

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO E RESSIGNIFICAÇÕES DO
ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Tese de Doutorado em Educação

Manaus - 2022

TEREZINHA BORGES DE ARAÚJO

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO E RESSIGNIFICAÇÕES DO
ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para efeito de obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora:

Prof^a Dra. Valéria Augusta de Cerqueira Weigel

Manaus - 2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A663e Araujo, Terezinha Borges de
Escola de tempo integral no ensino médio e ressignificações do espaço/tempo escolar : limites e possibilidades / Terezinha Borges de Araujo . 2022
103 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Integral. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Educação Escolar. 4. Cultura escolar. 5. Ressignificações. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TEREZINHA BORGES DE ARAÚJO

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO E RESSIGNIFICAÇÕES DO
ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Amazonas.**

Aprovada em ____/____/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Valéria Augusta de Cerqueira Weigel (ORIENTADORA)

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros (FEF/UFAM)

Prof^a. Dra. Pérsida da Silva Ribeiro Miki (FACED/UFAM)

Prof^a. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo (MPET/IFAM)

Prof^a. Dra. Célia Aparecido Beltiol (PPG/UEA)

Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva (FACED/UFAM – Suplente)

Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga (IFAM – Suplente)

Dedico este trabalho:

Em memória aos meus pais:

Manoel Alves de Araújo e Dina Borges de Araújo, de quem guardo imensa saudade.

Aos meus irmãos:

José Alves de Araújo Neto e Maria José de Araújo de quem guardo lembranças inesquecíveis.

A todos os educadores comprometidos com o seu “que fazer” educativo.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel pela sua competência profissional, compreensão, paciência e valiosa contribuição na orientação para a construção deste trabalho.

À Universidade Federal do Amazonas, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

À Banca Examinadora que aceitou fazer parte deste momento único e desafiador. Em especial aos Professores Doutores João Luiz da Costa Barros, Pérsida da Silva Ribeiro Miki, Célia Aparecido Beltiol, e Amarildo Menezes Gonzaga que contribuíram na avaliação para esta versão final da Tese.

Ao Gestor da Escola Estadual Instituto de Educação do Amazonas Prof. MsC. José Augusto Cordeiro Barata Filho pela cordialidade com que me recebeu e pela disponibilidade para que eu pudesse concluir a pesquisa de campo.

Aos professores(as) e alunos(as) do Instituto de Educação do Amazonas, particularmente dos 3º Ano, sujeitos importantes na consolidação do estudo.

Às colegas da Faculdade de Educação Profa. Dra. Maria Marly de Oliveira Coêlho, Profa. Dra. Elenir da Conceição Lima Nicácio, Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques pelo empréstimo de material, troca de ideias e palavras de incentivo.

Aos colegas do Doutorado que compartilharam comigo as mesmas inquietações, anseios e expectativas.

Às Profas. Dra. Márcia Josanne de Oliveira Lira, Pérsida da Silva Ribeiro Miki pela paciência, disponibilidade e incentivo.

À minha sobrinha Carla Danielle de Araújo e ao meu irmão Antônio Borges de Araújo que, direta ou indiretamente sempre torceram por este momento. O meu carinho fraterno.

No meio
do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra
No meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho
Tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento

Na vida das minhas
Retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que
No meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra
No meio do caminho
No meio do caminho
Tinha uma pedra

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Neste trabalho foi realizado um estudo sobre a Escola de Tempo Integral no Ensino Médio e ressignificação do espaço/tempo escolar: limites e possibilidades. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Instituto de Educação do Amazonas que propõe em seu Projeto Político Pedagógico promover a formação integral e acadêmica dos alunos para o exercício pleno da cidadania de forma crítica e responsável, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem que favoreça o crescimento social e cultural, valorizando o processo educativo como instrumento humano e transformador. O estudo parte da tese de que existem ressignificações da escola para alunos e professores a partir das mudanças do espaço/tempo escolar, na implementação da escola de tempo integral, no Instituto de Educação do Amazonas (IEA). Para a realização desta pesquisa, procurou-se inicialmente situar o contexto de surgimento do tema educação integral, entender os estudos realizados sobre o tema no Brasil e seus desdobramentos para a criação da Escola de Tempo Integral, a partir das concepções de escola de tempo integral presentes em vários autores. A seguir, buscou-se compreender a percepção dos atores envolvidos nas atividades de ensino e aprendizagem na Instituição Escolar pesquisada, através da aplicação de questionário com questões abertas a professores e alunos. A análise dos dados, recolhidos através dos questionários, foi realizada por meio da análise de conteúdo, amparadas nos referenciais teóricos construídos durante o estudo. Ao final, apresenta-se sucintamente as considerações sobre o que foi coletado durante o processo de pesquisa. E, como resultado, pode-se dizer que houve confirmação da tese defendida.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Educação Escolar. Cultura escolar. Ressignificações.

ABSTRACT

In this work, a study was carried out on the Full Time School in High School and the resignification of school space/time: limits and possibilities. The research was carried out at Escola Estadual Instituto de Educação do Amazonas, which proposes in its Political Pedagogical Project to promote the integral and academic formation of students for the full exercise of citizenship in a critical and responsible way, capable of producing and sharing knowledge, transforming it in learning that favors social and cultural growth, valuing the educational process as a human and transforming instrument. The study starts from the thesis that there are re-significations of the school for students and teachers from the changes in school space/time, in the implementation of the full-time school, at the Instituto de Educação do Amazonas (IEA). In order to carry out this research, we initially sought to situate the context of the emergence of the theme integral education, to understand the studies carried out on the theme in Brazil and its consequences for the creation of the Escola de Tempo Integral, from the conceptions of a full-time school present in several authors. Next, we seek to understand the perception of the actors involved in the teaching and learning activities in the School Institution researched, through the application of a questionnaire with open questions to teachers and students. Data analysis, collected through questionnaires, was performed through content analysis, supported by the theoretical frameworks built during the study. At the end, we briefly present our considerations about what was collected during the research process. And, as a result, we can say that there was confirmation of the thesis defended.

Keywords: Integral Education. Full-Time School. School Education. School Culture. Resignifications.

RESUMEN

En este trabajo se realizó un estudio sobre la Escuela de Tiempo Completo en la Enseñanza Media y la resignificación del espacio/tiempo escolar: límites y posibilidades. La investigación se llevó a cabo en la Escola Estadual Instituto de Educação do Amazonas, que propone en su Proyecto Político Pedagógico promover la formación integral y académica de los estudiantes para el pleno ejercicio de la ciudadanía de forma crítica y responsable, capaz de producir y compartir conocimientos, transformándolo en aprendizajes que favorezcan el crecimiento social y cultural, valorando el proceso educativo como instrumento humano y transformador. El estudio parte de la tesis de que hay resignificaciones de la escuela para alumnos y profesores a partir de los cambios en el espacio/tiempo escolar, en la implantación de la escuela de tiempo completo, en el Instituto de Educação do Amazonas (IEA). Para realizar esta investigación, buscamos inicialmente situar el contexto de surgimiento del tema educación integral, para comprender los estudios realizados sobre el tema en Brasil y sus consecuencias para la creación de la Escola de Tempo Integral, a partir de las concepciones de escuela de tiempo completo presentes en varios autores. A continuación, buscamos comprender la percepción de los actores involucrados en las actividades de enseñanza y aprendizaje en la Institución Escolar investigada, a través de la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas a docentes y alumnos. El análisis de los datos, recolectados a través de cuestionarios, se realizó a través del análisis de contenido, apoyado en los marcos teóricos construidos durante el estudio. Al final, presentamos brevemente nuestras consideraciones sobre lo recolectado durante el proceso de investigación. Y, en consecuencia, podemos decir que hubo confirmación de la tesis defendida.

Palabras clave: Educación Integral. Escuela de Tiempo Completo. Educación Escolar. Cultura Escolar. Resignificaciones.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	17
1.1 Configuração da Educação Integral no Brasil	17
1.2 A Lei e a Política de implementação da Escola de Tempo Integral. O Programa Mais Educação	25
1.3 O IEA como <i>locus</i> da Educação de tempo integral.	39
2 CULTURA E CULTURAS ESCOLARES: RESSIGNIFICAÇÕES DE TEMPO/ESPAÇOS NO IEA	45
2.1 Cultura e Educação	45
2.2 Diálogos sobre Escola, cultura e culturas escolares	50
2.3 Resignificações dos professores	55
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS DESAFIOS DE FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	67
3.1 Educação escolar e sua dimensão formativa	67
3.2 A estrutura curricular para a formação discente	76
3.3 A educação de tempo integral no Instituto de Educação do Amazonas e seus desafios	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como questão central a tentativa de compreensão da política de implementação de educação de tempo integral, no Instituto de Educação do Amazonas (IEA), por meio das experiências significativas e de ressignificações de professores e discentes da escola.

A tese que se propôs é de que existem ressignificações da escola para alunos e professores a partir das mudanças do espaço/tempo escolar, na implementação da escola de tempo integral, no Instituto de Educação do Amazonas (IEA).

No sentido de orientar a apreensão e a análise dos elementos que possibilitasse a defesa da tese referida, estabeleceu-se como objetivo geral compreender a implementação da política de tempo integral no Instituto de Educação do Amazonas (IEA) frente às ressignificações de discentes e professores. Nos objetivos específicos buscou-se: interpretar a legislação referente à implantação da Política da Escola de Tempo Integral no Brasil e seus desdobramentos no Município de Manaus, no Estado do Amazonas; conhecer a organização curricular desenvolvida na Escola Integral de nível médio, verificando a proposta de trabalho pedagógico (PPP), relacionada à organização tempo/espaço; e verificar como a extensão da jornada diária está distribuída no planejamento docente, identificando aspectos relacionados ao fazer docente e da escola de tempo integral.

A trama de relações estabelecidas entre ensino e aprendizagem na Escola de Tempo Integral Instituto de Educação do Amazonas norteará o estudo, em busca de respostas a algumas questões norteadoras. Quais as relações entre educação integral e escola de tempo integral enquanto política de implementação no Instituto de Educação do Amazonas (IEA)? Que ressignificações podemos encontrar de alunos e professores no IEA que indiquem a cultura escolar nesta instituição educacional de tempo integral? Quais os limites e possibilidades da educação de tempo-integral no IEA frente à dimensão formativa?

Portanto, o interesse em estudar esta problemática decorreu da minha experiência como professora no Instituto de Educação do Amazonas (IEA), quando a instituição formava alunos para atuarem no magistério. Também, decorreu da

oportunidade que tive de desenvolver a minha dissertação de Mestrado na época que o IEA passou a funcionar como Centro de Excelência.

A pertinência do estudo recai sobre a compreensão do processo de implementação da escola de tempo integral na instituição investigada, em consonância não só com o que rege a legislação, mas também com os desafios e a forma de tratar o conhecimento na sua multidimensionalidade, demarcando seus limites e possibilidades.

O desafio colocado a cada instante pela realidade educacional levou a inúmeros questionamentos e reflexões que surgiram no decorrer das atividades de pesquisa. Nesse sentido, o estudo e a compreensão da escola de tempo integral e ressignificação do espaço/tempo escolar, seus limites e suas possibilidades na referida instituição, concentrou-se no esforço no sentido de que os alunos, fora do espaço da sala de aula, seus conhecimentos não cotidianos, estejam capacitados a analisar situações cotidianas novas e conflituosas, na tomada de decisões ponderadas em sua vida cotidiana. Essa é uma forma de a escola assumir de maneira eficiente e viável, com o auxílio da ciência, a função social que lhe compete.

Não se trata apenas do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo referente à alteração da carga horária vivenciada em uma escola de tempo integral, possibilitando outras organizações do ambiente escolar e de conhecimento. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, para apreender e compreender o objeto de estudo proposto, qual seja: “compreender de que forma foi implementada a política de educação de tempo integral no IEA, no período de 2009 a 2019, o presente estudo assumiu como pressuposto epistemológico a hermenêutica dialética.

A palavra hermenêutica está associada basicamente à interpretação, portanto, o objeto hermenêutico é aquele que carece de interpretação para a compreensão Tal

método é apresentado como o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Ele coloca a fala no seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida (MINAYO, 1999, p. 231).

Por isso, a hermenêutica dialética transformou-se em um procedimento mais abrangente para o entendimento em si, tornando-se uma característica necessária para qualquer tentativa de compreender o mundo. Todo entendimento é interpretação e demonstra que a hermenêutica dialética está envolvida em todos os atos de entendimento.

A hermenêutica e a dialética têm como seu ponto de partida, o homem, cujo objeto de análise é a práxis social e o sentido que buscam é a afirmação ético-política do pensamento. Na afirmação de Minayo (*Op.cit*, p. 227) “a união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social [...] e processo de conhecimento [...] ambos frutos de múltiplas determinações mas com significados específicos”.

E, nessa possibilidade de um encontro fecundo entre a hermenêutica e a dialética, há, também, a intersubjetividade como ponto de partida ou a relação entre sujeito/sujeito, sujeito/objeto. É na comunicação entre os seres humanos que a hermenêutica busca a compreensão de sentido que se orienta por um consenso possível entre o sujeito agente e aquele que busca compreender.

Cabe destacar, ainda, que na condição da hermenêutica dialética, o pesquisador pressupõe a condição de autor, de intérprete, que se posiciona e expressa o seu entendimento sobre o fenômeno pesquisado, possibilitando um diálogo com os teóricos, a legislação e os dados empíricos.

Portanto, não há como investigar uma determinada realidade sem uma postura teórica desde o início da investigação que possibilitasse apreender claramente as múltiplas dimensões do problema que se pretende investigar. Assim sendo, investigar as políticas educacionais requer o desenvolvimento da capacidade de captação, análise e compreensão não só do que é conservado, mas também do que é mudado e criado. Neste sentido, o estudo de uma política educacional requer, para

a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no campo social.

Nesse sentido, para buscarmos o entendimento do objeto a ser pesquisado, utilizamos como fontes de informação a pesquisa bibliográfica, documental e empírica (as falas dos sujeitos).

A pesquisa bibliográfica, através dos estudos e obras e autores reconhecidos, foi a base do referencial teórico que orientou a análise dos dados. Dentre estes, destacamos: Moll (2009; 2012), Gadotti (2009), Coelho (2009), Hora *et al* (2015), Lima Júnior (2016), Leclerc (2012), Cavaliere (2007, 2009), entre outros que dialogam com a temática da escola de tempo integral e da legislação que no contexto das políticas educacionais brasileiras.

A pesquisa documental, além da legislação específica sobre a Educação Integral, a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras e as várias Resoluções que normatizam o tema, além dos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico. Tomamos como apoio análise documental por entendermos como um recurso que permite identificar informações em documentos, a partir de questões anteriormente estabelecidas. Ludwig (2009, p. 63) observa que,

Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultadas várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas.

Nesse sentido, é pertinente registrar que as fontes documentais foram analisadas de forma crítica para que se enquadrem no contexto histórico e social do momento em que foram produzidas.

A pesquisa empírica que, através de questionários, coletamos os dados dos sujeitos participantes (professores e alunos), para uma melhor compreensão do objeto de estudo. A razão da escolha deste instrumento, é que segundo Cervo e Bervian (1996, p. 138) este “possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja”.

O campo definido para a pesquisa foi o Instituto de Educação do Amazonas, escola centenária, localizada no centro de Manaus, com tradição na formação de

professores de nível médio, que em 2009, tornou-se escola de tempo integral. O universo do estudo foi a segunda etapa da Educação Básica - o Ensino Médio, no período de 2009 a 2019.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: professores e alunos da escola. Ressalta-se que o processo de escolha dos sujeitos foi feito aleatoriamente, através de uma aproximação informal que, pensou-se ser de fundamental importância para o estabelecimento de um elo de confiança. Privilegiou-se o contato direto com os alunos que estavam nos três anos do Ensino Médio. Com relação aos docentes, foram selecionados aqueles que estavam trabalhando desde a implantação da Escola de Tempo Integral do IEA e já tinham sido professores dos discentes partícipes da pesquisa. Ficando assim distribuídos os questionários, de um total de 15 turmas, delimitada a amostragem dos sujeitos, assim distribuídos: Professores (08) e Alunos (76).

Do total de quinze (15) turmas o universo de alunos foi assim organizado: cinco (5) compõem o 1º ano; cinco (5), o 2º ano; cinco (5), o 3º ano (5). Em média, de acordo com informações colhidas, cada turma era formada por trinta e nove (39) alunos. Para a participação, foram escolhidos, de forma aleatória, cinco (5) alunos por turma de cada ano do ensino médio. A escolha das turmas e dos alunos foi feita de forma aleatória, sendo respeitada a participação espontânea, na aplicação do questionário; com isso houve o surgimento de mais um informante, perfazendo o total de 76 alunos.

Os dados obtidos na pesquisa foram organizados e receberam uma abordagem qualitativa, processo pelo qual se define e se implementa uma política pública.

Essa abordagem, de acordo com Chizzotti (2010, p. 79),

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito; [...] o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações

O autor acima referido, complementa, ainda, explicitando que:

O pesquisador neste processo deve despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as

manifestações que observa, sem adiantar explicações nem se conduzir pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam (p. 82).

A análise dos dados, momento não menos importante que os anteriores, exigiu uma atenção cuidadosa no tratamento dos dados coletados. Optamos por sistematizar as análises, tomando por base teorias críticas da educação, por entender que tais teorias nos trazem os conflitos, as convergências, as contradições presentes/ou ausentes no interior da escola, nas falas e/ou escrita dos sujeitos informantes. Como observa Libâneo (1991, p. 80): “Orientar-se pelo espírito crítico significa analisar rigorosamente as circunstâncias e fenômenos, buscando observar se ‘as conclusões’ ou os dados”.

Entende-se que este requisito, citado pelo autor acima, não é uma decisão ou vontade que surge repentinamente na ação do investigador, mas um princípio fundamental de conduta que é conquistado pelo processo pessoal e histórico que vai se sedimentando através das nossas experiências, das relações que estabelecemos com o mundo, com as pessoas, com a sociedade, num processo reflexivo e crítico.

Diante das informações obtidas, por meio do questionário, concordamos com Triviños (1987, p. 171) quando afirma que o investigador,

Deve ter vasta e segura visão das teorias que hipoteticamente possam surgir entre os respondentes. Por outro lado, o seu conhecimento dos aspectos fundamentais do problema que está estudando também deve ser aprofundado e a cada instante da pesquisa essa informação deve ser aperfeiçoada, sem preconceitos.

Portanto, o instrumento utilizado durante a fase da pesquisa e sua interpretação não se resumiu a mera descrição de fatos, mas consubstanciou-se em um ato analítico-crítico de todos os processos em questão, o que possibilitou uma compreensão e um detido olhar, o mais próximo possível da realidade estudada. Para isso, usou-se a análise de conteúdo (FRANCO; PUGLISI, 2005). As unidades de análise foram definidas pelo tema e os sujeitos. Quanto às categorias, duas foram elencadas *a priori*: *a resignificação dos sujeitos e as culturas escolares*. No entanto, no decorrer da pré-análise, verificaram-se categorias que emergiram das respostas

obtidas dos questionários. Estas outras categorias foram relevantes para a compreensão da escola de tempo integral. A organização das respostas dos sujeitos foi sistematizada em quadros e tabelas, o que permitiu uma análise de contexto, interpretação e síntese conclusiva.

Diante do exposto, a tese se encontra estruturada em três seções. A primeira, denominada *Educação Integral e Escola de Tempo Integral*, se discute sobre a educação integral, a escola de tempo integral no contexto histórico originário a partir das experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Ressalta, também, a legislação pertinente sobre a implantação da Política de Educação Integral e o Programa Mais Educação que, na história contemporânea, sinaliza concretamente para a implementação de uma política de educação integral na educação brasileira. A segunda seção, *Cultura e Culturas Escolares: Resignificações de Tempo/Espaços no IEA* traz a fala dos professores e suas ressignificações. E a terceira seção *Educação Integral e os Desafios de Formação em uma Escola de Tempo Integral* aborda as significações e ressignificações dos discentes do Instituto de Educação do Amazonas.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A discussão envolvendo o tema, atualmente é um anseio dos defensores de uma educação de qualidade e inclusiva. Essa discussão começou, segundo Gadotti (2012), tardiamente. A implantação e a implementação da educação integral nas escolas brasileiras vêm desde 2007, e após 15 anos de lutas, ainda não é realidade na maioria das escolas.

