

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS - ICE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA -
PPGECIM

LEILIANE DE ALMEIDA FREITAS

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM QUATRO
ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MANAUS, AMAZONAS**

MANAUS /AM
2023

LEILIANE DE ALMEIDA FREITAS

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM QUATRO
ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MANAUS, AMAZONAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Orientador: Pr. Dr. Saulo César Seiffert Santos.

Coorientador: Pr. Dr. Thierry Ray Jehlen Gasnier.

Linhas de Pesquisa: Processos de Ensino Aprendizagem

MANAUS – AM

2023

Ficha Catalográfica

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

F866p	Freitas, Leiliane de Almeida O processo de implementação da educação integral em quatro escolas do ensino fundamental em Manaus, Amazonas. / Leiliane de Almeida Freitas . 2023 167 f.: il. color; 31 cm. Orientador: Saulo César Seifert Santos Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Práticas democráticas. 2. Educação integral. 3. Desenvolvimento do indivíduo. 4. Educação contemporânea. I. Santos, Saulo César Seifert. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	---

LEILIANE DE ALMEIDA FREITAS

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM QUATRO ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MANAUS, AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/PPG-ECIM da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Saulo César Seiffert Santos
Presidente da Banca



Prof. Dra. Marta Silva dos Santos Gusmão
Membro Interno



Documento assinado digitalmente
GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA
Data: 07/08/2023 19:08:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Gabriela Rodella de Oliveira
Membro Externo

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos meus familiares, minha pequena *Eloá*, razão de todos meus esforços diários, à minha querida mãe Francisca de Almeida Freitas (in memória), pelo imenso e infinito amor, sempre esteve a meu lado em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida.

À minha pequena Eloá, você é minha fortaleza.

Aos meus familiares, por todo apoio nos momentos mais difíceis.

Aos amigos queridos (os pessoais, os que fiz no PPGEICIM e os do grupo de estudo), que sempre me motivaram e me deram forças para continuar.

Agradeço imensamente ao meu querido coorientador, professor Dr. Thierry Ray Jehlen Gasnier, que esteve comigo desde o início, desde a fase das primeiras pesquisas, participando de toda a construção de ideias, sempre muito solícito, nesse período, nas reuniões permeadas de bons diálogos. Agradeço por todos os ensinamentos através dos quais me deu a conhecer a temática, por sua participação em todas as visitas nas instituições. Este trabalho foi desenvolvido com o seu apoio em todos os momentos e isto foi muito importante para a consolidação dos métodos, do referencial que escolhemos e de todas as decisões que tomamos para a sua realização. Sou grata pela compreensão durante todo o processo e pela generosidade, pela oportunidade de reflexão sobre a prática de docência de uma forma diferente. Foi um privilégio ser sua orientanda, muito obrigada!

Ao querido professor Dr. Saulo César Seiffert Santos, agradeço, principalmente, por ter aceito o desafio de me orientar na fase final, já com toda a pesquisa desenvolvida. Agradeço pelo apoio e por todos os ensinamentos, pela compreensão e pelo direcionamento para fazermos sempre o melhor, dentro de minhas limitações. Nos cerca de três meses que participei dos grupos de estudos sob sua orientação aprendi muito, e isto ampliou meu olhar para buscar mais leituras e reflexões dentro deste panorama de pesquisa. Sou grata pelos livros emprestados, pelas horas dedicadas à orientação. Meu muito obrigada!

A todos os professores do PPGEICIM, pelos ensinamentos durante todo o processo de construção neste mestrado, pois as disciplinas foram essenciais para a constituição dos conhecimentos e do projeto de pesquisa. Muito obrigada!

Aos professores avaliadores da banca de defesa, tanto aos membros internos quanto aos membros externos, agradeço pela generosidade, pela disponibilidade e pelos ensinamentos.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por ter cedido a autorização para as escolas participarem da pesquisa.

A todas as escolas, às diretoras, aos professores, obrigada pela disponibilidade, pela receptividade e por todo o carinho durante o desenrolar da pesquisa.

E por fim, agradeço à Universidade Federal do Amazonas, em especial, ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, pela oportunidade de enriquecimento, de conhecimento e o privilégio de ter feito parte da turma de 2021.

A todos, meu muito obrigada!

EPÍGRAFE

**“Nós, seres humanos, não só somos seres
inacabados e incompletos como temos
consciência disso. Por isso precisamos
aprender “com”. Aprendemos “com” porque
precisamos do outro, fazemo-nos na relação
com o outro, mediados pelo mundo, pela
realidade em que vivemos”**

**Moacir Gadotti, em Boniteza de um sonho
ensinar-e-aprender com sentido .**

FREITAS, Leiliane de A. **O processo de implementação da Educação Integral em quatro escolas do Ensino Fundamental em Manaus, Amazonas.** 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

RESUMO

A pesquisa objetiva investigar o processo de implementação de princípios das práticas democráticas potencializadoras da Educação Integral, na percepção de profissionais (gestores e professores) do Ensino Fundamental, de escolas selecionadas da rede pública da cidade de Manaus. Considerando as constantes mudanças nos aspectos científicos, tecnológicos, econômicos e sociais que influem nas demandas sociais, a educação assume outras dimensões e precisa ser pensada para resolver os desafios contemporâneos. Daí a emergência de debates sobre a Educação Integral como formadora de um cidadão mais ativo, participativo, por meio de uma educação integrada em todas as dimensões. A principal justificativa do trabalho é contribuir com a discussão da temática sobre as práticas democráticas potencializadoras de Educação Integral, desenvolvidas na cidade de Manaus onde, até então, são pouco conhecidas. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo com abordagem fenomenológica, tendo como sujeitos da pesquisa oito profissionais (quatro diretoras e quatro professores de Ciências e Matemática) de escolas selecionadas do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Os instrumentos de coleta de dados foram as entrevistas gravadas em áudio e pesquisa documental, através do Projeto Político Pedagógico das escolas e da proposta de Educação Integral elaborada pela SEMED. Os dados obtidos nas entrevistas foram transcritos e tiveram dois destinos: a descrição de dados através de narrativas e a categorização usando análise de conteúdo. As categorias surgiram como base teórica e as subcategorias emergiram a partir dos dados obtidos. Os resultados apontam para mudanças de concepções dos profissionais sobre Educação Integral, adequações que incluem desde currículo e metodologias até as práticas democráticas a partir de experiências observadas em instituições visitadas em outros estados. Nas entrevistas, foi identificado que a falta de conhecimento e ausência de referências de escolas na cidade de Manaus estavam entre os principais desafios. Quanto à análise de conteúdo, os resultados apontam que as práticas democráticas podem ser desenvolvidas com a participação dos envolvidos em três dimensões: dos estudantes, dos familiares e dos professores. Foi identificado também o desenvolvimento do trabalho em equipe, do trabalho colaborativo, a melhora na aprendizagem dos alunos por meio dos Índices do Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), mudanças no comportamento dos estudantes e dos profissionais partícipes desse processo.

Palavras-chaves: Práticas Democráticas. Educação Integral. Desenvolvimento do Indivíduo. Educação Contemporânea.

FREITAS, Leiliane de A. **The implementation process of Integral Education in four Elementary Schools in Manaus, Amazonas.** 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

ABSTRACT

The research investigates the process of implementing the principles of democratic practices as enhancers of Comprehensive Education in the perception of professionals (managers and teachers) of Elementary Education in selected schools of the Public Education System of Manaus. Considering the constant changes in scientific, technological, economical, and social elements influencing societal needs, Education assumes other dimensions and must be rethought to address contemporary challenges. Debates on Comprehensive Education as an approach fostering the constitution of a more active citizen through integrated education across all dimensions have emerged. The main purpose is to contribute to the discussion about democratic practices as potential maximisers of Comprehensive Education in Manaus, where it is relatively unknown. A qualitative study with a phenomenological approach was conducted, involving eight professionals (4 directors and 4 Science and Mathematics teachers) from selected Elementary Education schools of SEMED. Data collection involved audio-recorded interviews and documentary research, including the analysis of the schools' Educational and Political Projects and SEMED's Comprehensive Education plan. Results indicate changes in professionals' perception of Comprehensive Education, incorporating adjustments ranging from curriculum and methodologies to democratic practices based on experiences observed in institutions from other states. Challenges include the lack of knowledge and reference to schools in Manaus. Content analysis reveals democratic practices can be developed involving three dimensions: students, relatives, and teachers. The study identifies teamwork development, learning process improvement as demonstrated by IDEB, and changes in student and professional behaviour as outcomes of this teaching procedure.

Key-words: Democratic Practices. Comprehensive Education. Individual Development. Contemporary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Educação Integral no Amazonas- evolução do IDEB	36
Figura 2 - Mudanças na organização escolar	41
Figura 3 - Tipos de participação.....	48
Figura 4 - Mapa conceitual sobre principais conceitos de Dewey	50
Figura 5 - Mapa da Localização da cidade de Manaus	53
Figura 6 - Codificação	65
Figura 7 - Frase Paulo Freire	69
Figura 8 - Cantinho Geloteca	70
Figura 9 – Disposição das cadeiras-Waldir Garcia	74
Figura 10 - Assembleia geral.....	76
Figura 11 - Espaços da escola Waldir Garcia	77
Figura 12 - Espaços da escola Waldir Garcia.....	77
Figura 13 - Instituição Casa Mamãe Margarida	79
Figura 14 - Disposição das cadeiras e mesas.....	81
Figura 15 - Espaços da instituição.....	82
Figura 16 - trabalho realizado com os arte-educadores.....	83
Figura 17 - Escola Padre Calleri.....	84
Figura 18 - Horta escolar	86
Figura 19 - Visita de Sandro Viana, em 2019	87
Figura 20 - Fachada do prédio da escola destinado ao Ensino Fundamental	88
Figura 21 - Espaços escolares do CIME.....	89
Figura 22 -Educação Integral no Amazonas- evolução do IDEB	101
Figura 23 - Funcionamento das escolas de Tempo Integral	103
Figura 24 - Conteúdos previstos na BNCC para o Ensino Fundamental de ciências da natureza.....	109
Figura 25 - Participação dos estudantes	122
Figura 26 - Participação da Família.....	124
Figura 27 - participação dos docentes	129
Figura 28 - Principais desafios sinalizados	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de escolas com Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação Manaus-SEMED.....	35
Quadro 2 - Dados de alunos matriculados na SEMED - Manaus 2021	53
Quadro 3 - Distribuição das escolas SEMED-Manaus	54
Quadro 4 - Procedimentos metodológicos das fases da análise de conteúdo.....	61
Quadro 5 - Questões e Hipóteses de Pesquisa.....	62
Quadro 6 - Objetivos e Questões de Investigação.....	62
Quadro 7 - Categorias de análise, subcategorias e índices.....	63
Quadro 8 - Descrição/ Índices.....	64
Quadro 9 - Relação dos objetivos com os métodos	66
Quadro 10 - Objetivos Educacionais.....	99
Quadro 11 - Tempo (Carga Horária Semanal - CH)	102
Quadro 12 - Currículo	105
Quadro 13 - Currículo disciplinar	108
Quadro 14 - Metodologias para EI.....	113
Quadro 15 - Sugestões de atividades, oficinas, ateliês e projetos para o desenvolvimento das dimensões do desenvolvimento humano (Proposta de Educação Integral da SEMED)	114
Quadro 16 - Participação dos estudantes.....	116
Quadro 17 - Práticas Democráticas/ Participação da família e comunidade.....	123
Quadro 18 - Participação dos docentes	127
Quadro 19 - Principais desafios identificados nos estudos	131
Quadro 20 - Entendimento sobre Educação Integral	135

LISTA DE SIGLAS

ADE	Avaliação de Desenvolvimento do Estudante
APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunidade
APPI	Programa Avançado de Políticas Públicas para a Infância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centros de atendimento Integral à Criança
CAPES	Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEFA	Coletivo Escola Família Amazonas
CETI	Centros de Educação em Tempo Integral
CF	Constituição Federal
CIAC	Centros Integrados de Atenção à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CIME	Centro Integrado Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DDZ	Divisão Distrital de Zonas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Escolas em Tempo Integral
GT	Grupo de Trabalho
ICE	Instituto Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGECIM	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROETI	Projeto Educação em Tempo Integral
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SADEAM	Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas
SEDUC	Secretaria de Estado de Cultura e Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIGAM	Sistema Integrado de Gestão do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UR	Unidades de Registro

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DE TUDO...	15
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIÁLOGO COM A TEORIA.....	21
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO EM MANAUS-AM.....	21
2.1.1 Educação Integral no Brasil	24
2.1.2 Educação Integral em Manaus-Amazonas.....	30
2.2 PRINCIPAIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	36
2.3 PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS POTENCIALIZADORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	41
2.3.1 Gestão democrática	43
2.3.2 A participação da família na escola	45
2.3.3 A participação dos estudantes: assembleias instrumentos de autonomia e protagonismo do estudante	46
2.3.4 A participação do corpo docente.....	47
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO	51
3.1 TIPO DE PESQUISA-PESQUISA QUALITATIVA.....	51
3.2 ABORDAGEM DA PESQUISA- PESQUISA FENOMENOLÓGICA	52
3.3. CONTEXTO DA PESQUISA	52
3.3.1 Critério de inclusão e exclusão das escolas selecionadas.....	55
3.3.2 Sujeitos da pesquisa.....	57
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	58
3.4.1 Pesquisa bibliográfica.....	58
3.4.2 Entrevistas	59
3.4.3 Pesquisa documental	60
3.4.4 Análise dos dados das entrevistas.....	61
3.5 DESCRIÇÃO DOS DADOS	65
4. AS NARRATIVAS: O QUE CONTAM OS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, EM MANAUS?	67
4.1 A CONSTITUIÇÃO DE PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, SOB A PERSPECTIVA DAS DIRETORAS: OS DESAFIOS, AS POSSIBILIDADES E OS RESULTADOS.....	69
4.1.1 Escola Municipal Professor Waldir Garcia	69

4.1.2 Casa Mamãe Margarida	79
4.1.3 Escola Padre Calleri	84
4.1.4 Centro Integrado Municipal de Educação (CIME) Professor Dr. José Aldemir de Oliveira	88
4.1.5 Reflexões	93
5 OS PRINCIPAIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DO CURRÍCULO ÀS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS	99
5.1 OBJETIVOS EDUCACIONAIS	99
5.2 ASPECTOS ORGANIZACIONAIS (TEMPO, CURRÍCULO E METODOLOGIAS)	102
5.3 CURRÍCULO (REAL)	105
5.4 METODOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	113
5.5 PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS POTENCIALIZADORAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	116
5.5.1 Participação dos estudantes	116
5.5.2 Participação da família e comunidade	122
5.5.3 Participação dos docentes	126
6 OS DESAFIOS NO CAMINHO	131
6.1 OS PRINCIPAIS DESAFIOS PERTINENTES À IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, ENCONTRADOS NA LITERATURA ESPECÍFICA	131
6.2 DESAFIOS IDENTIFICADOS NAS ESCOLAS ESTUDADAS	134
6.2.1 Concepções Pedagógica sobre Educação Integral	134
6.2.2 Falta de Referência em Educação Integral na cidade de Manaus	139
6.2.3 Pouca autonomia das escolas	140
6.2.4 Descontinuidade da equipe escolar	141
6.2.5 Participação efetiva das famílias	142
6.2.6 Políticas públicas efetivas	144
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES (A) – modelo do termo de consentimento (TCLE)	156
APÊNDICE (B)- estrutura da escola E1	157
APÊNDICE (C)- Estrutura das escolas e2	158
APÊNDICE (D)- estrutura organizacional E3	159

APÊNDICE (E)- estrutura organizacional E4	160
APÊNDICE (F)- Roteiro entrevista.....	161
APÊNDICE (G)- modelo de transcrição da entrevista.....	162
APÊNDICE (H) – Ficha de registro – Análise de conteúdo	163
APÊNDICE (I)- Mapa de conceitos-john dewey	164
ANEXO (A) – Parecer Comitê de Ética.....	165
ANEXO B- Autorização da SEMED	166
ANEXO C- Exemplo de trechos do documento avaliado	167

1 O INÍCIO DE TUDO...

O percurso histórico, através da percepção dos profissionais que relatam suas vivências envolvendo os principais eventos de suas trajetórias, permite-nos constituir as histórias de quatro escolas municipais de Educação Integral que narro neste texto. Isso representa a reconstituição dos desafios, das mudanças e das possibilidades para a concepção de Educação Integral e de práticas democráticas, mostrando que é possível realizar um trabalho de desenvolvimento do sujeito na formação de um cidadão pela tentativa de abranger uma educação integrada, apesar dos obstáculos surgidos no caminho.

Nessa perspectiva, começo contando um pouco da minha relação com o objeto de estudo. Iniciei minha carreira docente no ano seguinte após concluir a graduação. Em 2011, trabalhei em duas escolas de Ensino Médio em tempo regular, durante seis anos. Em 2018, recebi um convite para assumir a coordenação de área em Ciências da Natureza e Matemática, em uma escola de tempo integral. Apresentaram-me a proposta e, quando iniciei o trabalho, percebi que a rotina da escola exigia do professor uma postura diferente, e fui me adequando e aprendendo com os colegas já experientes.

Quando iniciei os estudos no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), tinha em mente outra temática de pesquisa, entretanto, durante as orientações perpassadas por muito diálogo e reflexões com o Professor Dr. Thierry Ray Jehlen Gasnier, em um dos encontros, fui questionada quanto ao meu conhecimento sobre Educação Integral, e me deparei com um conceito equivocado que eu tinha, e que muitos profissionais na educação ainda têm, sobre a errônea concepção de Tempo Integral, este sendo tratado como sinônimo de Educação Integral. Após o confronto ideário, comecei a pesquisar mais sobre o assunto, e neste momento, o meu orientador contribuiu de maneira relevante, pois, de forma muito discreta, foi me apresentando artigos, documentos, vídeos dos seminários realizados em 2017, nos inícios da implementação das primeiras escolas, com os professores da Secretaria Municipal de Educação e as mães representantes do grupo Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA). A leitura e imersão neste material abriu uma janela de conhecimento e começaram a surgir indagações, questionamentos e uma vontade de conhecer e explorar mais esse novo universo que se firmava, cheio de significados na minha formação.

Dentre vários estudos a respeito da Educação Integral, autores consagrados no campo educacional, direta ou indiretamente, fizeram-me passar também a acreditar em uma forma de educação com um objetivo mais profundo, por meio de exemplos reais. Ao ler sobre as

concepções de John Dewey e toda sua pedagogia revolucionária, proposta em um período em que predominava uma diferente forma de educar, com princípios e objetivos voltados a uma realidade americana, em um contexto próprio, mas, ao mesmo tempo, com termos conceituais que se aproximam de muitas realidades educacionais ainda deparadas na contemporaneidade, passei a ver indícios de seus ideais nas escolas que estavam vivenciando as transformações e adequações de práticas de Educação Integral em Manaus. Dentre tais práticas, destacam-se os princípios de formação de um sujeito como um cidadão crítico, agente atuante em meio social, numa visão democrática de educação.

Imaginar crianças debatendo temas importantes, com direito a voz e a escolhas, em um espaço com a participação das famílias e dos profissionais voltados para um único propósito, um desenvolvimento integral daquela criança, fez-me lançar um outro olhar para a educação, e questionei-me: como tudo isso se constituiu ao longo desse processo? Quais as dificuldades que os profissionais dessa escola enfrentaram? E como conseguiram chegar aos resultados diante de tantos desafios, e desamparos nessa jornada.

Pensar que a Educação Integral (EI) tem, em sua essência, o ideal de promover uma educação completa, objetivando possibilitar o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos (FARIA, 2012), seja no campo cognitivo, afetivo, social, emocional, dentre outras, é pensar na forma como a escola deve aproveitar o espaço e o tempo. Nessa perspectiva de ensino, as escolas desenvolvem o aspecto protagonista do estudante por meio de ações pedagógicas que viabilizam práticas democráticas em três dimensões: participação dos estudantes, participação da família e participação dos profissionais. Como seria isto?

Fazendo uma busca sobre o resgate histórico da Educação Integral no país, os fatos estudados apontam que os primeiros movimentos de ideários para a implementação dessa prática educacional foram desencadeados pelas escolas projetadas por principais pensadores da educação nacional, dentre eles, destaca-se Anísio Teixeira, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia; Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, na década de 1980. As escolas destinadas a atender a Educação Integral, nesse contexto, foram projetadas e organizadas pedagogicamente com enfoque assistencial a crianças e jovens provenientes de família de baixa renda (GADOTTI, 2009, p.30). Essas instituições passaram por mudanças significativas com a ampliação da carga horária e a flexibilização do currículo, além de propor atividades práticas e recreativas. Embora tenham desenvolvido resultados vantajosos na época, também foram motivo de críticas, pois não conseguiam atender as promessas de equidade e qualidade educacional, principalmente, por não oferecerem vaga pra todos e atenderem apenas uma pequena quantidade de estudantes

diante de uma grande demanda. Nesse percurso histórico em que transcorre a incorporação desse modelo, os investimentos governamentais e as políticas públicas voltadas para a Educação Integral foram pouco visadas e insuficientes para atender a uma educação para todos, o que promoveria a almejada equidade (FANK, 2013, p. 6163).

No estado do Amazonas, os estudos indicam que as tentativas de implementação da Educação Integral se deram a partir dos investimentos nos Centros de Educação em Tempo Integral (CETIs), com a proposta de ampliação da carga horária e com um currículo diferenciado. Entretanto, apesar dos bons resultados a nível de qualidade de ensino apresentado, a formação do sujeito manteve o foco para uma formação acadêmica e para atender à demanda do mercado de trabalho, e não foram mudadas nem a dimensão ideológica nem a prática pedagógica para uma formação cidadã voltada a um desenvolvimento pleno do indivíduo. Apesar dos investimentos em estruturas nas construções dos CETIs, ainda não se alcançou um aspecto democrático da educação, a começar pela seleção de alunos que ingressam nesses complexos educativos.

