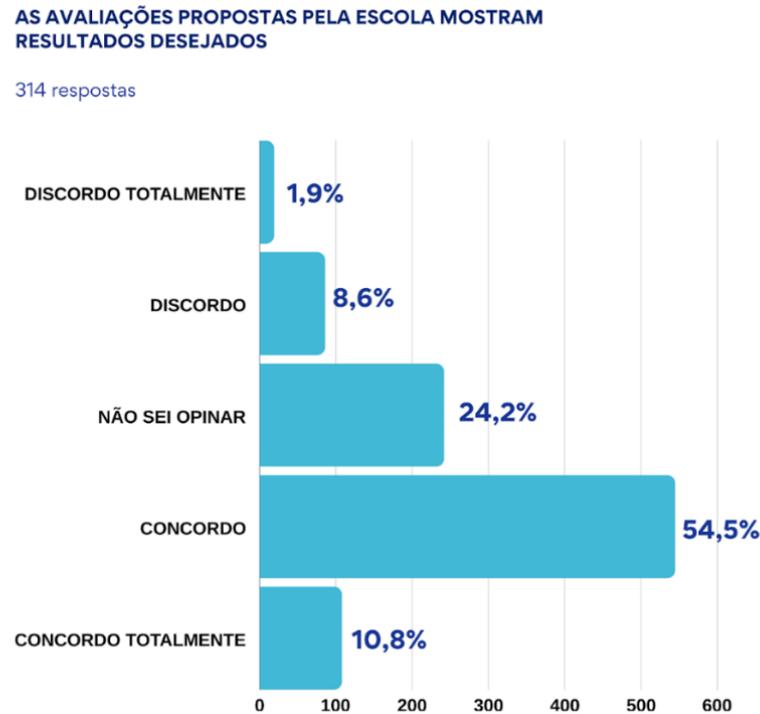
**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa Intervalo de confiança de 0,95%

Com o coeficiente de variação de Pearson de (39,77%) < (50%) sendo considerado um resultado homogêneo e excelente. É com o nível de significância (0,15) < (0,05) resulta uma

amostra com (0,85%) de confiabilidade, sendo considerado um resultado homogêneo e representativo.

Foi questionado aos alunos sobre se as avaliações propostas pela escola mostram resultados desejados.

**Gráfico 11-** As avaliações propostas pela escola mostram resultados desejados



**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

As variáveis de método de avaliação, mostrou-se que as avaliações propostas pela escola mostram resultados desejados, com isso verificou que (10,8%) dos 314 participantes, concordam totalmente que as avaliações propostas pela escola mostram resultados desejados, e (54,5%) dos alunos apenas concordam, (24,2%) não souberam opinar. Sendo que (8,6%) discordaram e (1,9%) discordam totalmente com as variáveis do método de avaliação. Com o coeficiente de variação de Pearson de (23,63%) < (50%) sendo considerado um resultado homogêneo e representativo.

**Tabela 8** - Coeficiente de variação de Pearson para variável método de avaliação

DIMENSÃO DE ANÁLISE	VARIÁVEIS	ITENS DO QUESTIONÁRIO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO DE PEARSON (%)	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
O processo de ensino e aprendizagem	Método de avaliação	As avaliações propostas pela escola mostram resultados desejados	3,64	0,86	23,63	0,003

**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa Intervalo de confiança de 0,95%

O texto descreve o método utilizado para coletar dados primários em uma pesquisa, destacando o uso da escala Likert, que permite aos participantes expressar suas opiniões em uma faixa de pontuação de 1 a 5. Essa escala classifica a favorabilidade ou desfavorabilidade em relação a um objeto, mas não quantifica o grau dessa atitude. Além disso, o texto menciona que, conforme indicado por Gil (2019), os resultados obtidos por meio dessa escala podem ser analisados usando estatísticas descritivas e inferenciais, com foco na manifestação de atitudes e opiniões em relação ao problema estudado.

### **3.3.1 Síntese da análise da dimensão: processo de ensino aprendizagem.**

A pesquisa revelou que, no contexto da dimensão do processo de ensino aprendizagem, os estudantes expressaram, em sua grande maioria, resultados positivos em relação a diversas variáveis essenciais. O modelo curricular adotado obteve concordância significativa, indicando que os alunos percebem a estrutura curricular como adequada e eficaz para a construção do conhecimento. A orientação estrutural do processo de ensino e aprendizagem também foi destacada pelos estudantes, sugerindo que eles reconhecem a importância de uma abordagem organizada e orientada para alcançar os objetivos educacionais. A intencionalidade pedagógica, por sua vez, recebeu respostas positivas, demonstrando que os alunos percebem clareza nos objetivos educacionais e nas estratégias pedagógicas adotadas. A gestão escolar emergiu como uma variável de destaque, com os alunos expressando satisfação em relação à administração eficiente da escola. Esse aspecto contribui não apenas para um ambiente escolar mais harmonioso, mas também para o apoio necessário ao processo de ensino aprendizagem. O método de avaliação, outro componente significativo, recebeu uma aferição positiva dos alunos, sugerindo que eles percebem justiça e adequação nas práticas de avaliação. Isso é fundamental para um ambiente educacional equitativo, promovendo a compreensão de que a avaliação é uma ferramenta construtiva para o aprendizado. Esses resultados apontam para a importância de uma abordagem integrada no processo de ensino-aprendizagem. Quando o modelo curricular, a orientação estrutural, a intencionalidade pedagógica, a gestão escolar e o método de avaliação são percebidos positivamente pelos alunos, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Essa sinergia entre as variáveis contribui não apenas para o sucesso individual dos estudantes, mas também para a construção de uma comunidade escolar mais eficaz e centrada no aprendizado.

## CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo central a análise das variáveis do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação em tempo integral, com foco em escolas do estado de Goiás. Por meio de uma abordagem exploratória e descritiva, buscou-se lançar luz sobre as premissas dessa singularidade educacional, investigando sua efetividade e coerência na implementação dos fundamentos propostos em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

No escopo da análise das premissas de abordagens pedagógicas, com ênfase no protagonismo juvenil, pedagogia da presença e clima organizacional, emerge uma convergência de resultados positivos, destacando a influência fundamental dessas variáveis na experiência educacional dos alunos. A integração harmônica desses componentes fundamentais cria as bases para uma educação verdadeiramente enriquecedora, que transcende a mera transmissão de conhecimento e abraça a formação integral dos estudantes.

O protagonismo juvenil, revelado por resultados predominantemente positivos, aponta para uma abordagem que valoriza a participação ativa dos alunos na construção de seu próprio aprendizado. Esse engajamento não se limita apenas ao desenvolvimento acadêmico, estendendo-se à formação de cidadãos capacitados para assumir responsabilidades e desafios em sua trajetória educacional e além.

A pedagogia da presença, avaliada de maneira predominantemente positiva pelos alunos, destaca a importância do envolvimento e da atenção dos educadores no processo educacional. Essa abordagem cria um ambiente de aprendizado mais significativo, onde os alunos se sentem apoiados e compreendidos, estabelecendo um vínculo essencial entre educadores e estudantes.

O clima organizacional, considerado um fator crítico, recebeu feedback positivo, indicando que os alunos percebem um ambiente escolar favorável. Essa atmosfera propícia não apenas facilita o aprendizado, mas também contribui para a capacidade emocional e social dos estudantes.

Ao inserir essas conclusões na perspectiva mais ampla da pesquisa sobre as premissas das abordagens pedagógicas na educação de tempo integral, torna-se evidente que a participação ativa dos alunos na comunidade escolar e a promoção da tomada de decisão são elementos motivadores fundamentais. Estes não apenas influenciam positivamente a experiência educacional dos alunos, mas também fomentam um ambiente propício para o engajamento ativo dos estudantes na construção de suas próprias habilidades.

Dessa forma, a convergência dessas premissas destaca não apenas a importância de abordagens pedagógicas específicas, mas também a necessidade de uma abordagem integrada e holística na educação. Quando protagonismo juvenil, pedagogia da presença e clima organizacional positivo são cultivados em conjunto, cria-se um ambiente educacional que não apenas prepara os alunos para os desafios acadêmicos, mas os capacita a desempenhar papéis ativos e significativos na sociedade.

Contudo, é essencial adotar uma visão crítica e ponderada dos resultados obtidos. A pesquisa, embora sugira uma percepção predominantemente positiva, aponta para a complexidade do ambiente educacional e a necessidade de uma investigação mais aprofundada. Uma conclusão definitiva sobre o impacto do processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Educação em Tempo Integral requer estudos mais profundos, longitudinais e abrangentes.

Nesse contexto, reforçamos a necessidade contínua de pesquisas e análises para uma compreensão mais profunda e abrangente do papel da Educação em Tempo Integral no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Esta pesquisa, embora valiosa em suas descobertas preliminares, não marca o fim, mas sim o início de um campo mais amplo de investigação. Este campo tem o potencial de contribuir de maneira significativa para o aprimoramento das práticas educacionais, possibilitando o alcance pleno dos objetivos da Educação em Tempo Integral.

Em síntese, a análise das práticas e impactos no processo de ensino e aprendizagem em escolas de Educação em Tempo Integral em Goiás revela um cenário predominantemente positivo. No entanto, a complexidade do ambiente educacional demanda uma abordagem contínua e aprofundada para compreender completamente o alcance dessas práticas na formação dos estudantes e seu impacto duradouro na sociedade. O caminho para uma educação mais eficaz e significativa exige a continuidade do diálogo, pesquisa e desenvolvimento de práticas inovadoras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.A.S. **Modelo de investigação científica socioambiental in:** memórias científicas em administração: ensaio teórico e empírico. Francisco Alberto Severo de Almeida, Universidade do Porto, Faculdade de Letras – FLUP, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas em educação integral apresentam crescimento** de 41,2%, em 11 de fev. 2015 Disponível [portal.inep.gov.br/](http://portal.inep.gov.br/)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 9 mar 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p.1205-1222, out. 2014.