Ao fazer a apresentação do livro organizado por Moll (2012), Lacerda (2012, p. 17), afirma que as discussões envolvendo os caminhos da Educação Integral no Brasil, é um esforço de instituir, em nível nacional, “[...] uma escola pública republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral”. Desde a Constituição Federal de 1998, vários programas foram implementados como forma de resgatar o direito à educação pública de qualidade, para todos, enquanto política de Estado.

A partir da Implantação pelo Governo Federal do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, inspirado nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, tinha-se como meta implantar escolas de tempo integral. E, a Educação Integral se concretiza, ou melhor, inicia a sua organização, através do Programa Mais Educação, criado no ano de 2007, a partir do qual, o Ministério da Educação cria estratégias para a ampliação da jornada e do currículo escolar.

Para situar de forma mais compreensiva sobre a Educação Integral e Escola de Tempo Integral, é necessário elencar algumas categorias fundamentais dos fenômenos a serem estudados como aporte para análise as seguintes categorias: 1ª - educação integral; 2ª - escola de tempo integral; 3ª - cultura escolar; e 4ª - educação escolar. Neste primeiro capítulo, serão tratadas as duas primeiras categorias, que vão proporcionar a reflexão e o entendimento do objeto e da realidade investigada.

1.1 Configuração da Educação Integral no Brasil

No que se refere à primeira categoria, a reflexão que se faz necessária concerne ao contexto sócio-histórico e político no qual se configurou a educação

integral no Brasil, pois todas as ações e interações humanas se dão em uma relação espaço-tempo e em interação social.

a) Educação Integral

O debate sobre educação integral no Brasil assumiu caráter público como reflexo do movimento da Escola Nova, surgido no final do século XIX e início do século XX. Tal movimento repercutiu em defesa de uma educação pública, de qualidade e igualitária para todas as camadas da sociedade, reunindo em sua concepção um ideário de vida em comunidade, que pleiteava uma formação mais completa possível para que seus estudantes viessem a desenvolver a sociedade em sua totalidade. A Escola Nova expressou uma educação de novo tipo, que pudesse voltar-se para a formação de um sujeito ativo, que estivesse na centralidade do processo.

No contexto deste movimento sócio-histórico, em 1932, foi desenvolvido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a ideia de uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros. Tal Manifesto significou a renovação das bases pedagógicas e a reformulação das políticas educacionais.

É no reflexo do Movimento e do Manifesto que surgem as propostas de educação integral como resposta à função social excludente que a escola vinha exercendo desde o período colonial. Pode-se dizer, então, que caminhos foram trilhados em diálogo com as ideias de educação integral, dos quais devem ser ressaltadas duas iniciativas que propunham a ampliação do tempo escolar. A primeira experiência efetiva da educação integral como política pública foi o projeto educacional de Anísio Teixeira, idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950), que previa a construção de centros populares de educação em todo estado da Bahia, de acordo com Gadotti (2009), para crianças e jovens até 18 anos. O Centro era composto por quatro unidades de “Escola-Classe” e uma de “Escola-Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo do dia.

Portanto, para Anísio Teixeira, as atividades educativas que consolidavam uma educação integral não estariam desconectadas de um tempo integral na instituição formal de ensino. A alternância das atividades acontecia nas unidades de “escolas-

classe”, em um turno, enquanto as atividades diversificadas ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. Destaque-se ainda que:

[...] o ideal de Anísio na construção de uma educação gratuita e pública passava necessariamente por uma Educação Integral que proporcionasse às camadas mais pobres da população brasileira saberes e vivências que tradicionalmente eram acessíveis somente aos filhos e filhas da elite brasileira. A partir de uma concepção que educação é um direito e não privilégio, iniciou-se um movimento que traz para a escola a responsabilidade de construção da Educação Integral conjugando a ampliação do tempo com o aprofundamento de uma educação para a democracia. (ZANARDI, 2017, p.25).

Em defesa de uma escola pública, universal e integral, Anísio Teixeira acreditava que, assim como a repetência e a evasão, as mazelas da educação resultavam de um modelo de escola injusto, que não atendia as necessidades dos alunos, principalmente, daqueles oriundos das classes populares. O processo excludente e seletivo revela uma educação sem comprometimento com a construção da democracia e que segue a lógica da manutenção de privilégios aos que já os têm. Para Anísio Teixeira, a educação deveria ser desenvolvida no âmbito do interesse público, como forma de estabelecer um regime democrático, para o qual fez a defesa de um projeto que concebia a Educação não como privilégio e sim como direito, por meio da educação escolar pública e integral.

Anísio Teixeira foi um dos intelectuais que participaram do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. A sua luta pela implantação de um sistema público de ensino para o país deve ser lembrada sempre, isto é, uma educação abrangente e de qualidade defendida em várias de suas obras, que propunha uma escola que oferecesse às crianças:

[...] 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).

Por sua vez, Brandão (2012), ao discutir a partilha dos saberes e a educação, que se oferece hoje, reverencia a Educação Integral na escola de dia inteiro, afirmando que:

Em nada esta proposta confunde-se com uma pedagogização da vida, ou uma espécie de expansão impositiva da cultura escolar, a outros redutos do cotidiano. Antes pelo contrário, trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre movimentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade (Apud ZUCCHETTI, 2013, p. 1355).

Muitos estudiosos defendem a educação de tempo integral, assim como Moll (2013) e Brandão (2012), entre outros, significando que a ampliação do tempo escolar, no qual se trabalhe um currículo integrado e integrador, além de ampliar a instituição escolar para o seu entorno, também busca parcerias de outros órgãos e setores da sociedade, como caminho para uma educação inclusiva e de qualidade.

Darcy Ribeiro foi o mentor e responsável pelas escolas de tempo integral no Rio de Janeiro, os CIEPs, nos períodos entre (1983-1986/1991-1994). Esse projeto propunha uma educação que pudesse promover a integração entre a escola e a sociedade, com o objetivo de mudança social, especialmente, na vida dos estudantes provenientes das classes mais populares, uma vez que:

A programação pedagógica dos CIEP's contava com um programa completo de leitura e escrita, além da matemática e aritmética com as mais diversas contribuições das ciências sociais, filosofia, artes e esportes. Além disso, houve ainda a preocupação com a saúde dos estudantes, uma vez que a escola incluía em sua execução um gabinete médico e odontológico, um amplo refeitório para a realização da alimentação e quadras poliesportivas para a realização de atividades físicas. (LIMA JÚNIOR, 2016, p. 289).

O projeto dos CIEPs idealizados por Darcy Ribeiro contribuiu para um imaginário em que se vislumbrava uma escola viva, pulsante, em contato com o seu contorno e em diálogo com os seus estudantes, na qual, além do caráter educacional, se propunha a atender prioritariamente às crianças carentes.

A educação integral marca o pioneirismo na expansão do tempo de permanência na escola, portanto, é fundamental compreender como se caracteriza a Educação Integral:

O que caracteriza a educação integral é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos (MOLL, 2009, p.13).

Com base nesta percepção, observamos que a extensão e ampliação do tempo escolar podem representar um leque de oportunidades e situações que propiciem atividades que fomentem aprendizagens significativas e emancipatórias, pois ainda há muitos desafios que precisam ser vencidos, a fim de se compreender que:

A educação integral é mediatizada pelo trabalho dos profissionais da educação, das áreas sociais, culturais, do esporte e outras, dos educadores populares com saberes reconhecidos e estudantes universitários [...] de modo a consolidar as demandas formativas ao sistema nacional de formação e aos programas nacionais de formação (LECLERC, 2012, p. 314).

A oferta de educação integral aos estudantes implica a participação de toda a sociedade nesse processo, pois isso pressupõe ampliar a formação humana, política, profissional, oferecendo variadas formas de expressão, oferecendo, também, elaborações intelectuais. E não só isso, outros elementos se impõem, como a infraestrutura adequada, currículo integrado a outras áreas, bem como investimento em redes de aprendizagem, troca e valorização de saberes. Tudo isso e mais a formação dos profissionais em atuação no contexto educativo, que consiga dialogar com a escola e seu entorno, as famílias e a comunidade.

Diante das considerações e reflexões feitas até o momento, pode-se afirmar que a educação integral postula uma formação mais ampla e completa para o ser humano. Mesmo não havendo consenso no sentido do que é uma educação completa, tendo em vista que por trás desse sentido existem várias ideologias, visões sociais de mundo que, no dizer de Löwy (1985, p. 13), são "conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas" constituindo ideologias diversas, ou seja, diferentes modos de conceber o homem em sua relação com os outros e com a sociedade em que vive.

Enfim, além de compromisso, a educação integral precisa de um Projeto Pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação e implementação. Seu resultado dependerá do que for criado e construído em cada

escola, em cada rede de ensino, com a participação da escola e comunidade. Só assim os adolescentes e jovens poderão ter a perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizado, com a ampliação dos tempos e espaços de formação (SECAD, 2009).

b) Escola de Tempo Integral

Tomando a educação integral como marco do pioneirismo na expansão do tempo de permanência na escola, a segunda categoria, escola de tempo integral volta a ser motivo de reflexão por parte dos estudiosos como Cavaliere (2007, 2009); Bomeny (2009), Moll (2009, 2012) e Hora, Coêlho e Rosa (2015), entre outros.

Na questão da Educação Integral e Escola de Tempo Integral, Darcy Ribeiro comungava das mesmas ideias de Anísio Teixeira. Ambos colocaram grande expectativa na escola pública de tempo integral “a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores” (BOMENY, 2009, p. 109).

Para implementar a Educação Integral nas escolas, como dito anteriormente, três bases precisam ser atendidas: uma política de Estado; estrutura nas escolas, para que os atores envolvidos consigam desenvolver ações educativas com os estudantes, tendo em vista a ampliação do tempo na escola; e a formação dos profissionais envolvidos, principalmente, isto porque a equipe deve ser constituída de forma multidisciplinar, não apenas de docentes. É imperativo que o Projeto Pedagógico seja participativo e que pais, professores, técnicos, gestão administrativa e pedagógica, participem de sua elaboração, revisão e atualização, a fim de que se desperte o sentimento de pertencimento das comunidades escolares e de todo o processo formativo.

Ao relembrar a experiência desenvolvida por Anísio Teixeira, na Bahia, que idealizou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, na década de 50, quando foram elaborados vários projetos de educação popular, como proposta de vários intelectuais, destaque-se o discurso na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro:

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço

nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável. (TEIXEIRA, 1950, Apud NUNES, p.176)

Esses projetos apresentavam diferenças ideológicas, mas também aproximações, principalmente, em duas de suas características:

1) a crença no caráter libertador da educação e na necessidade de união das vontades para colaborarem no processo de conscientização e organização popular; 2) a convicção da necessidade de se criarem grupos e instituições educativas, de difundir a ciência nas classes populares e de cortar os vínculos tradicionais do povo, representados pela família, localidade, religião, hierarquia, tradição (NUNES, 2009, p.122).

Anísio Teixeira pertenceu, de acordo com Nunes (op. Cit.), à corrente de “defesa de uma educação popular”, utilizando as pedagogias ativas, em que predomina o diálogo, o uso da razão, embora ele não tivesse maior preocupação com os conhecimentos científicos, mas como eles estavam sendo construídos.

Ainda no período de redemocratização do país, na Bahia, se propôs a criação de nove centros educacionais, entretanto, apenas um se efetivou. A sua estrutura e organização estavam de acordo com as ideias que Anísio Teixeira defendia. Então:

As Escolas-Classe tinham 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas os alunos permaneciam quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminhavam-se para a Escola Parque (e os que passaram a manhã nesta, iam para as classes) onde permaneciam mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores (EBOLI, 1983, apud NUNES, 2009, P. 125).

Outra experiência a destacar foi a criação dos Centros Integrados de Educação (CIEPs), implantados por Darcy Ribeiro, em períodos distintos, ou seja, de 1983-1986 e 1991-1994 no Rio de Janeiro. Assim, os Cieps representaram ou representam uma escola de tempo integral, que possibilitou desenvolver um projeto curricular como defendido para uma educação integral para as classes populares, no segundo

momento, já no período da redemocratização do país. A localização em áreas com a concentração de população carente proporciona atividades diversificadas, sem custos para que as famílias pudessem também usufruir. A utilização do tempo e o uso do espaço escolar em que as culturas se mesclam de forma afetiva e efetivamente para a construção identitária. Deste modo:

O Ciep é integrado em vários sentidos: seu projeto desenvolve uma proposta de currículo que assume a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende (MONTEIRO, 2009, p. 38).

Foram experiências que defendiam princípios que, provavelmente, até hoje, a educação brasileira não assimilou, pois as escolas brasileiras, em particular, as que atendiam a classe popular, sempre as horas diárias eram poucas, ou seja, “sempre foi uma escola minimalista”, não garantiam espaços, além de ter poucos profissionais.

Portanto, falar em educação integral e escola de tempo integral implica, segundo o texto referência para o debate nacional (SECAD, 2009), duas variáveis precisam ser entendidas:

[...] tempo, como referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada”. Nesses tempos e espaços são vivenciadas “novas oportunidades de aprendizagem, de reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (SECAD, 2009).

Considera-se que a educação integral exige um planejamento de ensino capaz de fazer composições, as mais diversas, entre campos de conhecimento. Os conteúdos trabalhados guiam-se pelo seu significado social e por sua relevância cultural, tendo sentido para a vida cotidiana e, ao mesmo tempo, dialogando com outros tempos e espaços da vida humana, considerando que:

É um conhecimento contextualizado e integrado para que os alunos percebam as múltiplas relações que dele derivam. Um conhecimento articulador para a vida relacional, para a convivência em seu meio e para se mover no mundo ofertado com densidade e profundidade. Por isso, ancora-se numa intencionalidade político-pedagógica que firma o olhar, o sentido e o caminho que se quer imprimir na educação de crianças e adolescentes; é com esta intencionalidade que se mobiliza

e costura a oferta de experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas, intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais (SETUBAL; CARVALHO. 2012, p. 120).

Para D'Ambrósio (2012), ao pensar em educação integral, a escola precisa vivenciar a construção do conhecimento, sem descuidar da construção ou reconstrução dos valores éticos, englobando o respeito, a solidariedade e a cooperação, como uma missão do educador, engajado em uma educação humanizadora e, assim, “O desafio é do educador acompanhar a transformação do aluno nesse vivenciamento” (*Op. Cit.* p. 106).

1.2 A Lei e a Política de implementação da Escola de Tempo Integral - O Programa Mais Educação

No contexto da legislação educacional atual, o Governo Federal instituiu o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, que integra ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) na qual “Trata-se da construção de uma ação entre as políticas públicas educacionais e sociais que visa contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens” (FIGUEIREDO, 2013, p. 59).

O Programa Mais Educação surge em resposta ao contexto internacional, liderado pela UNESCO, visando à redução das desigualdades sociais e educacionais dos países emergentes, marcado pela articulação de políticas públicas equitativas e intersetoriais. Este desafio está proposto no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2000 a 2015. O documento assinado pelos países membros salienta a necessidade de investimentos principalmente na população mais vulnerável e pobre dos respectivos países.

O Brasil já tinha tido experiências educacionais, anteriormente referidas, de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, que marcaram o início de tentativas de uma política pública centrada na ampliação do tempo de permanência na escola, bem como de uma nova proposta de educação integral no sistema educacional brasileiro. Tudo isso reforçado pelas determinações normativas presentes na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1996; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/01.

Por isso mesmo, pode-se afirmar que a proposta de implementação de escola de tempo integral, no Brasil, não é um tema novo como também não é nenhuma inovação educacional. Para explicitar essa política, serão tratados alguns antecedentes que culminaram com a implementação da Política da Escola de Tempo Integral no Brasil e em especial no Estado do Amazonas.

Na década de 50, destaca-se a experiência desenvolvida por Anísio Teixeira, na Bahia, que idealizou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro. Portanto, nessa década, é que se iniciaram as tentativas de uma política pública voltada para a implantação de um sistema público de escolas, que propunham a implementação nas escolas, de uma jornada escolar em tempo integral, que possibilitasse uma formação completa para os estudantes. Depois de alguns anos, outra relevante experiência foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados por Darcy Ribeiro, em períodos distintos, ou seja, de 1983-1986 e 1991-1994.

A exemplo temos a proposta dos CIEPs, no estado do Rio de Janeiro (80 e 90); os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics) em nível nacional; assim como as “escolas-classe” e as “escolas-parque”, originárias da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, como dito anteriormente:

[...] a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no País. No sentido desse propósito, cabia uma formação a mais completa possível, ou seja, em termos práticos. A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa [...] (COELHO, 2009, p. 91).

Pode-se, então, afirmar que a proposta de Anísio Teixeira não se restringia à formação escolar, mas formar para o trabalho. Em síntese:

No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam, em horário diverso, sua

educação, além de receberem alimentação e atendimento médico odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída. Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores (COELHO, 2009, p. 91).

Essas foram experiências que, através dos movimentos sociais, tentaram a implantação de políticas públicas, como mencionado anteriormente, para uma educação de qualidade e inclusiva e que se traduzem em termos de Políticas de Estado, na garantia desses direitos, conforme Arroyo (2012, p. 35), “Uma política de Estado que garanta mais tempo compulsório de escola poderá ser uma forma de avançar nesses direitos e uma forma de garantir tempos-espacos de um viver mais digno”.

No século XXI, acontecem diversas experiências de escolas de educação integral em jornada ampliada, diferentes das propostas anteriormente por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Alguns princípios permanecem, no sentido de mais horas na escola e de atividades culturais e artísticas, como segundo turno.

A partir de 2007, o Brasil estruturou o Programa Mais Educação, no sentido de atender às demandas mais desafiadoras do sistema educacional brasileiro, concentrando ações educacionais nas escolas estaduais e municipais de menor coeficientes avaliativos. Essas Escolas, principalmente periféricas passaram a atender alunos no contraturno, oferecendo atividades de reforço escolar, principalmente de alfabetização linguística e de cálculos matemáticos, além de inúmeros projetos artísticos e culturais, dando mais opção para a demanda escolar permanecer mais tempo na escola e com condições de sair da vulnerabilidade social que se encontravam.

Então, torna-se necessário revisitar alguns antecedentes que indicam os aportes para a construção e ou a presença de uma política pública para a melhoria da educação brasileira, que antecedem o Programa Mais Educação. Especificamente, o ordenamento constitucional legal que envolve a educação e o tempo integral nos seus

fundamentos, é assegurado por várias legislações federais, entre as quais destacamos a Constituição de 1988 que, embora não faça referência literal a essas expressões, apresenta a educação com a possibilidade e condições para a formação integral do homem. Essa formação poderá ser concretizada em uma escola de tempo integral, em que os tempos e espaços sejam formativos e educativos, atendendo às normatizações já em vigência na legislação brasileira.

Fazendo uma análise do desenvolvimento da educação brasileira, constatou-se que, em termos normativos, existem inúmeras leis que indicam o caminho para uma educação democrática, inclusiva e de qualidade para crianças e jovens brasileiros. Entretanto, as normas e as mudanças são tímidas e de ritmo lento. O oferecimento de uma educação integral conjugada a uma escola de tempo integral para as crianças e adolescentes, já vem há tempos e ainda não se consolidou no sistema de ensino brasileiro. Entretanto, a não conquista desse direito de forma democrática permanece vivo e ainda objeto de luta para muitos educadores, ou seja, educação de qualidade para todos, sem distinção de raça, cor ou credo.

A seguir, alguns aspectos dos marcos legais para a educação integral precisam ser lembrados, na perspectiva de direito integral e proteção, ou seja, a cidadania (GUARÀ, 2009).

a. Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal já considerava as condições para a existência de uma educação integral tão desejada, há bastante tempo, e nunca consolidada plenamente, a fim de atender o dispositivo constitucional, conforme os artigos, bem como seus respectivos incisos e parágrafos, a seguir:

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

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

b. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

A Lei nº 8.069/1990 – ECA - reforça a obrigatoriedade do acesso e permanência na escola:

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.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Conforme se observa no conjunto de artigos destacados, a Constituição cidadã não deixa nenhum cidadão de fora do processo educacional, assegurando os direitos

de todos e atribuindo a responsabilidade dos titulares do poder público que deixarem de cumprir o que está disposto.

O ECA, na sua normatização, defende a ideia de que seja assegurada à criança e ao adolescente, enquanto pessoas em desenvolvimento, uma formação específica de proteção, concretizadas em direitos individuais e ou coletivos para assegurar a sua plena formação. conforme artigos e Inciso destacados, a seguir:

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990).