Ao imaginarmos uma escola democrática, vislumbramos uma postura diferenciada, mudanças de concepções. Permitir-se transformar é buscar formas de planejar e realizar uma educação participativa, reconhecendo os desafios diários no processo educativo. Para Dewey (1979, p.14): “a sociedade democrática genuína é caracterizada pela maior participação possível dos indivíduos na experiência do grupo e pela interação possível entre os vários grupos”.

Dessa forma, nas escolas, precisamos promover ações que garantam a participação dos estudantes, e abandonar um tradicional ideário de educação estática e reprodutora de práticas convencionais predominantes.

Isso é possível ao se promover a socialização, os diálogos, oportunizar as vivências entre pessoas que possuem diferentes crenças, valores e costumes, respeitando os espaços e limites, o reconhecimento das individualidades do sujeito. Pensar na Educação Integral é adotar um constructo e ressignificar o currículo, e isto deve incluir todos os profissionais da escola, os familiares, além de abranger dimensões que ultrapassam os muros da escola, para fortalecer o trabalho institucional. Assim, Gadotti (2009, p.14) afirma:

Entendo que a Educação Integral, num Mundo Educador, exige um nível cuidadoso e aprofundado de articulações políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas, visando à conquista de um melhor entendimento por parte de todas as pessoas de que a todos e a todas cabem as decisões sobre o que acontece no planeta em que vivemos. Daí a sua vinculação também com a Educação Cidadã, com a “Pedagogia da Terra” e com a “Cidadania Planetária”.

A partir das concepções de Gadotti (2009), entendemos que todas as pessoas precisam ser “treinadas” a tomar decisões, pois, faz parte do processo da vida. Pensar em uma educação que prepare o indivíduo para esse cenário é retomar as concepções de Dewey, que compreende a escola como uma minissociedade, onde os estudantes precisam passar por situações reais que promovam o senso crítico, que relacionem conhecimentos teóricos e práticos e que entendam as necessidades dos indivíduos nela presentes, considerando as vivências em outras dimensões sociais, como a importância da família no processo educativo.

Não existe um “manual” para o processo de implementação da concepção de Educação Integral nas escolas. Seguindo os mesmos princípios gerais, cada escola incorpora essa concepção a seu modo. Considerando que os indivíduos possuem suas vivências, a escola, dotada de indivíduos com múltiplas experiências, formas de pensar e agir, rege um contexto único de lugar, conforme a cultura e costumes da comunidade escolar local. Entendemos que tais aspectos dão a forma de como os processos educativos são conduzidos.

Acredito que este estudo tem potencial para contribuir com a compreensão de aspectos que envolvem as concepções de Educação Integral, desenvolvimento de práticas democráticas no chão das escolas, possibilitando o enfrentamento às dificuldades das escolas públicas para os problemas reais durante a implementação de novas concepções de ensino que visem atender um público diverso no cenário amazonense, com perspectivas de educação contemporânea. Assim, o tema é pertinente e precisa de mais estudos que corroborem com a ampliação da reflexão e do debate no país sobre Educação Integral. Os resultados desta pesquisa são relevantes na medida em que, nos últimos anos, a discussão sobre o assunto tem ressurgido no cenário educativo, principalmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz à tona a Educação Integral como uma forte tendência educacional no país além de destacar os movimentos de implementação de políticas públicas do Governo Federal para sua consolidação na rede pública de ensino.

Nesse sentido, tornou-se relevante o estudo voltado para o entendimento da diversidade de processos de implementação em escolas que aderiram à de Educação Integral no Estado do Amazonas. Propomos, assim, responder à seguinte pergunta de pesquisa: como o processo de implementação da Educação Integral aconteceu em diferentes escolas selecionadas na cidade de Manaus? A partir desta questão, definimos as seguintes questões norteadoras: como esse processo repercutiu na prática desses profissionais? Quais práticas democráticas foram potencializadoras para a ocorrência da Educação Integral? Quais foram os principais desafios enfrentados durante o processo?

A partir de tais questionamentos, definimos os objetivos de pesquisa:

Geral:

- Investigar o processo de implementação de princípios das práticas democráticas potencializadoras da Educação Integral, na percepção de profissionais (gestores e professores) do Ensino Fundamental de escolas selecionadas da rede pública da cidade de Manaus.

Específicos:

1. Construir a história das instituições por meio dos testemunhos dos profissionais da educação que desenvolveram/instrumentalizaram o processo de Educação Integral;
2. Analisar os elementos centrais de orientação e formalização para a constituição de princípios da Educação Integral nas instituições investigadas, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das concepções dos profissionais da educação;
3. Apontar, por meio do dialogismo das concepções dos profissionais da educação e dos documentos coletados, os principais desafios nas diferentes propostas das práticas democráticas potencializadoras da Educação Integral, nas instituições pesquisadas.

Este relatório está organizado em seis capítulos. Na introdução, apresentei o tema, o problema e os objetivos de pesquisa. O segundo capítulo, intitulado “Educação Integral em diálogo com a teoria”, apresenta, inicialmente, um breve histórico da Educação Integral no Brasil até chegar em Manaus, aspectos de Educação Integral que incluem as práticas democráticas, e a seguir, a concepção teórica deweyana em diálogo com alguns conceitos importantes.

No terceiro capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa, detalhando cada passo, desde o tipo de pesquisa abordada até os tipos de instrumentos utilizados e as formas de análises.

No quarto capítulo, inicio a apresentação dos resultados, com o título “As Narrativas: o que contam os profissionais das escolas sobre a implementação da Educação Integral, em Manaus?” Neste, abordo o processo de implementação de Educação Integral em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental, na cidade de Manaus, pela percepção dos gestores escolares, através de narrativas construídas por meio de entrevistas. Faço uma breve apresentação das escolas e relato os principais fatos, construindo a história das escolas evidenciada entre o período de 2015 e 2021.

No quinto capítulo, trato da análise de conteúdo, abrangendo os principais elementos característicos constituintes da Educação Integral, enfatizando desde os objetivos educacionais até o currículo quanto às práticas democráticas potencializadoras de Educação Integral, por meio da participação dos estudantes, da família e dos professores.

No sexto capítulo, apresento os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, abordo as dificuldades quanto à falta de conhecimentos sobre Educação Integral, a ausência de escolas na região como referência de Educação Integral, a importância da consolidação de políticas públicas educacionais para fortalecer, na prática, esse modelo de prática educativa. Finalizo este relatório com as considerações finais sobre o estudo realizado.

Destaco que, pelo fato de o objeto de pesquisa tratar-se da Educação Integral e, como tal, abrange os níveis de ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, obrigatórios nos municípios, de acordo com a legislação brasileira, e, portanto, nas escolas estudadas, enfatizo que, neste caso, o ensino de Ciências e Matemática são fatores contribuintes do todo. Entretanto, não se caracteriza como o principal elemento e isso explica a magnitude do fenômeno da Educação Integral e a realidade que favorece a compreensão do objeto de pesquisa. Dessa forma, apresento uma seção que trata sobre o ensino de Ciências e Matemática, todavia, não se constitui como foco do trabalho, sendo justificado, desde o início, devido ao fato de que o tema da Educação Integral é de interesse máximo para todos na Educação Básica.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIÁLOGO COM A TEORIA

Neste capítulo, apresento um diálogo sobre a Educação Integral levando em conta seus aspectos teóricos. Começo com um breve percurso de sua história no Brasil até chegar em Manaus, destacando os passos para a sua constituição, incluindo a concepção teórica deweyana e sua influência no país. Além disso, dialogo com outros autores, como Moacir Gadotti, e menciono elementos importantes à organização da instituição durante a implementação da Educação Integral, do currículo às práticas democráticas.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO EM MANAUS-AM

Embora o termo denominado “Educação Integral”, citado frequentemente nos debates educacionais, soe como inovador e atual, de acordo com Gadotti (2009), tal ideia não é tão nova como parece ser. Ele destaca:

[...] mas, o tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em Educação Integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A Educação Integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma Educação Integral ao longo de toda a vida (GADOTTI, 2009, p. 21).

Podemos entender que essa ideia de Educação Integral que temos hoje foi repensada e reestruturada ao longo dos tempos e ganhou força por volta de 1920, a partir de estudos de John Dewey, um filósofo e pedagogo norte-americano que acreditava que as salas de aula teriam que sair dos seus limites territoriais, e adentrarem outros espaços escolares como os laboratórios, por exemplo, e promoverem oficinas. As Ciências, como a Química, deveriam ser aprendidas na cozinha; na Matemática, os números deveriam ser aprendidos na carpintaria. Para Dewey, a escola deveria proporcionar experiências reais que desenvolvem certas habilidades nos alunos (CAVALHEIRO, 2013, p. 2784).

Dewey acreditava que, à medida que o indivíduo se desenvolve, amplia seus conhecimentos através do contato e da aprendizagem experienciada, evidenciando suas crenças,

ideais, sentimentos através do convívio em grupo, ou seja, no meio social. O autor defende que o meio ambiente tem forte influência sobre o indivíduo. Em seu livro “Democracia e Educação”, ele cita:

Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso de seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Assim se explica, com efeito, a continuidade de toda a experiência, por efeito da renovação do agrupamento social. A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida. Todos os elementos constitutivos de um grupo social, tanto em uma cidade moderna como em uma tribo selvagem, nascem imaturos, inexperientes, sem saber falar, sem crenças, ideias ou ideais sociais. Passam com o tempo os indivíduos, passam com eles, os depositários da experiência da vida e seu grupo, mas a vida do grupo continua (DEWEY, 1979, p. 02)

Neste trecho do texto, Dewey reforça a importância das experiências vividas pelos indivíduos em determinado grupo social, e na escola não é diferente. Tais experiências são pontos fundamentais, em sua perspectiva, para a aprendizagem de determinado grupo. A família é o primeiro grupo social ao qual o indivíduo tem contato, o segundo mais importante é a escola. Nela, os nossos estudantes vivenciam as mais diversas experiências, o que colabora, não somente para a aprendizagem de conteúdos, mas para sua vida futura.

Ao defender suas ideias, Dewey critica a educação convencional, reforçando o pensamento de que o “passado vivido no presente” estagna o desenvolvimento. Refere-se, assim, às repetidas ações pedagógicas que permeiam a educação, que, segundo ele, constitui um mecanismo para reorganizar ou reconstruir nossa existência: “A doutrina que menospreza o ato presente de viver e de crescer e desenvolver-se – *que é a única coisa sempre presente* – volta-se naturalmente para o passado, porque o alvo futuro que se determinou é remoto e vazio” (DEWEY, 1979, p. 82 – grifos do autor).

Frey (2017) destaca o interesse de Dewey por um ensino integral, em que prioriza a educação completa do estudante e não um ensino puramente estático e replicador de conteúdos de livros didáticos, conforme se nota no trecho a seguir:

Compreende-se que John Dewey sinaliza a necessidade de uma revisão crítica do passado, das tendências pedagógicas vigentes, uma vez que seus sistemas refletiam uma visão pré-científica do mundo natural, pré-tecnológica da situação da indústria e pré-democrática da situação política. Os ideais de Dewey têm grande relevância no sentido de atualizar e chamar a atenção para o fato da educação estática, autoritária não conseguir mais responder aos desafios de um novo mundo, de uma nova realidade. Todo o significado do trabalho pedagógico, da relação professor e aluno precisa estar voltada para a experiência que leve ao desenvolvimento da criança (FREY, 2017, p. 5)

Frey (2017) reforça que os objetivos da escola, na visão de Dewey, devem estar voltados para experiências que possam contribuir para o desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto, embora isso não fique explícito em sua fala. Mas o fato é que, para ter esses resultados, os objetivos educacionais são primordiais. E, entre os tais objetivos educacionais que Dewey idealizava, destacam-se aspectos importantíssimos para entendermos, sob sua percepção, a ideia de Educação Integral no objetivo prático da educação, sintetizados a seguir:

- Os objetivos educacionais devem alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas do indivíduo que vai ser educado. Um objetivo deve ser passível de converter-se em um método de cooperação com a atividade daqueles que recebem a instrução. Se uma pessoa tivesse conhecimento integral das coisas, poderia partir de qualquer ponto e manter-se em atividade contínua e frutiferamente.

A partir dos objetivos educacionais propostos por John Dewey, fica clara a defesa de uma educação que alcance potencialidades que aquelas tradicionais não mais conseguiam despertar no indivíduo. O impacto da inserção da Educação Integral nas escolas não repercutiu apenas sob o ponto de vista filosófico e ideológico, mas também na estrutura física das instituições de ensino, que teve que ser moldada, com o surgimento de novos espaços educativos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Assim, podemos destacar que “[...] o processo de maturação da tipologia escolar prosseguiu com o movimento Escolas Nova, que questionou os métodos de ensino utilizados até então, baseados na repetição, no acúmulo de informações e na rígida disciplina” (NASCIMENTO, 2012, p. 10).

Cavalheiro (2013) descreve algumas características desse importante movimento escolanovista para a Educação no Brasil:

A escola nova propõe um foco no ensino democrático, que, por sua vez, contempla a ideia de uma "pedagogia contemporânea". Destarte, a valorização dos impulsos naturais da criança passa a ser enfatizada. Um movimento que se fez presente em inúmeros países, como Inglaterra, Alemanha, Áustria, França, Suíça, Espanha, Estados Unidos da América e no Brasil, dentre outros, que tomou diversas faces e formas de ação e permeou culturas muito distintas, torna-se a priori um movimento complexo, na medida em que envolveu inúmeros intelectuais e inúmeros agentes da prática. Seus ideais ressoam ainda hoje nas práticas pedagógicas. Currículo por projetos, preocupação com o interesse da criança, mobiliário adaptado para cada faixa etária, discursos sobre a liberdade do educando são algumas das bandeiras que caracterizaram

o movimento e que permanecem atuais no campo educativo (CAVALHEIRO, 2013, p. 2.1776).

A Escola Nova despertou um olhar para a educação voltado ao interesse da criança. Deixou uma rica herança aos adeptos dessa ideia porque possibilitou a ampliação de estudos e ajudou a desenvolver metodologias e técnicas de ensino que são usadas, hoje, nas escolas de todo o mundo.

Na perspectiva de John Dewey, não havia mais espaço para aquele formato de escolas incapaz de realizar a contextualização de conteúdos e que não poderia aplicar, na prática, a relação dos conteúdos com sua importância cotidiana, por isso, o espaço destinado a aulas práticas passou a ser primordial, como o laboratório de Ciências. A grande repercussão dessa ideia ultrapassou barreiras dos países desenvolvidos e chegou aos países em que a educação ainda caminhava a passos lentos, como no caso do Brasil.

Na atualidade, acredita-se que a Educação Integral assume importância por ser uma aliada imprescindível para a melhoria no sistema de ensino, ganhando, desse modo, espaço nas pesquisas científicas e retomando uma posição promissora para criar oportunidades aos alunos visando a uma formação completa. “A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc.” (GADOTTI, 2009, p. 33).

2.1.1 Educação Integral no Brasil

Os fatos que antecederam a Educação Integral no Brasil são marcados por aspectos históricos, sociais e políticos. Em seus primórdios, o processo de ensino no país ainda era precário e poucos tinham acesso à educação.

Azevedo (2018) pontua alguns aspectos importantes nesse marco histórico:

Após a proclamação da República, algumas reformas pontuais foram realizadas. A primeira delas foi do ministro da Instrução, Benjamin Constant, realizada em 1890, com foco no ensino superior. As escolas de base, no entanto, não entraram nas prioridades dos primeiros governos republicanos. Uma das heranças do período imperial brasileiro na Constituição Republicana de 1891 foi a manutenção da dualidade do sistema escolar: boas e poucas escolas para as elites e escolas de qualidade duvidosa para os demais. Basicamente, as escolas mantidas pelo governo federal eram destinadas aos

mais ricos. Sobravam para as camadas mais pobres os colégios do sistema estadual, que, mesmo com um investimento maior após a lei republicana, eram locais com estrutura carente e composto por professores de baixa qualificação (AZEVEDO, 2018, p. 05).

As políticas públicas voltadas para um ensino pautado na Educação Integral desenvolveram-se no Brasil a partir dos anos de 1930, quando estavam se constituindo a rede pública de ensino no país, e criou-se o Ministério da Educação no governo de Getúlio Vargas, então presidente da república. O cenário político, nesse período, foi marcado por uma série de mudanças visando a um crescimento econômico e, para isso, foram adotadas medidas destinadas ao campo dos direitos sociais, incluindo a educação. Nem todos são adeptos das medidas tomadas pelo governo nesse período, e a crítica deve-se ao fato de poucos terem acesso à educação, conforme havia sido propagado, problema que ainda vivenciamos na atualidade. Brito e Boutin (2015) afirmam:

Embora essas estratégias políticas aparentem uma preocupação com a classe trabalhadora, na prática elas revelaram que as reformas não beneficiavam os menos favorecidos, apenas davam a falsa sensação de que o governo se preocupava com os anseios da classe trabalhadora, e que o modelo educacional por ele levado a cabo não estava comprometido com o objetivo para o desenvolvimento do homem integral (BRITO; BOUTIN, 2015, p.4491).

Em consonância com o pensamento de Brito e Boutin, por essa falsa sensação de que o governo se preocupa com a classe menos favorecida, a educação passou e passa por um lento avanço quanto aos seus objetivos. Se, nos EUA, um dos precursores do movimento que impulsionou e desafiou o sistema de educação foi John Dewey, no Brasil, na década de 1930, um dos principais adeptos às suas ideias foi Anísio Spínola Teixeira, um jurista, educador, escritor e intelectual brasileiro. Anísio foi aluno de John Dewey em um curso de pós-graduação e tornou-se simpatizante de suas ideias, e, ao retornar para o Brasil, teve contribuição significativa no auge do debate da universalização da escola pública, como um dos integrantes responsáveis pelo conhecido manifesto dos pioneiros, marco histórico muito relevante para o surgimento de novos idealizadores ao movimento. “O aporte de Anísio Teixeira para com a educação brasileira é gigantesco, uma vez que defendia uma educação pública de qualidade para todos” (FREY, 2017, p. 44).

Anísio foi um dos nomes de destaque dentro do campo da educação brasileira. Na função de inspetor geral do ensino da Bahia, ele construiu muitas escolas que, em verdade, não se distinguiam das demais em relação à estrutura. Somente entre 1931 e 1935, teve destaque

mais relevante ao ocupar o cargo de diretor geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, na gestão do Prefeito Pedro Ernesto, conquistando a oportunidade de desenvolver e implantar, nesse período, um plano escolar inovador, cujas diretrizes foram recorrentes em toda a sua atuação posterior. Anísio desenvolveu, para o Distrito Federal, um sistema escolar abarcando desde a Educação Primária até melhorias na formação dos professores e a Escola Rural (ANDRADE JÚNIOR, 2011, p. 3), um marco revolucionário no ensino local. Gadotti (2009) ressalta, quanto às características das escolas projetadas por Anísio Teixeira:

O projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “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 de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. Esse currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no Estado da Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar esse seu sonho (GADOTTI, 2009, p.23).

Na visão de Gadotti (2009), a Educação Integral, de acordo com os pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção de educação, ela era concebida como um direito de todos.

Em 1935, Mário de Andrade criou os primeiros parques infantis, o que marca o surgimento das escolas da rede de Educação Infantil no estado de São Paulo. Nesses espaços criados por Mário de Andrade, os serviços prestados caracterizavam-se como atendimentos a crianças de famílias operárias que tinham, por isso, a oportunidade de ingresso em diversas atividades, desde brincadeiras a cuidados assistenciais. A educação era destinada à convivência com a natureza através do uso de diversos espaços, como praças (FARIA, 1999, p. 24).

As escolas-parques infantis de Mário de Andrade foram das primeiras escolas brasileiras a usar diversos espaços diferentes, incluindo aqueles que ultrapassam os muros da escola, constituindo diversos ambientes educativos. Possibilitava, assim, a interação entre escola e cultura, usando espaços abertos e despertando habilidades nos alunos para além dos aspectos cognitivos. Até hoje, algumas escolas de São Paulo abordam essa concepção de ensino, e as escolas usam espaços abertos, espaços verdes para práticas educativas e culturais.

Outro educador importante para o fortalecimento da Educação Integral brasileira foi Darcy Ribeiro, que se destacou como antropólogo e sociólogo. Atuou de forma a transformar a realidade da educação do Estado do Rio de Janeiro, deixando enormes contribuições, tais como

a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), espaços para a causa indígena, para a escola pública e para a Educação Integral no país.

Os CIEPs foram criados na década de 1980 por Darcy Ribeiro, quando este foi Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola (MENEZES, 2001). O autor destaca que o objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. E para isso, as escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme com os devidos espaços e estrutura adequada. Cogita-se que os CIEPs de Darcy Ribeiro tiveram inspiração nos projetos de Anísio Teixeira, como a escola-parque. (MENEZES, 2001).

Esses centros projetados por Darcy Ribeiro foram arquitetados pelo famoso e mais renomado arquiteto brasileiro, Oscar Niemeyer, e atendia crianças e adolescentes em turnos expandidos, já com carga horária ampliada. Desenvolviam-se atividades pedagógicas ditas tradicionais, mas também proporcionava outras atividades recreativas de caráter cultural, e atenção básica à saúde e à alimentação.

As escolas passaram, então, a ter uma importância para além dos conteúdos científicos, e focaram não apenas em atender à classe burguesa, pelo contrário, inspiradas nos projetos de Anísio, tiveram um público específico, conforme destaca Gadotti (2009):

Alguns projetos de escola de tempo integral surgiram, como é o caso dos CIEPS para compensar deficiências do meio familiar, da própria sociedade. Os CIEPS foram criados, tanto no Estado quanto no Município do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e de 1990, como um “Programa Especial de Educação”. Neste caso, o adjetivo “especial” qualifica o tipo de programa implementado com o objetivo de atender crianças provenientes de famílias de baixa renda, sem o qual estariam condenadas à exclusão social (GADOTTI, 2009, p. 30).