Disponível

em:<<https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?lang=pt&format=pdf>>.

Acesso em: 10 mar 2023.

COELHO, Lúgia Marta Coimbra da Costa (org). **Educação brasileira e(m) tempo integral,** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COELHO, B. **Como fazer o estado da arte de sua pesquisa científica,** 2021.

Disponível em: acesso em: 13 mai 2022.

. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012

CORREA, Rodrigo Antunes. Memórias e histórias do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas: uma construção coletiva. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Disponível

em:<<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433625/2/Vers%C3%A3o%20Final%20-%20Rodrigo%20Antunes%20Revisada%20pela%20orientadora%20v3%20%281%29.pdf>>.

Acesso em: a5 de março de 2023.

DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação em Educação.** Curitiba: IBPEX, 2005.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. MEC/UNESCO. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, V.M.N. **Pesquisas: exploratória, descritiva e explicativa**. Brasil Escola, São Paulo, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: . Acesso em 15 Abr 2022. ELÓI, J. Motivação: Extrínseca Vs Intrínseca. Psicologia Free. 2012. Disponível em:Acesso em: 14 mai 2022.

ECA - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Brasília, 2022.

\_\_\_\_\_. Educação integral e integralismo fontes impressas e história(s). **Acervo**, Rio de Janeiro: v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. [PDF]. Disponível em: <[https://www.academia.edu/17061453/Educ\\_Integral\\_Moacir\\_Gadotti\\_12\\_076](https://www.academia.edu/17061453/Educ_Integral_Moacir_Gadotti_12_076)>. Acesso em 20 mar 2023.

GALLO, Silvio. **A Educação Integral numa perspectiva anarquista**. IN: COELHO, Lígia Maria Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação brasileira e(m) tempo integral. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. GOIÁS. Plano Estadual de Educação, **Lei nº 18.969**, de 22 de julho de 2015. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf>>. Acesso em: 9 mar 2023

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Programa para as escolas com atendimento em tempo integral (versão preliminar), 2009.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p. 129-135, 2006.

\_\_\_\_\_. História(s) da educação integral. **Revista Em Aberto**, Brasília: v. 22, n. 80, abr., 2009.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUZ, J. P. da. **Metodologia para análise de um estudo de caso para o Banco do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 2001. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2001

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**[recurso eletrônico]: uma orientação aplicada. 6. ed. Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Bookman, 2012. Disponível em: <\*idoc.pub\_pesquisa-de-marketing-6ed-uma-orientacao-aplicadapdf.pdf> Acesso em: 26 fev. 2023.

MARTINS , A. F. **Escolas - Parque**: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. In M. M. Araújo & I. Brzezinski (Orgs.). Anísio Teixeira na direção do INEP – programa para a reconstrução da nação brasileira: 1952-1964 (pp. 143-158). INEP. (2005).

MEC. [Portal do Ministério da Educação]. **Saiba Mais**: Programa Mais Educação. Disponível em: <Saiba Mais - Programa Mais Educação>. Acesso em 16 mar 2023.

Meier, M. J. (2017). As habilidades socioemocionais e o sucesso escolar. *Revista Nova Escola*, (247), 42-45

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Escola Parque. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/escola-parque/>>. Acesso em: 22 mar 2023.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2015. 978-85-970-0359-8. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 20215. 978-85-970-0359-8. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 2023.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, v.7, n.13, p. 291-304, jul./dez. 2013. disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306/476>>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Martha Coimbra da costa. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: faperj, 2009.

. Plano Nacional de Educação, **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em:

<<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em: 9 mar 2023.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (2014-2024): teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Suplemento do Livro: **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. São Paulo: autores associados, 2014b.

\_\_\_\_\_. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. **Anísio Teixeira e o plano de educação de Brasília**. GT: História da Educação, n. 02, 2005.

PESTANA, Maria Helena & Gageiro, João Nunes (2008). **Análise de Dados para Ciências Sociais**. A complementaridade do SPSS, 5ª edição revista e corrigida. Lisboa, Edições Sílabo, p.527-528. Disponível. Acesso em: 23 Abr. 2023.

PESTANA, Maria Helena & Gageiro, João Nunes (2008). **Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS, 5ª edição revista e corrigida**. Lisboa, Edições

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2009. 153 RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986. 152 p.

\_\_\_\_\_. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

Programa Mais Educação, **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Ministério da Educação. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: 16 mar 2023.

Programa Novo Mais Educação, Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. (In) **Diário Oficial**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-por-t-1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-por-t-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 16 mar 2023.

\_\_\_\_\_. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs?** Em Aberto. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Disponível em:

<<https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2023.

SAVIANI, Dermalval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

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: 29 mar 2023.

Sílabo, p.527-528. Disponível. <<https://analise-estatistica.pt/2013/09/alpha-de-cronbach-para-a-analise-da-consistencia-interna>> Acesso em: 23 Abrt. 2023.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significados, controvérsias e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2014a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.