Como se pode ler nos artigos destacados, são assegurados direitos coletivos e individuais das crianças e adolescentes, assegurando-lhes proteção e desenvolvimento, no âmbito escolar, valorizando-lhes a origem social e cultural.

c. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.349/1996

A LDB prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral. Essa previsão disposta no artigo citado, a seguir, gera para os pais a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência dos filhos às atividades escolares.

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

[...]

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

Nas disposições transitórias da LDB, instituiu-se a Década da Educação:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

d. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01

No PNE (2014-2024), a educação do ensino fundamental e educação infantil constituem o objetivo da educação integral, por meio da ampliação, progressivamente, da jornada escolar, em pelo menos sete horas diárias. Na sua Meta 6, o PNE prevê a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (das) alunos da Educação Básica.

Como se sabe, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), já previa a ampliação do período de permanência na escola a critério dos sistemas de ensino. Entretanto, somente no ano de 2006, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação, é que, efetivamente, foram criadas as condições necessárias para a implantação da Educação Integral. E, em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação é criado o Programa Mais Educação, através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, regulamentado, posteriormente, pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que se criam as condições para uma educação ampliada é efetivamente no ano de 2006 através

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

A Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007 estabelece, em seu Art. 1º:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

O Decreto nº 7.083, de 27/01/2010, regulamenta a portaria no. 17 e estabelece a finalidade da educação integral que determina:

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

O § 1º deste artigo define que a educação básica em tempo integral é “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”.

O Art. 2º estabelece, ainda, os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação, dentre os quais se destacam:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais[...]; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; [...] V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos[...].

O inciso I remete à organização do currículo, enfatizando a necessidade de um currículo integrado aos campos do conhecimento, articulados aos saberes

comunitários, aos saberes escolares, saberes sociais, possibilitando interações em diversas direções.

Um dos objetivos do Programa Mais Educação, é “formular política nacional de educação básica em tempo integral e promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais” (BRASIL, 2010, I, II). Trata-se, segundo Moll, de um esforço na composição de uma agenda para a Educação Integral, à qual se somam ainda o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE).

Com a Portaria Interministerial que instituiu o Programa Mais Educação, passou-se a “induzir e fortalecer experiências, bem como auxiliar a construção de uma agenda pública de educação integral em escala nacional” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 18). Desta forma, explicita-se que o Mais Educação é o programa estruturante de uma educação que, ao ver seus tempos e espaços ampliados, não quer incorrer em “mais do mesmo”. Assim:

Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição essa reconhecida nos conceitos de *ciclos de formação* que redimensionam os tempos de aprendizagem e de *cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem* que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana (MOLL, 2012, p. 133).

O Programa Mais Educação propõe a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, caracterizando, assim, a escola de tempo integral. De acordo com Leclerc (2012), para desenvolver as atividades educativas para atender a educação integral, a escola deve apresentar em seus projetos pedagógicos, escolher e organizar, pelo menos, 3 entre os 10 microcampos indicados e até 6 atividades no seu plano de atendimento.

Os macrocampos são as “linguagens, vivências e conhecimentos, agrupados por familiaridade [...], quais sejam: acompanhamento pedagógico, meio ambiente;

esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte; cultura digital, prevenção e promoção à saúde, comunicação e uso de mídias, investigação à investigação das ciências da natureza e educação econômica. Como se pode constatar, para atender ao que preconiza a educação integral em uma escola de tempo integral, se necessita, como já afirmado anteriormente, de um projeto político pedagógico, equipe multidisciplinar e uma formação adequada e infraestrutura, para atender aos objetivos propostos

Na Resolução nº 07/2010, do Conselho Nacional de Educação, no Parágrafo Único se lê: “As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços, objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária, [...] tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral” (p. 10).

No sistema estadual de ensino de Manaus, a ideia ganhou força. De acordo com Ferreira (2012), com a reforma do ensino médio estabelecida pela Lei nº 9394/96 e pelo Decreto nº 2.208/97 que fomentou a extinção das escolas técnicas estaduais, a SEDUC substituiu o projeto dos Centros de Excelência Profissionais pelo projeto das escolas de tempo integral. Contudo, a regulamentação do projeto das escolas de tempo integral em Manaus só foi efetivada em 2008, pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/AM, por meio da Resolução nº 112/2008 e reformulada posteriormente em 2011, sob as Resoluções 70/2011 e 17/2011 (FERREIRA, 2012, p. 61).

O Programa Mais Educação ampliou a carga horária do aluno na escola e favoreceu a implantação de instituições públicas estadual e municipal de tempo integral. No Amazonas a partir de 2008 e até 2014, foram implementadas na rede estadual de ensino inúmeras Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETIs. De acordo com o quadro abaixo, podemos visualizar que a política estadual de Educação Integral, inicialmente adaptou a proposta, em antigas escolas da rede estadual, ampliando o tempo de permanência do aluno nos estabelecimentos de ensino, privilegiando inicialmente o Ensino Médio, depois ampliou também para o Ensino Fundamental. Abaixo, segue o quadro do número de escolas estaduais de tempo integral:

Quadro 01 – Números de Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral – EETI – por CDE implantadas de 2009 a 2014 na Capital Manaus.

Ordem	Coordenadoria Distrital de Educação 01 Capital	Localização
01	EETI Helena Araújo	São Francisco
02	EETI Hermenegildo de Campos	Presidente Vargas
03	EETI Instituto de Educação do Amazonas	Centro
	Coordenadoria Distrital de Educação 02 Capital	
04	EETI Djalma Batista	Japiim
05	EETI Gilberto Mestrinho	Educandos
06	EETI Isaac Benzecry	Colônia Oliveira Machado
07	EETI José Carlos Mestrinho	Japiim
08	EETI Madre Teresa de Calcutá	Morro da Liberdade
09	EETI Machado de Assis	Educandos
10	EETI Profa. Roxana Pereira Bonessi	Colônia Oliveira Machado
	Coordenadoria Distrital de Educação 03 Capital	
11	EETI Almirante Barroso	N. S. das Graças
12	EETI Altair Severiano Nunes	Parque 10
13	EETI Francisca Botinely Cunha e Silva	Dom Pedro I
14	EETI Gonçalves Dias	Dom Pedro I
15	EETI Nossa Senhora das Graças	N. S.. das Graças
16	EETI Leonor Santiago Mourão	N. S. das Graças
17	EETI Santa Terezinha	Adrianópolis
18	EETI Senador Petrônio Portela	Dom Pedro II
	Coordenadoria Distrital de Educação 04 Capital	
19	EETI Marquês de Santa Cruz	São Raimundo
	Coordenadoria Distrital de Educação 06 Capital	
20	EETI Marco Antônio Vilaça I	Cidade Nova

Fonte: Organizado pela autora, das informações retiradas do site da Seduc/AM. 06/2019

Observando o quadro, pode-se constatar que todas estão concentradas na capital Manaus e redistribuídas em Coordenações Educacionais Distritais mais próximas ao Centro, deixando as áreas Norte e Leste, onde há concentração maior da população, descobertas. As cidades do interior do Estado do Amazonas também não receberam nenhuma EETIs. Dentre as escolas de nível médio, destacamos o Instituto de Educação do Amazonas (I.E.A.) que, em 2008, passou a ser escola de tempo integral, o lócus do estudo empreendido.

Em 2015, a UNESCO estabeleceu uma nova Agenda de Desenvolvimento da Educação no mundo, considerando que muitas metas estabelecidas no Documento Educação para Todos para o período de 2000 a 2015 não foram implementadas pelos

países membros. Neste mesmo ano, a UNESCO incentivou novas rodadas de discussões entre os países signatários que elaboraram, no Fórum Mundial de Educação (2015), realizado na Coreia do Sul, a Declaração de Incheon. Esta Agenda da Educação a ser desenvolvida até 2030 acrescenta, nos seus objetivos de desenvolvimento sustentável para a educação mundial (ODS 4), “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

e. Plano Estadual de Educação - PEE

O atual Plano Estadual de Educação - Lei Nº 4.183, de 24 de junho de 2015, tem seus fundamentos nos arcabouços legais dos vários documentos normativos que tratam da Educação Brasileira. A Constituição Federal do Brasil (1988), na Constituição Estadual de 1989, em seu artigo 203, na Emenda Constitucional 059 de 2009, na Lei 13.005/2014 que aprovou e instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), já apresentado anteriormente. Esse Plano, de acordo com o documento PEE/AM (2015), “tem foco no homem, o meio, sua identidade amazônica, priorizando o desenvolvimento sustentável e sua educação na perspectiva do direito público subjetivo para a conquista plena da igualdade, da fraternidade, da paz e da justiça social”.

A educação brasileira enfrenta diversos problemas, assim como a educação no Amazonas: abandono escolar, frente aos desafios que a realidade impõe às crianças, aos adolescentes e jovens. Para esse enfrentamento, há necessidade da escola se reinventar e, principalmente, se ressignificar. A partir dos diagnósticos efetivados - em grupo representativo da sociedade amazonense - foi elaborado o PEE/AM (2015-2025), em consonância com o PNE, propondo metas e ações estratégicas educacionais para atender aos alunos da rede estadual, em atendimento à diversidade étnica e multicultural da população, além de incluir todas as modalidades. Nessa perspectiva, o que vai ao encontro do nosso estudo é a Meta 6 do referido plano, que trata da Educação em Tempo Integral.

Com relação aos CETIs, essas novas estruturas escolares trazem um novo modelo arquitetônico de escola integral, distribuídas em diversos espaços

pedagógicos, culturais e esportivos, facilitando a execução de propostas político-pedagógicas das escolas que adotaram a perspectiva da Escola Integral. Os CETIs auxiliaram no reordenamento da rede estadual, atendendo o Ensino Fundamental, redistribuídos em anos iniciais e finais e o Ensino Médio.

As informações, retiradas do site da SEDUC/AM, em 2019, indicam que as estruturas dos CETIs contam com: 24 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, piscina semi-olímpica, campo de futebol, quadra poliesportiva, refeitórios para um atendimento de 1.000 alunos cada. Além dos ambientes administrativos, salas de professores e técnicos, cozinha, banheiros adaptados, secretaria e estacionamento para servidores.

A partir de 2015 até 2019, 09 (nove) CETIs foram implantados em Manaus, redistribuídos nas áreas mais populosas, dos quais 08 (oito) CETIs nas Zonas Norte e Leste e 01 (um) na Zona Oeste. Os quadros 02 e 03 trazem respectivamente como os CETIs foram implantados na cidade de Manaus e no interior do estado do Amazonas.

Em Manaus, verificou-se que os CETIs foram implantados em zonas com grande densidade populacional. Na Zona Norte, Leste e Oeste, privilegiando o bairro da Cidade Nova com três centros.

No interior, interessante constatar a implantação do CETI em Parintins (maior colégio eleitoral do interior do estado do Amazonas), em São Gabriel da Cachoeira (território nacionalmente estratégico), com grande contingente militar e suas famílias, além da maior concentração de povos indígenas no país. E em Iranduba, um município próximo a Manaus, pertencente à região metropolitana.

Quadro 02 – Número de CETIs implantados em Manaus entre 2015 e 2019 pela SEDUC/AM

Ordem	Centros Educacionais de Tempo Integral – Capital	Localização
01	CETI Marco Antônio Vilaça II	Cidade Nova
02	CETI Dra. Zilda Arns Neumann	Cidade Nova
03	CETI João dos Santos Braga	Cidade Nova
04	CETI Garcitylzo do Lago e Silva	Tarumã
05	CETI Rafael Henrique Pinheiro dos Santos	Terra Nova
06	CETI Gilberto Mestrinho	São José
07	CETI Áurea Pinheiro Braga	Compensa II
08	CETI Elisa Bessa Freire	Jorge Teixeira
09	CETI Cíntia Régia Gomes do Livramento	Nova Vitória

Fonte: Organizado pela autora, das informações retiradas do site da Seduc/AM. 06/2019.

No interior do Estado do Amazonas neste mesmo período foram implantados 05 (cinco) CETIs, distribuídos de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 03 – Número de CETIs implantados no Interior entre 2015 e 2019 pela SEDUC/AM

Ordem	Coordenadoria Distrital de Educação do Interior	Município
01	CETI José Holanda Cavalcante	Borba
02	CETI Prof. Pedro Alves da Silva	Carauari
03	CETI Profa. Maria Isabel Desterro e Silva	Iranduba
04	CETI Dep. Gláucio Gonçalves	Parintins
05	CETI Pedro Fukuyel Yamaguchi Ferreira	São Gabriel da Cachoeira

Fonte: Organizado pela autora, das informações retiradas do site da Seduc/AM. 06/2019.

Nota-se que a quantidade de CETIs no interior do Estado ainda é muito pequena frente à necessidade da população interiorana, em parte, talvez, pelos custos de construção e manutenção delas. A realidade é contrastada com a política pública de educação integral existente nos documentos oficiais.

Em relação aos documentos normativos, apesar de já terem indicado sobre a necessidade de implantar e implementar políticas de Educação Integral, o PNE, em 2001, quando da sua aprovação, detalhou mais a questão. O Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado pelo Decreto nº 6.094/2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Este decreto reforçou ainda mais o detalhamento dessa política, em relação ao tempo escolar (Art. 2º, Inciso VII) sobre a organização do tempo escolar, determina: “[...] ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular.”

1.3 O IEA, como *lócus* da Educação de Tempo Integral

No estado do Amazonas, foi iniciada a implantação de Escolas Estaduais de Tempo Integral, em consonância com os marcos legais, referidos anteriormente, e com a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96-PNE, Lei Nº 3268/08 que aprova o Plano Estadual de Educação.

No sistema estadual de ensino de Manaus, de acordo com Ferreira (2012), com a reforma do ensino médio estabelecida pela Lei nº 9394/96 e pelo Decreto nº 2.208/97, que fomentou a extinção das escolas técnicas estaduais, a SEDUC substituiu o projeto dos Centros de Excelência Profissionais pelo projeto das escolas de tempo integral. A regulamentação do projeto das escolas de tempo integral em Manaus só foi efetivada em 2008, pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/AM, por meio da Resolução nº 112/2008 e reformulada posteriormente em 2011, sob as Resoluções 70/2011 e 17/2011 (FERREIRA, 2012, p. 61).

Em 2009, a Escola Estadual Instituto de Educação do Amazonas passou a fazer parte das chamadas Escolas de Tempo Integral com o objetivo de oferecer aos educandos uma formação em tempo integral, capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida. Com a Escola em funcionamento em Tempo Integral, foi preciso buscar alternativas de mudanças para acompanhar a realidade. Portanto, entre 2013/2014 o Projeto Político Pedagógico passa a ser desenhado, buscando melhorias na qualidade de ensino.

Dessa forma, o “novo” Projeto traz em seu objetivo principal promover a formação integral e acadêmica dos alunos para o exercício pleno da cidadania de forma crítica, ativa e responsável, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem que favoreça o crescimento social e cultural, valorizando o processo educativo como instrumento de humanização e transformador. O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intraescolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais.

Isso implica atribuir um novo papel aos seus atores pois, deve favorecer uma socialização efetiva, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento como também propiciar mudanças no caráter da experiência escolar. O estilo da escola vai definir o seu ritmo e sua regularidade. A organização do tempo para cada disciplina e/ou atividade deveria pressupor atividades práticas, críticas e reflexiva:

[...] é possível destacar como elemento permanente o fator tempo que se desdobra na questão do espaço, porque o uso de todo espaço é feito por um tempo determinado. Espaços e tempos são distribuídos, reordenados pelos diversos sujeitos da formação em sua busca constante pelos conhecimentos e saberes que, materializados na escola, deverão ser apropriados pelos alunos, o que nos revela a imbricação em que se situam os elementos (HORA; COELHO; ROSA, 2015, p. 165).

Nesse sentido, todas as pessoas que ocupam os espaços educativos desempenham papéis de agentes ativos na construção de normas, pois amplia-se a

noção de sala de aula, assim como as possibilidades e funções educativas desse espaço, ou seja, trabalha-se com a aprendizagem recíproca e cooperativa.

[...] um espaço melhor dividido, mais rico em materiais que criem possibilidades de trabalho educativo diferenciado, pode contribuir para que esse tempo ganhe em qualidade, propiciando experiências de apreensão de conhecimentos mais significativos por parte desses alunos: um tempo em que coabitem práticas pedagógicas integrando conhecimentos e saberes (id. 2015, p. 171).

A delimitação e especificação dos espaços onde a aula e as atividades são realizadas precisam ser valorizadas na organização e planejamento. O próprio tempo, o espaço e os sujeitos que atuam na escola de tempo integral podem se tornar o diferencial, se trabalhados de modo mais integrado em direção a uma educação mais crítica e emancipadora, considerando que:

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que fortaleça através de melhores equipamentos do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

De outra forma, só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, se se considerar uma concepção de educação integral em que a organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral garanta um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar.

Portanto, abordar a educação integral e sua imbricação com o desenvolvimento de uma escola de tempo integral, implica um compromisso com a educação pública em que se vislumbre o compromisso com o desenvolvimento de uma escola pública, que cumpra com a sua função social, ou seja, socializar as novas gerações propiciando o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e, permitindo às crianças e jovens conhecer o mundo que os cercam e compreender as suas contradições, o que possibilitará a sua apropriação.

Isto posto, são proposições recortadas do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto de Educação do Amazonas, quanto aos objetivos e diretrizes para a implementação da escola como “escola de Tempo Integral” no plano filosófico:

[...] formar cidadãos participativos, conscientes e críticos, levando as relações pessoais e interpessoais a um processo de inclusão entre a comunidade escolar e local, pretende proporcionar um ensino de qualidade com a permanência do aluno em maior tempo na comunidade escolar [...]. Absorve assim, uma linha filosófica baseada nos teóricos Vitor Paro e Moacir Gadotti, buscando valores e conhecimentos socialmente úteis para o desenvolvimento integral dos alunos como sujeito no contexto social capaz de transformar o ambiente em que vive (PPP, 2013/2014).

A escola tem como propósitos de valores:

[...] incorpora em seu trabalho valores como: o compromisso com a educação, a competência no desenvolvimento do trabalho, a qualidade na aprendizagem preparando o aluno para a vida acadêmica e mercado de trabalho, o respeito e a ética entre os agentes de aprendizagem e os sujeitos co-responsáveis pelo processo do saber fazer, do ser, do estar e do conviver em sociedade.

Destaca como objetivo geral:

Promover a formação integral e acadêmica dos alunos para o exercício pleno da cidadania de forma crítica, ativa e responsável, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem que favoreça o crescimento social e cultural, valorizando o processo educativo como instrumento de humanização e transformador.

E, como metas, o crescimento humano, apropriação do conhecimento elaborado, a partir da realidade do aluno, para que os resultados sejam qualitativos. Entre as metas, podemos citar, em relação ao Ensino Médio: “Apresentar um índice de 100% dos alunos de ensino médio como resultado final do ano letivo de 2013”.

O PPP traz no seu arcabouço epistemológico, a proposta de que o educando é a base do processo educativo e o docente é o mediador do processo. Portanto, essa

relação tem mão dupla, tanto aluno quanto professor devem primar para que na prática essa relação aconteça. O aluno constrói o seu próprio conhecimento e o professor medeia a relação – aluno e objeto de estudo.

Na sua estrutura administrativa, a escola apresenta bom quadro de recursos humanos: Gestão Administrativa: gestor, secretário; Gestão Financeira: Associação de Pais e Mestres (APMC) e Programas Federais; Gestão Pedagógica: Coordenadores pedagógicos e apoios (5), Coordenadores de Área (3); Coordenadores da MEDIATECA (2); Coordenadores de disciplina (4), além de bibliotecária, docentes, coordenadores de laboratórios. No aspecto físico, a escola possui inúmeras dependências para a administração, salas de aula, laboratórios, banheiros, área externa, quadra poliesportiva, sala de teatro, pátios, sala de cinema, área de recreação, entre outras. Possui ainda recursos materiais escolares, rede de computadores nos laboratórios de informática, utensílios, entre outros. O que se pode inferir, é que o Instituto de Educação possui tanto recursos humanos, quanto estrutura e recursos materiais, para atender aos alunos no que preconiza a necessidade de atender aos alunos em uma escola de tempo integral.