Paulo Freire também apresentou uma contribuição importante dentro do campo educacional, cujo objetivo era promover uma educação completa ao indivíduo, dentro de seus ideais. Com uma pedagogia libertária e marcada por centralizar no aluno o poder e a autonomia, no ato de aprender, Freire tem uma vasta obra, dentre elas, as destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que expõem a fragilidade desse formato de ensino. De Araújo (2017) destaca a contribuição de Paulo Freire para a história da Educação Integral no Brasil, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Freire, com a obra: *Pedagogia da indignação*, traz para o conceito de educação o sentimento de incompletude do ser humano como sujeito em

constante formação que se ressignifica a partir das experiências educacionais escolares e não escolares vivenciadas em uma dinâmica dialógica. É nessa dinâmica dialógica que, para nós, Freire entende a educação de jovens e adultos como mecanismo da promoção da formação humana integral dos seus sujeitos, dando ao homem o poder de transformar sua realidade pela apreensão de uma criticidade imprescindível (De ARAÚJO, 2017, p.82 – Grifos do autor).

Mais tarde, por volta de 1991, surgiram os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), como parte do “Projeto Minha Gente”, do Governo Federal. Esse modelo foi inspirado nos CIEPs do Rio de Janeiro. A intenção do governo era desenvolver um projeto para promover ações integradas não somente em educação, mas também em saúde, assistência e ações sociais, relativas ao desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como sua integração na comunidade (PARANÁ, 2018). Ainda de acordo com o autor, logo em seguida, em 1992, os ‘CIACs’ passaram a ser chamados de CAICs (Centros de atendimento Integral à Criança). Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) criou o “Programa Mais Educação” (PME), instituído pela Portaria Interministerial n. 11, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (PARANÁ, 2018, p. 9). Esse programa foi um combustível para a ampliação de debates acerca do aumento da jornada escolar em muitos estados do Brasil, promovendo uma orientação às organizações educacionais para mobilização e implementação das escolas em Educação Integral no país.

De acordo com pesquisa bibliográfica, a Educação Integral no Brasil tem surgido de maneira “silenciosa”, desde o início de sua idealização às primeiras escolas construídas para esta finalidade, atraindo grupos apoiadores e grupos desfavoráveis no que tange aos benefícios atrelados ao processo educacional. Os formatos de escolas até aqui descritas foram tentativas de inserção da Educação Integral, e os resultados não atenderam complementemente à essência da Educação Integral, embora tenham tido resultados impactantes e importantes no contexto em que foram inseridas, e não é nossa intenção, aqui, ocultar a relevância e o papel que essas instituições desenvolveram. De acordo com Fank (2013):

As experiências em torno dos centros de Educação Integral, tais como os CEIs, PROFICs ou CIEPs, foram insuficientes para representar uma concepção política e pedagógica sobre a escola integral. Em grande medida expressaram políticas governamentais manifestas na secundarizarão do papel do estado sobre a definição das políticas e dos recursos públicos necessários para equipar a escola de condições estruturais para o atendimento desta demanda (FANK, 2013, p.6163).

Várias questões emergem da leitura deste fragmento: a Educação Integral que está sendo realizada no Brasil, de fato, corresponde aos anseios dos problemas educacionais

contemporâneos? Altos investimentos para construções de escolas que atendam a grande massa da população voltado à Educação Integral seria um investimento a longo prazo ou apenas utopia?

Atualmente, diversas escolas foram construídas no Brasil, com a finalidade de atender a um público de educação em tempo integral. Porém, é preciso distinguir, aqui, a diferença significativa entre escola que desenvolve uma Educação Integral e escola que desenvolve suas atividades em Tempo Integral. Gadotti (2009) enfatiza que as diversas experiências de Educação Integral têm, em comum, tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano).

Ressalta-se que o conceito de Educação Integral está associado a uma ideia mais ampla de educação, perpassando por diversas dimensões, a saber, a escolar, a social, a cultural, a cognitiva, a histórica, a afetiva, a política etc., que influenciam e se relacionam durante o processo de formação individual e coletiva do sujeito. “Enquanto a Escola de Tempo Integral trata da (re)organização dos processos educacionais e da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola” (SOARES, 2020, p. 2). Dessa forma, entende-se que, na Educação Integral, objetiva-se o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e é desejável que isto ocorra em tempo integral. De acordo com Paraná (2018):

A oferta de Educação Integral em Jornada Ampliada supõe o compromisso de repensar as práticas pedagógicas, os espaços e os tempos escolares, assim como a organização curricular e seus respectivos aprofundamentos, representando não apenas a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, mas, sim, uma ampliação de oportunidades e experiências que permitam aprendizagens significativas e que garantam ao estudante a capacidade de desenvolver habilidades intelectuais e cognitivas, bem como sociais e éticas. (PARANÁ, 2018, p. 9).

A essência da Educação Integral, desse modo, não está na ampliação da carga horária. Por este motivo, nem todas as escolas que atuam em Tempo Integral conseguem desenvolver uma educação integral aos seus alunos, pois, conforme descreve Paraná (2018), é preciso ampliar não somente o tempo de escolaridade, mas promover estratégias que possibilitem as oportunidades.

Existe uma visão conflituosa a respeito das Escolas em Tempo Integral (ETI), por parte de alguns educadores ou até mesmo pela comunidade escolar, cuja percepção insiste em desacreditar essa forma de ensino por associa-la ao “assistencialismo”, devido ao tempo de permanência do aluno. Isso porque, “as propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar ‘mais tempo na escola’ às camadas mais pobres da

população” (GADOTTI, 2009, p.32), do que na verdade, desenvolver uma ideia de escolas em Tempo Integral. Assim, “é importante destacar que antes do tempo ser estendido, o aluno é (ou pelo menos deve ser considerado que seja) integral. Ele deve estar essencialmente envolvido em atividades absolutamente integradas ao currículo, que lhe permita a formação humana plena” (FANK, 2013.p. 6164)

No ano de 2016, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou o “Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral”, com o propósito de apoiar a consolidação da proposta pedagógica de tempo integral nas escolas da rede pública de Ensino Médio, nos estados e no Distrito Federal (PARANÁ, 2018 p. 9). De acordo com o autor, no mesmo ano de 2016, houve a mudança do “Programa Mais Educação” para a nomenclatura “Programa Novo Mais Educação” (PNME), cujo diferencial consistia em um novo formato de proposta pedagógica com a inserção de atividades de arte, cultura e lazer, além de almejar o melhor desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com o Instituto Natura (2021), Pernambuco detém o maior número de escolas com educação em tempo integral, com 55,1%, em segundo vem a Paraíba, com 49,2%. O Ceará é o terceiro estado do Brasil com mais escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (40,6%), segundo o Censo Escolar de 2021, e fecham o *ranking* dos cinco primeiros, Sergipe, com 27,8% e Distrito Federal, com 26,8%.

2.1.2 Educação Integral em Manaus-Amazonas

No estado do Amazonas, a maior parte das ações na direção de uma educação integral encontra-se na cidade de Manaus, e os caminhos traçados para essa implementação seguiram no ritmo das mudanças provocadas pelo campo político-educacional, marcadas pelos interesses dos governos, tendo a educação como um possível instrumento de avanço para o crescimento do país.

Nesse sentido, as principais mudanças para a tentativa de implementação de Educação Integral foram as curriculares e a expansão da carga horária, como aconteceu no restante do país, por isso, o percurso histórico da Educação Integral no Amazonas está concomitantemente associado à criação das escolas em tempo integral no estado, embora não possuam evidências de que tais escolas estejam, de fato, desenvolvendo uma educação integral aos estudantes.

Ferreira (2012), quando analisa o princípio das políticas públicas no Amazonas que repercutiram no surgimento da Educação Integral no estado, destaca:

A reforma do ensino médio estabelecida pela Lei 9.394/96 e pelo Decreto 2.208/97 fomentou a extinção das escolas técnicas estaduais. Diante do vazio deixado pela exclusão da educação profissional na rede estadual de ensino do Amazonas, a Seduc substituiu o projeto dos Centros de Excelência Profissionais pelo projeto das escolas de tempo integral (FERREIRA, 2012, p.61).

Ainda de acordo com Ferreira (2012), o projeto das escolas de tempo integral foi incorporado às políticas do então governador Eduardo Braga, no ano de 2004. Assim, por determinação do Governo do Estado, a Secretaria de Estado de Cultura e Educação (SEDUC-AM) programou um expressivo processo de expansão, contemplando, também, o Ensino Fundamental. Tal expansão focou seu maior atendimento no Ensino Fundamental, principalmente do 6.^a ao 9.^a ano. Em 2006, foi criada a primeira escola de anos finais do Ensino Fundamental funcionando em tempo integral: a Escola Estadual Roxana Pereira Bonassi (LIMA, 2018, p.34).

As primeiras escolas estaduais a adotarem o regime em Tempo Integral não apresentavam as estruturas apropriadas para esta finalidade. Elas tiveram que adequar seus espaços físicos e se organizarem pedagogicamente para atender esses alunos dentro de suas limitações. Na verdade, houve apenas uma adaptação dentre as escolas de ensino regular que apresentavam baixo índice de matrícula ou alto índice de evasão escolar (FERREIRA, 2012). A autora complementa que, somente em 2010, a SEDUC inaugurou o primeiro Centro de Educação de Tempo Integral – CETI, no qual, a estrutura física e pedagógica foi planejada para o funcionamento condizente ao que propõe o projeto pedagógico das escolas de tempo integral (FERREIRA, 2012).

No início da implementação, por tratar-se de projetos pilotos com poucas escolas destinadas à educação em tempo integral, os alunos passavam por uma rigorosa seleção. De acordo com Ferreira (2012), no início, o processo seletivo para ingresso nas escolas de tempo integral de Ensino Médio e de anos finais do Ensino Fundamental (6º e 9º) era feito com base em uma prova com questões de Língua Portuguesa e de Matemática. A partir de 2008, o processo seletivo pautou-se no rendimento anual dos alunos que seriam candidatos à vaga naquela unidade de ensino. Usando o Sistema Integrado de Gestão do Amazonas (SIGEAM), propunham eleger as maiores médias dos alunos que eram candidatos para o preenchimento das vagas previstas em edital (FERREIRA, 2012.p.60). Tais vagas eram muito concorridas.

Em 2015, existiam treze CETIs, sendo dez na capital e três no interior do estado, e quarenta e dois EETIs (LIMA, 2018). No ano de 2018, o Estado do Amazonas possuía, na capital Manaus, onze CETIs e vinte e dois EETIs, enquanto no interior, existiam treze CETIs e dezessete EETIs (LIMA, 2018, p.36), apresentadas no quadro 1.

Atualmente, em todo o Estado do Amazonas, mais escolas estaduais estão sendo construídas para atender a educação em tempo integral. As secretarias de educação do Brasil estão trabalhando para alcançar a meta 6 estabelecida no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), que trata de oferecer, até 2024, 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 estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2014).

No ano de 2020, o governador do Amazonas, Wilson Lima, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) e do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com apoio dos institutos Natura e Sonho Grande, lançou o programa denominado “Escola Ativa”, que faz parte do projeto “Escola da Escolha”. Os princípios norteadores desse são fundamentados pela concepção integral, cujo foco é centralizado no jovem estudante e seu projeto de vida. O modelo foi implementado em 27 escolas do Estado do Amazonas distribuídas entre a capital e o interior e tem o propósito de inovações em conteúdo, método e gestão para estimular o desenvolvimento de estudantes em tempo integral na Rede Estadual de Educação. As escolas selecionadas para adotarem este modelo de ensino foram as que já pertencem a outros programas, como PROETI, e fomento de implementação às escolas de tempo integral. As mudanças no currículo compreenderam a adição de disciplinas na parte flexível, como estudo orientado, práticas experimentais, projeto de vida e disciplinas eletivas as quais os alunos escolhem de forma democrática, de acordo com seu interesse. Na questão organizacional, o gestor é auxiliado por um administrador, pelo coordenador pedagógico e por coordenadores por área de conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática). Quanto à organização pedagógica, a escola planeja suas ações por meio de plano de ação e programas de ação setoriais, e os planejamentos das disciplinas, guias de aprendizagens, são compartilhados com alunos e responsáveis. Os jovens são estimulados a socializarem-se por meio dos clubes de protagonismo. Outra característica desse modelo é a escolha do tutor e de líderes de turma de forma democrática. As escolas pertencentes a este programa serão acompanhadas pelo ICE por três anos e o processo de implementação pelo próprio instituto em parceria com a SEDUC oferta formação dos professores por área de conhecimento e formações específicas para a parte flexível do currículo. É importante destacar que essas 27 escolas ainda

permanecem em processo de incorporação do modelo até o momento, mas sem evidências comprovadas de que, de fato, a Educação Integral está sendo desenvolvida em sua essência.

No que diz respeito à trajetória da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os acontecimentos que antecederam a implementação do modelo de Educação Integral na rede foram bem diferentes. De acordo com a proposta de Educação Integral (MANAUS, 2017, p. 23), ao relatar a trajetória da política integral pela Secretaria de Educação Municipal de Manaus à Educação Integral, uma das primeiras iniciativas da SEMED foi a criação do Centro Integrado de Educação Pública, o CIEP, denominado Presidente João Goulart, inaugurado em 1990 com atividades iniciadas em tempo integral no ano de 1991, cuja rotina escolar englobava período para refeições, descanso, recreações e acompanhamento mais atencioso aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Ainda de acordo com Manaus (2017), nos anos de 1991 e 1992, o CIEP atendia turmas de alfabetização, alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, anos iniciais. Com o passar do tempo, a demanda de alunos aumentou, pois as salas de aula foram projetadas para atender cerca de 25 alunos por sala, e como a procura por vagas teve um acréscimo significativo devido ao aumento populacional na cidade de Manaus, o CIEP passou a atender em modalidade regular de ensino.

Mais tarde, houve a expansão do “Programa Mais Educação”, pelo Ministério da Educação. Apenas por volta de 2014 e 2015, a retomada da proposta de Educação Integral, pela Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Manaus, ganhou força, tornando-se possível devido à relevância de um movimento organizacional que surgiu em um grupo de pais, denominado Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA).

Com base no relato de profissionais que participaram do I Seminário que trata sobre a Educação Integral, o grupo CEFA surgiu a partir de uma necessidade comum entre um grupo de pais que se reuniram para decidir e refletir em qual escola iriam matricular seus filhos, após estes terminarem o ciclo em uma determinada creche municipal. As reuniões desse grupo buscavam parcerias com a Secretaria de Educação para elaboração de propostas educacionais. As primeiras reuniões desse grupo aconteceram nas aldeias infantis S.O.S, e o grupo de pais conseguiu parcerias com integrantes dos precursores da Escola da Ponte, que é uma escola municipal pública, de período integral, da cidade do Porto, em Portugal. A escola atende cerca de 200 alunos, de cinco a dezessete anos, e direciona a aprendizagem dos conteúdos do primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico, atendendo alunos com diversos problemas sociais (GUARDA; OLIVEIRA, 2007).

No ano de 2015, aconteceu o 1º Seminário com o tema “Mudar a escola, melhorar a educação, transformar vidas”, tendo como participantes José Pacheco, da Escola da Ponte, Braz

Rodrigues Nogueira e Helena Silva. Tal seminário envolveu o SEMED-CEFA, com o intuito de ampliar o diálogo sobre a Educação Integral, ouvir relatos, refletir e dialogar acerca da contribuição do desenvolvimento do projeto de Educação Integral nas escolas. Nesse seminário, professores conheceram as propostas e foram convidados a comporem o grupo e implementar a concepção de Educação Integral. No mesmo ano, houve a adesão das primeiras escolas para atuar em Educação Integral na cidade de Manaus, pela Rede Municipal de Ensino, sendo duas em tempo integral e uma em tempo parcial, conquista alcançada pelo grupo de pais (CEFA) em parceria com a SEMED.

No ano de 2016, formou-se o Grupo de Trabalho (GT) de Educação Integral da SEMED, composto por gestores, representante dos pais e das universidades públicas, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que passaram a realizar encontros semanais para ampliar a discussão sobre a temática. Neste mesmo ano, os documentos legais foram elaborados por uma equipe multidisciplinar do GT, como o Plano Municipal de Educação e a Proposta de Educação Integral, e mais duas escolas aderiram à Educação Integral.

No ano seguinte, foi feita uma reformulação da proposta pedagógica do Ensino Fundamental. Realizou-se o 2º Seminário Anual de Educação Integral em Manaus, e as primeiras escolas foram implementadas com o modelo e começaram a apresentar bons resultados, participando de eventos nacionais e internacionais de Educação Integral, o que, naturalmente, fez com que comesçassem a ser reconhecidas como as escolas transformadoras. No ano de 2018, as principais mudanças nesse contexto se deram pela expansão das escolas com Educação Integral, pela reformulação da Proposta Pedagógica de Educação Integral, pela criação de fóruns permanentes de debate de Educação Integral em Manaus e pela consolidação do Comitê Territorial de Educação Integral do Amazonas. A partir daí, as ações foram realizadas com o propósito de expandir as informações e melhorar as práticas desenvolvidas nas escolas. Dessa forma, destacaram-se a elaboração de projetos de Educação Integral, o reconhecimento no Programa Avançado de Políticas Públicas para a Infância (APPI) – Universidade de Columbia, EUA – e o 3º Seminário Anual de Educação Integral em Manaus.

O ano de 2020 foi marcado pelo surgimento e pelo impacto da pandemia de covid -19 na vida das pessoas, o que acarretou diversos problemas sociais. Na escola, não foi diferente. No início do ano, houve a expansão das escolas com educação integral, integrando anos finais do Ensino Básico, inauguração dos Centros Integrados Municipais de Educação, a formação de gestores em Educação Integral a partir da experiência de Manaus, e a seguir, ações das escolas para apoiar as famílias durante a pandemia, devido à paralização das aulas, além do suporte educacional ao qual a escola teve que se adaptar em período de aulas remotas. Atualmente, pela

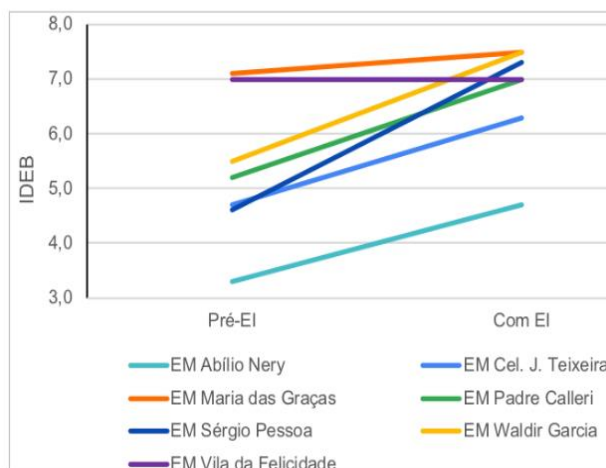
SEMED, as escolas que atendem com educação integral estão descritas no quadro abaixo, de acordo com informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), divulgadas até 2020.

QUADRO 1 - LISTA DE ESCOLAS COM EDUCAÇÃO INTEGRAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MANAUS-SEMED

Educação Integral em Tempo Integral		Educação Integral em tempo parcial	
Escola	DDZ	Escola	DDZ
1. EM Waldir Garcia	Sul	01.EM Abílio Nery	Oeste
2. CMEI Hermann Gmeiner	Oeste	2. EM Aristóфанes Bezerra de Castro	Centro-Sul
2. EM Maria das Graças A. Vasconcelos	Oeste	3. EM Carolina Perolina Raimunda Almeida	Leste 1
3. EM Padre Calleri	Rural	4. EM Coronel Jorge Teixeira de Oliveira	Leste 2
4. EM Profa. Dian Kelly do Nascimento Mota	Rural	5. CIME Dra. Viviane Estrela M. Rodella	Norte
5. EM Sérgio Pessoa Alfredo Figueiredo	Sul	6. CIME Prof. José Aldemir	Leste 2
6. EM Vila da Felicidade	Leste 1	7. CIME Josefina Rosa de Mattos P. de Castro	Leste 2
7. EM Villa Lobos	Sul	8. CMEI Madre Elísia	Oeste
8. Creche Gabriel Correia Pedrosa	Oeste	9. CMEI Nossa Senhora da Boa Esperança	Oeste
		10. CMEI Nossa Senhora da Paz	Oeste

Fonte: Dados fornecidos pela SEMED – atualizados até 2020.

Após a nova concepção de ensino adotada por estas escolas, as melhorias passaram a ser expressas através das avaliações externas, analisadas na figura 01. Sobre o aumento significativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das instituições que aderiram à Educação Integral, na cidade de Manaus, no Ensino Fundamental, é importante destacar o período entre 2020 e 2021, devido aos desafios que as escolas enfrentaram com o ensino remoto em decorrência da pandemia da Covid 19. Os obstáculos enfrentados por todo o sistema educativo brasileiro também o foram pelas escolas de Manaus, e mesmo assim, essas apresentaram bons resultados.

FIGURA 1 - -EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMAZONAS- EVOLUÇÃO DO IDEB

Fonte: dados disponibilizados pelas escolas da SEMED.

2.2 PRINCIPAIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Na perspectiva de escola contemporânea, as novas demandas educacionais, hoje, exigem mudanças e concepções que abarcam os obstáculos e as necessidades sociais atuais. De acordo com Libâneo (2007, p. 53):

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para o novo tempo. Para isso, o ensino deve contribuir para:

- Formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho;
- Promover a formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e de posições para a vida numa sociedade técnico-informática;
- Desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- Formar cidadãos éticos e solidários.

Pensando na formação integral do cidadão, cabe destacar a busca pela inserção em uma sociedade em constante mudança, com um regime mercantil ainda predominantemente capitalista. É claro que este não pode ser o único objetivo da escola, entretanto não pode ser ignorado. A percepção do mundo que nos rodeia, os desafios que o estudante vai enfrentar na vida cotidiana refletem na dinâmica social na qual ele está inserido. A escola se transforma de

acordo com as mudanças sociais, e dessa forma, a reestruturação não é apenas de concepções, mas de práticas pedagógicas. Os ritmos e a organização escolar tornam-se primordiais para a adequação às novas exigências que a escola de hoje pede.

Para tanto, são necessárias modificações importantes na organização escolar. Mudanças no planejamento, na reestruturação do Projeto Político Pedagógico, é um dos primeiros passos das instituições durante o percurso de implementação. Nessa reorganização, são considerados como principais elementos os objetivos educacionais, as metodologias e, sobretudo, o currículo.

Falar conceitualmente sobre currículo engloba diversos elementos. Por esse motivo, neste trabalho, adotaremos o conceito de currículo a partir da definição de Libâneo (2007), que o classifica como a concretização das orientações expressas no Projeto Político Pedagógico, mas seu conceito vai além de um documento formal orientador das instituições: “No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola” (LIBÂNEO, 2007 p. 362).

Libâneo (2007) classifica o currículo em três tipos de expressão:

- 1- Currículo formal ou oficial: é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino (expresso nas diretrizes curriculares);
- 2- Currículo real: é aquele que acontece na sala de aula (em decorrência do Projeto Político Pedagógico e pelos planos de ensino);
- 3- Currículo oculto: tudo que está implícito e afeta a aprendizagem dos alunos e o trabalho docente (valores, experiência cultural, dentre outros).

Para Dewey (1979), o currículo deveria ser constituído pensando-se nos interesses de aprendizagens relacionados às necessidades cotidianas dos estudantes: “O plano de um currículo deve tomar em conta a adaptação dos estudos às necessidades da vida atual em sociedade; a escolha deve ser feita com o fito de melhorar a vida que levamos em comum, de modo que o futuro seja melhor que o passado” (Dewey, 1979 p. 211).

Neste sentido, o autor enfatiza que o estudo de história, por exemplo, torna-se mais importante se apresentarmos os aspectos da relevância social que os feitos de determinado fato científico (ou não) apresenta na vida de uma pessoa, ao invés de apenas abordar quais foram os fatos históricos (passados) e atribuir-lhes um significado. De acordo com o autor, os conteúdos deveriam adquirir um sentido com a aplicação prática na vida cotidiana, e o estudo, através de conceitos teóricos, seriam mais interessantes e significativos se fossem feitos a partir das

práticas. Dessa forma, o currículo precisa ser pensado e selecionado para atender às demandas propostas para as necessidades dos estudantes. Nisso, surgem as Oficinas de Aprendizagens.

Na proposta de Educação Integral formalizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Manaus (2017, p. 50-51) orienta quanto à organização das instituições que implementam a Educação Integral. Alguns pontos desse documento foram selecionados e resumidos a seguir:

- 1- Propõe uma carga horária ampliada com, no mínimo, sete horas para os anos iniciais e oito horas para os anos finais do Ensino Fundamental, perfazendo jornada semanal para trinta e cinco (35) horas para os anos iniciais e quarenta (40) horas para os anos finais do Ensino Fundamental;
- 2- Define o horário de almoço e o descanso com duração a ser definida pela Unidade de Ensino, com tempo mínimo de 1 (uma) hora, contemplada no tempo de permanência do estudante na escola;
- 3- Propõe uma flexibilidade quanto ao início e término das aulas, definidos de acordo com os interesses da comunidade escolar, respeitando a carga horária semanal;
- 4- Orienta que os componentes que integram a Base Nacional Comum Curricular e a parte diversificada do currículo, bem como as oficinas e projetos curriculares, complementem-se de forma integrada;
- 5- No documento, fica clara a flexibilidade e a autonomia que as escolas precisam ter para tomadas de decisões, pois caberá à equipe gestora e professores-educadores, junto com os profissionais e equipe multidisciplinar do Complexo Municipal de Educação Especial, após o diagnóstico das potencialidades, interesses e expectativas dos estudantes, definir e propor atividades das Oficinas e Projetos Curriculares.

Para Gadotti (2009, p. 96):

[...] para se construir uma proposta de educação, precisa-se de tempo para integrar ao currículo escolar a sustentabilidade ambiental, os direitos humanos, o respeito e a valorização das diferenças e, sobretudo, a construção de uma intensa sinergia entre escolas e sociedades, numa troca permanente de saberes e experiências.

Nesse sentido, em uma perspectiva integrada de ensino, diversos valores devem ser empregados na formação do estudante. O autor reconhece que essa construção precisa de tempo

e de amadurecimento da equipe nessa reformulação. A educação requer mecanismos e aparatos que precisam dar suporte às atividades desempenhadas na escola. A garantia da ampliação da carga horária é um debate relevante, pois, não pode apenas manter o aluno por mais tempo na escola, mas garantir-lhe boa utilização desse tempo.

O planejamento e a avaliação são outros fatores que são modificados, de acordo com Manaus (2017, p. 42): “O planejar e o avaliar, nesta concepção de aprendizagem, envolvem conhecer o estudante, suas habilidades, expectativas, competências adquiridas, assim como suas características pessoais, culturais e sociais”.

Quanto à ressignificação dos espaços, estes se tornam aspectos potencializadores de práticas democráticas. A definição de “espaço” não é algo tão simples como aparenta. “A noção de espaço foi sendo reconstruída ao longo do tempo, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geométrica para assumir uma dimensão social” (RIBEIRO, 2004, p. 105). Ao citarmos o termo “espaços educativos”, subentende-se que se trata de espaços para determinada atividade pedagógica, dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, adotaremos aqui a conceituação de espaços educativos como ambientes escolares que são organizados de forma a promover ações específicas, viabilizando a oferta de serviços diretos e indiretos no âmbito escolar (NOGUEIRA; MENDONÇA, 2015).

Diversos são os espaços educativos que podem ser usados para realizar as atividades, como aulas, reuniões, assembleias e demais demandas que surgem do fazer pedagógico da Escola Integral. As áreas verdes, por exemplo, são importantes espaços educativos a serem explorados pelos profissionais da escola. Pereira Filho (2016) destaca:

As áreas verdes livres de uma escola precisam ser pensadas com a intenção de deixar o suficiente para estimular a curiosidade e a imaginação da criança e incompletas o bastante para que essa se aproprie e as transforme de acordo com a sua própria ação. O homem altera o espaço, e este, uma vez alterado, altera o homem também (PEREIRA FILHO, 2016. p. 20).

Sendo assim, é primordial repensar sobre como utilizar os espaços educativos, seja dentro ou fora do ambiente da escola, como uma alternativa importante para ensinar conteúdos de diversas áreas do conhecimento e promover a prática democrática através do desenvolvimento de habilidades dos alunos, destacando-se a autonomia e o protagonismo juvenil. A sala de aula pode ultrapassar as paredes de concreto, o professor pode se reinventar, buscar por práticas holísticas e inovadoras que fomentem atitudes mais positivas, favorecendo o gosto pela aprendizagem, promovendo um ambiente agradável, socializado e estimulante aos seus alunos (RIBEIRO, 2020). Quando o professor permite descentralizar o “poder” para o

conhecimento, o aluno, em sua aprendizagem, cria espaço para conhecer e desenvolver seu próprio potencial, o que lhe garante autonomia. Professores que pensam e agem dessa forma contribuem com o protagonismo do jovem estudante.

De acordo com os propósitos estabelecidos pela proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação (2017, p.44), podemos destacar os espaços educativos através da seguinte finalidade:

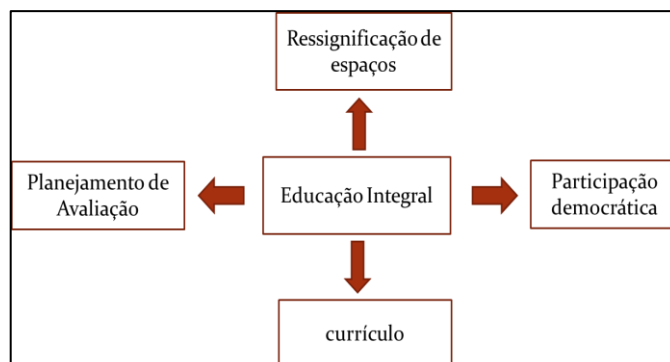
Os espaços educativos devem ser construídos, organizados, mantidos e reorganizados de tal modo que possibilitem a descoberta, a curiosidade, o reconhecimento de seus desejos, seus sentimentos e seus interesses em aprender. Estes espaços de aprendizagem devem favorecer o pensar, ouvir, dar voz, refletindo sobre o cotidiano escolar e sobre as suas ações enquanto sujeito de uma coletividade.

Na visão de John Dewey, a educação é um processo social, e como tal, as experiências dos indivíduos tornam-se fator importantíssimo para trocas de informações, e um mecanismo crucial para a inclusão de valores individuais e sociais. Segundo ele:

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para, com igualdade, aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens (DEWEY, 1979, p.106).

A partir do trecho citado, podemos inferir que o interesse está em assegurar que as instituições de ensino desenvolvam ações visando à comunicação, proporcionando a participação e a realização de práticas democráticas no âmbito dos espaços escolares. Nesse sentido, para a escola alcançar uma educação integral, principalmente perante os imensos desafios enfrentados pelos profissionais de uma escola pública, não basta adotar metodologias inovadoras. Os profissionais precisam entender e incorporar a concepção de uma real forma de ensino que potencialize e oportunize a Educação Integral de crianças e jovens.

Para a implementação de concepções de princípios de Educação Integral com práticas democráticas, a escola deve reestruturar-se, por meio de uma organização que adote ritmos, alinhe o currículo, os espaços, o tempo, as metodologias. A figura 2 apresenta um resumo discutido neste tópico, com as principais mudanças nas escolas quanto à organização e aos ritmos escolares. Além do currículo, o planejamento e a avaliação são repensados, e faz-se necessário também o a participação democrática dos comunitários, educadores e estudantes.

FIGURA 2 - MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Fonte: Pesquisadora (2023).

2.3 PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS POTENCIALIZADORAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A escola deste século, inserida em uma sociedade marcada por uma série de transformações sociais, científicas e tecnológicas, demanda diferentes modos de se fazer educação (MEDEIROS, 2017, p.01). Diversos fatores, como: problemas sociais, o avanço tecnológico, os fatores históricos e econômicos que demandam forte influência no contexto no qual o aluno está inserido, não podem ser ignorados pelos profissionais educativos. Embora não se tenham fórmulas mágicas que possam solucioná-los, o fato de considerá-los existentes permite uma reorganização dos caminhos propícios à educação. Isso pode levar a um formato diferente de escola, que prioriza novos protagonistas nesse processo e gera resultados peculiares, tanto para a comunidade educacional local, quanto para a sociedade como um todo.

A construção de uma educação democrática exige práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo, a escuta, a autonomia, o protagonismo do aluno, a troca de experiências, o compartilhamento de decisões, em outras palavras, que promova a interação entre escola, gestão, e todos os profissionais com a comunidade escolar, por meio de ações que superem as relações hierárquicas, centralizadoras e autoritárias ainda presentes em muitas escolas atualmente (MEDEIROS, 2017, p. 01).

Quando ouvimos o termo “democracia”, no chão das escolas públicas, ele nos remete a movimentos ideológicos com os quais muitos profissionais da educação se envolvem levantando a bandeira partidária. Isso não deixa de ser relevante dentro das lentas conquistas que os educadores, em todo o Brasil, têm enfrentado ao longo dos tempos, considerando-se os

fatores político-educacionais, o que marca decisões importantes no percurso histórico e educacional.

Entretanto, a democracia vai além do que se propaga nas escolas no contexto atual. Hora (2007, p. 05) destaca que: “a democracia é mais do que uma forma de governo. É também um modo de vida, pressupondo valores que devem ser adotados e vivenciados pela totalidade da população, em suas experiências pessoais e sociais”.

Um dos principais argumentos de Dewey (1979) para a relação entre democracia e educação é que, para uma sociedade ser de fato democrática, os seus membros devem participar do bem comum em situação de igualdade, e para isto, deve haver flexibilidade no reajuste das instituições. Com esse posicionamento, o autor defende uma educação em que os indivíduos possam tornar-se interessados através da participação, capazes de reajustarem-se, intelectualmente, na vida social, ou seja, mentalmente habilitados para realizar mudanças sem provocar confusão e desordem em determinado contexto social. A educação desenvolvida por tais experiências promove sentido real em aprender e levar consigo o conhecimento para a vida.

As escolas que aderem a uma educação integral ao estudante apresentam a democracia como uma das principais premissas. Uma escola democrática é, sobretudo, uma escola que se baseia em princípios democráticos, desenvolve a democracia participativa, com todos os envolvidos no processo educacional, dando os direitos de participação e escolha iguais para estudantes, professores e funcionários (TOSTO, 2011, p. 2).

Portanto, sob esse viés, pensar em educação democrática, bem como as práticas que a desencadeiam, é pensar que esta educação envolve um processo de rupturas com práticas ditas “tradicionais”, predominantes no cotidiano escolar (MEDEIROS, 2017, p. 03). Mas, o que seriam essas práticas democráticas?

Pontuamos, a partir da interpretação de conceito democrático de Dewey, que as práticas democráticas tratam de experiências comunitárias para formar um cidadão capaz de:

- 1- Conviver de forma harmônica em determinado meio social;
- 2- Desenvolver o respeito à diferença;
- 3- Participar de ações que propiciem o direito a escolhas;
- 4- Não renunciar do seu direito de escolha (envolver-se em tomadas de decisões);
- 5- Possibilitar inclusões;

- 6- Ser capaz não apenas de compreender o conceito de “ser democrático”, mas passar a exercer a democracia na prática;¹
- 7- Pensar em melhorias tanto individuais quanto coletivas.

Partindo desse conceito, caracterizam-se como mecanismos de boas práticas democráticas: a gestão democrática por meio da inserção da família e da comunidade na escola, a participação dos estudantes, por meio de assembleias/fóruns de discussão, e a participação dos educadores.

2.3.1 Gestão democrática

A gestão democrática da educação pública tem embasamento legal amparado pela Constituição de 1988 (CF/1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – nº. 9.394/1996) e pelos Planos Nacionais de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014.

“O conceito e a prática de democracia foram sendo alterados historicamente, passando a assumir graus específicos em cada época” (DE ABREU, 2017, p.80). Quando pensamos em ações democráticas nas escolas, as associamos à gestão democrática. Isso considerando que tal gestão tem sido grande foco de estudos nos últimos anos, e sua “filosofia” tem se espalhado no meio educacional em âmbito nacional e internacional. O fato é que nem toda escola que se apresenta como uma gestão democrática exerce, na íntegra, as práticas democráticas. Diante dos imensos desafios e, muitas vezes, até do desprestígio que a escola pública tem sofrido nos últimos tempos, podemos reforçar a ideia de que temos uma escola que afirma defender os valores da solidariedade, da equidade e da justiça, mas que, na verdade, está preparando as crianças e os jovens para aceitarem ideais e discursos que soam como absurdas contradições sociais, que mantêm oprimidas as camadas sociais menos favorecidas (PATACHO, 2011). Isso porque as práticas democráticas não estão relacionadas apenas com um formato de gestão, mas com a forma como os profissionais das instituições lidam com a educação e como conduzem

¹ A pesquisadora entende que ser democrático é adotar a postura cidadã de responsabilidade pelos seus atos e pela comunidade circundante, na formação de uma concepção humanista de ser humano, e na aplicação das asserções de 1 a 7, acima.

suas práticas para desenvolvê-las. Nesse sentido, enfatizamos que os professores também são atores de transformações sociais. Exercendo um papel político e social, podem perceber as possibilidades de ação social e cultural e, com sua influência, estimular o aluno a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de agir na sociedade em que vive. O professor deve desenvolver sua ação pedagógica de modo a permitir que o aluno construa seu próprio ponto de vista, seus conceitos e aplique-os nas situações do cotidiano (KARLINSKI et al, 2018, p. 6).

A gestão democrática envolve autonomia das escolas. Essa autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, e isso é um fator preponderante para o fortalecimento da escola como organização social comprometida com a sociedade, executando seus objetivos visando à melhoria da qualidade do ensino (LUCK, 2000, p. 21). Ainda de acordo com a autora, autonomia é a característica de um processo de gestão participativa que se expressa quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens, adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas (LUCK, 2000, p. 21).

Entende-se que a gestão democrática e participativa se concretiza através de ações que melhoram o desenvolvimento da comunidade escolar, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o regimento escolar e o planejamento diverso da rotina escolar. Os documentos norteadores, como regimento e conselho escolar, devem ser elaborados sob consulta e participação efetiva da comunidade escolar (MARQUES, 2019). O Conselho Escolar tem papel decisivo na gestão democrática da escola, na medida em que reúne a comunidade escolar para participar de decisões, discutir, definir, acompanhar e avaliar o desenvolvimento e as necessidades que a escola apresenta. Além disso, ele garante a plena participação de representantes importantes, no contexto escolar, nas tomadas de decisões, possibilitando a aprendizagem da habilidade de lidar com as diversidades de ideias, de opiniões e de concepções de educação (RIBEIRO, 2018).

A forma como que cada instituição irá desenvolver suas práticas democráticas nos ambientes escolares não segue um padrão. Assim, cada escola tem liberdade e autonomia para definir e executar tais práticas, de acordo com os artigos 14 e 15 da LDB, que determinam:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: Inciso II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica

e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, LDB).

É conhecida, entre os profissionais da educação local que está em curso, a mudança da Associação de Pais, Mestres e Comunidade (APMC) para conselhos escolares, no ano de 2022.

2.3.2 A participação da família na escola

Outra característica importante, no que diz respeito a uma gestão democrática e participativa, é a inserção da família no processo de ensino e aprendizagem da criança, do adolescente e do jovem estudante. Silva (2014, p.6) reforça que a participação da família na escola, por meio de instâncias como os conselhos escolares e outras similares, vem ao encontro desse objetivo e faz com que o aluno veja, desde cedo, que é possível e necessário participar, ser um cidadão consciente, ativo, e não alienado e passivo. Do ponto de vista legal, a LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, mais precisamente no artigo 12, destaca que é preciso:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; e VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2022, p. s/p).

Embora as leis brasileiras preconizem a democracia como princípio norteador em âmbito de gestão educacional, é importante frisar que o processo democrático nas escolas enfrenta muitos desafios. A participação das famílias na vida escolar dos filhos ainda não é uma “cultura” estabelecida, e muito precisa ser feito para consolidar a aproximação desses membros dos assuntos decorrentes das atividades escolares. As escolas precisam promover ações que aproximem a sociedade da comunidade escolar, precisa melhorar os atendimentos, em especial, de pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, incentivando a participação desses na vida da escola (SILVA, 2014). De acordo com Gadotti (2009, p. 35):

A escola de tempo integral depende muito da participação dos pais. A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior

parte do que sabemos aprendemos fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto à sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e o seu entorno.

Nesse contexto, entende-se que a escola pode melhorar a oferta de oportunidades que a aproximem das famílias, ao passo que os responsáveis pelos alunos compreendam sua importância nesse processo. Além disso, a participação da família na escola não pode ser reduzida apenas a reuniões de entrega de boletins.

2.3.3 A participação dos estudantes: assembleias instrumentos de autonomia e protagonismo do estudante

As assembleias são momentos importantes de diálogos e mecanismos de conhecimento comunitário. Podemos defini-las como o momento institucional da palavra e do diálogo, pois promove reflexões e amplia o debate de determinado tema, e torna-se ocasião de tomada de consciência de si mesmo para transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno conhecer (ARAÚJO, 2008). “São mecanismos de possibilidades para discussões e compartilhamento de decisões cotidianas, que implica na construção da convivência na escola” (MEDEIROS, 2017, p. 07)

As assembleias têm, como princípio social, a participação ativa, e só é possível desenvolvê-la quando a escola incentiva e fomenta um envolvimento efetivo por parte do aluno, oportunizando a responsabilidade e levando-o a assumir escolhas e decisões (PEDRO; PEREIRA, 2010).

O modelo das assembleias é o da democracia participativa que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a coparticipação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, crenças e desejos de todos os membros que dela participam (ARAÚJO, 2008, p. 119).

Não há uma regra para que as assembleias sejam estabelecidas dentro das escolas, nem sobre os espaços a serem usados, mas autores reforçam que é preciso uma organização por parte da instituição, que deve destinar um tempo semanal a esse propósito, sugerindo uma ou mais vezes por semana, de acordo com a demanda de cada instituição de ensino (DIAS; FERREIRA, 2013, p.366). Ainda de acordo com os autores, os alunos devem considerá-las como reuniões

habituais de sala de aula, utilizadas para alcançar diversas finalidades. Isto ajuda na tomada de decisões e desenvolve a autonomia e o protagonismo dos estudantes, além de leva-los a se sentirem pertencentes à comunidade escolar onde estudam, participando de processos onde são ouvidos.

2.3.4 A participação do corpo docente

O envolvimento do corpo docente nessa perspectiva de Educação é um fator a ser considerado. As práticas democráticas não podem ser pensadas apenas no nível de interesse do estudante, da família ou da comunidade. Os professores também precisam ser inseridos nesse contexto. Pensar em uma educação que promova diálogo e participação efetiva em tomada de decisões é desenvolver um senso crítico, mas também colaborativo dentro do ambiente escolar. Para Gadotti (2009, p. 52):

Falar em qualidade sociocultural da educação é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo.

Essa qualidade citada pelo autor é importante e deve ser considerada, pois, assim como devemos pensar nas vivências e experiências dos estudantes, precisamos pensar nas vivências e experiências do corpo docente. Ao adentrar em uma instituição que vislumbra uma nova concepção de ensino, o profissional precisa, muitas vezes, reconstruir-se, pois a sua formação, sua vida cotidiana, seus valores atribuem significado ao seu modo de pensar e agir, e nem todos vão adotar princípios que envolvam aspectos democráticos.