No aspecto pedagógico, a equipe, a partir de um trabalho integrado com a comunidade escolar, busca trabalhar a prevenção e superação de conflitos, no acompanhamento do desenvolvimento do aluno e tem como pressupostos “o respeito à pluralidade, à liberdade de expressão, à orientação, à opinião, à democracia da participação e à valorização humana” (PPP)

Na organização didático-pedagógico enfatiza que:

[...] com a ampliação do tempo pedagógico permite que a escola, enquanto espaço social de apropriação, elaboração e reelaboração de conhecimento, incorporam em seu currículo, atividades para o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e atitudinais necessárias para uma formação cidadã e eficaz (PPP).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a escola considera o conhecimento em um processo de reflexão, compartilhamento de saberes articulados às áreas do conhecimento, articuladas e acompanhadas no cotidiano escolar. Isso significa que um novo fazer pedagógico precisa ser incorporado no cotidiano do professor:

mediador, incluir em suas ações, processos pedagógicos e metodológicos que facilitem aos alunos a obterem aprendizagens significativas, incluindo estratégias em que o aluno se motive a aprender. O trabalho participativo, envolvendo todos os sujeitos envolvidos no processo educativo escolar, tendo em vista a diversidade que existe no contexto escolar: humanistas, sociais, culturais, éticos, entre outras.

Esse novo processo didático-pedagógico possibilitará novas condições que são necessárias à natureza de uma escola de tempo integral, que prima pelos princípios de uma educação integral. O trabalho pedagógico terá novo sentido, tendo em vista que novas possibilidades de um trabalho pedagógico eficaz e colaborativo será possível, tendo em vista a ampliação do tempo e espaços necessários ao desenvolvimento de ações pedagógicas, formação de valores e principalmente, cidadãos conscientes de sua participação na sociedade.

A extensão da jornada educativa proporcionará aos docentes e aos outros profissionais inseridos nesse processo, um planejamento mais engajado para atender as necessidades formativas de seus alunos. É um novo fazer no cotidiano da escola, na busca de atender ao que está posto no Projeto Político Pedagógico de uma Escola de Tempo Integral. Analisando o documento em questão, pode-se afirmar que são contemplados os princípios estabelecidos pela legislação que orienta e normatiza uma escola de tempo integral. Mas os sujeitos que estão inseridos nesse processo, é que poderão nos dizer a sua percepção vivenciada no cotidiano escolar, que será apresentado no capítulo posterior.

2. CULTURA E CULTURAS ESCOLARES: RESSIGNIFICAÇÕES DE TEMPO/ESPAÇOS NO IEA

Esta seção apresenta as ressignificações de professores, tecendo análises por meio da categoria da cultura escolar, a partir da compreensão do conceito de cultura e diversidade cultural.

2.1 Cultura e Educação

Cultura e Educação são termos indissociáveis, pois não é possível o ensino dos saberes e a transmissão às novas gerações sem educação em sentido amplo. Cada sociedade tem um modo de existir próprio e sua cultura, bem como seus processos educativos próprios, assim, trata-se de compreender a categoria geral de cultura, para estender e reformular aspectos para que se analise e compreenda a categoria “cultura escolar”, um dos pontos de reflexão constitutivo deste estudo.

Para Laraia (2001), a genética e a geografia não são determinantes na compreensão do funcionamento de uma sociedade, mas a cultura sim, porque por meio dela se geram hábitos:

Na Antropologia, a cultura é vista como um sistema comum de significados, aceitos como conteúdos implícitos e explícitos, que são, deliberadamente ou não, aprendidos e participados pelos membros de um grupo social. Assim, é parte da cultura de um grupo tanto o que é instituído por meio de códigos, normas, sistemas de ação, como o instituinte, ou seja, as diversas pressões de mudanças ou acréscimos ao existente que ainda não se institucionalizaram. Assim, a cultura vive um processo ativo, contínuo, vivo, por meio do qual as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem (OLIVEIRA, 2003, p. 292).

A cultura tem, portanto, sua base no aprendizado e existe por causa da comunicação e seus símbolos presentes na escrita e fala, o que permite armazenar e transmitir conhecimentos e criação de hábitos.

De acordo com o entendimento do Professor 1, é necessário o “*Fortalecimento de bons hábitos e costumes dos alunos*”. Mas o que seriam esses bons hábitos? Quem os define e como estão definidos? Sobre os bons hábitos, não estariam os professores avaliando esses hábitos, a partir das lentes da cultura da sociedade

dominante em detrimento da diversidade cultural trazida pelos alunos à escola? Para Bourdieu (1989), os professores e os alunos são agentes sociais que ensinam e aprendem dialeticamente em processo permeado de tensões no tempo/espaço escolar.

A escola se configura em espaço de entrecruzamento de culturas, no qual emergem habilidades particulares, modos de fazer diferentes, concepções e papéis sociais diferentes, isto é, “zonas interculturais” (BHABHA, 2003; FLEURI, 2003) que favorecem as negociações de sentidos nos processos de construção da identidade na qual se expressam esses “bons hábitos” referidos pelo Professor 1. Estes bons hábitos, então, se mostram intimamente relacionados a algo previamente dado e aceito pelo coletivo de professores, delineando a cultura escolar, isto é, conhecimentos que os profissionais docentes dominam e operam, a fim de *“Ajudar o aluno a criar rotina de estudo dentro e fora da escola” e conseqüentemente, maior oportunidade de aprender*”.

Sugere-se, assim, que os aprendizados escolares, constituintes da cultura específica da escola, transcende-lhe os muros e vá aonde o aluno for. Nas palavras do mesmo Professor 1, avalia-se também que *“o planejamento se insere como fator imprescindível para a concretização de um ensino de qualidade com maiores oportunidades [...]”*, considerando que *“Passou a trabalhar o currículo específico, se diferenciando das escolas que não são integrais.”* Não obstante o Professor 1 mencionar um funcionamento, transformado pela introdução de um currículo específico, ele não chega a descrever esse funcionamento que a faz diferente das escolas de tempo parcial.

Assim o verbo “ajudar” assume o sentido de reproduzir, na perspectiva de Bourdieu (2008), para quem o capital econômico/financeiro não é o único meio de manifestação do prestígio social, pois a cultura é um bem simbólico que quanto mais se tem, maior as condições de sua acumulação. A cultura, portanto, faz parte da experiência humana e está presente em todos os espaços que habitamos e convive como sistemas simbólicos, como uma rede de significados socialmente construídos (GEERTZ, 1989).

A cultura é também o elemento mais dinâmico e imprevisível das mudanças que se efetivam nas diferentes organizações sociais. Por isso, podemos entender a cultura como dimensão do processo social. Então, ao afirmar que *“O ato de planejar, vincula-se com a realidade social e estrutural da escola para a realização das previsões do que se deseja que o aluno alcance, (objetivos e atividades propostos)”*, o Professor 1 aprofunda sua fala sobre uma atividade essencial para a cultura escolar, referindo-se ao que fazer, como, por que e para que fazer algo.

“Nos planejamentos são contemplados o desenvolvimento de Projetos Pedagógicos extracurriculares, em algumas vezes, de forma interdisciplinar, outras vezes, de forma individual”. O Professor 1 se refere à propositura e desenvolvimento de projetos, que devem dialogar com a realidade da comunidade na qual a escola está inserida, contando com a participação dos alunos, pais, moradores da comunidade, professores, equipe pedagógica e gestora. Não há, contudo, qualquer traço de construção coletiva dessas atividades. Portanto, cabe questionar sobre que conceitos de cultura e cultura escolar vêm sendo considerados nas ações e reflexões dos sujeitos envolvidos no processo descrito. E assim, ele prossegue:

Quanto às oficinas funciona apenas o desporto pelos próprios professores de Educação Física e também alguns reforço escolar, pelo compromisso de alguns professores, quando necessário (no contra turno – 16h às 17h). Contamos com uma atividade chamada “Aulão” aos sábados para os alunos concludentes do Ensino Médio, também aberto à outras escolas estaduais, atividade realizada em parceria com Secretaria de Educação (SEDUC) que na maioria das vezes, são professores da própria escola que ministram. (Professor 1).

Conforme se pode constatar, transparece que as ações são restritas a alguns docentes, não todos, que por alguma razão não se encaixam de modo harmônico no conjunto de ações intercaladas ou articuladas com as disciplinas do currículo. Com isso não se constatam modos culturais e interdisciplinares nas atividades que se deveria complementar, de tal forma que o resultado se parecesse com uma peça de música executada por uma orquestra, na qual vários e diversos sujeitos se reúnem, cada um tocando seu instrumento, entrando intercalada ou conjuntamente para garantir a harmonia da partitura, no caso em tela, os projetos. Será que se os alunos e pais fossem convidados a participar de algum modo das reuniões de planejamento,

o quadro de oferta de atividades seria o mesmo? Não há traços dessa participação, sequer do aluno, que é partícipe de todas as etapas do processo, ainda que de modo indireto.

Ao responder sobre as diferenças operadas na cultura escolar, o Professor 2 afirmou “[...] *que hoje a aplicabilidade difere da teoria*” de modo que há “[...] *uma sobrecarga de conteúdos sobre os estudantes, gerando muitas vezes desdobramento como depressão, ansiedade e outros*”. O referido docente contrasta duas situações que se referem às mudanças no eixo temporal, em que o “*ensino que antes compartia entre educação regular e projetos, hoje acumula aulas de diversas disciplinas nos dois turnos*”.

Na avaliação do docente, a ressignificação ocorreu, traçando um marco temporal de um “antes” e um “hoje”, mas não considera positiva, por não ver “*como proveitoso para a formação dos estudantes [...] além da possibilidade de trabalhar mais conteúdos, porém, com tantas coisas para estudar, a quantidade não gera qualidade*”.

Sobre a diversidade de atividades, o Professor 2 revelou o que se mostra “o mesmo”, em detrimento do novo e do diferente, pois “*Há uma série de dificuldades para trabalhar atividades, [...] principalmente pela exigência de que os conteúdos todos sejam contemplados*”, o que acaba por comprometer a realização das outras programações que não gozam do mesmo prestígio.

Uma manifestação do Professor 2 expressa uma frustração, diante da constatação de que há uma disjunção entre teoria e prática, pois aumentaram, de fato, o tempo de permanência na escola e a carga de conteúdo das disciplinas, isto é, o tempo não é aproveitado para atividades que desenvolvam o aluno integralmente e o preparem para a vida de modo geral, mas apenas fazer o mais do mesmo que é apresentar conteúdo das disciplinas do currículo.

O Professor 2 avaliou que há supervalorização e predominância dos conteúdos das disciplinas curriculares em detrimento das atividades extracurriculares. Essa fala transparece, mais que tudo, uma visão de que as atividades curriculares e extracurriculares não são compreendidas como complementares.

O aluno que lê literatura, elabora um poema ou uma paródia, encena uma peça teatral, também estuda e aprende a língua portuguesa, em suas manifestações orais e escritas, reforçando os conhecimentos já trabalhados como a diversidade de gêneros textuais, mas também, prosódia, articulação, pontuação, para citar apenas alguns aspectos. Ao estudar artes gráficas e música também aprende noções e conteúdo de matemática. O conhecimento não está apenas no espaço da escola, assim, ao propor uma visita ao teatro ou museu, o professor possibilita ao aluno aprender a história de sua cidade, estado, país, do mundo, enfim, de sua origem.

O Professor 3 é neófito na escola e se coloca de modo taxativo, ao afirmar que não há atividades extracurriculares, até o momento em que respondeu ao questionário, para esta pesquisa e justificou que *“Por ter entrado no sistema a (sic) pouco tempo, não saberei dizer quais foram essas mudanças”* sobre as ressignificações. Não seria o caso de a equipe pedagógica dar-lhe a conhecer o PPP, a fim de que possa se orientar e integrar a equipe docente no momento do planejamento das atividades? E da fala do Professor 3 emergiu uma contradição, analisada neste estudo: *“Em alguns aspectos falta tempo para uma melhor elaboração dos trabalhos, tais como, correções de atividades, elaboração de aula, etc”*. As atividades referidas pelo professor remetem à gestão do tempo dos trabalhos e atividades, uma habilidade que o professor precisa desenvolver para dotar de coerência o seu trabalho.

Bourdieu (2008) considera que a cultura é um bem simbólico que quanto mais se tem, maior as condições de sua acumulação, entendendo que a educação é capital cultural se instaura na compreensão de suas formas de distribuição e evolução. Portanto, a cultura é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização social. É preciso compreender, também, que as relações sociais na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas e se constituem pela ação humana na vida social.

O Brasil é um país plural e essa pluralidade se expressa nos diferentes processos sócio-históricos, anteriores mesmo ao processo colonizador, o qual buscou invisibilidade as culturas ancestrais milenares com as quais os pioneiros europeus se depararam em sua empreitada invasora. Para Bhabha (1998), nesse encontro se forma um espaço de convivência das diferentes culturas no qual algo novo pode surgir.

A este "entrelugar", Fleuri (2003) designa de espaço intercultural ou de interculturalidade, que surge da fusão e transformação das culturas em relações sociais com a mediação do professor. Nesta mesma perspectiva, a escola recebe sujeitos que formam uma comunidade num espaço-tempo, apartado daquele de suas culturas, para se relacionar e fazer coisas diferentes daquelas às quais estão habituadas no dia a dia.

Assim, a cultura expressa o modo pelo qual o indivíduo ou organização desenvolve suas atividades ou opera. Pode-se pensar em forma de cultura presente no interior das instituições escolares: a cultura escolar, um conjunto de saberes e saber-fazer que se reproduz ao longo das sucessivas gerações, de modo a se tornar característico e específico; ou culturas escolares em que a escola, sujeitos e sociedade constroem saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas.

2.2 Diálogos sobre Escola, cultura e culturas escolares

Os diálogos sobre escola, cultura e culturas escolares partem da análise sobre os estudos culturais condizentes com a prática de pesquisa etnográfica e com os estudos de caso. Eles buscam as aproximações com os chamados afazeres ordinários da escola, o seu cotidiano e seus sujeitos que envolvem trajetórias de vida, profissão docente, questões de gênero, raça, geracionais. Quando se propõe um estudo sobre as ressignificações de tempo e espaço em uma escola de tempo integral, buscamos nos estudos culturais os fundamentos sobre a escola e seus sujeitos para a compreensão do que propomos na tese.

Os anos de 1970, no Brasil, os debates sobre a cultura nasceram na intelectualidade marxista que se preocupava com as práticas culturais que seriam aquelas não resultantes das relações sociais e econômicas. Na sociologia, encontramos Raymond Williams, com a obra "Cultura e Sociedade", publicada em português em 1969 que influenciou esses estudos no país. A ideia de que os grupos sociais se organizam diante das necessidades individuais e coletivas, por meio das relações entre seus membros, oferece uma fluidez das composições e recomposições dos grupos societários.

Mais adiante, José Mário Azanha, por meio de um acordo entre a Universidade de São Paulo (USP) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), publicou em 1991 a obra “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”. Nessa obra, as preocupações com os estudos escolares culturais estavam na realização de um levantamento das práticas escolares, na crítica às reformas de ensino, pois não atingiam o “chão da escola”, e no questionamento da função social da escola pois a mesma poderia ser estudada por diferentes óticas. Nesse sentido, cabia à educação as investigações voltadas para a cultura escolar, enquanto categoria de interpretação interdisciplinar nos micros campos investigativos, voltados para a escola, a sala de aula e seus sujeitos.

Entre as décadas de 1990 a 2000, as correntes francesas e espanholas de pensamento despontaram sobre os estudos da cultura escolar nas mais diferentes vertentes: André Chervel, Dominique Julia, Jean Claude Forquin, Agustín Escolano Benito e António Viñao Frago. Determinados aspectos dos estudos desses pensadores influenciaram estudos e trouxeram problematizações para a escolha da vertente que utilizamos neste trabalho.

André Chervel (1990) defende que a escola possui uma cultura originária, por produzir um saber específico de aculturação das massas, por meio das práticas docentes dos professores em relação aos alunos em sua aula. A força de construção dos saberes escolares, nem sempre reconhecida pela sociedade, acontece por meio da disciplina escolar, onde as práticas docentes possuem um papel ideológico, formando indivíduos e repercutindo na sociedade.

Dominique Julia (2001) expõe que a escola tem uma finalidade por meio da aplicação didática aos alunos que condiciona comportamento, normas e práticas coordenadas. A cultura trabalhada na escola, por meio das práticas escolares, é diferente da cultura familiar, podendo gerar conflitos entre os ensinamentos culturais da escola com as relações existentes na família. Ainda os estudos de Julia trazem a importância de reconhecer a cultura que a escola inculca aos alunos que se encontram nos documentos curriculares.

A relação entre as disciplinas escolares e o currículo nas categorias de educação e cultura é trabalhada por Jean Claude Forquin (1993) quando estabelece

que entre educação e cultura há uma relação de *bricolagem*, com trocas e intermediações com finalidades pragmáticas. Compreende a cultura como um patrimônio simbólico da humanidade e a escola como uma instituição que seleciona elementos da cultura primeira e constrói uma cultura própria, reelaborando o que será ensinado, criando comportamentos e *habitus*.

A escola seleciona os conteúdos para o currículo escolar e trabalha esse currículo por meio das mediações didáticas. Os instrumentos que cabem às mediações podem se configurar nos programas, no PPP da escola, nas normas oficiais, nos manuais, nos materiais e livros didáticos, nos temas, deveres, exercícios, em instrumentos de controle da escola, nas notas, classificações que envolvem recompensas e castigos. Em síntese, existe um currículo oficial (da instituição escolar), um currículo real (trabalhado pelos docentes) e um currículo aprendido pelos discentes.

Os mecanismos de controle da escola, a organização dos horários e disciplinas, a divisão dos conteúdos por anos e séries, a lógica temporal de trabalho dos conteúdos e das provas escolares também pertencem à organização dos saberes escolares e se constituem na cultura escolar. Não se trata de adaptação da primeira cultura, mas de invenção e reinvenção de uma cultura própria que a escola cria diante das necessidades a serem constituídas, envolvendo os sujeitos no seu interior.

O conceito de culturas escolares é defendido por Agustín Escolano Benito (2000) quando ele estabelece que a escola apresenta três tipos de cultura: uma empírica que é fruto das práticas docentes frente às regras escolares; uma pedagógica ou científica com base na organização de tempos e espaços escolares, nos conteúdos trabalhados, nas regras disciplinares, nas provas e exames e demais instrumentos de organização do cotidiano escolar; e uma cultura normativa ou política que prioriza o funcionamento da escola. A escola, nesse sentido, é espaço de subjetividades e cria comportamentos e o tempo que é construído na instituição é uma construção cultural disciplinadora que desenvolve moralmente a consciência de alunos diante da moral sociedade global. Tais ideias ainda são exploradas por António Viñao Frago e Agustín Escolano Benito (2001) ao exporem as subjetividades que atravessam o currículo escolar compreendidas pela arquitetura escolar e suas singularidades.

António Viñao Frago (1995; 2008) defende que cada escola tem a sua singularidade, mesmo dentro de uma estrutura de ensino. Os fracassos das reformas educacionais ocorrem pelo distanciamento da implementação dos que pensam e criam a política educacional e dos que a executam. Assim, a maior resistência quanto às mudanças encontra-se no corpo docente. As permanências e continuidades culturais não podem ser compreendidas de forma neutra, nelas há as corporeidades dos sujeitos escolares, envolvendo aprendizados sensoriais, motores, estéticos e de pensamento.

Diante desses fundamentos, a escola pode ser considerada um lugar de diferentes culturas, um lugar reconhecido e valorizado socialmente, porque nela se processa a “transmissão/ produção/ apropriação de sistemas de conhecimento “[...] que são bens culturais altamente valorizados na sociedade [...]. Na escola a cultura é o próprio objeto de trabalho de quem a faz e a vive. Por seus objetivos e objeto de trabalho, a escola elabora, transmite e vive uma cultura escolar” (WEIGEL, 2005, p. 61).

Por isso, a escola vai adquirindo na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir e práticas. Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas que nela trabalham, gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. A escola como instituição formal e integrante da sociedade é mediada por conflitos, confrontos e culturas diferentes. Esses enfrentamentos, todavia, estão presentes e são gerados em sala de aula:

Em sala de aula, nas relações entre estas várias culturas desiguais em termos de poder e legitimidade, esta assimetria (ou desigualdade de poder e valoração) entre culturas em geral é reforçada pelo(a) próprio(a) professor(a) quando este (a) não se dá conta da existência de outras culturas; aí, então, ele(a) reproduz o privilégio dado aos sistemas de conhecimentos e de valores dominantes, silenciando os demais (WEIGEL, 2005, p. 61).