As escolas devem inserir os profissionais também nesses debates, oportunizar os momentos de escolhas, de decisões. Mas devemos considerar que nem todos os profissionais irão se identificar com as propostas de inovações, e nesse caso, estarão distantes dos ideais e dos princípios da instituição. Para Karlinski (2018, p. 05):

[...] o professor deste tipo de escola, não basta dominar o conteúdo a ser trabalhado. Precisa saber que elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. As atividades pedagógicas e os objetos, assim, devem ser trabalhados de formas variadas. Como também descobrir a melhor maneira de desafiar o aluno a buscar o

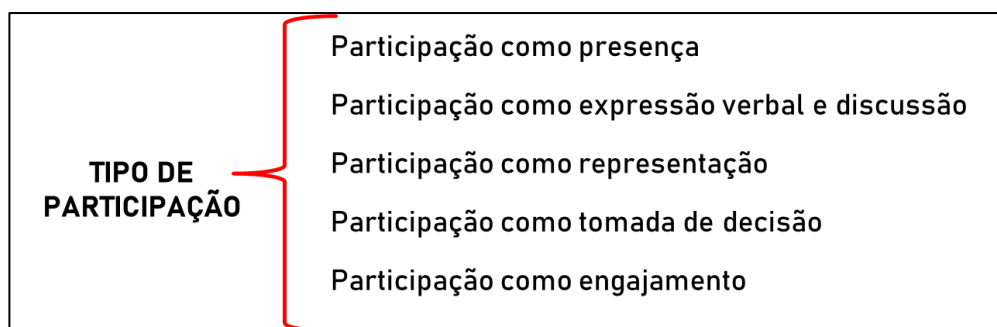
conhecimento será o seu desafio. O bom professor precisa dominar as técnicas de ensino, a didática, as metodologias, estar sempre atualizado (Formação Continuada) e buscar a própria superação, sem perder o foco, que é o aluno, um sujeito que aprende.

A participação democrática envolve diversas formas. O estudo elaborado por Abreu (2017, p. 91) descreve e caracteriza alguns tipos de participação. A autora cita cinco formas:

- 1- A Participação como presença que pode ocorrer de forma obrigatória;
- 2- A participação como expressão verbal e discussão que envolve a verbalização de opiniões, apresentação de ideias de experiências pessoais e de fatos observados, sem promover avanço em um processo compartilhado;
- 3- A participação como representação é utilizada em grupos sociais maiores por não permitir a participação direta de todos, efetivando-se pela instituição de organizações formais;
- 4- A Participação como tomada de decisão, compartilhamento de responsabilidades por decisões tomadas no coletivo e o enfrentamento dos desafios;
- 5- A participação por engajamento, marcada pelo envolvimento dinâmico nos processos sociais, assumindo responsabilidade na promoção dos resultados propostos e desejados.

O resumo esquemático das formas de participação tem sua ilustração na figura 03.

FIGURA 3 - TIPOS DE PARTICIPAÇÃO.



Fonte: Adaptado De Abreu (2017, p.91).

Os elementos que constituem a contemplação do novo ideário educativo deve, além de ser elaborado, socializado e praticado por todos os envolvidos no processo educativo. Neste sentido, a abordagem dos caminhos para a constituição da Educação Integral, por meio do resgate histórico e dos principais elementos teóricos que a permeiam, mostra-se como meio relevante para entendermos as concepções e os principais eventos vivenciados no Brasil. É um caminho para se entender como John Dewey contribui com sua percepção de Educação, pelo movimento Escola Nova, inserido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como o principal protagonista no Brasil.

A chegada dos primeiros movimentos de práticas de Educação Integral, ou pelo menos, de indicadores para sua constituição no estado do Amazonas, deu-se de forma ainda muito tímida pelo “Programa Mais Educação”, cujo princípio norteava a ampliação da carga horária e, com isso, o surgimento das primeiras escolas de tempo integral no Estado. Mas a consolidação de práticas efetivas de cunho democrático, com a participação de alunos, comunidade e demais membros, só ocorreu no ano de 2016, pelo interesse e mobilização do grupo CEFA. Dentre os principais elementos constituintes para a implementação, destacam-se a mudanças no currículo, o modo de participação dos envolvidos, a formação do estudante para se tornar um cidadão ativo nas decisões. Esses conceitos estão resumidos, abaixo, no mapa de conceitos, a partir da perspectiva de Dewey, e alguns elementos teóricos são passíveis de serem encontrados nas Escolas de Educação Integral. Os principais conceitos estão destacados em negrito na figura 04.

Os fatos apresentados indicam que a proposta de Educação Integral não é uma ideologia atual, e sua base de princípios propostos é o ideal em projeção de qualidade de educação. Pensar numa educação que atenda as exigências de um mundo em contante mudanças, e que seja capaz de uma formação cujo objetivo é o foco num cidadão crítico e atuante, não pode ser visualizado como algo utópico, mas como o real propósito da escola. De acordo com Libâneo (2007):

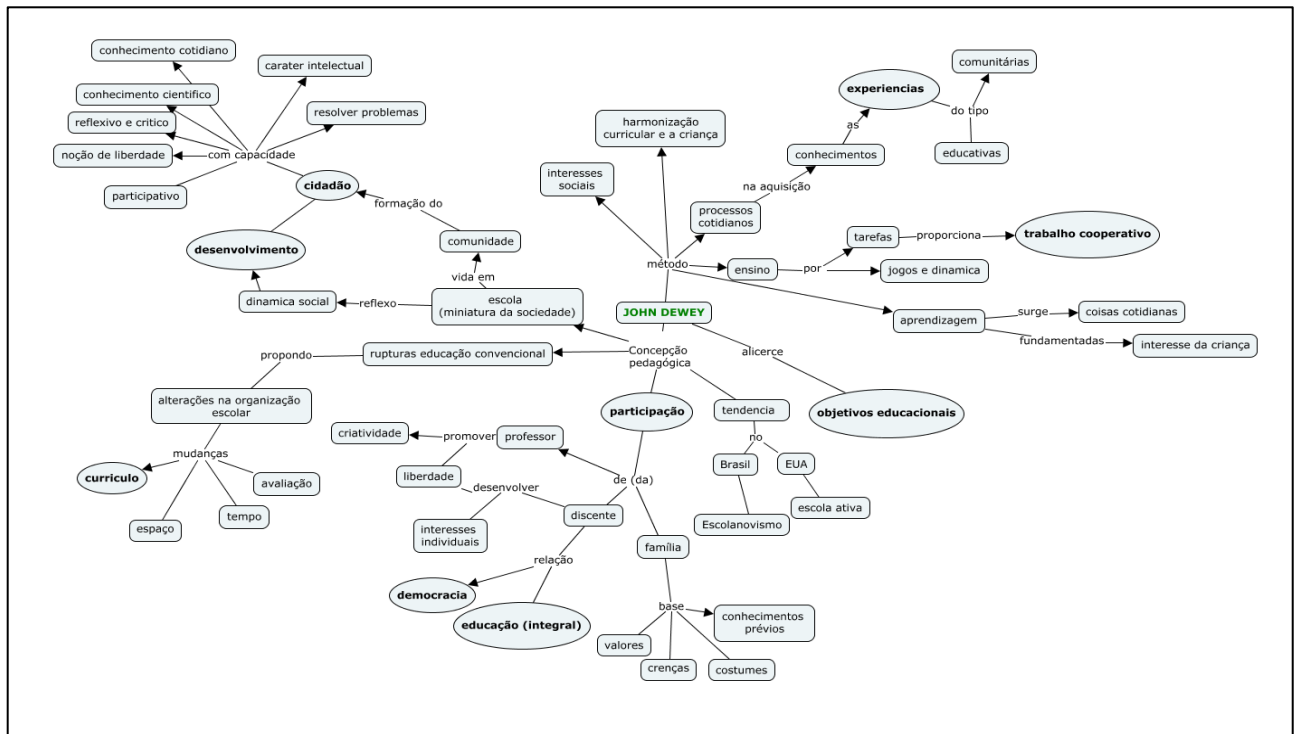
[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (LIBÂNEO, 2007, p. 117)

Contudo, esse real propósito da escola, parece-me que se perdeu durante as diversas tentativas de inserção de “novas” tendências educacionais pautadas pelos interesses políticos, sociais, geridas pela competitividade capitalista. Na ânsia de atender a todos com uma educação “com qualidade”, a essência da escola foi se transformando por causa dos poucos recursos e investimentos destinados ao setor educacional, e a Educação Integral passou a ser vista como algo muito complexo e difícil de ser realizado na prática.

Entender todos estes aspectos históricos, políticos e sociais que permeiam este fenômeno reforça os debates sobre a Educação Integral. Fato este que possibilita o resgate de uma educação que articula a escola com as diversas dimensões que envolvem a formação

cidadã, preparando o aluno para a vida e enfatizando os verdadeiros padrões de qualidade educativa.

FIGURA 4 - MAPA CONCEITUAL SOBRE PRINCIPAIS CONCEITOS DE DEWEY



Fonte: Pesquisadora (2023).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, relato os caminhos que me fizeram aprimorar o olhar de pesquisadora, numa caminhada marcada por uma série de momentos de caráter reflexivo, investigativo, pautada na dedicação e no respeito ao processo que envolve a pesquisa. Descrevo, a seguir: a escolha da abordagem, caracterizando o tipo de pesquisa; posteriormente, relato como aconteceu a seleção das escolas, os critérios de seleção e a caracterização das instituições estudadas; por fim, falo dos sujeitos participantes do estudo, como ocorreu a coleta de dados e apresento a realização da análise e a descrição dos dados coletados.

3.1 TIPO DE PESQUISA-PESQUISA QUALITATIVA

A abordagem metodológica é a essência da pesquisa científica, pois, nela, descreve-se todo o desenho procedimental que irá determinar os resultados que se deseja alcançar. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, por apresentar elementos que contribuem para detalhamentos na elucidação dos fatos investigados. Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural (GODOY, 1995).

Para Deslandes (2002), a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que a pesquisa quantitativa não consegue alcançar, sendo assim, ela abrange um universo de significados, crenças, atitudes, explicações e pretensões, possibilitando um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos e dos processos.

De acordo com Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é desenvolvida usando métodos indutivos que são emergentes e moldados de acordo com a experiência do pesquisador durante o processo de coleta e de análise dos dados. Isso lhe confere um valor às inferências do pesquisador qualitativo, principiadas de modo empírico, mas fundamentadas em teorias.

3.2 ABORDAGEM DA PESQUISA- PESQUISA FENOMENOLÓGICA

De acordo com Buffon, Martins e Neves (2017), o fenômeno é entendido como aquilo que se mostra a nós, tal como é por si mesmo, assim, a fenomenologia procura descrever um fenômeno em sua essência real.

Na perspectiva de Mearleau-Ponty (1991):

[...] A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua 'facticidade' (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 1).

Partindo desses aspectos, consideramos que esta pesquisa possui a abordagem fenomenológica, que busca a compreensão do fenômeno a partir dos acontecimentos, tendo como objeto o modo como os fenômenos se manifestam. Neste trabalho, a compreensão dos episódios que desencadearam a implementação da Educação Integral nas instituições escolares da cidade de Manaus é marcada por características que revelam as nuances do fenômeno, portanto, justifica o uso do método.

3.3. CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida no Município de Manaus, cuja área territorial é de 11.401, 092 km². Está localizada na Região Norte, no Estado do Amazonas, conforme ilustrado na figura 05. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) para o ano de 2023, estima-se que Manaus tenha, aproximadamente, uma população de 2.054.731.

Figura 5 - Mapa da Localização da cidade de Manaus



Fonte: adaptado Google Maps/Google Earth (2023)

Os dados do último censo escolar, realizado no ano de 2021 (levantados no projeto de pesquisa), informam o número de estudantes matriculados na rede municipal de ensino, na área urbana e rural da cidade de Manaus, sendo um total de 216.580 alunos matriculados da área urbana em tempo regular, e 3.655 em tempo integral. Na área rural, o número é de 7.352 alunos matriculados em tempo regular, e apenas 192 para o tempo integral. As modalidades de ensino ofertados pela Secretaria de Educação (SEMED) da cidade de Manaus abrange a Educação Infantil (creche e pré-escola), e Ensino Fundamental (iniciais e anos finais), conforme apresenta o quadro 02.

QUADRO 2 - DADOS DE ALUNOS MATRICULADOS NA SEMED - MANAUS 2021

Matrícula inicial								
Unidade da Federação dos Municípios	Educação Infantil				Ensino Fundamental			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais	
	Regular	Integral	Regular	Integral	Regular	Integral	Regular	Integral
Área Urbana	3.615	2.233	42.232	318	115.318	748	55.415	316
Área Rural	61	0	1.640	16	5.548	176	4.071	0

Fonte: Adaptado do censo escolar 2021.

Para atender a essa demanda, a SEMED dispõe de um total de 538 escolas, as quais estão distribuídas em Divisão Distrital de Zonas (DDZ) (ver quadro 03), sendo que, destas, a Zona Leste de Manaus apresenta o maior número de escolas de Educação Básica de Gestão do Município, destacadas no quadro 03.

QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS SEMED-MANAUS

Distribuição das escolas SEMED-Manaus		
Divisão Regional	Zona Geográfica	Nº Total de Escolas
DDZ -I (Sul)	Zona Sul	42
DDZ- I (Sul)	Zona Norte	05
DDZ-I(Sul)	Zona Centro-Sul	24
DDZ -II(Oeste)	Zona Oeste	52
DDZ-II (Oeste)	Zona Centro-Sul	01
DDZ-II (Oeste)	Zona Centro-Oeste)	33
DDZ-III (Norte)	Zona Norte	73
DDZ- IV (Centro-Sul)	Zona Norte	55
DDZ- IV (Centro-Sul)	Zona Leste I	08
DDZ-V (Leste I)	Zona Leste I	78
DDZ-VI (Leste II)	Zona Leste I	76
DDZ-VI (Leste II)	Centro-Oeste	01
DDZ-VII (Rural)	Rodoviárias	36
DDZ-VII (Rural)	Ribeirinhas	52
DDZ-VII (Rural)	Zona Oeste	02

Fonte: adaptado dos dados disponibilizados na plataforma da SEMED.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art.11, o dever para com a educação é incumbido à União, ao Estado e aos Municípios. No âmbito dessas governanças, o município deve zelar pela Educação Infantil e fornecer os devidos suportes, seja de cunho pessoal, financeiro, normativo, dentre outros. Esses suportes fundamentam e consolidam o sistema de ensino e deveriam melhorar a qualidade da educação, nessa fase tão importante de desenvolvimento pessoal e cognitivo do indivíduo, que ocorre na Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE), proposto como política pública com validade de 10 anos, elaborado em 2014 e cuja execução está prevista para até 2024, estabelece como uma das metas: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por

cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 06).

As Secretarias de Educação estão desenvolvendo ações que visam ao cumprimento do PNE, e uma das formas de propor melhorias na qualidade do ensino destinadas às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é por meio de novas concepções de educação, e a Educação Integral surge com esse propósito.

Desde o ano de 2015, a SEMED tem feito parceria com o grupo CEFA para a implementação dos princípios de Educação Integral. Na atualidade, contabilizam, aproximadamente, oito escolas atuando em Educação Integral em Tempo Integral, e dez escolas de Educação Integral atuando em tempo parcial, pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Isso inclui escolas rurais (Escola do Campo), instituições conveniadas entre prefeitura e entidades não governamentais, cujo perfil procura se adequar a escolas de periferias em alta vulnerabilidade social e escolas projetadas para atender, de forma integrada, o ensino de Educação Infantil (Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental).

O número total de escolas que passaram pelo processo de implementação de princípios da Educação Integral ainda é considerado muito pequeno comparado ao volume total das 538 escolas da SEMED. Dentre tantos questionamentos que surgiram após o entendimento da situação apresentada, o problema de pesquisa foi pensado, aqui, a partir da seguinte questão: como o processo de implementação da Educação Integral aconteceu em diferentes escolas selecionadas na cidade de Manaus?

3.3.1 Critério de inclusão e exclusão das escolas selecionadas

Quatro escolas da rede municipal, na modalidade de ensino de nível fundamental, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus -SEMED, foram selecionadas para participarem da pesquisa. Para isso, foram adotados alguns critérios de inclusão e exclusão. As escolas selecionadas possuem gestores que participaram dos movimentos de concepção, de estudo formado pelo grupo de trabalho voltado à Educação Integral (GT) e pelo grupo Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA), que contribuiu com estudos e grupos de pesquisa destinados ao debate e à elaboração da proposta de implementação, trocas de experiências e demais informações pertinentes ao processo de adesão aos princípios de práticas democráticas potencializadoras de Educação Integral.

A quantidade das escolas foi determinada levando em conta a experiência das gestoras e a disponibilidade para participarem da pesquisa, através de convite prévio. Após a confirmação e o interesse das escolas para participação na pesquisa, foi protocolada, junto à secretaria Municipal de Educação, a solicitação para acesso às escolas para dar início aos procedimentos metodológicos de coleta de dados, além da carta de apresentação da pesquisa (Anexo B), contendo a proposta em forma de projeto, apresentando o objetivo geral e instrumentos de construção dos dados, a coleta de dados e a forma de análise.

Por esta pesquisa envolver seres humanos atuantes na área da Educação, em particular, no ensino de Ciências e Matemática, adotamos, ao longo do processo, os rigores relacionados aos princípios éticos. Dessa forma, os instrumentos utilizados foram planejados e adotados como critério importante em sua organização, consideração e consentimentos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, dentre eles, destaca-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta no Apêndice A, o qual foi apresentado aos profissionais antes de qualquer procedimento, lido e assinado pelos participantes em momento anterior aos procedimentos de pesquisa. Ressaltamos que a identidade de todos os envolvidos foi preservada, incluindo a não divulgação de nome, voz e imagem de cada participante, conforme prevê a regulamentação e orientação do comitê de ética. Sendo assim, a pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), conforme Parecer Consubstanciado do CEP, que se encontra no Anexo A.

Para tanto, as quatro escolas foram renomeadas, adotando-se adjetivos de acordo com as características identificadas a partir dos relatos das gestoras: Escola Municipal Waldir Garcia (E1), Casa Mamãe Margarida (E2), Escola Municipal Padre Calleri (E3) e CIME Prof. Dr. José Aldemir de Oliveira (E4). Seguiu-se a mesma sequência para os profissionais envolvidos: os professores (P1, P2, P3 e P4) e as gestoras (G1, G2, G3 e G4).

E1: localiza-se no Bairro São Geraldo, Zona Centro-sul, e foi a primeira escola a aderir ao formato de Educação Integral no Ensino Fundamental, na cidade de Manaus, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação ofertada, porque estava apresentando um alto índice de evasão escolar e repetência. Uma das principais características é a inclusão, pois, durante os trabalhos iniciados com a implementação da proposta, atendeu alto número de alunos de diferentes nacionalidades (haitianos, venezuelanos, dentre outros). Atualmente, a escola inclui crianças com deficiências físicas, intelectuais, autistas, mesmo sem possuir professores mediadores.

E2: Localiza-se no bairro São José II, Zona Leste da cidade. Esta instituição de ensino sempre desenvolveu práticas pedagógicas baseadas em princípios de Educação Integral, mesmo

antes de sua adesão oficial por meio da Secretaria Municipal de Educação (2021). Ressalte-se que, desde 1982, a instituição atende crianças em vulnerabilidade social com diferentes atividades educativas, prestando serviços diferenciados para permanência na escola.

E3: Está localizada na área rural do município de Manaus, no Quilômetro 14 da BR-174, que liga Manaus-Am e Boa Vista-RR. Essa foi a primeira Escola do Campo a participar do grupo de estudo e implementar a proposta de Educação Integral. São poucas as escolas do campo que aderiram às concepções de EI, e a E3 inspirou algumas outras através das práticas inovadoras e dos resultados apresentados.

E4: Apresenta uma localização peculiar, pois situa-se na Zona Leste de Manaus, entre a zona urbana e zona rural. Por esse motivo, possui uma clientela diversificada de alunos. A escola foi recém construída, com estrutura física moderna, salas multifuncionais, adaptada para deficientes físicos com rampas e elevador, e a gestora foi convidada a administrar a instituição devido à sua experiência e aos resultados satisfatórios que obteve durante a implementação da proposta em outra escola, uma das pioneiras em Educação Integral na cidade de Manaus.

Buscou-se, neste processo, apresentar uma representatividade significativa com a diversidade de contextos educacionais vividos nessas instituições, permitindo uma visão dos principais aspectos, mudanças e desafios, deparados durante o processo de implementação da proposta de Educação Integral, e as superações de obstáculos por elas enfrentadas.

3.3.2 Sujeitos da pesquisa

Para relatar os fatos que foram analisados nesta pesquisa, utilizamos depoimentos de profissionais que participaram do processo de implementação da proposta de Educação Integral nas instituições estudadas. As vivências dos envolvidos na pesquisa apresentam aspectos importantes, de modo muito particular, e isso foi respeitado. Participaram do processo, gestoras e professores de Ciências, com faixa etária entre 35 e 57 anos, que possuem graduação em Pedagogia, Língua Portuguesa, Educação Física, com pós-graduação *lato sensu*, e/ou mestrado realizado em países latino-americanos, como o Paraguai. A experiência profissional tem variações entre cinco anos e, aproximadamente, quinze anos de professores atuando em sala de aula, e gestoras com vinte anos de experiência em Educação na cidade de Manaus.

Todos os professores participantes deste estudo lecionaram Oficinas de Aprendizagens e passaram pelo processo de conhecimento, construção e avaliação dessas oficinas no primeiro

ano de implementação das escolas. As gestoras foram pioneiras em implementação da EI na cidade de Manaus e participaram de estudos iniciais, através do grupo de trabalho de EI

Dessa forma, esta investigação apresenta relatos de oito profissionais da Educação das escolas selecionadas, sendo quatro gestoras e quatro professores, e o critério adotado para a seleção do professor foi a indicação do gestor, o(a) qual deveria ser um(a) professor(a) que participou do processo desde o início e atuante no ensino de Ciências ou Matemática, para atender a área de interesse do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Matemática (PPGECIM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com o qual o projeto tem vínculo.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Durante o percurso metodológico, como instrumentos de construção de dados, destacam-se: um estudo bibliográfico como fase exploratória da pesquisa, a análise documental e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos (gestoras e professores) das escolas *lócus* da pesquisa. Posteriormente, para a análise e sistematização dos dados, foi utilizada a análise do conteúdo, baseada na obra de Bardin (2011).

3.4.1 Pesquisa bibliográfica

A fase inicial desta pesquisa consistiu em uma pesquisa bibliográfica. Trata-se de uma etapa importante para a apropriação de embasamentos teóricos que fortalecem e validam a sua forma de propor soluções, para impulsionar o que se pretende com a pesquisa. Gil (2008, p. 75) destaca que “qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa.”