Nesse sentido, cabe assinalar, que o(a) professor(a) no exercício da sua função social, vai construindo um conhecimento sobre o ensino, ao mesmo tempo em que pretende partilhar com os alunos o resultado da sua elaboração a respeito dos saberes e conhecimentos culturais a que tem acesso. Todavia, cabe ao (a) professor(a) entender, que a classe social dominante detém os meios de produção material como

também de produção cultural e da sua difusão, tendendo colocá-la a serviço de seus interesses. Por outro lado, é preciso compreender, também, que as relações existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa dizer que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram, da mesma forma que essas relações podem se modificar pelos seus membros.

A instituição escolar, se constitui historicamente pelas práticas humanas que a sustentam, que a fazem persistir através dos tempos. Com efeito, a prática educativa que ocorre em várias instâncias da sociedade, é determinada por valores, normas e particularidades da estrutura social a que está subordinada. Nessa perspectiva, podemos dizer que a cultura escolar mantém uma relação intrínseca com a prática educativa, pois:

Os espaços organizados da escola, os tempos administradores e modeladores internos de funcionamento, os elementos que tomam forma nessa cultura escolar, não são elementos que se instituíram agora ou que se transformam a cada momento, ou que vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, que por mais que a escola transforme-se, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam mantêm-se como próprios da instituição (DOMENECH; MAGALHÃES, 2016, p. 7).

E assim:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (DOMINIQUE, 2001, p. 10).

Com isso, a escola de tempo integral e seus sujeitos produzem culturas, que se constituem em culturas escolares, na perspectiva de que há, de um lado, um redirecionamento quanto a aspectos disciplinares do tempo, das disciplinas escolares, do aumento e distribuição da carga horária, da reorganização dos espaços, das práticas pedagógicas, inclusive, extracurriculares e, por outro lado, como tais redirecionamentos são percebidos pelos seus sujeitos (professores e alunos), expondo ressignificações do cotidiano escolar.

Por essa razão, na escola de tempo integral, o currículo deve superar a linearidade do paradigma clássico da ciência e considerar a “união entre a unidade e a multiplicidade”, conforme Morin (apud PADILHA, 2012, p. 199), em que o currículo deve abarcar tudo que estiver no âmbito da “cultura da escola” e considerar também, o que estiver no âmbito da “cultura escolar”. O autor referido, citando Forquin (1993) explicita o que é “cultura da escola”:

Este mundo social (que é a escola), que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

Na análise sociológica de Forquin (*Ibid*) “cultura escolar” corresponde ao:

conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados” “rotinizados sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Nesse sentido, o desafio está em superar a polêmica do universalismo *versus* particularismos no fazer científico, que influencia diretamente na construção do currículo.

2.3 Ressignificações dos professores

A implementação de uma escola de tempo integral perpassa pelas concepções e ressignificações dos seus sujeitos, acerca da organização dos tempos e espaços escolares. Afinal, o que se podem ser percebidos como processos culturais escolares em meio a significações e ressignificações dos professores na escola de tempo integral do Instituto de Educação do Amazonas (IEA)? Esse item aborda essas relações, a partir das respostas trazidas pelos professores no questionário, buscando trabalhar as categorias de tempo e espaço e as subcategorias que emergiram, expostas pela natureza das práticas pedagógicas frente às atividades extracurriculares, às concepções de escola de tempo integral defendidas pelos professores, às mudanças curriculares percebidas na organização espaço e tempo, e as contribuições ao planejamento e atividades realizadas com a extensão da jornada de trabalho.

Primeiramente, é importante compreender quais as concepções de escola e tempo integral defendidas pelos professores, frente aos aspectos culturais escolares. Tal premissa se põe nas perspectivas conceituais de que os professores apresentaram sobre a escola de tempo integral para verificar as significações e, posteriormente, ressignificações na prática pedagógica do Instituto de Educação do Amazonas, no ensino médio.

As categorias de tempo e espaços escolares se encontram nas percepções de todos os professores, seja de forma mais acadêmica ou ainda nas preocupações materiais de trabalho. O professor 1 apresentou a seguinte concepção:

A escola de tempo integral é uma ação social prevista na LDB que amplia a permanência do aluno no cotidiano escolar com possibilidades de melhorar a aprendizagem. É também um programa do campo da educação com uma perspectiva de desenvolvimento que a escola cumpra a sua função social de permitir o acesso, permanência e ampliação de estudos ao aluno em aprender a aprender a estudar para compreender e conviver no mundo globalizado.

O aumento da permanência do aluno na escola é associado a uma melhor aprendizagem, pois há a ampliação do tempo e dos estudos ao aluno. A educação que a escola de tempo integral deve proporcionar ao aluno é aquela voltada para a vida, princípios existentes na escola nova no Brasil, com uma estrutura de escola positivista. Verifica-se, nessa concepção, que a formação crítica e humana do aluno não é finalidade para a educação de tempo integral. A escola deve preparar o aluno a estudar e saber viver no mundo atual.

Outros professores concebem a escola de tempo integral em uma perspectiva psicológica de formação do ser humano, no desenvolvimento de suas habilidades.

Assim, trata-se antes da:

Escola que preza pela formação humana dos nossos jovens, visando o desenvolvimento das diversas linguagens, de acordo com as habilidades de cada um (Professor 2).

Para o Professor 2 o desenvolvimento humano está associado às linguagens e habilidades individuais dos alunos que deveriam ser priorizadas pela escola, dando

ênfase às necessidades dos alunos, mas desconectado da realidade material da existência.

A escola de tempo integral deve ir além da conjuntura de tempo, no que tange a cargas horárias maiores, que não se deve apenas privilegiar o conhecimento técnico-científico, mas valorizar a formação interpessoal dos alunos. Na sua proposta, tratar de outras formas de inteligência presentes em nosso cotidiano e que ajudam a construir a formação pessoal do indivíduo, como por exemplo, cursos de culinária, música e marcenaria, sustentabilidade, empreendedorismo e economia, entre outras habilidades e competência que são tratada apenas em um tópico, de toda a proposta curricular (Professor 5).

O Professor 5, por sua vez, entende que essa formação deveria ser função da escola, por meio da proposta curricular, na preparação do aluno para a vida. Em sua concepção, o aluno não pertencente à elite societária deve se inserir na sociedade capitalista, sem uma consciência crítica, pois os cursos de formação seriam voltados para a culinária, música, marcenaria, sustentabilidade, empreendedorismo e economia. As duas concepções apesar de diferentes agregam um posicionamento acrítico da formação do jovem no mundo do trabalho.

A relação da escola de tempo integral com a sociedade é concebida pelo Professor 3, por meio das atividades extracurriculares, em “*Projetos pedagógicos voltados a práticas de atividades extracurriculares integrando a sociedade com a escola*”.

Isto emerge na concepção de que o diferencial da escola de tempo integral seria um conjunto de atividades extracurriculares planejadas, através de projetos pedagógicos. Ora, o que se percebe dessas concepções é que os professores veem a escola de tempo integral como uma instituição redentora, em um espaço capaz de resolver os desafios não tão diferentes nas escolas regulares. A concepção de ampliação do tempo encontra-se no aumento de atividades extracurriculares, voltadas para a integração do jovem à sociedade, mais do que aumento de seu capital cultural.

Estas concepções filosóficas esbarram em concepções de ordem prática que denunciam a prática pedagógica no IEA, inclusive em relação às atividades extracurriculares, conforme o Professor 7, que entende a escola de tempo integral como

Aquela em que o aluno não fique muito tempo ocioso por falta de professor ou problemas estruturais da escola”. Tempo ocioso é algo que não se coaduna com a ideia de formação integral, pois desperdiça-se momentos preciosos da vida, limitados ou inviabilizados por problemas estruturais.

Esses problemas estruturais também se evidenciaram na fala do Professor 8 sobre como compreende a escola de tempo integral *“Uma escola que tenha infraestrutura adequada. Salas com nº de alunos por volta de 35 (e não 50). No contra turno, atividades diferenciadas e não aula direto. Professores com tempo reduzido para execução de projetos”.*

Mais do que uma denúncia, o Professor 8 faz uma confissão, considerando que a superlotação é um problema antigo, contra o qual muito se critica e busca solução, mas ainda insolúvel. Trata-se, então, em respeito aos alunos e à sociedade, construir o possível, para combater tempos de ociosidade.

Então constata-se que, no IEA, a significação da escola de tempo integral esbarra na realidade da escola adaptada que dificulta ressignificações da prática pedagógica, pois os professores se veem dentro de uma realidade de difícil modificação. Pertencem à cultura escolar, mas não se enxergam e não agem como sujeitos transformadores das práticas pedagógicas, como sintomas de falta de autonomia e protagonismo.

Outra concepção que emerge das falas dos professores diz respeito à dissociação da teoria em relação à prática, esta concebida ou como atividade extracurricular, ou como atividade lúdica, ou associada ao contraturno da escola de tempo integral:

Uma concepção que não se limite ao conteudismo, que mescle as disciplinas propedêuticas com atividades lúdicas, extracurriculares. (Professor 4)

Deve ser uma escola que deve estar em comunhão com aulas práticas e teóricas pelo turno matutino e projetos e práticas de iniciação técnicas e científicas pelo turno vespertino (Professor 6).

As atividades extracurriculares se constituem, para os professores, em uma prática pedagógica que caracteriza a organização temporal na escola de tempo

integral, mesmo sendo confundidas como atividades práticas, elas aparecem na realidade do IEA de forma contraditória quanto a sua realização na escola, tendo como referência a ampliação do tempo e dos espaços.

O Professor 1, expôs a existência das atividades extracurriculares dentro de projetos pedagógicos. Em sua declaração traz ainda como ocorre a organização dessas com as demais atividades escolares.

No contexto de Educação integral, o planejamento insere-se como fator imprescindível para a concretização de um ensino de qualidade com maiores oportunidades, uma vez que, oferece ampliação de tempo, espaços, permanência e outras oportunidades educacionais ao estudante, dentro de uma perspectiva progressiva e integradora do processo, visando o exercício consciente da cidadania. Hoje, a proposta curricular que o IEA trabalha, contempla uma jornada de (07) tempos de aula – 1h/a, distribuídos quatro (04) tempos de aula pela manhã e (03) tempos pela tarde entre 14 disciplinas, incluindo Língua Espanhola e Metodologia do Estudo. As atividades extracurriculares são trabalhadas em culminâncias de Projetos Pedagógicos, orientados e coordenados pelos professores dentro da sua área de conhecimento e dinâmica metodológica dos seus planejamentos.

Esse professor traz objetivamente a organização do ensino médio no IEA composta por sete tempos de aula, sendo quatro pela manhã e três pela tarde, contabilizando 14 disciplinas, inclusive com Metodologia do Estudo e Língua Espanhola. Cabe ao professor a responsabilidade de planejamento e execução das atividades extracurriculares, por meio de projetos.

O professor 5 atesta que as atividades extracurriculares ocorrem de forma interdisciplinar e que constam na proposta de ensino: “[...] *Dança, música, palestra, atividades de xadrez leitura, formação cultura, são atividades curriculares e extracurriculares, uma vez que são compreendidas como atividades interdisciplinares, que também estão da proposta de ensino*”. São considerados ainda “*Visitas, Feiras, projetos, palestras, pesquisa de campo, atividades festivas*” (Professor 8).

A existência das atividades extracurriculares, sob a responsabilidade do professor é considerada como esforço e uma aventura, diante da falta de apoio da escola, conforme a fala do Professor 4 “*Sim, no entanto requer um esforço grande do*

professor que muitas vezes não conta com apoio, práticas de dança, teatro, visitas de museu, etc.” Sentimento corroborado pelo Professor 6 “ Somente quando o professor se aventura para praticá-los e ainda assim conflitando com suas horas/aulas” e confirmado pelo Professor 7 “Pouca. Às vezes os alunos saem para visitas ou passeios. Apesar da sala de teatro, não há profissional competente. A parte esporte é carente de espaço”.

As atividades extracurriculares existem no IEA, no entanto há divergência da forma como elas são pedagogicamente trabalhadas pelos professores. Há os que afirmam que elas estão na proposta da escola e cabem aos professores o planejamento e execução, mesmo com uma carga horária disciplinar intensa nos dois turnos (matutino e vespertino) e há os que expõem as dificuldades de realização das atividades extracurriculares, inclusive pelo confronto no horário das disciplinas, o que demonstra que tais atividades não se encontram integradas na proposta da escola que se preocupa mais com os conteúdos disciplinares. Assim, as atividades extracurriculares são trabalhadas, inclusive no horário do almoço, porque:

Há uma série de dificuldades para trabalhar atividades, mas acontecem principalmente pela exigência de que os conteúdos todos sejam contemplados, essa urgência acaba comprometendo a realização das outras programações.[...] Confesso que não tenho muito conhecimento das novas propostas, porém, eu e mais um professor desenvolvemos um trabalho de extensão com jovens do ensino médio, em dança, porém na hora do almoço que é o horário que temos para trabalhar atividades, assim teriam melhor qualidade se aplicadas no contra turno (Professor 2).

A delimitação e especificação dos espaços onde a aula e as atividades serão realizadas precisam ser valorizadas na organização e planejamento das mesmas. Pensamos que o próprio tempo, o espaço e os sujeitos que atuam na escola de tempo integral podem se tornar o diferencial, se trabalhados de modo mais integrado em direção a uma educação mais crítica e emancipadora:

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que fortaleça através de melhores equipamentos do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de

estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

O aumento da carga horária foi um aspecto determinante pelos professores na caracterização da realidade de escola de tempo integral do IEA, na distribuição do tempo, concentrada na organização de um horário, focado nas disciplinas e nos conteúdos. O Professor 4 exprime o modo acrítico como o modelo proposto pela SEDUC se manifesta na escola: “[...] *Pela forma que a SEDUC AM estruturou os CETIs e EETIs ela só amplia a carga horária de permanência dos alunos em sala de aula*”. Também o Professor 2 se refere a esse acriticismo do modelo reproduzido, uma vez que “[...] *No momento, a escola está parecendo uma extensão de uma escola de tempo, pois, aumentou apenas a hora/aula em sala e não há projeto de extensão para os alunos, como era proposta inicial*”.

O Instituto de Educação do Amazonas pertence à categoria das Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs). Estas foram criadas primeiro pelo poder público estadual que depois criou os CETI’s (Centros de Educação de Tempo Integral). Diferente dos CETI’s, as EETI’s são escolas antigas que foram adaptadas para funcionarem em tempo integral, sem estrutura. Não é de admirar que o tempo distribuído em horários é o que permanece como referencial aos professores do IEA.

O estilo da escola deveria definir o seu ritmo e sua regularidade. A organização do tempo para cada disciplina e/ou atividade, incluindo as atividades práticas, críticas e reflexivas.

Para Hora, Coêlho e Rosa (2015, p. 165),

[...] é possível destacar como elemento permanente o fator tempo que se desdobra na questão do espaço, porque o uso de todo espaço é feito por um tempo determinado. Espaços e tempos são distribuídos, reordenados pelos diversos sujeitos da formação em sua busca constante pelos conhecimentos e saberes que, materializados na escola, deverão ser apropriados pelos alunos, o que nos revela a imbricação em que se situam os elementos.

A proposta de tempo integral é percebida com a possibilidade de horas voltadas para atividades em projetos, o que não converge com a realidade no IEA. Na percepção do Professor 2, “[...] *O ensino que antes competia entre educação regular e projetos, hoje acumula aulas de diversas disciplinas, nos dois turnos o que não vejo como proveitoso para a formação dos estudantes*”, isto é, a relação entre a ministração de conteúdo nas disciplinas e os projetos, antes presente em uma realidade escolar de tempo parcial, deixa de existir no IEA, priorizando-se o conteúdo disciplinar e a distribuição do tempo em horas/aulas nos dois turnos, conforme reitera o Professor 3 “[...] *O número excessivo de aulas pode ser um ponto negativo à medida que as atividades propostas sejam exclusivamente conteudistas*”.

Há dois nexos na reorganização do tempo e da disciplina no currículo do IEA em relação ao aluno. O primeiro se refere à sobrecarga conteudista ministrada e o segundo às repercussões de ordem emocional/psicológica, de modo que o professor percebe que o aumento da carga horária voltado para as disciplinas se constitui em elemento negativo para a escola de tempo integral, pois “[...] *O aluno só observa conteúdos através das aulas tradicionais*”, conforme o entendimento do Professor 6 e de acordo com o Professor 2 “[...] *Tendo em vista a proposta inicial do ensino integral, percebo que hoje a aplicabilidade difere da teoria. Observo uma sobrecarga de conteúdos sobre os estudantes, gerando muitas vezes desdobramentos como depressão, ansiedade e outros*”.

A característica disciplinar que envolve a rigidez no cumprimento dos tempos de aula se constitui em uma contradição do que deveria ser a proposta curricular da escola de tempo integral. Assim, expressou o Professor 5:

A proposta curricular da escola de tempo integral é positiva para na formação de educação básica, uma vez que, em sua gênese, aliar a teoria à prática, desenvolvendo-se projetos, capacitando o aluno para uma formação crítica. Para acontecer essa proposta de projeto, o aluno vivencia uma experiência de carga horária, adequada a essa realidade, o que propicia a ele o acesso às multi-atividades ocorre dentro da escola, como por exemplo, projetos de xadrez, dança, música, grupos de estudos. Entretanto o escasso recurso humano, além de ausência da formação continuadas ou estímulos a mesma e a rigidez do cumprimento dos tempos de aulas e do cumprimento do calendário inflexível, dificulta e aliena a promoção de um ensino progressista no direcionamento da oferta desta modalidade de ensino [...].

A falta de compreensão do professor 5, quanto ao que sejam as modalidades de ensino determinadas pela LDB 9394/96, são: educação especial, educação a distância, educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos e educação indígena, pode significar que a ampliação do tempo de permanência do ensino médio na escola de tempo integral repercute em uma inovação pedagógica que por ele é vista como *modalidade*, bem diferente da escola de tempo parcial.

O professor tem consciência dos projetos que deveriam ser desenvolvidos com os alunos por meio de jogos e atividades culturais. Na prática pedagógica, o professor denuncia que o tempo é caracterizado pela rigidez e inflexibilidade tanto nas aulas quanto no calendário escolar. Nesse último instrumento escolar disciplinador, o calendário da SEDUC é igual para todas as escolas da rede pública. Tal assertiva propõe a responsabilidade macro do sistema na gestão do IEA, ou seja da SEDUC.

A Escola de Tempo Integral diante das demais, possibilita:
a)Ampliação de tempo de permanência do aluno na escola;
b)Diversidades de atividades; c) *Fortalecimento de bons hábitos e costumes dos alunos;* d) *Ajudar o aluno a criar rotina de estudo dentro e fora da escola e conseqüentemente, maior oportunidade de aprender;* e) *Orienta os estudos e tarefas. Alguns pontos negativos:*
a)Escolas adaptadas sem estrutura de funcionamento; b) *Formação continuada de docentes (de forma pontual);* c) *Problemas de Infraestrutura. Falta de Recursos Humanos (na hora dos intervalos e atividades alternativas) e no atendimento pedagógico ao aluno, a escola dispõem apenas de apoio pedagógico. (Professor 1).*

Nessa compreensão, o professor 1 apresenta as atividades culturais que deveriam ser trabalhadas na escola de tempo integral, devido à ampliação do tempo do aluno do espaço escolar que são: *diversidade de atividades, fornecimento de bons hábitos e costumes, criação de rotinas de estudo dentro e fora da escola, e orientação os estudos e tarefas.* Todas essas proposituras remetem à concepção de escola como propulsora de *habitus* aos sujeitos escolares, no caso em específico ao aluno. (FORQUIN, 1993; BOURDIEU, 1989).

A responsabilidade da SEDUC é exposta como determinante da cultura que poderia ser desenvolvida no IEA. O Professor 6 entende que “[...] A secretaria dificulta

as práticas de projetos, pois não nos dá nenhuma condição financeira ou de tempo para colocá-los em prática”, evidenciando a omissão da secretaria de educação com a falta de estrutura da escola. O aumento da permanência do aluno na escola poderia significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, para o enriquecimento da vida intraescolar e a estabilidade de seus quadros profissionais, conforme avaliou o professor 4, para quem “A escola de tempo integral, possibilita ao aluno um tempo maior em sala, isso é positivo na medida em que a escola forneça atividades que não se limite a conteúdos [...]”. No entanto, a realidade relatada transforma-o em um aspecto impeditivo de práticas escolares culturais inovadoras nos espaços escolares.

A forma como a organização do tempo, com base nos horários das disciplinas, em dois horários não significa o preenchimento de atividades voltadas aos conteúdos. Isso é mencionado por um dos professores, pois os alunos vivenciam a *ociosidade*, o que se presume a ausência de professores para ministrarem disciplinas na instituição escolar:

[...] Positivo: A permanência do aluno 7h na escola; A possibilidade do professor conhecer melhor o aluno e poder intervir em sua aprendizagem; O aluno tem mais contato com as disciplinas consideradas essenciais. Negativos: Dependendo dos problemas estruturais e falta de professor, a permanência do aluno 7h na escola passou a ser um ponto negativo, pois aluno fica com muito tempo ocioso; Há poucos profissionais para ajudar a direção no funcionamento da escola; Estrutura física inapropriada; poucas atividades extra curriculares. (Professor 7).

O que é considerado como tempo ocioso aos alunos, podemos indagar um tempo em que os alunos realizam trocas e atividades culturais diferentes daquelas organizadas pela escola. Quem sabe no espaço da sala de aula, novos ambientes sociais sejam constituídos, possibilitando aos alunos a se expressarem, mesmo que não diretamente registradas, as suas sociabilidades.

As contradições em relação a ampliação do tempo escolar e a organização desse tempo para os horários das disciplinas emergem das conceituações docentes, a exemplo da declaração, a seguir: *[...] De positivo, não vejo tantos apontamentos*

além da possibilidade de trabalhar mais conteúdos, porém, com tantas coisas para estudar, a quantidade não gera qualidade. (Professor 2).

O aumento da carga horária culmina com a má distribuição das disciplinas, o que influencia no planejamento de ensino do professor:

Como já foi falado, os tempos não são bem distribuídos. Há somente acréscimo de horas em sala. Não há como realizar projetos como deveria ser e reforço. O professor acaba tendo que sacrificar seu tempo disponível. O sistema não cumpriu com a parte de organizar a escola como realmente tem que ser uma escola de tempo integral (Professor 8).

Nem sempre o paralelo que vejo, que nem sempre o aumento da carga horária é justificado pelo desenvolvimento de atividade curriculares e extracurriculares, uma vez que, ainda há uma resistência, mesmo por partes de mais professores a superar uma educação bancária, em que não é superada, pela SEDUC, e encontra-se resistência mesmo nos alunos. (Professor 5).

Os professores trouxeram, em suas concepções e realidades vivenciadas no IEA, a forma como a escola de tempo integral não conseguiu implementar uma proposta que houvesse ressignificações da organização do tempo e dos espaços escolares.

Propõe-se um espaço com mais infraestrutura para atender as demandas de ensino-aprendizado, entretanto nem sempre ocupado, decorrentes de uma falta de preparo para ser utilizados pelos professores que acabam se limitando ao ambiente de sala de aula. As cargas horárias são aumentadas, entretanto se privilegiam alguns ensinamentos em detrimento de outros, uma questão política que, está associada ao estender o ensino bancário, e diminuir conhecimento de igual importância, mas que tem uma discussão política educacional e social, como é o caso de filosofia e sociologia, que nesta proposta curricular, ainda há uma inflexibilidade de como se dá a base de formação dos conteúdos, ou seja, os projetos acabam por ir além da carga horária exigida, o que sobrecarrega o docente, o que gera, desestímulo e resistência nas suas implementações (Professor 5).

Nesse sentido, todas as pessoas que ocupam os espaços educativos desempenham papéis de agentes ativos na construção de normas pois amplia-se a

noção de sala de aula, assim como as possibilidades e funções educativas desse espaço, ou seja, trabalha-se com a aprendizagem recíproca e cooperativa.

Com isso, na visão de Hora, Coêlho e Rosa (2015, p. 171),

[...] um espaço melhor dividido, mais rico em materiais que criem possibilidades de trabalho educativo diferenciado, pode contribuir para que esse tempo ganhe em qualidade, propiciando experiências de apreensão de conhecimentos mais significativos por parte desses alunos: um tempo em que coabitem práticas pedagógicas integrando conhecimentos e saberes.

Os desafios de ressignificação da cultura escolar precisam ser problematizados, a partir da realidade trazida pelos professores. Como ressignificar tempos e espaços escolares, se a cultura da escola permanece de forma conteudista? Como modificar práticas pedagógicas com professores sobrecarregados? Como esperar que professores construam e ressignifiquem suas práticas quando estão sobrecarregados? A ressignificação implicaria em atribuir um novo papel aos seus atores pois, deveria favorecer uma socialização efetiva, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento como também propiciar mudanças no caráter da experiência escolar.

De outra forma, só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, se considerarmos uma concepção de educação integral em que a organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral garanta um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar.

Portanto, abordar a educação integral e sua imbricação com o desenvolvimento de uma escola de tempo integral, implica em um compromisso com a educação pública em que se vislumbre o compromisso com o desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com a sua função social, ou seja, socializar às novas gerações, propiciando o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e, permitindo às crianças e jovens conhecer o mundo que os cercam e compreender as suas contradições, o que possibilitará a sua apropriação.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DISCENTE EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Ao longo de seu desenvolvimento histórico, a educação escolar é uma educação instituída e criada pela sociedade que a mantém. Ela é sempre um projeto de intenções que, no entanto, orientam as ações. Os conhecimentos da educação escolar são gerados em sala de aula e não são desligados da prática social.

Por isso, nesta seção trataremos das ressignificações discentes nas categorias de tempo e espaço no IEA enquanto escola de tempo integral.

3.1 Educação escolar e sua dimensão formativa

A escola foi criada para formar gerações para uma sociedade capitalista que precisava de novos quadros societários com comportamentos civilizados à ética capitalista. Não haveria uma única escola para todos da sociedade, mas a escola deveria ser popularizada, conforme o atendimento às classes sociais a que eram destinadas. Nesse prisma, haveria diferentes escolas para fornecer dimensões formativas diferenciadas aos seus alunos. Dimensões mais gerais referentes às regras, normas de convivência civil e ambiental, além das mais específicas que dizem respeito às possibilidades de ascensão social e de posicionamento de trabalho na sociedade.

O papel exercido pelas escolas na formação do aluno estava claro em sua idealização sociológica e na criação feita pelo Estado positivo, pois os princípios da educação pública, gratuita e para todos foram firmados na sociedade capitalista na formação da cidadania, no respeito às normas, nos valores morais e na preparação para a vida social e para o trabalho.

Com isso, a escola se organizou para promover a formação humana que garantisse a defesa e manutenção da sociedade capitalista. Professores mestres do conhecimento, estudo conteudista, tempos e espaços organizados para o ensino propedêutico, voltado para as provas e avaliações, enfim uma organização escolar disciplinar, voltada para o ensino e o professor, com educação elitista, diante das desigualdades sociais existentes.

Os ideais positivistas não trouxeram a redenção social e o Estado garantiu o aumento das desigualdades sociais na forma como implementou políticas educacionais que desfavoreceram os mais pobres e esquecidos socialmente.

A reflexão sobre a escola e a dimensão formativa nos leva a um outro pólo que envolve a quebra de paradigmas positivistas com a propositura de formação integral do homem e de inclusão das diferenças frente aqueles que se encontram no ensino médio, adolescentes e jovens e caminham para o mundo adulto. Nessa perspectiva, poderia uma escola de tempo integral cultivar, por meio de suas práticas escolares, que envolve a reorganização de tempo e espaços, ressignificações aos seus alunos?

A ressignificação envolve práticas culturais de transformação da escola que não pertencem à organização da mesma, mas que desafiam os sujeitos escolares em suas ações voltadas para a formação do homem crítico e participativo socialmente. (CANÁRIO, 2005). Não é a escola que possui uma cultura primária que influencia a sociedade, a escola tem que abraçar as diferenças e constituir eixos organizados de acolhimento aos anseios da sociedade, voltada para contribuição da transformação social.

Uma nova escola é possível quando esta puder ser inclusiva, a partir de práticas que levem a “[...] autoaprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, [que] podem ser organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc.” (GOHN, 2014, p.41). Essa defesa parte em luta por uma educação voltada para os que são marginalizados pela sociedade conservadora, para os excluídos socialmente, para a defesa da democracia e da vida planetária. Partindo disso, a lógica originária de organização escolar não atende a dimensão formativa que vê o homem enquanto um ser histórico, social, crítico, criativo e transformador de sua realidade.

Nessa premissa, que novos significados teriam os discentes que estudam na escola de tempo integral/IEA? Que dimensões da formação humana podem ser percebidas pelos discentes enquanto sujeitos escolares?

Uma escola de tempo integral, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica é aquela que:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, 2013, p. 125).

Essa escola contempla as características de dois turnos e de atividades além do preceito conteudista, seu currículo deve ser voltado para a formação investigativa, atividades físicas e culturais, para a defesa dos direitos humanos e do ambiente, com base nas experiências coletivas.

Em relação ao IEA, enquanto escola de escola de tempo integral, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2017 foi de 4,9, com os resultados avaliativos do 3º ano do ensino médio, que obteve 44% de aprendizado adequado em Português e 9% em Matemática. No ano de 2019, o IEA alcançou o índice de 5,8, uma classificação acima da média nacional que foi de 4,2. Essas informações são relevantes para identificar que o ensino médio do IEA apresentava em 2017 e 2019 indicadores educacionais que o classificava como uma escola de excelência no estado do Amazonas (que obteve em 2019 o Ideb de 3,6) e em nível nacional. (QEDU, 2019, p.1; AMAZONAS, 2020, p.1).

Os discentes que estudaram no IEA no ensino médio (2019) pertenciam a classe média ou média alta (em suas residências há pelo menos dois banheiros, um a dois quartos, *wi-fi*, máquina de lavar roupas, freezer, garagem com um carro, micro-ondas e geladeira), e seus pais possuem ensino médio ou superior. (QEDU, 2019, p.1). Ainda, o PPP do IEA (2013-2014) trouxe informações que o perfil socioeconômico dos discentes era diversificado, que os mesmos moravam longe da escola, em ramais, estradas e municípios vizinhos e seus pais eram funcionários públicos e comerciantes.

O quantitativo de discentes que estudaram na escola no ano de 2019 foi de 561 matriculados, destes 62% participaram do ENEM, com média de 496 pontos. A

distorção idade série no ensino médio foi de 10,7%, representando que a cada 100 discentes, aproximadamente 11 estavam com distorção idade série em 2 anos ou mais. No 1º ano esse índice foi de 10,8%; no 2º ano foi de 13,5% e no 3º ano de 6,9%. A taxa de rendimento no ensino médio foi de 97,4%, com 546 aprovações, 12 reprovações (2,1%) e 3 abandonos (0,6%). (QEDU, 2019, p.1).

Os discentes do IEA indicaram elementos da realidade escolar e trouxeram suas percepções e ressignificações quanto aos estudos em uma escola de tempo integral. Um primeiro aspecto que destacamos diz respeito às necessidades objetivas da escola, estas comportam a lotação dos alunos em sala de aula e a falta de professores para as disciplinas.

O ensino é bem regular, eu destaco que um dos principais fatores é a superlotação das salas de aula, que possuem em torno de 40 a 50 alunos em todas as turmas de todas as séries (6º, 7º, 8º, 9º ...) Essa lotação compromete o trabalho do professor, e se o trabalho dele vai mal, e nosso processo de aprendizagem também vai mal. (Aluno 1).

Por mais que existam alguns contratemplos (como falta de professores), a escola ainda se esforça em passar os conteúdos. (Aluno 49).

Os alunos trouxeram as preocupações com o aprendizado e com os conteúdos que são trabalhados em sala de aula.

Outro aspecto relevante é a avaliação que os discentes fazem do IEA, comparando-o com as demais escolas regulares que apresentam um ensino de meio período.

Comparando com o ensino das escolas regulares, é bom. Os professores são bem capacitados e alguns fazem de sua aula algo divertido e dinâmico (Aluno 3).

É uma escola muito boa com professores bons, mas com algumas discordâncias, o ensino é sim de qualidade, até porque tem escolas piores e que não tem a oportunidade e que não tem a oportunidade de um ensino como esse. (Aluno 22).

Minha percepção sobre o ensino dessa escola é boa, pela diferença de ensino que recebia em outra escola. O IEA está em ótimo lugar. (Aluno 34).

Um ensino um pouco mais elevado em comparação a outras escolas da região, sabendo cobrar o necessário dos alunos (Aluno 38).

Já estudo no IEA desde o 1º ano, e vejo o ensino bom, pois temos ótimos professores e bem qualificados, gosto do IEA. (Aluno 35).

A comparação é importante pois eleva a categoria do IEA na percepção dos estudantes como uma boa e até ótima escola. O critério estabelecido pelos alunos é o ensino ministrado, a metodologia do professor e as cobranças nos trabalhos realizados, ou seja, avaliação.

De todos os que responderam ao questionário, somente duas respostas consideraram a escola “fraca”:

Por ser uma escola de tempo integral, o ensino está fraco e pode melhorar em muitos requisitos. (Aluno 17).

Em relação ao ensino regular, a única diferença que eu vejo é a quantidade de tempo que temos, trabalhos e provas. É um ensino cansativo e muitas vezes com pouco aproveitamento do tempo. (Aluno 24)

Enquanto a resposta do aluno 17 pode indicar as contradições internas do espaço escolar em uma escola tida socialmente como de excelência. O aluno 24 levanta aspectos qualitativos da organização do tempo: que objetivamente é maior do que as demais escolas, que há uma sobrecarga de trabalhos e provas escolares e pouco aproveitamento do tempo existente. Percebemos que esta última resposta levanta a possibilidade de questionamento e de ressignificação ao que traduz às escolas de tempo integral. Se constituem em anseios que o discente possui para que os espaços escolares sejam melhor organizados por meio da categoria do tempo escolar.

Aos demais, verificamos que a escola de tempo integral traz ressignificações voltadas para o ensino que seria melhor do que as demais escolas de tempo parcial. Para esses a escola representa ainda um espaço preparatório para a entrada na universidade, por meio do vestibular. O tempo organizado em dois turnos, com base

nas disciplinas indica que haverá mais assuntos ou conteúdos que deverão ser trabalhados pelos professores.

O ensino é excelente, porém na escola de tempo integral (IEA), eles no caso os profissionais licenciados (os professores), são empenhados a fazerem os alunos a se prepararem para os vestibulares. (Aluno 6).

Estou tendo capacidade de adquirir mais conhecimento de tais matérias para o vestibular. (Aluno 25).

Que estou sendo capacitado para o vestibular. (Aluno 26).

Nesse sentido, a escola ressignifica um espaço para a ascensão social, pois um Brasil com imensas desigualdades sociais, estudar em uma escola pública e vislumbrar que por meio desta se possa adentrar na universidade é ocupar um lugar que antes só se poderia sonhar estando em uma escola particular. A ressignificação ocorre não na perspectiva de quebra da ótica capitalista, mas de um retorno e valorização dela, pelo preceito do individualismo e da competição pelos jovens adolescentes. Tal concepção se volta para uma pedagogia que privilegia o professor e o aluno espera ter acesso ao conteúdo por ele ministrado.

Se o foco do ensino está no professor e no conteúdo, as críticas à postura metodológica dos professores se constituem é um dos elementos mais trazidos pelos alunos. A arrogância dos professores, na visão dos discentes, caracteriza a pedagogia conservadora, pois o professor é o centro do processo de ensino, e detém o poder disciplinar sobre os seus alunos.

Em minha percepção o ensino é melhor ou mais porque no ano de 2018, tudo estava muito vago em relação ao aprender e ao ensinar da instituição. No ano de 2019 pode-se dizer que o aprendizado melhorou de uma forma bastante significativa. Contudo, continuam havendo alguns problemas, como professores que faltam, professores arrogantes, mas isto não nos empata de aprender. (Aluno 9).

Este ano o ensino está bem melhor, o único problema é que a metodologia de alguns professores é complicada, a explicação é de

difícil compreensão, e alguns professores nos tratam mal, com arrogância etc. (Aluno 50).

As duas respostas trazem um fato peculiar da aplicação do questionário no ano 2019, a melhoria do ensino em relação ao ano de 2018. No ano de 2018 os professores deflagraram greve por tempo indeterminado, em luta por 30% de aumento salarial, vale alimentação e repasse do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb):

Os professores da rede estadual de ensino do Amazonas deflagraram, nesta quinta-feira (22), greve por tempo indeterminado. Aulas foram suspensas na capital e interior. Ao todo, 435.291 estudantes de 599 escolas de 62 municípios devem ser impactados, segundo a categoria [...] Além de Manaus, protestos foram registrados em Manacapuru, Itacoatiara, Parintins e Tabatinga. (AMAZONAS, 2018, p. 1).

Outros alunos se manifestaram contra a greve, as reformas na escola e troca de gestão, como balizadores de um ensino fraco oferecido pelo IEA:

Que melhorou mais que o ano passado, devido as greves e reformas, ficamos atrasados. (Aluno 40).

A greve durou duas semanas e os professores conseguiram conquistas diante das reivindicações trabalhistas.

Após duas semanas em greve, os profissionais da educação do Amazonas voltam ao trabalho nesta segunda-feira (9). A Assembleia Legislativa do estado aprovou nesta sexta-feira (6) reajuste salarial de 27,02% para os professores e demais servidores da rede estadual de ensino.

O percentual recompõe perdas salariais dos últimos quatro anos e foi uma proposta do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas (Sinteam), depois de três rodadas de negociação com o governo.

Além do reajuste, a categoria terá promoção por titularidade de 3.500 servidores, plano de saúde, reajuste de 95% no vale-alimentação e pagamento integral do vale-transporte. (AGÊNCIA BRASIL, 2018, p.1).

O posicionamento de seis respostas contra o movimento dos professores, dentre os 76 que participaram do questionário representa 7,89% dos alunos que foram contra o movimento dos professores, ao afirmarem que a greve atrapalhou o ensino no IEA. No entanto, percebemos mais uma concepção conservadora dos alunos e a falta de compreensão do trabalho do professor, pois duas semanas de paralisação grevista não incide diretamente na ausência de qualidade e organização dos professores no ato de ensinar, quando se pensa no ano de 2018 e na aplicação do questionário no ano de 2019.

Outro aspecto remete à didática dos professores que para alguns alunos é excelente e para outros precisa de melhorias. Verificamos que as avaliações dos discentes são pontuais, não há generalizações dedutivas das metodologias aplicadas em sala de aula.

[...] professores excelentes, compreensíveis, simpáticos e esforçados em relação a explicação (Aluno 27).

O ensino é bom, temos professores excelentes, porém, se tivéssemos umas aulas extras no período da tarde talvez melhorasse bem mais a qualidade e aprendizagem (Aluno 37).

É uma escola com ensino bom e tem ótimos professores que se dedicam para que os alunos possam absorver os assuntos. (Aluno 47).

Os discentes que rejeitam a didática do professor assim se expressaram:

Em minha percepção o ensino é muito bom, até mesmo com professores que na minha opinião não ensinam direito (Aluno 8)

Depende muito dos professores, pois alguns ensinam bem que até dá pra aprender, mas tem outros que só fingem, aí complica. (Aluno 12).

Temos ótimos professores, porém nem todos conseguem adotar uma didática para conseguir ensinar os alunos. (Aluno 16)

A figura do professor é remetida pelos alunos ao conteúdo e sua didática na sala de aula. Não encontramos respostas que dessem alusão à metodologia do professor em projetos ou atividades extracurriculares, as aulas extras mencionadas

referem-se ao que podemos denominar de reforço escolar, o que segundo o discente, não existia no IEA.

O ensino ministrado no IEA foi considerado por muitos discentes como cansativo. Isso significa que apesar dos alunos atestarem o ensino como bom, ótimo e excelente, a organização temporal como isso se materializa na escola ainda precisa ser repensada.

É um bom ensino, embora seja um pouco cansativo pela parte da tarde. (Aluno 36).

Falta de recursos e organização. É uma escola boa mais que pode melhorar. Os tempos são cansativos e a falta de professores é frustrante. (Aluno 61).

O cansaço do ensino apresentado pelos discentes expõem a necessidade de quebra do paradigma disciplinar, de ofertas de atividades extracurriculares e esportivas, na forma de ateliês, na reorganização dos horários, pois a tarde é o turno onde os alunos indicam onde há cansaço,

Em minha percepção deveria ser melhor no sentido de organizar os horários, pois se torna cansativo o fato de só estudarmos, deveria existir oficinas ou tempo para prática de algum esporte. (Aluno 41).