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi realizada com buscas de dissertações e teses acerca da temática de interesse, através da função de busca da plataforma digital do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente, foi levantada a questão: como as escolas de Educação Integral atuam para o

aprimoramento da educação? Usamos, para isso, palavras-chave como: Educação Integral, Educação Integral e democracia, Educação Integral no Amazonas, implementação da Educação Integral, História da Educação Integral. A partir dos textos selecionados pela plataforma, realizou-se a leitura dos resumos e separou-se os textos que tratam sobre o nosso objeto de pesquisa. Os textos serviram como base para a construção do referencial teórico.

3.4.2 Entrevistas

Segundo Minayo (1994), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, isso porque, através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Sua forma de realização pode ser individual ou coletiva. Esse procedimento constitui um instrumento eficaz na escolha de dados fidedignos, desde que seja bem realizado e interpretado (DA FONSECA, 2002).

As entrevistas podem ser caracterizadas como estruturadas e não estruturadas (LAKATOS; MARCONI, 2003), e se diferem pela forma como são conduzidas. A entrevista estruturada é caracterizada por uma série de perguntas a um informante, seguindo um roteiro pré-estabelecido, que pode ser um formulário que será aplicado da mesma forma a todos os informantes; já a entrevista não-estruturada consiste em uma conversação informal que pode ser alimentada por perguntas abertas (DA FONSECA, 2002), seguindo um roteiro com tópicos a serem abordados.

Neste trabalho, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro gestores e quatro professores de escolas que implementaram a proposta de Educação Integral entre o período de 2016 a 2021. Tratam-se de escolas e profissionais previamente selecionados, dando liberdade ao entrevistado para relatar os fatos seguindo um roteiro pré-estabelecido, o qual serviu como um guia ao entrevistador durante o processo de entrevista (Apêndices C e D).

A entrevista foi dividida em 3 momentos, conforme consta no apêndice L. Nas três situações, as datas foram planejadas, agendadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa. Em todas as escolas foi adotado o mesmo procedimento: o primeiro momento corresponde à entrevista realizada na sala do gestor, iniciando-se com a explicação da proposta da pesquisa, e sobre quais ideias direcionavam a investigação; em seguida, um breve diálogo, uma conversa informal sobre a escola, a dinâmica de rotina; e, quando todos se sentiram confortáveis, solicitamos a autorização do participante para iniciar a gravação de áudio, usando

dois gravadores para garantir a qualidade e evitar qualquer possível imprevisto de mal funcionamento de um dos equipamentos. A entrevista com o professor foi realizada no mesmo dia, ao término da entrevista com o gestor, e adotou-se os mesmos procedimentos. A entrevista com os gestores durava, aproximadamente, 60 minutos; e com os professores, o tempo foi menor (de 25 a 30 minutos). Ao término das entrevistas, foram realizadas cópias digitais dos arquivos de áudios para um computador e verificamos a qualidade do áudio. A seguir, foram transcritas, seguindo a linguagem usual adotada pelos entrevistados, em aplicativo *Microsoft Word*.

O segundo momento consistiu em uma visita aos ambientes das instituições investigadas. O percurso foi realizado pela gestora com a entrevistadora em todas as dependências da escola, com a apresentação dos ambientes e a descrição de algumas práticas ali desenvolvidas. Nessa segunda fase, não havia um roteiro, algumas questões levantadas surgiram da curiosidade advinda da transcrição da entrevista, realizada no primeiro encontro.

Num terceiro momento, a partir das primeiras interpretações da análise, realizamos uma discussão com os entrevistados, a fim de melhorar o entendimento sobre a interpretação da pesquisadora, possibilitando aos sujeitos da pesquisa qualquer correção ou esclarecimentos. Isso com o intuito de melhoramento de possíveis pontos na análise que poderiam comprometer ou modificar os resultados. Ampliou-se, desse modo, a confiabilidade e a fidedignidade no âmbito da investigação.

Enfatizamos que, na etapa de coleta de dados, foram adotadas as medidas amparadas pelas resoluções da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), publicada em 05 de junho de 2020, e pela Nota Técnica N° 001.2021/2021/COVID19/UFAM, bem como pelo Plano de Biossegurança da UFAM. Seguimos, também, os protocolos que garantem os cuidados durante a pesquisa, adotando medidas de prevenção sanitária como uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento, com o intuito de minimizar os possíveis riscos de contaminação e infecção provocados pela Covid-19.

3.4.3 Pesquisa documental

No segundo momento da entrevista, foi coletado o material documental a ser avaliado, o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), documento que contém as diretrizes pedagógicas e os procedimentos de cunho administrativo e de gerência escolar. O documento foi

encaminhado via arquivo digital, por e-mail, pela instituição. A análise seguiu o roteiro anexado no Apêndice E foi avaliada seguindo as categorias usadas para analisar as entrevistas, descritas no quadro 07.

3.4.4 Análise dos dados das entrevistas

Como metodologia para a análise de dados, adotou-se a análise de conteúdo, pois, de acordo com Carlomagno (2016), esta metodologia destina-se a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, sendo capaz de reduzir suas características a elementos-chave, de modo que sejam comparáveis a uma série de outros elementos. Considerando estes aspectos descritos, a análise de conteúdo, neste trabalho, está fundamentada em Bardin (2011). Para a autora, essa “é considerada um método de análise caracterizado por ser um método empírico, e vai depender do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 2011). De acordo com a autora, trata-se este tipo de análise de um conjunto de métodos sistemáticos e rigorosos que direcionam o pesquisar em três polos cronológicos, apresentados no quadro 04 abaixo.

QUADRO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DAS FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Fase	Descrição	Atividade realizada
Construção dos dados	Fase de Organização.	- Formulação de hipóteses e objetivos; - Elaboração de categorias de análise a partir da teoria; - Identificação e seleção dos participantes; - Elaboração da documentação para ter acesso às escolas; - Elaboração do roteiro de entrevista; - Realização das entrevistas; - Transcrição das entrevistas.
Pré-Análise	Aproximação com o <i>corpus</i>	- Leitura flutuante dos textos
Exploração do Material	Aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior.	- Reelaboração das categorias de análise a partir da teoria; - Identificação e construção das Unidades de Registro (UR); - Criação dos códigos.
Tratamento dos dados	Significação dos dados brutos (construção de tabelas, quadros, diagramas, figuras e modelos) que expressam, de forma	- Categorização; - Descrição dos dados; - Construção de quadros, e imagens ilustrativas;

	condensada, as informações obtidas nos resultados.	- Discussão dos resultados; - Elaboração de inferências.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Ferreira (2023) e Bardin (2011).

De acordo com a descrição do quadro 04, a pré-análise refere-se à fase de organização, iniciando-se com as definições das questões norteadoras e das hipóteses de pesquisas, apresentadas, abaixo, no quadro 05.

QUADRO 5 - QUESTÕES E HIPÓTESES DE PESQUISA

Questão norteadora	Hipóteses
Q1- Como aconteceu a implementação da Educação Integral nas escolas estudadas?	Fatores políticos e sociais influenciam a inserção de novas perspectivas pedagógicas nas escolas.
Q2- Quais os elementos centrais de orientação e formalização para a constituição de princípios da Educação Integral nas instituições investigadas?	Mudanças no currículo, metodologias e participação da comunidade corroboram com a escola na formação de novas concepções de educação.
Q2- Quais as concepções dos profissionais da instituição sobre Educação Integral?	Os profissionais da educação das instituições estudadas construíram suas percepções acerca da Educação Integral a partir do processo de implementação.
Q4- Quais os desafios nas diferentes propostas das práticas democráticas potencializadoras da Educação Integral?	Diferentes contextos educacionais realizam diferentes práticas democráticas.

Fonte: Pesquisadora (2023).

A partir disso, desenhamos os objetivos propostos da pesquisa. Em síntese, apresentados no quadro 06 a esquematização dos objetivos e das questões de investigação.

QUADRO 6 - OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Objetivo geral (OG)	Questão de Investigação/Entrevistas (Q)	Objetivos específicos (OE)
OG. Investigar o processo de implementação de princípios das práticas democráticas potencializadoras da Educação Integral, na percepção de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos gestores de escolas selecionadas da rede pública da cidade de Manaus.	Q1- Como aconteceu a implementação da Educação Integral nas escolas estudadas?	OE1- Construir a história da instituição que desenvolveu/institucionalizou o processo de Educação Integral, por meio dos testemunhos dos profissionais da educação. Construção dos dados – Narrativas - Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 e Q6.
	Q2- Como foi a organização curricular (currículo de Matemática e Ciências, metodologias, formalização institucional)? Q3 - Como as atividades foram desenvolvidas? Q4 - Quais as principais mudanças? Q5 - Quais foram os desafios? Q6 - Como foi a participação da família nesse processo?	OE2- Analisar os elementos centrais de orientação e formalização para a constituição de princípios da Educação Integral nas instituições investigadas, por meio do projeto pedagógico e das concepções dos

		profissionais da educação. (PPP e entrevistas) (Q2, Q3, Q6)
		OE3- Identificar, por meio da concepção dos profissionais partícipes da pesquisa, os principais desafios nas diferentes propostas das práticas democráticas potencializadoras da Educação Integral construídas nos contextos das escolas pesquisadas. (entrevistas). (Q3, Q4, Q5 e Q6)

Fonte: Pesquisadora (2023).

Após a fase de coleta de dados nas escolas, iniciamos a análise, com a preparação do material, através das transcrições do material da entrevista. A partir disso, foram realizadas várias leituras no intuito de identificar e entender a composição dos dados. A seguir, foi feita a leitura flutuante, destacando-se os primeiros recortes de trechos para a elaboração dos indicadores. De acordo com Bardin (2011), nessa etapa, aos poucos, a leitura vai se tornando mais precisa, por causa das hipóteses emergentes e da projeção de teorias adaptadas sobre o material.

Neste trabalho, foram criadas categorias (quadro 07) *a priori*, ainda na fase de projeto de qualificação, com base na teoria.

QUADRO 7 - CATEGORIAS DE ANÁLISE, SUBCATEGORIAS E ÍNDICES

Categorias	Subcategorias
1- Concepção Pedagógica de Educação Integral	a- Entendimentos sobre Educação Integral;
	b-Metodologias para Educação Integral;
	c-Tempo (CH);
	d-Currículo - claro (Real).
2 - Objetivos Educacionais	a- Aprendizagem;
	b-Redução de índices de Evasão e Repetência;
	c-Interesse e participação dos estudantes;
	d-Resultados de IDEB.
3 - Aspectos democráticos	a- Práticas democráticas;
	b- Trabalho colaborativo;
	c- Participação da família.

Fonte: Pesquisadora (2023)

Após várias leituras do material transcrito e da revisita às teorias que embasaram este estudo, foram reelaboradas as categorias, criadas as subcategorias e descritos os índices, tudo apresentado no quadro 08, abaixo.

QUADRO 8 - DESCRIÇÃO/ ÍNDICES.

Índices
1a. Educação Integral: visa a uma educação completa ao cidadão abrangendo as dimensões sociais, afetivas, (olhar humanizado para o estudante).
1b. Metodologias para Educação Integral: são atividades diferenciadas de práticas pedagógicas, incluindo jogos, metodologias ativas.
1c. Tempo Integral: está relacionado com a carga horária destinada ao turno integral (40H).
1d. Currículo claro: é o currículo que acontece dentro da sala de aula, com professores e alunos, elaborado em consonância com o pedagógico, pelo desenvolvimento das disciplinas (Matemática, Ciências, Educação Física, etc.).
2a. Aprendizagem: melhora na aquisição de conhecimento dos estudantes (aprender, conhecimento).
2b - Redução de índices de Evasão e Repetência: ações que visem à permanência do aluno na escola, evitando abandono escolar ou retenção de série (reprovação de ano).
2c-Interesse e participação dos estudantes: motivos que levam o discente a participar das atividades escolares, do ambiente, dos professores, etc. (Gostar, interesse).
2d-Resultados de IDEB: metas estabelecidas para verificar, através de avaliações externas, visando ao reconhecimento da melhoria da aprendizagem dos estudantes (é visto pela instituição tanto do ponto de vista da escola quanto da Secretaria de Educação, como referência de padrão de qualidade de educação).
3a. Práticas democráticas: ações desenvolvidas pelos profissionais da educação que visem a promover diálogo, discussão, como mecanismo de escuta e direito a escolhas (como voto, por exemplo) por parte dos estudantes e demais partícipes da escola (assembleias, escuta, escolhas, rodas de conversa, voto).
3b. Trabalho colaborativo: ações que permitem o trabalho em equipe, a cooperação entre os estudantes ou entre os profissionais da instituição (trabalho coletivo, equipe, ajudar o outro, cultura colaborativa, trabalho intersetorial).
3c. Participação da família: qualquer forma de envolvimento da família (pai, mãe, avós, dentre outros) em ações que visem à vida escolar da criança (trabalho voluntário, CEFA, famílias, Grupo de Trabalho, GTs dos pais, comunidade).

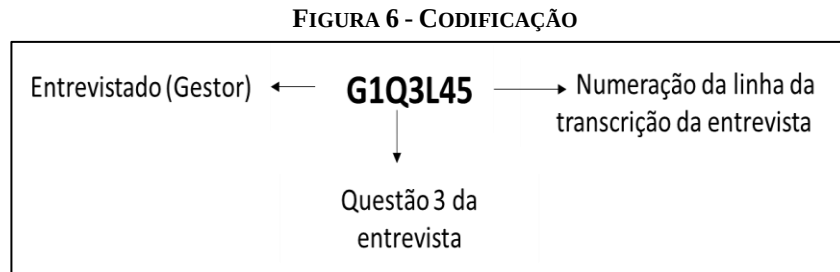
Fonte: Pesquisadora (2023).

Os índices foram importantes para direcionar os destaques das categorias e subcategorias durante a leitura. Os elementos em destaque foram marcados e as unidades de registros foram destacadas e codificadas. Foi feita a contagem com base na frequência dos índices, e depois, foram selecionadas as principais Unidades de Registro. A contagem da frequência está no Apêndice H.

De acordo com Bardin (2011), codificar é tratar o material, ou seja, é uma transformação dos dados brutos do texto, e para isto, são necessários três procedimentos básicos:

1. O recorte, baseado na escolha das unidades (as unidades aqui tratadas são de ordem semântica);
2. A enumeração, escolha das regras de contagem;
- 3- A classificação e a agregação: escolha das categorias.

Dessa forma, neste estudo, a cada unidade de registro (UR) identificada de acordo com a categoria, foi atribuído um código correspondente ao entrevistado (gestor ou professor), seguido da questão da entrevista e da linha da entrevista transcrita na qual pode ser encontrada a UR, de acordo com a figura 06:



Fonte: Pesquisadora (2023).

Para a descrição dos dados, optou-se pela construção de quadros contendo as UR, de acordo com as categorias analisadas.

3.5 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Para discorrer sobre como ocorreu a implementação da Educação Integral em escolas de Ensino Fundamental na cidade de Manaus, foi preciso ouvir pessoas, histórias e relatos, respeitando o ponto de vista dessas pessoas, compreendendo todo um contexto histórico que deve ser levado em consideração. Assim, quanto à descrição dos dados, optou-se por narrativas. Uma das características da pesquisa narrativa é apresentar o conhecimento de todos os aspectos vivenciados pelos profissionais de educação durante o processo de implementação das escolas de Educação Integral, da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Manaus (SEMED), e isso corresponde aos objetivos desta pesquisa.

De acordo com Creswell (2014), as Histórias narrativas falam de experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos. Ainda de acordo com o autor, esse tipo de pesquisa é usado em estudos no campo da Sociologia, da Antropologia, mas também na área da Educação. O autor destaca que “as Histórias narrativas são reunidas a partir de várias formas de coleta de dados, como por meio de entrevistas, que podem constituir a fonte de dados principal, e também por meio de

observações, documentos, imagens e outras fontes de dados qualitativos” (CRESWELL, 2014, p.69).

A escolha da metodologia foi motivada pelos objetivos e pelo objeto de pesquisa, considerando a descrição de Creswell em evidenciar as experiências vivenciadas como ponto de partida para a pesquisa narrativa, através do significado e das interpretações. Isso implicará em resultados únicos, dessa forma, o aporte teórico embasado em ideias de princípios de Educação Integral, na perspectiva de Dewey, foi outra questão motriz que levou à escolha das narrativas como método de descrição dos dados. De acordo com Dewey (1979, p. 153):

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução — isto é, a descoberta das relações entre as coisas.

E a partir dessa descoberta da relação entre as coisas, justificamos a escolha do método, no intuito de inferir argumentos através dos relatos dos envolvidos nesse processo, embasados teoricamente, e a partir das experiências vivenciadas, constituindo as reflexões e o pensamento dos participantes das histórias aqui analisadas.

As entrevistas narrativas e a análise de conteúdo oferecem percepções distintas do mesmo instrumento de coleta de dados, fazendo com que um complemento de informações permita uma reflexão mais profunda da temática pesquisada. No quadro 8b, apresentamos o resumo dos objetivos de investigação e das etapas metodológicas.

QUADRO 9 - RELAÇÃO DOS OBJETIVOS COM OS MÉTODOS

Objetivos	Coleta	Ação	Análise
OE1, propostas de PD/EI – histórica e social.	Entrevistas.	Analisar os testemunhos.	Criação de narrativas por meio de Entrevistas (Creswel 2014).
OE2, propostas de PD/EI – documento e legislação.	Documental (projeto Político Pedagógico-PPP), proposta de Educação Integral SEMED.	Analisar os documentos PPP e legislação.	Análise de Conteúdo (AC) (Bardin 2011).
OE3, desafios das propostas.	Entrevistas e Documentos.	Analisar os desafios: a) PD/EI geral; b) PD/EI para o ensino.	Análise de Conteúdo e entrevistas. Cruzamento de O1/O2 AC, inferência sobre a PD/EI no contexto investigado.

Fonte: Pesquisadora (2023)

4. AS NARRATIVAS: O QUE CONTAM OS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, EM MANAUS?

Neste capítulo, destaco o fundamento teórico-metodológico da pesquisa narrativa (CRESWELL, 2014), buscando a compreensão a partir da releitura de eventos no período entre 2015 e 2021, para discurtir os momentos vivenciados por grupos, instituições e educadores de Manaus, que mobilizaram a implementação da Educação Integral. A motivação inicial ocorreu pelas leituras realizadas de referenciais teóricos sobre escolas em tempo integral no Amazonas, durante a orientação do curso de mestrado. Naquele momento, não sabia ainda diferenciar e, tampouco, tinha conhecimento sobre o significado e a existência de EI, meu interesse de investigação estava, até então, voltado ao Tempo Integral devido à minha experiência profissional atuando em escolas da Secretaria de Educação, do Estado do Amazonas (SEDUC), nessa modalidade de ensino. Ao aprofundar-me nas leituras, percebi que havia muita diferença entre as terminologias e em relação às práticas exercidas, e passei a ter um olhar mais discernido sobre o tema, além de um interesse em conhecer.

Os processos que envolvem a implementação de programas educacionais nas instituições públicas brasileiras são idealizados a partir dos interesses e projeções do Governo Federal, em consonância com as metas estabelecidas nos planos educacionais. Esse movimento ocorre historicamente, visando à melhoria da qualidade da educação, à equidade e à ampliação do acesso à educação pública. Desse modo, as diretrizes de funcionamento, os critérios de adesão e a seleção das instituições são definidos pelo poder público, por meio das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação de determinado local. Pouca participação em tomadas de decisões, por parte dos profissionais das escolas e da comunidade, são considerados durante esse processo. No caso da implementação dos princípios de Educação Integral nas escolas de Manaus vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), esse movimento foi inverso.

Neste capítulo, proponho-me a reconstituir a história das instituições investigadas, baseando-me nos depoimentos das gestoras e em suas experiências. Sendo assim, apresento os principais eventos que culminaram no processo de implementação vivenciados por instituições, evidenciando os principais atores neste cenário. Começo apresentando os principais trabalhos encontrados na literatura específica que reforçam minha discussão; a seguir, narro sobre as trajetórias, identidades e características das instituições; depois, cito o processo de implementação da Educação Integral (EI); e, por fim, proponho uma reflexão sobre os principais pontos evidenciados.

Na literatura da área, a maior concentração de estudos que inclui a temática está relacionada à Educação Integral com ênfase no Tempo Integral, e ainda faltam mais esclarecimentos sobre as práticas de Educação Integral, principalmente no Estado do Amazonas.

O trabalho realizado por Simões (2019) estudou a implantação da Educação Integral na escola Waldir Garcia, citada como pioneira neste segmento de ensino, na cidade de Manaus. Nesse estudo, a autora evidencia as principais mudanças na rotina da escola, estabelecendo uma relação quanto à importância da escola e da comunidade, considerando alguns desafios enfrentados. Além disso, exalta a participação do “Coletivo Escola Família Amazonas” (CEFA)² como o mecanismo precursor para o início de debates de idealização para adequações de escolas públicas que pudessem atender a uma Educação Integral, com o intuito de promover uma educação de qualidade às crianças do Ensino Fundamental.

A partir das iniciativas do grupo CEFA e das parcerias firmadas com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nota-se um importante marco histórico no contexto da Educação no Estado do Amazonas, em que as famílias e a comunidade passam a construir ideais políticos-educacionais e a lutar por eles, corroborando com a ruptura da “cultura” de projetos e programas educacionais surgindo “de cima pra baixo”. As ideias, as ações e a mobilização surgem da comunidade, das famílias, e saem do campo imaginário para o concreto. Isso a partir do momento em que a SEMED se abre para o diálogo, passa a apoiar e cede as suas instituições como instrumento de transformações de concepções e práticas democráticas em escolas de Educação Infantil.

O estudo proposto por Alves (2013) teve como principal objetivo analisar a experiência de Educação em Tempo Integral implantada na Rede Municipal de Ensino de Palmas, no período de 2005 a 2011. Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental, procurou identificar e analisar reflexões de estudos sobre a Educação Integral. Em um dos resultados desse estudo, a autora menciona que não evidenciou a participação dos demais segmentos da comunidade (professores, pais e discentes) escolar na discussão prévia da proposta, ou seja, em Palmas, e em outros lugares do Brasil, a implantação de propostas de Educação Integral não foi discutida entre os atores desse processo de construção, entretanto, isto não significa a não aceitação da comunidade.

² De acordo com Simões: “o grupo CEFA é autônomo, não possui vínculos com governos. Desde 2015 atua com ações destinadas ao desenvolvimento da Educação Integral, em 2016 formalizou seu estatuto, possui como integrantes pesquisadores, professores de universidades públicas e/ou ambientalistas atuantes em organizações não governamentais”. (SIMÕES, 2019, p. 22).

Sob esse prisma, consideramos os movimentos sociais e políticos envolvidos no contexto amazônico, no período entre 2015 e 2020, como fenômenos pouco recorrentes na linha do processo de institucionalização de Programas Educacionais. Dessa forma, conhecer como o processo de implementação ocorre nas escolas do Amazonas é um objeto de pesquisa relevante e, por isso, objetivou-se, por meio dos testemunhos dos profissionais da educação, construir a história da instituição que desenvolveu/institucionalizou o processo de Educação Integral, apresentando os desafios, as mudanças e os principais resultados nessas escolas, após esse período.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DE PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, SOB A PERSPECTIVA DAS DIRETORAS: OS DESAFIOS, AS POSSIBILIDADES E OS RESULTADOS

O resgate dos acontecimentos históricos referente ao período de 2015 a 2020 foi o ponto precursor para a compreensão do processo de implementação da Educação Integral nas escolas de educação básica na cidade de Manaus. A partir dos relatos, criou-se um panorama de eventos associados à implementação da concepção de ensino, descritos a seguir.

4.1.1 Escola Municipal Professor Waldir Garcia

FIGURA 7 - FRASE PAULO FREIRE



Fonte: Pesquisadora (2023).

No meu primeiro contato com a escola, enquanto aguardava a chegada da gestora, caminhava pelas suas dependências quando me deparei com uma parede ilustrada com uma conhecida frase de um grande educador brasileiro: Paulo Freire. Nela, dizia: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (figura 07). Naquele momento, percebi que essa escola era diferente das que eu já havia conhecido.

Ao caminhar um pouco mais, avistei um cantinho dissímil, denominado “Geloteca”, tendo como móveis: um banquinho, mesinhas, quadros, tudo feito de madeira reutilizada, e uma geladeira adaptada para transformar-se em uma biblioteca acessível, ilustrada na figura 08 abaixo.

FIGURA 8 - CANTINHO GELOTECA



Fonte: Pesquisadora (2023).

Quanto mais eu conhecia os espaços, mais curiosa ficava. No salão de entrada, percebi as crianças transitando sem fardamento escolar, com roupas confortáveis e apresentando uma intimidade com a escola, como se estivessem em suas próprias casas. Pais chegavam constantemente, e a sensação era muito semelhante à presenciada com as crianças, pessoas que se sentiam pertencentes àquele lugar. Só mais tarde entendi a dimensão de tudo que eu estava observando.

O horário agendado para que a gestora me atendesse seria às nove horas da manhã, porém, a reunião aconteceu somente às dez horas. Ela nos recebeu na sala dos professores, muito receptiva, educada e atenciosa, desculpou-se pelo atraso e informou o motivo de sua demora: estava no supermercado comprando mantimentos para completar o almoço das crianças, era dia de feijoada e a remessa enviada pela Secretaria de Educação do Município não era suficiente para a demanda diária.

Iniciamos uma conversa sobre as questões gerais que permeiam o ambiente escolar e, aos poucos, os primeiros relatos sobre a implementação da Educação Integral entraram na pauta do bate-papo. As informações descritas a seguir são fontes da entrevista narrativa, realizada com a autorização prévia da diretora. Atraídos pelo desejo de transformar-se em Tempo Integral, inicialmente, os profissionais da escola nem sequer sabiam o que seria essa tal “Educação Integral”. Até entrarem em contato com os pais do CEFA, e também com informações complementares verificadas no Projeto Político Pedagógico da escola e registros fotográficos da própria pesquisadora ou coletados de documentos da instituição.

O contexto histórico da escola remete a um olhar familiar entre a instituição e a comunidade escolar. Sua obra foi iniciada a partir do interesse dos comunitários e só depois passou a ser, oficialmente, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Foi inaugurada em 04 de Outubro de 1986, com o nome de “Centro Comunitário Manoel”. Nesse período, o bairro era conhecido como Bairro da Preguiça, em homenagem aos animais nativos que viviam no lugar.

Em 1989, passou a se chamar Escola Municipal Prof. Waldir Garcia³, e, no período, apresentava uma estrutura bem inferior em relação à que apresenta hoje, com apenas quatro salas de aula. Atualmente, o prédio possui uma ampla estrutura, com dois andares distribuídos em: espaços administrativos, espaços educativos e os demais espaços destinados à higiene e à alimentação (Apêndice E).

A escola atende, aproximadamente, 230 crianças do Ensino Fundamental I, em horário de funcionamento Integral. Desse total, onze são alunos deficientes, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista, deficientes físicos e deficientes intelectuais, que realizam atendimentos na sala de recursos, sendo oito pelo horário matutino e três pelo horário vespertino.

Durante muitos anos, a escola manteve uma relação íntima com a comunidade, o portão ficava sempre aberto, os moradores entravam e saíam constantemente, usavam o poço artesiano da instituição, tomavam banho, lavavam roupa, cozinham, usavam a quadra, faziam churrasco no chapéu de palha, ou seja, utilizavam todas as suas dependências. Isso foi interrompido a partir de 2005, quando mudou a direção escolar. O diretor antecessor era de origem da comunidade, e a nova diretora, não⁴. Além disso, essa apresentava concepções e

³ Em homenagem a um advogado e também pedagogo de origem amazonense.

⁴ A diretora da escola teve uma educação em conventos e é casada com militar, sempre foi rígida com todos, incluindo os alunos, as famílias e, até mesmo, com os funcionários da escola. Era chamada de “Sargento”, pois todos a temiam, por sua postura autoritária.

ideais que não condiziam com as práticas exercidas pelos comunitários, então, novas regras foram estabelecidas, principalmente quanto ao horário para fechamento dos portões, limitações quanto ao uso dos espaços e regras sobre as vestimentas para adentrar no espaço escolar. Tais decisões não agradaram os comunitários, entretanto, a escola passou a ser sinônimo de rigidez e disciplina, o que fez aumentar a procura daqueles que visavam à disciplina e à ordem como principais elementos para se medir a “qualidade da educação”. A escola enfrentou sérios problemas, com um elevado índice de evasão, repetência e abandono escolar, ocasionados pela alta vulnerabilidade social, porque crianças abandonavam a escola para trabalhar nos sinais de trânsito.

No ano de 2010, a escola passou a desenvolver atividades com adesão ao “Programa Mais Educação”⁵, cuja orientação consistia em selecionar os alunos com baixo rendimento escolar. Nesse momento, a equipe passou a adotar as primeiras decisões coletivas de forma democrática, a gestora reuniu os funcionários e decidiram inserir todos os alunos no Programa. Dessa forma, a escola passou a ampliar a jornada escolar, com atividades no contraturno, incluindo oficinas de Letramento, como a Matemática Lúdica, e atividades esportivas como futsal, handebol, recreação, *taekwondo*, capoeira, dança, música, tudo o que os alunos gostavam. Com apoio e verba do Governo Federal, foram contratados monitores para auxiliarem nos trabalhos. Os resultados foram a redução dos índices de evasão e repetência escolar, e melhoramento da participação e da aprendizagem dos estudantes. A partir desses resultados, a escola tomou outra decisão importante: os alunos não iriam mais no contraturno, passariam o dia na escola, com entrada às sete horas e saída às dezessete horas. O tempo de duração do “Programa Mais Educação” na escola foi de cinco anos.

No ano de 2015, a escola ficou sem recursos para dar continuidade às atividades em tempo integral, e passaria a funcionar novamente em período regular. No mesmo ano, a partir mobilização do grupo CEFA, iniciou-se, em Manaus, um movimento político-social com o objetivo de debater e difundir a ideia sobre os princípios de Educação Integral. O grupo ergueu-se através do interesse de um coletivo de pais em busca de escolas que promovessem uma educação com qualidade, através de métodos inovadores de ensino. Após muito diálogo e debate sobre a temática, conseguiram o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED),

⁵ Programa do Governo Federal, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Uma das estratégias adotadas objetivava a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para, no mínimo, sete horas diárias, por meio de atividades optativas, como: reforço em Língua Portuguesa e Matemática, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação, dentre outras.

o que permitiu, assim, a introdução da primeira proposta oficial de implementação da Educação Integral na Escola Waldir Garcia, no ano de 2016.

Quando a comissão da SEMED entrou em contato com a escola, a equipe foi convidada a participar e deveriam escolher se aceitariam passar pelo processo de implementação da Educação Integral. Com as experiências vivenciadas no “Programa Mais Educação” e com os resultados satisfatórios, imediatamente, a equipe escolar aceitou o desafio. A partir desse momento, iniciou-se um caminho árduo, de rupturas de convicções e de construção de conhecimentos, pois, até então, os profissionais da instituição ainda não sabiam diferenciar Tempo Integral de Educação Integral.

Ao entrarem em contato com os pais do CEFA, passaram a compreender que a concepção de escola proposta não tratava apenas de uma ampliação da jornada escolar, mas de uma proposta de educação mais profunda, mais completa. Então, a partir desse momento, começaram a surgir as dúvidas, e o primeiro desafio foi “a falta de conhecimento sobre EI”. A equipe escolar, juntamente com os pais do CEFA, passaram a buscar referências para a implementação, várias instituições escolares públicas e privadas na cidade de Manaus foram visitadas, porém não se enquadravam na concepção de EI, e o segundo desafio surgiu: ‘a falta de referência de práticas de Educação Integral na cidade de Manaus’.

Nessa fase, começaram os primeiros estudos. A escola da Ponte, em Portugal, foi uma fonte riquíssima de aprofundamento de práticas de EI, entretanto, era algo muito distante da realidade manauara. Deste modo, surgiu a necessidade de buscar instituições que apresentassem um contexto mais próximo. Movidos pelo interesse, curiosidade em conhecer o que havia de diferente nessas escolas que aderiam à EI, os pais e os profissionais procuraram por escolas em outros estados, como o “Projeto Âncora”⁶, em São Paulo, e com financiamento próprio, fizeram visita em oito instituições de São Paulo, incluindo escolas com Tempo Integral e Tempo Regular que realizavam práticas inovadoras com princípios de Educação Integral. As gestoras que fizeram essa viagem ficaram encantadas com as possibilidades, aprenderam estratégias interessantes a serem adequadas às suas realidades e viram que seria possível embarcar nesse novo projeto, tentar fazer o diferente para mudar seus resultados em prol da melhoria nas aprendizagens dos alunos.

Na fase de adequação, quanto à rotina em tempo integral, a união da equipe foi um

⁶ O Projeto Âncora fica em Cotia (SP) e foi idealizado por Pacheco (o mesmo precursor do projeto da escola da Ponte em Portugal). Foi criado no ano de 1995 e é referência de escola transformadora, desenvolvendo um ensino pautado em práticas sociais aliado à educação, com o propósito de melhorar a qualidade da educação de crianças em vulnerabilidade social.

fator em destaque. Com a experiência em práticas com oficinas, a escola adequou as propostas ao que já realizavam, mantendo, assim, as Oficinas de Letramento, a Matemática Lúdica, através do ensino com jogos. Entretanto, não possuíam as verbas financiadas pelo governo, e todo o investimento com recursos materiais destinados às aulas inovadoras vinham dos salários dos professores, que custeavam seu próprio material, ou através de doações dos comunitários. Dessa forma, o terceiro desafio foi sinalizado: ‘a falta de investimento’.

As primeiras mudanças estruturais realizadas na organização da escola foram as disposições das cadeiras nas salas de aula. O mobiliário foi trocado, substituindo as carteiras por mesas redondas (conforme apresentado na figura 09), com isso, os alunos ficavam mais próximos, trabalhando em equipe, com cooperação e empatia.

FIGURA 9 – DISPOSIÇÃO DAS CADEIRAS-WALDIR GARCIA



Fonte: Pesquisadora (2023).

A escola passou a apresentar uma nova forma de desenvolver as atividades, direcionando sua prática à centralidade do aluno. Assim, durante o processo de implementação da Educação Integral, construiu um caminho marcado por reestruturação do currículo, das formações e das práticas, visando aos objetivos delineados e adotando novas concepções a respeito do fazer pedagógico, o que ampliou o olhar para o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

O quarto desafio foi “romper com convicções”. Foi preciso reconstruir muitos pré-conceitos, regras e limites que mantinham uma “ordem”, mas que afastava a comunidade da escola. A primeira ruptura foi interna, dentro de cada profissional. A diretora, durante a entrevista, relatou que passou por um processo de reconstrução, deixando de lado uma profissional autoritária, que impunha medo em todos ao seu redor, e passou a adotar uma postura aberta ao diálogo, adepta a novas formas de conduzir uma gestão pautada na democracia, por meio da participação dos interessados na educação daquela escola.

A partir dos estudos da formação continuada, financiados pelos próprios profissionais, e pelos estudos mobilizados também com o Grupo de Trabalho (GT) ⁷, a ampliação de conhecimento sobre a concepção de EI foi transformando os olhares e melhorando as posturas dos profissionais diante da educação. Isso contribuiu para a reaproximação da comunidade. E um dos pontos favoráveis para esse trabalho com os pais foi a participação efetiva dos pais do CEFA durante o processo de implementação, pois eles estavam envolvidos nas atividades da escola.

A participação dos pais que compunham o Coletivo Família Amazonas foi importante não apenas como mecanismo de acesso às concepções sobre a educação, mas em sua atuação no dia-a-dia, fazendo parte do processo, juntando-se aos profissionais, atuando dentro das salas de aulas, matriculando seus filhos, participando de reuniões, fóruns de debates. Essa proximidade com a escola permitiu que os comunitários se reaproximassem e manifestassem o desejo de contribuir, não apenas em reuniões escolares, mas também como sujeitos partícipes do cotidiano. Um exemplo disso foi uma ação realizada pela escola em que cada pai/familiar levou um instrumento de trabalho e realizou pequenos reparos como: pintaram as portas, limpavam os vidros, limpavam condicionadores de ar, consertaram carterias quebradas. Uma ação que visou à participação da família de forma diferente, e o resultado foi uma nova percepção sobre o papel da família no ambiente escolar. Resgatou-se uma relação de pertencimento da comunidade para com a escola, comunidade esta que se envolveu nas ações promovidas e passou a participar da vida escolar dos estudantes.

A inserção das assembleias na rotina escolar também proporcionou momentos desafiadores. Tudo precisou ser planejado, principalmente, por se tratar de uma prática incomum no ensino de crianças, desde os temas a serem debatidos, o local, até quem poderia expor os temas ou votar.

As assembleias começaram com a participação com direito a fala e voto apenas dos alunos, mas, com o tempo, a equipe pedagógica percebeu que o envolvimento de todos era importante, pois a escola não é feita somente de estudantes. Incluiu-se, desse modo, todos os professores nessa construção de diálogo e de espaços democráticos que estavam sendo criados, e os assuntos debatidos eram trazidos pelos alunos e pelos docentes, formalizados em ata e votadas as sugestões de melhorias para pôr em prática na convivência diária. No corredor da

⁷ O grupo de trabalho foi montado por uma equipe multidisciplinar composta por pesquisadores (da UFAM e UEA), por professores, gestores de escolas públicas e pais representados pelo CEFA. Este grupo realizava encontros formativos para discutir e debater sobre Educação Integral e fizeram parte da comissão elaboradora da Proposta de Implementação da Educação Integral, em parceria com a SEMED.

escola, foi fixado um quadro branco, onde os alunos ou qualquer interessado pudesse levantar uma temática que poderia ser discutida nos encontros.

FIGURA 10 - ASSEMBLEIA GERAL



Fonte: Centro de referência em Educação Integral (2023).

As assembleias poderiam ser com todos os alunos (conforme apresenta a figura 10), com apenas uma turma ou com um grupo, dependendo da necessidade e dos temas escolhidos. As tutorias envolviam não apenas os funcionários da escola, mas também convidados. Inicialmente, começaram as tutorias com os alunos e eles escolhiam quem seriam seus tutores; a outra forma de tutoria era de professores. Nesses encontros, os alunos discutiam valores e conversavam, faziam dinâmicas e trabalhavam o seu projeto de vida. Os alunos faziam anotações num caderninho e depois conseguiam avaliar sua evolução ao longo do processo.

As tutorias eram realizadas pelos profissionais da escola. Além dos professores, incluíam-se a diretora, a pedagoga e demais funcionários. Nesse momento, os alunos eram instigados a construir seu projeto de vida, realizavam desenhos, poesias e demais atividades que visassem ao autoconhecimento, um mecanismo de escuta importante que aproxima a escola dos estudantes.

No primeiro ano de implementação dos princípios de EI, os professores, a diretora e todos os funcionários se reuniram para avaliar o que deu certo e o que poderia ser melhorado. Foram analisados os resultados e as possíveis adequações ao ano seguinte. Na percepção da diretora, as principais mudanças foram a ressignificação do currículo, da formação e da avaliação.

Sobre as formações, no início, a diretora pagava curso, estudava e socializava-se com os funcionários, pois eram cursos caros e nem todos tinham condições financeiras. O grupo passou a definir os temas de interesse que queriam estudar e isso foi fundamental. Os estudos envolviam todos os funcionários da escola, não apenas o professor.

A escola adotou um currículo vivo, construído visando à necessidade dos estudantes. Os espaços educativos passaram a ser vistos como territórios de aprendizagens, e como territórios, são potencialmente explorados pelos docentes. A escola possui um parquinho (ver figura 11) onde são realizadas atividades recreativas educacionais ou de lazer. Esse espaço é cedido para a comunidade quando solicitam para eventos sociais.

FIGURA 11 - ESPAÇOS DA ESCOLA WALDIR GARCIA



Fonte: Pesquisadora (2023).

Outro espaço muito utilizado é o chapéu de palha, onde são feitas reuniões com os pais, encontros de diálogo, e sempre é cedido aos comunitários quando solicitado.

FIGURA 12 - ESPAÇOS DA ESCOLA WALDIR GARCIA



Fonte: Pesquisadora (2023).

Conforme visualizamos nas imagens, todos os espaços são coloridos (ver figura 12) e contêm informações propícias à sua função de espaços de aprendizagens, e, como tais, são usados integralmente dessa forma.

Outra mudança positiva foi a forma avaliativa. A escola passou a avaliar os alunos com autoavaliação e rubricas, envolvendo habilidades e valores no processo de aprendizagem, o que reduziu os índices de repetência escolar. Outro ponto positivo desenvolvido foi a substituição da competição entre alunos pelo trabalho colaborativo, trabalho em equipe. Os alunos são estimulados a acolher, a ter empatia, e a ajudarem uns aos outros. Esse trabalho levou a um reconhecimento nacional de escola inclusiva, mesmo sem mediadores.

Com todas essas mudanças e o esforço de todos os profissionais dessa instituição, desde 2017, a escola tem alcançado a meta no IDEB. No ano de 2022, alcançou 8,1, tornando-se uma das mais bem avaliadas da SEMED.

A escola Waldir Garcia foi a pioneira em concepções e princípios de Educação Integral, a partir do trabalho desenvolvido por inovação tanto em gestão escolar, por meio da gestão participativa, reaproximando a comunidade da escola, como pela valorização do estudante enquanto agente ativo de sua aprendizagem, os resultados deste trabalho.

Hoje, essa instituição faz parte de uma comunidade ativadora das Escolas Transformadoras, com duzentas e oitenta escolas no mundo, sendo vinte e uma brasileiras, dentre as quais, apenas duas do norte do Brasil (PPP, 2021, p.18). As inovações propostas pela escola não são apenas do ponto de vista pedagógico, pela inserção de um currículo diferenciado, mas também de práticas democráticas que incluem a participação dos estudantes como principais protagonistas da educação, possibilitando a participação em escolhas de forma consciente, a participação da família de forma efetiva e corresponsável pelo ensino, e a participação dos profissionais descentralizando as decisões e adotando as escolhas coletivas. A escola é uma das principais referências de Educação Integral na cidade de Manaus.

4.1.2 Casa Mamãe Margarida

FIGURA 13 - INSTITUIÇÃO CASA MAMÃE MARGARIDA



Fonte: Pesquisadora (2023).

Confesso que, ao selecionarmos as escolas, eu não tinha dimensão do trabalho realizado pela Casa Mamãe Margarida⁸ (figura 13). No primeiro contato com a instituição, enquanto aguardava a diretora escolar, fiquei observando o ambiente. Meninas transitavam pelos espaços (crianças e jovens), com algo diferente nos semblantes, que eu não sabia identificar.

Após o diálogo com a diretora, percebi que se tratavam de crianças vítimas de violência doméstica, ou violência sexual, vitimizadas, muitas vezes, pelos próprios familiares (pais, irmãos, tios). Tive a oportunidade de assistir a uma assembleia, onde as alunas, em diálogo, depunham sobre violência, sobre como se sentiam perante conflitos internos e sentimentos ocultos. Muitas falavam chorando, desabafando e extravasando dores e sensações angustiantes. Tratava-se de uma assembleia geral sobre o Setembro Amarelo, e estavam presentes todos os arte-educadores (professores com formação especializada para o trabalho com arte, por meio da música, do teatro, da pintura, dentre outros). Ao ouvir um depoimento de uma jovem de aproximadamente 15 anos, saí daquele lugar extremamente tocada e sensibilizada com o trabalho realizado pela instituição.

⁸ A Casa Mamãe Margarida utiliza programas e projetos sociais, culturais, de esporte, lazer e educação, como instrumento de defesa, proteção e promoção da infância, da adolescência e juventude em consonância com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nº 8.069/90 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (PPP - Casa Mamãe Margarida, 2021, p.10).