Minha percepção é de que o ensino no IEA é muito cansativo, deveria ser mais dinâmico. (Aluno 72).

A organização do tempo repercute nos espaços escolares, e os alunos apresentaram suas percepções da seguinte forma:

No IEA temos o ensino básico, na maioria são bons, porém não é um lugar apropriado para ser integral, é muito cansativo, e por isso dificulta um pouco o aprendizado (Aluno 16).

O ensino proposto no IEA não é ruim, mas poderia ser muito melhor, aproveitando alguns espaços do colégio para ter um melhor aproveitamento do aprendizado dos alunos. (Aluno 60).

Os alunos que se manifestaram em suas ressignificações para a escola de tempo integral veem no aprendizado o foco de sua permanência na escola, com isso rompe-se com a perspectiva conservadora de educação e o aluno se coloca enquanto sujeito que precisa aprender melhor.

Tais indicações dos discentes trazem consigo as ressignificações dos mesmos em que a escola tem que se abrir para as práticas culturais coletivas, em que o aluno não fique preso a organização de tempo disciplinar, em que a escola conviva com a sociedade em trocas culturais e que a escola seja um espaço de culturas escolares em seu seio, em movimento. Esses anseios condizem com uma reorganização do currículo escolar e, no próximo subitem, esta perspectiva será trabalhada.

3.2 A estrutura curricular para a formação discente

Neste item será trabalhada a percepção e ressignificações dos discentes do ensino médio sobre a contribuição da estrutura curricular do IEA para a própria formação. Essa estrutura curricular, conforme o PPP da escola (2013-2014), obedecia a estrutura curricular do ensino médio das escolas de tempo integral do estado do Amazonas.

As escolas de tempo integral (EETIs) no Amazonas foram regulamentadas por meio das Resoluções do Conselho Estadual de Educação. Encontrou-se o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas (Resolução 112/2010 – CEE/AM), Resoluções 17/2011 e 70/2011- CEE/AM que aprovou a Proposta Pedagógica das EETIs, Resolução 137/2018 e 262/2018 sobre a Matriz Curricular do ensino médio das EETIs.

Quanto à estrutura, as EETIs deveriam compor:

Artigo 14. Escolas de Tempo Integral deverão possuir: a) laboratório de informática, de Ciências Físicas e Biológicas; b) biblioteca; c) quadra poliesportiva coberta; d) brinquedoteca; e) refeitório; f) auditório; g) área de recreação com jogos; h) espaço cultural; i) salas de descanso masculino e feminino; j) piscina; k) salas dos coordenadores de área; l) TV escola; m) cozinha; n) rádio escola; o) kit de mídias; p) ambulatório médico e odontológico; q) ter acessibilidade física de acordo com as normas técnicas; r)

funcionamento com tempo mínimo de 8 (oito) horas/dia. (Amazonas. Resolução n. 122/2010).

A formação para os discentes depende das condições materiais e da estrutura física da escola. Isso condiz com um bom desenvolvimento da proposta curricular e o uso dos espaços escolares. Em relação aos espaços escolares, houve a afirmação como positiva a abertura da biblioteca para estudos.

Sim, e muito, por conta da liberação da biblioteca que oferece mais informação de ensino para nós. (Aluno 51)

O livre acesso à biblioteca permite que os discentes possam buscar fontes de consulta, realizar pesquisas e concentrar os estudos escolares.

Quanto à estrutura curricular, os discentes consideram boa, por mais que seja cansativa.

Pelo Regimento das Escolas Estaduais do Amazonas, as EETIs teriam que ter no mínimo 70% em seus programas escolares de:

[...] a) atendimento integral à criança e ao adolescente; b) atividades culturais; c) educação anti-drogas e doenças sexualmente transmissíveis - DST; d) educação ambiental; e) educação para o trânsito; f) integração escola-família-comunidade; g) multimídia; h) intervenções alternativas do avanço escolar; i) educação física; j) oficinas pedagógicas: · orientações de estudos; · leitura e escrita; · resolução de problemas matemáticos; · orientação em pesquisa; · prática no laboratório de informática. k) atividades complementares: · informática; · língua estrangeira; capoeira; · dança; · teatro; · tênis de mesa; · xadrez; · música; · coral; · fanfarra. l) atividades curriculares desportivas: · esportes; · recreação; · jogos. m) atividades de enriquecimento curricular: · gincana; · olimpíadas; · concursos; · júri simulado; · painel integrado. (Art. 14, Amazonas. Resolução n. 122/2010).

Os discentes conseguem perceber que no IEA o currículo é melhor que em outras escolas, por apresentar disciplinas que não são ministradas em outras escolas.

Sim, querendo ou não o IEA é melhor que muitas escolas. (Aluno 30).

Sim, várias disciplinas que existem aqui não são lecionadas em escolas de um turno só, por exemplo, metodologia, sociologia, espanhol. (Aluno 36).

No ano de 2018 vigorou para todas as escolas de tempo integral do estado do Amazonas, inclusive para o IEA, uma Matriz Curricular exclusiva para o referido ano, que depois foi atualizada na Matriz Curricular de 2019.

A Matriz Curricular de 2018, pelo turno da manhã, havia quatro áreas de conhecimento com 11 componentes curriculares (conforme a BNCC), perfazendo 3720 horas para os três anos do ensino médio, sendo para cada ano 1240 horas, da seguinte forma:

Quadro 04 - Parte da Matriz Curricular, 2018.

Área de Conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagens	Língua Portuguesa
	Arte
	Educação Física
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Biologia
	Física
	Química
Ciências Humanas	Geografia
	História
	Filosofia
	Sociologia

Fonte: Organizado pela autora, das informações retiradas do site da Seduc/AM. 06/2019.

Na Matriz Curricular de 2019, na área de conhecimento foram introduzidas as tecnologias e a aplicação das ciências humanas e sociais, perfazendo 1.400 horas por série e totalizando ao final das três séries 4.200 horas, trabalhadas pelo turno

matutino. Essa estrutura com base na BNCC teve o acréscimo da Língua estrangeira moderna (inglês) que na matriz de 2018 configurava como parte flexível do currículo, ministrado no contraturno.

Quadro 05 – Parte da Matriz Curricular, 2019.

Área de Conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês
	Arte
	Educação Física
Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia
	Física
	Química
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia
	História
	Filosofia
	Sociologia

Fonte: Organizado pela autora, das informações retiradas do site da Seduc/AM. 06/2019.

Os componentes curriculares obrigatórios eram trabalhados pela parte da manhã e os de caráter flexível pela parte da tarde. Tanto na Matriz de 2018 quanto de

2019, em relação aos componentes curriculares (parte flexível), a única alteração foi a língua inglesa sair enquanto parte flexível e ir compor a parte obrigatória curricular (BNCC). Os demais componentes eram: um componente eletivo; Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (parte da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias); Fruição das Artes (parte da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias); Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas (Matemática e suas Tecnologias); Projeto de Vida e Empreendedorismo; Preparação Acadêmica; Metodologia do Estudo; Práticas Desportivas; e Direito e Cidadania, todos esses compondo a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

A Parte Flexível do currículo compunha na matriz de 2018 1.680 horas, sendo para cada ano 560 horas. Na matriz curricular de 2019, totalizou-se uma carga horária de 1.200 horas, distribuídas em 400 horas por cada série do ensino médio.

Os discentes em 2019 confirmaram a ministração de disciplinas que não há em outras escolas, como espanhol, sociologia e metodologia, além de componentes curriculares transversais:

Sim, de uma forma geral a escola me ajudou na formação não só educacional como na parte de cidadania, no exercício dos direitos e cumprimento dos deveres (Aluno 48).

A matriz trouxe a organização dos temas trabalhados de forma transversal. Em comparação entre as matrizes curriculares de 2018 e 2019, encontrou-se um único acréscimo. Na matriz de 2018 havia *Educação Ambiental* que na de 2019 ficou como *Os princípios de proteção e defesa civil e educação ambiental*. Assim, os temas transversais permearam o currículo como integradores, e na matriz curricular das EETIs de 2019 foram:

1. O processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei n. 10741/2003 – Estatuto do Idoso).
2. Educação para o Trânsito (Lei Federal n. 9503/97 – Código de Trânsito Brasileiro).
3. Os princípios de proteção e defesa civil e educação ambiental (Lei n. 12.608/2012).

Quanto aos conteúdos de História da Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas, estes eram trabalhados nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História Brasileira (Lei n. 11645/2008 e Resolução n. 75/2010/CEE/AM). No entanto, os conteúdos de História e Geografia do Amazonas pertenciam aos componentes curriculares de História e Geografia (Resolução 98/1997/CEE/AM).

Outros elementos curriculares foram assim aprovados: o ensino da arte se estabeleceu como obrigatório, assim como a música, “[...] mas não exclusivo do componente curricular Arte (Lei n. 12.287/2010). Os conteúdos de Redação e Literatura Brasileira fizeram parte do Componente Curricular de Língua Portuguesa. E a preparação para o trabalho teve o trabalho objetivado pela teoria com a prática em todos os componentes curriculares. Em relação a este último item, os discentes manifestaram a ausência de um curso técnico profissionalizante.

Sim, porém não nos proporciona um curso técnico, que para nós que estudamos integral deveríamos ter, pois o mercado de trabalho exige hoje em dia. (Aluno 9).

Não, até porque é de tempo integral, pelo turno matutino deveria ser aula normal, e pelo vespertino um técnico, para que quando a gente saísse da escola com uma formação em algo, tendo um currículo muito bom, preparados para o mercado de trabalho. (Aluno 22).

Não, a escola tem preparado para provas, porém nunca até certo momento que frequento disponibilizou conhecimento profissionalizante. (Aluno 23).

Os alunos perceberam a importância de uma profissionalização e souberam o que queriam estudar, o que era necessário para as suas vidas e sobrevivência, como afirma Antonio Flávio Barbosa Moreira (2006) ao tratar sobre o currículo das classes populares, pois estas sabem exatamente do que necessitam. O currículo do IEA não apresentou a profissionalização, houve apenas o componente curricular Projeto de Vida e Empreendedorismo (como parte flexível) e a preparação para o trabalho (de forma teórica e prática que deve constar em todos os componentes curriculares). Nessa mesma perspectiva, porém com um olhar voltado para o futuro e ainda para a entrada na universidade, houve as seguintes manifestações discentes:

Olha digamos que no momento estou me preparando para o que estará por vir daqui pra frente e penso que estou me dando bem algumas ocasiões (Aluno 25)

Sim, pois, aqui obtenho o conhecimento necessário, e me encontro apto para o futuro. (Aluno 26).

Sim, pois assim temos mais aprendizado e chance para ter um futuro melhor. (Aluno 27)

E ainda:

Apesar em alguns pontos, mas eu acredito que se a escola se focasse mais em vestibulares, teríamos muito mais resultado com os alunos, pois a escola se foca mais em passar o aluno de ano do que passá-lo na universidade. (Aluno 53).

Dentro do PPP do IEA (2013-2014), uma das metas é a aprovação de 70% dos discentes para as universidades públicas e 100% de aprovação no ensino médio. A ideologia do Projeto Político Pedagógico da escola remete a um ensino pragmático consistente em aprovações, mas não profissionalizante e muito menos prático.

Para Regina Leite Garcia e Antonio Flavio Barbosa Moreira, a escola em sua organização curricular retira a prática e a cultura popular, pois ela representa uma ameaça na composição do currículo, pois se constitui em uma ameaça à organização teórica imposta pela instituição de ensino.

Mas as pesquisas, as discussões e as teorizações que vêm sendo feitas hoje nos dão dados para que entendamos como é que aconteceu a separação entre teoria e prática, como é que os saberes da prática foram desqualificados e como é que isso tem servido ao exercício do poder. Porque, quando eu desqualifico aquele que me ameaça, tiro dele, ou pelo menos diminuo a possibilidade dele me ameaçar. Então, o que foi acontecendo e que chegou à escola, sem dúvida, é que os saberes e fazeres da prática foram sendo desqualificados e todo um processo de produção de conhecimentos foi sendo como que silenciado (2006, p.7-8).

Nessa perspectiva, o que é prático existe como fragmento ou deixa de existir na escola e esta se torna conteudista. No PPP do IEA (2013-2014) dois teóricos

marxistas embasam a filosofia da escola: Vitor Paro e Moacyr Gadotti, o primeiro dentro da área da gestão escolar defende o trabalho coletivo e a formação da cidadania autônoma e crítica; o segundo se fundamenta na pedagogia crítico social dos conteúdos, por meio do trabalho escolar. Nesse documento, o princípio filosófico da escola está voltado para a prática-teoria-prática onde "[...] se extrai um novo fazer pedagógico para a construção de uma sociedade mais solidária, igualitária, libertadora e transformadora da realidade". No entanto, os discentes expressaram uma proposta curricular conteudista e cansativa que expressa a organização do tempo enquanto cultura escolar.

Bastante, porém é muito cansativo. (Aluno 31).

Sim mais é cansativo. (Aluno 32)

De forma alguma, muito cansativo. (Aluno 33).

Alguns discentes concordaram com essa organização para a própria formação e outros discordaram e perceberam que esta pode ser ressignificada com atividades mais dinâmicas, entendam-se ainda práticas.

Minha percepção e de que o ensino no IEA é muito cansativo, deveria ser mais dinâmico. (Aluno 72).

Penso que em uma escola de tempo integral deveria haver um tempo para estudar e outro para a prática de esportes. (Aluno 4)

A sobrecarga disciplinar é explicada e ocorre na escola por exigência dos pais que influenciam os professores em suas aulas.

Eles fazem o que os pais pedem para ser feito, passam assuntos e mais assuntos. (aluno 41).

Mais do que isso, é a regulamentação do Regimento das Escolas Estaduais do Estado do Amazonas que no §1º, do Art. 22, estabeleceu a jornada escolar mínima de oito horas. Nesse período as atividades teóricas e práticas deveriam compor o currículo das EETIs. (AMAZONAS. MATRIZ, 2018; 2019).

Assim, tem-se a reflexão que o currículo tanto se constitui como ideia quanto prática quando se formaliza na estrutura curricular ou na proposta curricular, ou na matriz curricular da escola.

Em todos os casos, o currículo pode ser considerado uma *ideia* que se torna realidade, uma entidade que possui uma forma institucional de forma técnica. [...] Considerando estas formas, cada uma de per si, temos: a forma institucional indica que o currículo é intermediado por antecedentes estruturais de status, manuais e matérias, grupos e subgrupos profissionais, que concretamente residem no território do currículo; quanto à forma técnica, o currículo tem que ser traduzido de uma ideia para uma especificação técnica, uma matéria que possa ser lecionada e um manual que possibilite um exame. (GOODSON, 2001, p.64).

Com isso, o currículo se constitui em um território de conflito, de cultura e de domínio, de teoria e prática. Tal percepção ocorre na institucionalização das atividades teóricas e práticas, como ideia seriam indissociáveis junto aos componentes curriculares. Todavia, a matriz curricular do EETIs tanto de 2018 quanto de 2019, trouxe o que se denominou de “componente curricular eletivo” que acaba repetindo elementos ora organizados, mas que se percebe que estes tentavam expressar elementos práticos frente aos componentes curriculares flexíveis.

Esse componente eletivo seria trabalhado em todo o ensino médio, conforme o oferecimento da Secretaria de Educação e escolha da escola. Na matriz curricular de 2018, seria: Produção Textual, Educação em Saúde, e Ciências Políticas (três eletivas pensadas para os três anos do ensino fundamental). Na matriz curricular de 2019 houve uma ampliação para dez eletivas, que seriam: Produção Textual, Educação em Saúde, Ecologia, Ciências Políticas, Matemática Financeira, História Regional, Geografia Regional, Tópicos de Literatura no Amazonas, Fitoquímica e Bioexatas Experimental.

Assim, verificou-se que na matriz curricular de 2019, o componente eletivo se constitui como capital cultural (APPLE, 1999) para a formação discente, em que associam as perspectivas de formação para o “futuro”, via entrada na universidade, de forma conteudista, e com elementos práticos na forma operacional, a exemplo da produção textual, fitoquímica e bioexatas experimental.

Finalmente, há discentes que veem o espaço escolar como ressignificação voltada para o diálogo entre a teoria e a prática. É quando solicitam o trabalho com projetos e veem que a estrutura curricular não contribui para a sua formação, ou quando vivenciam atividades culturais na escola, ou quando reclamam da organização curricular que não há abertura para o estudo em casa.

Não, na minha formação deveríamos trabalhar os projetos. (Aluno 74)

Sim, principalmente com a parte cultural. (Aluno 18)

Não, apenas dificultando, uma vez que temos trabalhos, provas, seminários dificultando ainda mais o pouco tempo que teríamos em casa para estudar (Aluno 24).

Dessas três afirmações, a organização dos tempos e espaços escolares precisam ser repensados, como Henry Giroux e Roger Simon (2005) apresentam como uma pedagogia política cultural, onde devemos dar voz aos silenciados, compreendendo que a prática pedagógica se traduz na produção de significados. Se o currículo é um campo de debates, operacionalizações conflituosas, é um espaço de lutas de poder entre grupos sociais internos e externos à escola.

Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação e uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. (GIROUX; SIMON, 2005, p. 95)

Assim, é preciso respeito ao pensamento subalterno (APLLES; BURAS, 2008) e as complexidades e fragilidades apresentadas nas arenas de lutas sociais. Diante disso, o próximo subitem trará os desafios para o IEA enquanto escola de tempo integral, no discernimento dos discentes, onde se buscará elementos de subjetividade e de ressignificações desses sujeitos escolares.

3.3 A educação de tempo integral no Instituto de Educação do Estado do Amazonas e seus desafios

A implantação e a implementação de escolas de tempo integral enfrentaram e enfrentam dificuldades e desafios, e não poderia ser diferente no estado do Amazonas, particularmente em Manaus, tendo em vista ser o *lócus* do estudo que se propôs.

Como já foi apresentado, tendo por base as ideias dos teóricos que estudam o tema, uma escola dita regular ser adaptada para atender alunos em tempo integral, não é fácil, pois envolve uma estrutura diferenciada que aporte novos espaços e tempos, para atender aos objetivos que a escola de tempo integral define como básicos, para atender os alunos com qualidade.

Portanto, a nova realidade se faz presente no IEA. Houve a necessidade de adaptar a estrutura física e ampliar os recursos humanos para atender o alunado, em uma perspectiva de educação integral, a um que repercute na função da escola, da docência, da Pedagogia para a formação discente pertencente a um projeto societário.

Ao pensar a educação integral, o conhecimento, a escola e o currículo devem estar a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária. Assim, diante desse ideal de sociedade, é necessário nos indagarmos e superarmos a visão determinista dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos docentes e dos discentes. (JULKOVSKI; CAMPOS, 2012, p.344-345).

Para tanto, o Projeto Político Pedagógico do IEA foi reformulado, em 2013-2014, para atender as diretrizes e normas para que a escola funcionasse em tempo integral. Ressalta-se, mais uma vez o objetivo principal, que não se pode perder de vista na sua implementação:

[...] promover a formação integral e acadêmica dos alunos para o exercício pleno da cidadania de forma crítica, ativa e responsável, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem que favoreça o crescimento social e cultural, valorizando o processo educativo como instrumento de humanização e transformador.

Isso apresenta uma outra perspectiva no âmbito da organização administrativa e pedagógica da escola. São novos atores que deverão atuar na administração, outros profissionais, além de professores e pedagogos, para dar suporte educativo. Há necessidade, portanto, de uma equipe multidisciplinar, para desenvolver um currículo integrado, para possibilitar essa tão almejada educação integral, enquanto política pública de Estado, para proporcionar uma educação, sobretudo, inclusiva e daí se entender os desafios que se apresentam no cotidiano escolar e no seu entorno.

Já é de conhecimento de todos que se interessam pelo tema, que apenas aumentar o tempo de permanência na escola, não é suficiente para se caracterizar como escola de tempo integral. Há necessidade de uma infraestrutura que favoreça e possibilite a equipe interna e externa da escola para desenvolver atividades necessárias e significativas, que atendam aos interesses educativos e formativos dos alunos.

É um novo repensar no papel da instituição educativa, e todos os envolvidos desempenham papéis ampliados, pois são agentes de um novo repensar e refazer o ato educativo, pois envolve novas funções educativas, ou seja, deve-se trabalhar de forma cooperativa e a aprendizagem é recíproca.

Por isso, tempo e espaço devem ser requalificados, as experiências tendem ser mais qualificadas, pois envolvem vários sujeitos pensantes, não só os profissionais, mas o próprio aluno, que convive nesses tempos e espaços práticas pedagógicas integradas, construindo novos conhecimentos e saberes.

Enfim, uma escola que prime por práticas pedagógica e culturais, e inclusivas, sugerindo desafios formativos aos alunos, ampliando e possibilitando uma formação crítica e participativa, voltada para a formação humana, certamente estará visando uma formação integral do seu aluno.

Frente a isso, podemos verificar a partir das falas dos alunos do IEA, participantes do estudo, frente a realidade que vivenciaram na escola, quais os pontos positivos e negativos que interferem no processo de aprendizagem, em relação a uma escola de tempo integral. Ressaltando que, os pontos negativos serão considerados como desafios da escola.

As respostas dos alunos foram agrupadas, por apresentarem similaridade.

Em relação aos pontos positivos apresentados pelos alunos, tem-se:

A figura do professor é central na maioria das respostas, são considerados qualificados, conseqüentemente o ensino foi dito por grande maioria dos alunos e contribuíram para seu aprendizado. Destaca-se as respostas de alguns alunos:

São professores qualificados que fazem tudo para o aluno aprender [...] metodologia de alguns professores [...] tem ótimos professores (Alunos 1, 9, 17, 18,20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 56, 57, 58, 63, 69, 71, 72).

Os professores não estão faltando como antes (Aluno 40)

O ensino (Alunos 4, 6, 65).

A organização da escola e o maior tempo para a aprendizagem também foram bastante citados e a melhoria das relações entre as pessoas que frequentam a escola, citada por alguns alunos.

Por ser um ambiente escolar, nesse ano, organizado. (Aluno 24)

Maior tempo de aprendizado (Alunos 7, 8, 19, 27, 73, 75).

Os tempos de 1 hora ajudam na compreensão do assunto, pois o professor tem muito tempo para aprofundar o assunto (Aluno 67).

Melhora das relações entre as pessoas que frequentam a escola (Aluno 3)

A alimentação também aparece como positivo na escola:

[...] Comida [...] a alimentação que é muito boa [...] as refeições que são servidas na escola (Aluno 42, 43, 44, 45, 58)

O desenvolvimento de projetos na escola também aparece como positivo.

Projetos realizados pela escola, melhores maneiras de transmitir o conhecimento. (Aluno 54)

Liberção das salas de estudo na hora do almoço, como a biblioteca e a sala de midiateca. (Aluno 51)

Como se pode constatar, apesar das dificuldades, os alunos admitem possibilidades de o IEA tornar-se uma boa escola de tempo integral. Material humano, tem, de acordo com a percepção dos alunos. O tempo ampliado, também, foi considerado como fator que possibilitou melhores condições de aprendizagem e a alimentação está presente, como fator importante da escola, que interferiu no processo de aprendizagem do aluno.

Como a implantação educativa em qualquer contexto, os desafios também estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser enfrentados e superados. A escola de tempo integral, além de precisar de bons profissionais, precisam estruturar as escolas para que esses profissionais consigam desenvolver suas atividades de forma que estimulem os alunos a participar e integrá-las, de forma qualitativa, ao itinerário formativo dos alunos, sejam escolares sejam extraescolares. Quais os desafios apontados pelos alunos?

Dentre os desafios, os mais citados foram: a infraestrutura, salas lotadas, despreparo de alguns professores, falta de professores, falta de atividades diferentes, cansaço e pouco lazer.

Lotação das salas de aula, provas longas e os alunos escrevem a mão e nem sempre conseguem responder todas as questões [...] Isso dificulta para o aluno. [...] banheiros sujos, bebedouros sem água, fila grande para o almoço, quadra lotada [...]. (Aluno 1, 72, 73)

Estrutura precária [...] falta de estrutura e organização [...] e falta de professores, falta de estrutura para estudarmos em horário diferenciado (Alunos 1, 4, 7, 8, 10, 17, 29, 45, 46, 59, 65)

Prédio da escola não é para uma escola de tempo integral, é cansativo, não tem lugar para descansar [...], precisa de local e colchões para o descanso do almoço; cansaço no fim do dia para fazer algum curso [...], Quantidade de atividades exageradas [...] falta de atividades diferentes [...] pouco lazer (Alunos 13, 14, 15, 19, 24, 30, 31, 32, 36, 45, 46, 58, 76)

A estrutura do prédio é muito antiga, a maioria das salas não funciona o ar condicionado. (Aluno 68, 75)

Quanto às atividades, destacam-se:

Passamos muito tempo em sala de aula, poderíamos ter mais aulas práticas (Aluno 47).

Falta de interação, muitas aulas teóricas e poucas aulas práticas. (Aluno 63)

Passamos muito tempo sentados e isso acaba nos deixando cansados e exaustos. (Aluno 64)

Só tem aulas, não tem nenhuma atividade extracurricular durante o dia, o que torna o dia muito cansativo, de modo que não conseguimos prestar atenção nos últimos tempos de aula. (Aluno 67)

Apesar de a maioria de positividade estar nos professores, alguns desafios foram citados por alguns alunos, em relação aos professores:

[...] professores ausentes [...], professores fingem dar aula e prejudicam a formação completa [...], ausência de professores, [...] professores que trazem problemas pessoais para a classe e prejudicam as relações [...] profissionais antipáticos [...] profissionais sem senso e falta de paciências com alguns alunos. falta de didática certos professores (Alunos 9, 16, 20, 22, 23, 24, 28, 34, 53).

Algumas questões indicando os próprios alunos:

[...] nem todos vão para a aula com intensão de estudar [...] Falta de atenção quanto a algumas disciplinas (Aluno 21, 23).

Despreocupação e relaxamento por parte do aluno para com sua vida escolar acarretando defasagem de conhecimento. (Aluno 48)

Falta de interesse do aluno [...] (Aluno 66)

Quanto ao espaço, indicam como desafio:

Não liberar a sala de informática para fazer nossos trabalhos de pesquisa (Aluno 51)

Como constatou-se, o maior desafio do Instituto de Educação do Amazonas, enquanto escola de tempo integral, é a estrutura. De acordo com a percepção da maioria dos alunos, a estrutura física é precária. Salas superlotadas, espaço para descanso após o almoço, não tem. Uma outra questão é a estrutura do currículo, que no dizer dos alunos, aulas cansativas, muitas horas de aula, sem atividades integradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho investigativo requer um compromisso político e epistemológico sobre o objeto de investigação, o problema de pesquisa frente ao tema e seus resultados que contribuem socialmente, em prol de uma educação mais justa, solidária, pública e de qualidade

No Brasil, a proposta de educação integral não é um tema novo, assim como as ideias de sua operacionalização pelo Estado. No século XX, Anísio Teixeira defendeu a educação integral para que os alunos estivessem além do ensino regular, complementações para a própria formação por meio das Escola Parque. No século XXI, a UNESCO influenciou a política educacional brasileira contra as desigualdades sociais e em defesa da educação integral.

A educação integral se concretizou enquanto política educacional brasileira com a criação de escolas de tempo integral. Mesmo reconhecendo que a educação integral deveria pertencer a todas as escolas de tempo parcial ou não, a operacionalização da educação em escolas onde os discentes ficariam estudando em dois turnos deu ênfase ao aumento da carga horária escolar, como premissa material da necessidade de expansão do tempo de permanência do aluno na escola.

A originalidade deste trabalho está em demonstrar como ocorreu a implementação das escolas de tempo integral no estado do Amazonas e quais as significações e ressignificações da escola dos professores e alunos. Esses sujeitos, nem sempre são ouvidos na implementação das políticas públicas, suas vozes são silenciadas de forma a garantir o poder hegemônico das classes dominantes.

Quanto uma pesquisa se propõe a trazer para a seara acadêmica as falas dos marginalizados socialmente, seja por serem profissionalmente explorados, sobrecarregados e desvalorizados em seu trabalho (professor) ou ainda por pertencerem à categoria de aluno, cujo papel em uma sociedade capitalista requer a obediência nos espaços escolares, esta inverte a posição do dominador e expõe a realidade educacional pela ótica dos dominados. Ela se coloca dentro de uma ótica subversiva ao sistema pois entende que os sujeitos ditos como dominados não são passivos e obedientes, mas trazem, mesmo que inconsciente, as contradições das

lutas de classe na sociedade capitalista, por meio de suas falas onde expõem suas culturas e as culturas escolares vivenciadas nas práticas educativas.

O trabalho vem denunciar a implementação da política das escolas de tempo integral no estado do Amazonas (capital e interior) que criou uma dualidade na estrutura educacional pública. Uma onde os espaços foram adaptados com infraestrutura a desejar que foram as Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETIs, e outra cujo projeto de construção e de infraestrutura foi pensado para ser centro de excelência no estado, os CETIs – Centros Educacionais de Tempo Integral.

Tanto as EETIs quanto os CETIs foram organizados pelo governo sem distinção, desconsiderando a forma de suas origens de implementação. Ora, isso repercutiu não somente na infraestrutura diferenciada nessas escolas como na falta de autonomia didático-pedagógica, pois estas tinham o Projeto Político Pedagógico (PPP), porém a proposta pedagógica, a matriz curricular foi imposta pelo estado por meio de resoluções aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação que colocou em um mesmo território os dois tipos de escolas.

O Instituto de Educação do Amazonas (IEA) foi uma das escolas adaptadas pelo governo do Amazonas e nesse espaço encontrou-se o PPP (2013-2014), não atualizado. No entanto, a escola não possuía a proposta curricular. No ensino médio, procurou-se a compreensão da realidade investigada na busca das ressignificações dos professores e discente e desta, percebeu-se que havia aspectos que se inter-relacionam entre esses dois sujeitos, quanto à falta de infraestrutura da escola, à organização dos tempos e espaços escolares que repercutiam em necessidades dos sujeitos.

A pesquisa demonstrou a sobrecarga de trabalho do professor que tem que se reinventar quando trabalha o ensino e os projetos de integração do mesmo, projetos esses escassos na escola. Os alunos, essa sobrecarga vem com o cansaço que compõem a organização da carga horária disciplinar em estudo sobre o conteúdo ministrado pelo professor, de forma teórica centralizado em provas e exames para o vestibular, sem trazer as atividades práticas consideradas por eles como essenciais.

Contraditoriamente, essa sobrecarga é justificada pela melhora do aprendizado escolar. Os professores compreendem a importância de se trabalhar com projetos e

atividades práticas, mas é um trabalho que requer um esforço pela ausência de apoio de infraestrutura na escola. Mesmo assim, alguns se reinventam e alguns projetos são desenvolvidos. São docentes que ao trabalharem no IEA têm percepção do seja uma escola de tempo integral, mas a prática pedagógica que deveria ser desenvolvida ainda é insuficiente, pois os mesmos necessitam de capacitação, para um trabalho interdisciplinar, que deveria ser aplicado no IEA, a fim de construir uma educação integral, por meio do planejamento de atividade que envolvam toda a comunidade escolar.

Nesse sentido é primordial identificar talentos dos membros da comunidade escolar (professores, estudantes, pais e voluntários), a fim de que contribuam com a diversidade de ensinamentos, por meio de mesas-redondas, rodas de conversa, oficinas, jornadas, seminários etc. A tecnologia pertence a esse processo, com visitas virtuais a museus, jogos, debates sobre filmes, sejam eles veiculados de forma integral ou em fragmentos, e isso repercute no acesso e na acessibilidade nos instrumentos tecnológicos como computadores, notebooks, redes de internet e outros.

A busca de parcerias com setores das IES públicas e privadas se torna um dos desafios para que a se promovam atividades eletivas diversas (cursos de música e línguas, oficinas de arte e artesanato, palestras e exposições em auditórios, laboratórios, parques, museus, festas temáticas etc.) que podem ser desenvolvidas por estagiários supervisionados por profissionais experientes.

O diálogo entre teoria e prática precisa estar presente no IEA, os discentes sentem falta dessa organização que consiste em uma modificação do tempo e dos espaços escolares. Eles reconhecem na escola como mediadora de suas sobrevivências na sociedade. Desta forma, defendem o ensino por meio dos conteúdos, pois é como podem entrar na universidade, por meio dos exames vestibulares. Por outro lado, suplicam por cursos profissionalizantes, e esse desafio que envolve a formação dos discentes, os sujeitos que pertencem ao IEA precisam reinventar a escola.

Os professores e alunos defendem o IEA como escola de tempo integral, com possibilidades de construir nessa instituição uma educação integral que permita a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente. No entanto, a defesa

não pode ser ingênua no sentido de apaziguamento das contradições nas territorialidades escolares.

A Educação escolar é mediadora e produtora de determinados conhecimentos (científico e técnico) que são difundidos e veiculados por meio da escola e da prática educativa. Esse conhecimento (científico e técnico), no entanto, na assertiva de Weigel, não é distribuído de forma igualitária para todos na sociedade, isto é, “a produção desse conhecimento é controlada por grupos e classes dominantes [...] e distribuído de forma desigual e injusta entre as classes sociais [...]” (2005, p. 65).

Nesse sentido, pode-se inferir, que a minoria dominante dispõe de meios para difundir a sua própria concepção de mundo para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade brasileira. Por isso, é fundamental a compreensão de que a organização da sociedade, a existência das classes sociais, o papel da educação escolar está imbricado nas formas que as relações sociais vão assumindo, pela ação prática concreta dos homens.

A ideia de que é pela educação escolar que se democratizam os conhecimentos é reforçada, sendo na escola que os alunos (crianças, jovens, trabalhadores) continuam tendo a oportunidade de prover a escolarização formal, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social.

A princípio, o conhecimento socializado pela escola teria o papel de ampliar o referencial de análise e de ação dos sujeitos sobre a realidade, sendo, portanto, um instrumento de emancipação. Porém, ao ser colocado como pronto e acabado, ele se torna de difícil acesso e discriminatório, já que propaga a ideia de que alguns poucos privilegiados são capazes de produzi-lo e de que alguns poucos eleitos são capazes de compreendê-lo.

Esse entendimento nos leva a destacar a importância da prática educativa no processo da educação escolar, visto que a prática educativa é parte integrante da dinâmica das relações sociais e das formas como se organiza a sociedade. Portanto, essa prática educativa precisa ser elucidada a partir das manifestações dos discentes, no confronto com o trabalho docente, estando presentes os interesses antagônicos que precisam ser compreendidos pelos professores.

Por outro lado, deve-se entender que uma educação, voltada para os interesses majoritários da sociedade, se defronta com os limites impostos pelas relações de poder. Em virtude das relações desiguais de poder, a classe dos donos dos meios de produção geralmente consegue impor sua visão de mundo sobre a população como se fosse a única e a melhor. Esse processo muitas vezes, passa despercebido pela maioria da população e a escola é um dos locais nos quais a transmissão desses valores acontece.

Em síntese, a educação, por meio da escola, é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares terem o acesso ao saber sistematizado. A educação escolar voltada para os interesses populares de transformação social compreende a prática educativa e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inseridos na totalidade mais ampla do processo social.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Professores o Amazonas encerram greve após duas semanas. Brasília, 06 abr., 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/professores-do-amazonas-encerram-greve-apos-duas-semanas>. Acesso em: 13 mai. 2022.

AMAZONAS. G1. Amazonas não atinge meta do Ideb para o ensino médio desde 2011. 15/09/2020. Acesso em: 25 jan. 2022.

AMAZONAS.G1. Professores deflagram greve e aulas são suspensas na rede estadual do Am. 23/03/2018. Disponível em: <http://https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/professores-deflagram-greve-e-aulas-sao-suspensas-na-rede-estadual-do-am.ghtml>. Acesso em: 13 mai. 2022.

AMAZONAS. Poder Executivo. Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial do Amazonas. Manaus 26 jun. 2015.

AMAZONAS. Manaus. Instituto de Educação do Amazonas. Escola de tempo Integral – Ensino Fundamental e Médio. *Projeto Político Pedagógico*, 2013/2014.

AMAZONAS, Resolução 122/2010 - CEE/AM - Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas

AMAZONAS. Resolução 17/2011. Conselho Estadual de Educação. CEE/AM.

AMAZONAS. Resolução 70/2011. Conselho Estadual de Educação. CEE/AM.

AMAZONAS, Resolução 137/2018. Conselho Estadual de Educação. 19/10/2018.

AMAZONAS, Resolução 262/2018. Conselho Estadual de Educação. 27/12/2018.

APPLE, M; W. *Ideologia e Currículo*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

APPLE, M; W., BURAS, K. L. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. Revista da USP, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev.,1991.

BENITO, A.E. Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación, núm.extraordinario*, 2000.

- BHABHA, Hommi.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.
- BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.
- BOURDIEU, Pierre; Jean-Claude PASSERON. *Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL*. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05:1988> Acesso em: 20 ago.2022.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF, 2009, 52 p. (Série Mais educação).
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE), 2001.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p; (Série Legislação; nº 125).

BRASIL. Resolução nº 07/12/2010. Conselho Nacional de Educação.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2000.

CANÁRIO, R. O que é a Escola? Um "olhar" sociológico. Portugal: Porto Editora, 2005.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out., 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

~~CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out., 2007.~~

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica. 4. ed. São Paulo: MAKRON, Books, 1996.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16).

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Formação de valores: um enfoque multidisciplinar. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMENECH, Flaviana; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. O “novo” adentra a escola: tecendo olhares em torno da cultura escolar e cultura da escola. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. XI ANPED SUL, UFPR-Curitiba, PR, 24 a 27/jul, 2016.

DOMINIQUE, Julia. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. *Revista brasileira de História da educação*, Campinas, n. 1, Jan./fev., 2001, p. 9-45;

DOS SANTOS, Selma Cristina; CARVALHO, Márcia Alves Faleiro de. *Normas e técnicas para elaboração de trabalhos acadêmicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FARIA FILHO, L. M. de; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Janilce Negreiros. O Ensino Médio nas escolas de Tempo Integral. Manaus: UFAM, 2012, 92p. (Dissertação de Mestrado).

FIGUEIREDO, Livia Almeida; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Significados da educação integral: A experiência dos professores diante da implantação do programa mais educação. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, n.15, v. 9, p. 57-77, jul./dez. 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/68>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. L; PUBLISI, B. Análise de conteúdo. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRAGO, A. V. História de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

FRAGO, A. v. História das Disciplinas Escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18, p.174-216, 2008.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

GARCIA, R. L; MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro (RJ): Livros Técnicos e Científicos; 1989.

GIROUX, H. A; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B; TADEU DA SILVA, T. *Currículo, cultura e sociedade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, n.1, 2014.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HORA, Dayse Martins; COELHO, Lígia Martha C. da Costa; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito e (m) sua(s) práticas. *Revista Teias*, nº 40, v. 16, p. 155-173. (2015): Diferenças e Educação.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULKOVSKI, A. S; CAMPOS, A. V. A educação integral e seus desafios. In: CORÁ, E. J. et al. *Contribuições da UFFS: para educação integral em jornada ampliada*. Chapecó: Palloti, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico metodológicos da relação educação-trabalho. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

LACERDA, Maria do P. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar" Editora, 2001.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, nº 88, v. 25, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIMA JÚNIOR, Agnaldo Mesquita de; TAUCHEN, Gionara. Da educação integral ao Programa Mais Educação: um panorama histórico. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e sociedade*, V. 02, Ed. Especial, dezembro, 2016, p. 283-300.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. *Fundamentos e prática de metodologia científica*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. (Saúde em debate).

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio*, Ano XIII, n. 15, ago./out. 2009.

MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 13. ed. Campinas: SP, 2006.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura escolar: revisitando conceitos. *RBPAV* V. 19, n. 2, jul. dez. 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

QEDU. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/13031899-instituto-de-educacao-do-amazonas>. Acesso em 25 jan. 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. – São Paulo: Atlas, 1999.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123./dez., 2012.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. Sociedade, Cultura e Educação: uma abordagem antropológica. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org.). *Sociedade. Educação e Formação do Sujeito*: Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006 (Coleção CEFORT. V. 1).

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação Integral não é privilégio e sim um direito! A Educação integral na Escola em Tempo Integral. *Revista COCAR*, Belém, V. 11. N. 21, p. 19 a 42 – Jan./jul. 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A Educação Integral no Brasil - Resenha crítica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.38, out/dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.edu_realidade Acesso em:5/08/2022.