As informações a seguir são descritas de acordo com as entrevistas narrativas e com o Projeto Político Pedagógico da escola, seguidas de fotos do acervo da pesquisadora ou cedidas pelos documentos legais.

A instituição atende, exclusivamente, meninas que moram em bairros adjacentes ao São José, com situação de alta vulnerabilidade social e pobreza. A Instituição iniciou seus trabalhos devido à necessidade de catequizar crianças de familiares do bairro São José, em decorrência da grande migração de pessoas para a capital do Estado em busca de empregos (atraídos pela Zona Franca). Isso gerou um problema social com pessoas desempregadas, por exemplo, invasões em espaços para moradias, expansão de mercado irregular.

As irmãs religiosas iniciaram um trabalho em forma de oratório, em 1984, direcionado pelo Arcebispo de Manaus, Dom Milton Correa Pereira, com brincadeiras dirigidas com as crianças, em um espaço muito pequeno, improvisado. As crianças passavam o dia todo no local, porque os pais precisavam trabalhar. Essa fase inicial foi marcada por situações dramáticas ocasionadas por mazelas sociais, como, por exemplo, pais que deixavam as crianças de manhã e demoravam para buscá-las, porque a mãe estava morta (vítima de drogas). A instituição passou a acolher e a desenvolver trabalhos usando a arte, ensinando crochê, bordados, pinturas, corte e costura, aulas de teatro, práticas esportivas.

A Casa Mamãe Margarida foi inaugurada em 02 de abril de 1986, no Governo de Sr. José Lindoso, com um perfil de instituição voltada ao atendimento social, não governamental, sem fins lucrativos, para o atendimento de crianças e adolescentes com idades entre oito a dezessete anos e 11 meses. Atualmente, atende meninas dos 6 aos 17 e 11 meses, em situação de vulnerabilidade social, negligência familiar, vítimas de exploração do trabalho infantil, da violência doméstica, do abuso, da violência e da exploração sexual.

A partir de 1995, a Instituição foi anexada à Escola Madre Nazaré, em convênio com a rede Salesiana⁹, e passou a alfabetizar as crianças. Por causa de muitos desafios referentes ao contexto educacional da instituição, o público, até o ano de 2006, apresentava um alto índice de distorção idade/série, repetência escolar e muita evasão.

No ano de 2005, a escola firmou parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e passou a fazer parte do grupo de escolas pertencentes ao município, mas mantendo suas especificidades. Um dos objetivos foi de garantir os direitos das meninas, reduzir os índices negativos, como reprovação, e formalizar a instituição às atividades que já realizavam.

⁹ A Instituição tornou-se anexo da Rede Salesiana para tratar questões documentais.

Em 2012, a diretora, ainda na função de professora da instituição, escreveu um projeto para implementação da psicopedagogia, visando à melhoria da aprendizagens de alunas que foram identificadas com dificuldades de aprendizado. Esse projeto foi encaminhado ao secretário de educação vigente, o Dr. Mário Lipe, o qual interessou-se pela proposta e identificou práticas de Educação Integral na escola, orientando a professora para leituras e ampliação dos conhecimentos.

No ano de 2016, a instituição foi convidada a participar do grupo de escolas que estavam iniciando as concepções de Educação Integral, na cidade de Manaus. Passaram a realizar encontros com outros educadores, participaram do grupo de trabalho sobre estudos de Educação Integral (GT), foi quando a diretora reconheceu que o trabalho desenvolvido na instituição já se inseria nessa perspectiva pedagógica. Sob esse panorama, a instituição vivenciou um movimento inverso, ou seja, sempre realizou o trabalho, porém, não havia o reconhecimento oficial.

A escola possui grande equipe para atender a demanda, e dispõe de: sete professoras, três cuidadoras, duas auxiliares administrativas, dois motoristas, duas pedagogas, uma gestora, seis serviços gerais, duas merendeiras, três vigilantes, duas assistentes sociais, um funcionário de manutenção, um cozinheiro, uma monitora, um instrutor de informática e uma psicóloga. A estrutura da escola (Apêndice C) é ampla, com dois pisos, sendo o primeiro destinado aos espaços administrativos - quadra poliesportiva e estacionamentos de ônibus escolar – e, no superior, as salas de aula, a biblioteca, o laboratório de informática e os espaços destinados ao abrigo das crianças sob orientação judicial.

As salas de aula são divididas pela faixa etária das alunas e mantêm uma distribuição das cadeiras de forma que as meninas possam interagir, conforme apresentado nas figuras 14 e 15.

Figura 14 - Disposição das cadeiras e mesas



Fonte: Pesquisadora (2023).

FIGURA 15 – ESPAÇOS DA INSTITUIÇÃO



Fonte: Pesquisadora (2023).

Além desses convênios, a escola faz parcerias também com empresas locais que apoiam os projetos e realizam doações para o mantimento da instituição, como: Honda Motor Company, Bemol S/A, Pemaza Distribuidora de Autopeças e Pneus Ltda, Transire Fabricação de Componentes Eletrônicos S/A, ainda a campanha nacional Criança Esperança/Unesco. Após uma árdua luta burocrática, apenas no segundo semestre de 2021 a instituição foi reconhecida oficialmente como escola de Educação Integral em Tempo Integral, embora, desde a sua fundação, sempre tenha realizado atividades nos dois turnos.

Atualmente, a escola tem capacidade de Proteção Social Básica, com, aproximadamente, 240 crianças e jovens e Acolhimento Institucional – 20 vagas ininterruptas. Todos os casos de acolhimento são mediados por via judicial e de responsabilidade da instituição ao acompanhamento, cuidado e zelo. Além desses casos, outra modalidade de ensino são ex-alunas da escola que desenvolvem atividades no contraturno, participam de fóruns de discussão e demais atividades de interação social.

As discussões acerca de práticas de Educação Integral têm longa data. Esse aparato mais social possui ênfase em aspectos dimensionais da aprendizagem no que se refere ao campo afetivo, emocional, social, e tais são os preceitos de instituições de cunho educativo-social, como as entidades não governamentais. As escolas regionais surgiram com uma concepção de Educação Integral que difere dos princípios adotados pelo escolanovismo¹⁰, desse modo, a Educação Integral católica tinha, em sua essência, uma formação física, intelectual, moral e religiosa. Possuía a ideologia educativa a qual revelaria o anseio de se chegar a uma ordem

¹⁰ O movimento da Escola Nova iniciou-se no Brasil, por volta de 1920, influenciado pelos ideais de Dewey e trazido sob a perspectiva de Anísio Teixeira. Objetivava mudar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, baseava-se em princípios da ação, da solidariedade e do trabalho cooperativo e social.

social, através do humanismo cristão (DIAS, 2015). Ainda de acordo com a autora, os católicos julgavam e defendiam que somente o catolicismo seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas, e isto era imprescindível na reforma da sociedade.

Atualmente, a instituição mantém os trabalhos com princípios religiosos, como os momentos de oração, entretanto, reconhece e incentiva outras formas de ensino. Um exemplo disso são os fóruns (as assembleias) onde são discutidos diversos temas que fortalecem e motivam as meninas que enfrentam dificuldades na reintegração social.

Um dos principais resultados apresentados, após a adesão ao projeto de escolas de Educação Integral, refere-se ao fortalecimento do trabalho com a família, ações que são direcionadas para reaproximar os familiares - nas reuniões de entrega de boletins são realizadas palestras com profissionais multidisciplinares, além do oferecimento de cursos que visem ao empreendedorismo. Outro ponto positivo foi o trabalho com a autoestima das estudantes. As meninas eram vítimas de preconceitos, menosprezadas e malvistas pela sociedade, as escolas não queriam aceitá-las, e esse quadro mudou. Elas se tornaram proativas, o que melhorou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e são mais interessadas nas atividades propostas. O desenvolvimento de habilidades como a oralidade, o discurso, foi aguçado devidos às práticas didáticas diferenciadas, e as meninas estão produzindo textos e organizando um livro para publicação com a orientação da professora de Língua Portuguesa. A instituição possui um trabalho muito forte envolvendo as artes em forma de música, pintura, teatro, dança, poesias. Essas atividades fazem parte da rotina diária na aprendizagem das meninas (figura 16).

FIGURA 16 - TRABALHO REALIZADO COM OS ARTE-EDUCADORES



Fonte: Pesquisadora (2023).

Apesar dos desafios e das dificuldades que a instituição ainda enfrenta, ela buscou formas de superar tais dificuldades, desenvolvendo um trabalho em rede com as demais escolas de Educação Integral e um trabalho intersetorial, que busca envolver as áreas da saúde, da segurança pública, da justiça e firmar parcerias.

4.1.3 Escola Padre Calleri

FIGURA 17 - ESCOLA PADRE CALLERI



Fonte: Eraldo Lopes (2018).

Sempre fui fascinada por Escolas do Campo. Um ambiente pacífico e ermo, foi essa sensação que tive ao chegar na escola Padre Calleri (figura 17). Quando entrei, estava tudo calmo e tranquilo, nem parecia dia letivo, havia uns professores sentados no refeitório, num espaço central da escola entre o pátio e as salas de aula.

O diálogo com as profissionais da instituição foi numa salinha aconchegante, local onde a diretora dividia o espaço com a pedagoga. Iniciamos o diálogo com uma conversa sobre a rotina escolar e, aos poucos, criamos uma sensação de familiaridade com o ambiente.

A construção da escola iniciou-se por volta de 1963, tendo como fundadores o casal Madalena Moraes de Souza e Manoel de Souza que, ao chegar à Comunidade conhecida como Retiro São Thomé, mandou construir uma Igreja com o nome em homenagem ao retiro, e notou que se tratava de uma comunidade numerosa. Com isso, surgiu a necessidade de adequar o espaço para alfabetizar crianças. Com alguns anos de funcionamento, o número de crianças aumentou e o salão da igrejinha já não suportava a demanda. A partir da doação de um terreno por intermédio do prefeito do município de Manaus, José Fernandes, foi construída uma nova

escola com duas salas de aula, que recebeu o nome de Escola Municipal Padre Calleri, em homenagem ao padre missionário. Somente no ano de 1984 foi instituído o ato de criação, ainda com restrições quanto aos tipos de atendimentos.¹¹

Esteve fechada por três anos por falta de alunos, professores e recursos (de 1989 a 1991). No ano de 1992, retomou as atividades. Em 1996, no mandato do prefeito Eduardo Braga, a escola recebeu a primeira adequação de espaço. No ano de 2017, passou a desenvolver princípios de Educação Integral e mantém essa concepção em sua prática diária. O perfil dos alunos são crianças de comunidades diferentes, a maioria mora em ramais de difícil acesso e dependem do transporte escolar, pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) – são disponibilizados cinco ônibus.

No ano de 2016, a escola passou por um momento de redução do quadro de alunos, isso porque, apesar de estar localizada na zona rural da cidade de Manaus, a maior quantidade de alunos morava na zona urbana, no bairro Viver Melhor. Após a construção da Escola Municipal Professora Sílvia Helena Costa de Oliveira Bonetti¹², os alunos que residiam no referido bairro, foram realocados para a instituição recém construída, o que ocasionou uma perda significativa do quantitativo de alunos da escola Padre Calleri, e que, por isso, sofreu um risco iminente de encerramento de suas atividades. Entretanto, através de iniciativas da equipe gestora e do corpo docente, a escola recorreu à Secretaria em busca de soluções para a continuidade dessas atividades. A partir disso, passou a atuar em tempo integral e foi apresentada à concepção da Educação Integral.

Os principais desafios deparados pelos profissionais, no início, convergiam para ‘a falta de conhecimento sobre Educação Integral’, logo os questionamentos surgiram: o que é assembleia? Como elaborar uma oficina? Como vai funcionar? E os alunos?

A equipe buscou conhecer melhor essa nova concepção de ensino, realizou estudos com pesquisas em artigos científicos, leituras coletivas, e o Grupo de Trabalho (GT) foi fundamental na constituição desses conhecimentos. Realizaram visitas na escola Waldir Garcia, conversaram com os professores, com a diretora, com os alunos, para que pudessem adequar as práticas à sua realidade.

Quando iniciaram as mudanças na prática, os professores ainda tinham muitas dúvidas e inseguranças sobre se estavam fazendo o correto. Os seminários realizados pelas escolas de

¹¹ “A escola não poderia emitir documentações que não fossem por intermédio da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), pois a gestora permanecia apenas como professora responsável, tendo a secretaria que responder por toda a documentação burocrática da escola” (PPP Padre Calleri, 2021.p.09).

¹² Com capacidade para atender 2 mil alunos, do 1º e 2º período da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Educação Integral divulgavam as práticas inovadoras desenvolvidas e motivavam os profissionais através dos relatos. Além disso, podiam compartilhar as dúvidas sobre o que estava apresentando de resultados, quais os resultados e o que poderia ser adequado à realidade da sua escola. Isso fortaleceu o trabalho das novas escolas que aderiram às práticas, principalmente quanto ao aspecto democrático, através da participação dos alunos.

No início das atividades, a escola enfrentou dificuldades quanto à estrutura, pois o espaço ainda era considerado pequeno, com poucos profissionais. Mas com a união da equipe, a vontade em fazer dar certo e muito estudo, as primeiras mudanças começaram a superar os desafios.

As Oficinas de Aprendizagens foram pensadas de acordo com a realidade do estudante, a saber, a vida no campo. Isso serviu como uma inspiração, por exemplo, para a criação da horta escolar (figura 18). Os alunos passaram a gostar do contato com a terra, de colher, plantar, adubar, com as atividades, passaram a ter relação mais próxima com o seu cotidiano e o interesse foi ampliado. O uso de jogos educativos, aulas pensadas para desenvolver a oralidade e a competição tornaram-se parte integrante das principais estratégias didáticas dos professores. Os alunos foram estimulados a trabalhar em grupo, e a criarem os primeiros exercícios de democracia, a começar pelas salas de aula, com escolhas de temas ou jogos que gostariam de realizar.

FIGURA 18 - HORTA ESCOLAR



Fonte: PPP Padre Calleri (2021).

Nas assembleias, reuniam-se no pátio da escola e conversavam sobre regras de convivências, direitos e deveres, valores e alguns temas pertinentes de relevância social. Os

alunos falavam, os professores anotavam e eram realizadas escolhas, firmados os “combinados” para melhoria da convivência no ambiente escolar.

As tutorias foram realizadas pelos profissionais da escola, os professores, a diretora, a pedagoga e demais funcionários. Nesse momento, os alunos foram instigados a construir seu projeto de vida, realizavam desenhos, poesias e demais atividades que visassem ao autoconhecimento, um mecanismo de escuta importante, que aproxima a escola dos estudantes.

Com as atividades propostas pela escola, várias mudanças positivas surgiram, e hoje, todos os professores conhecem os alunos o que favorece o planejamento. As dificuldades indicadas nas disciplinas da base foram pensadas e replanejadas em forma de oficinas de aprendizagem que desenvolveria o conteúdo ou melhoraria habilidades em defasagem.

De acordo com os relatos da gestora, a escola passou por um momento importante no início da implementação, quando recebeu um atleta, medalhista olímpico, com quem os alunos puderam conversar. Esse momento foi surpreendente porque os alunos fizeram perguntas pertinentes, o que mostra que se prepararam, pesquisaram e investigaram aspectos da vida do medalhista olímpico Sandro Viana, no ano de 2019. Os alunos foram elogiados pelo visitante e isso foi um marco importante para os comunitários (figura 19).

FIGURA 19 - VISITA DE SANDRO VIANA, EM 2019



Fonte: Cultura Amazônica (2019).

A Escola do Campo tem uma particularidade quanto à sua localização. Por não estar inserida dentro de uma comunidade específica¹³, justifica-se a pouca participação das famílias em atividades que promove, com exceção para a entrega de boletins, em que a equipe gestora

¹³ A escola fica localizada na estrada BR174, e atende alunos de várias comunidades adjacentes.

precisa agendar e organizar, junto à secretaria, uma solicitação da SEMED para o transporte dos pais dos estudantes.

Apesar das adversidades enfrentadas pela escola durante o processo de implementação da Educação Integral, a equipe fortaleceu o trabalho colaborativo e cooperativo. Isso foi favorável para ampliar os conhecimentos sobre a concepção, adequar as práticas e avaliar o processo.

Entre os resultados identificados, destacam-se: o desempenho escolar dos estudantes verificado pelo aumento do IDEB, a melhora em aspectos comportamentais dos estudantes, o reconhecimento, pelo corpo docente, de que os discentes desenvolveram a oralidade, melhoraram o discurso e tornaram-se mais ativos nas práticas educativas. A escola passou a ser reconhecida pela ótima recepção de seus alunos em outras escolas de Ensino Fundamental II, sendo esses elogiados pelo interesse, pela participação e pelos aprendizados que carregavam consigo, em suma, eram vistos como alunos proativos.

4.1.4 Centro Integrado Municipal de Educação (CIME) Professor Dr. José Aldemir de Oliveira

FIGURA 20 - FACHADA DO PRÉDIO DA ESCOLA DESTINADO AO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Pesquisadora (2023).

A escola conhecida como “CIME” tem uma estrutura encantadora, o sonho de espaço que remete a conforto e bem-estar. Quando cheguei em suas dependências, fiquei surpresa com a estrutura espaçosa, com um grande estacionamento, imaginei diversas atividades que poderiam ser ali trabalhadas. Sentei num banquinho da sua pracinha, logo na entrada principal,

e em seguida, os professores começaram a conduzir as turmas para a área externa. Eram, aproximadamente, quatro turmas, sendo que cada professor conduzia a sua classe e montava uma espécie de circuito com cones e fitas demarcando os espaços. A atividade foi realizada pela interação entre os alunos de séries diferentes, tudo mediado e orientado por quatro professores que se ajudavam, em um trabalho coletivo, onde os alunos envolvidos participavam ativamente de tudo.

O Centro Integrado Municipal de Educação (CIME) Professor Dr. José Aldemir de Oliveira¹⁴ (figura 20) é uma escola recém-construída, e foi idealizado pela Prefeitura de Manaus, em parceria com o Banco Mundial, através do trabalho realizado pelas escolas que iniciaram práticas de Educação Integral na cidade. O prédio foi construído na Gestão do prefeito Arthur Virgílio Neto, iniciou suas atividades no ano de 2020, no mês de fevereiro, e paralisou as atividades em março devido à pandemia da Covid 19, retomando os trabalhos de forma remota. Somente no 2º semestre de 2021, retomou as atividades escolares de forma presencial.

FIGURA 21 - ESPAÇOS ESCOLARES DO CIME



Fonte: Pesquisadora (2023)

Conta com uma megaestrutura para atender três modalidades de ensino: Educação Infantil (creche), Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Para isso, o prédio foi projetado com dois pavilhões, sendo um destinado à creche e outro ao Ensino Fundamental (I e II), atendendo, aproximadamente, mil e trezentos alunos, divididos nos turnos matutino e vespertino. A escola possui, dentre seus espaços: salas multifuncionais (figura 21) e acessibilidade (incluindo rampas e elevador) para portadores de deficiência física. Os espaços são amplos e bem equipados, conforme pode ser visualizado no apêndice K.

¹⁴ Recebeu esse nome em homenagem ao professor Dr José Aldemir de Oliveira, que dedicou sua vida à educação. Foi reitor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Quanto ao quadro de profissionais, para atender a essa grande demanda, a dispõe de um grande número de funcionários: um pedagogo, dois auxiliares administrativos, uma diretora, um técnico administrativo, quatro Agentes de Segurança, nove agentes de serviços gerais, quatro merendeiras e trinta e oito professores, com formações acadêmicas nas áreas de Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Língua Inglesa, Educação Física, História, Geografia, Língua Portuguesa, Normal Superior e Magistério. A experiência profissional desses professores varia entre um e dez anos de docência.

A diretora do CIME foi convidada a conduzir a equipe, pois possuía bastante experiência. Foi uma das pioneiras em Educação Integral em outra instituição ¹⁵, e o fruto de seu trabalho rendeu reconhecimentos através de premiações e curso de pós-graduação na Itália, por meio da *redSOLARE Brasil* ¹⁶.

Ao iniciar os trabalho no CIME, as primeiras medidas foram: a priorização da formação dos professores, através de cursos ministrados pela gestora e por profissionais parceiros, incluindo a diretora da Escola Waldir Garcia¹⁷. Além disso, consolidou a realização de assembleias com os professores, funcionários, pais e alunos para apresentar a proposta pedagógica da escola e firmar as normas de convivência, valores, dentre outros aspectos importantes ao seu funcionamento.

Em março de 2020, devido à pandemia da Covid-19, a instituição parou o funcionamento e, assim como as demais escolas, passou a desenvolver o trabalho de “assistencialismo” social aos alunos e aos familiares. Nesse período, o trabalho era exercido por via remota e, apesar do momento dramático em que o país se encontrava, a escola criou mecanismos de escuta aos familiares, como os grupos de *WhatsApp*. Os profissionais se revezavam nos atendimentos, tanto nas visitas domiciliares para entrega de roteiros de estudos, quanto nas doações de cestas básicas através do “Programa Merenda em Casa” e por iniciativa da própria equipe escolar.¹⁸ Nesse momento, as reuniões com os professores para as formações e reuniões com as famílias eram feitas pela plataforma digital *Meet*, para aqueles que tinham

¹⁵ A diretora liderou os trabalhos na implementação da Educação Integral da escola Municipal Herman, através de muito esforço, um trabalho de conquista tanto da comunidade quanto dos profissionais educativos. O resultado levou ao reconhecimento da Educação Integral como principal mecanismo de mudança de concepções e práticas pedagógicas. A escola foi premiada nacionalmente e firmou parcerias com instituições internacionais.

¹⁶ Uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de *Reggio Emilia*, em defesa de uma cultura mundial da infância numa perspectiva integral, integrada e de intercâmbios reais entre estados brasileiros e países da América Latina. Disponível em <<http://redesolarebrasil.blogspot.com/p/apresentacao.html>> Acesso em 13 jul. 2023.

¹⁷ A escola Waldir Garcia passou a ser referência para as escolas que iniciavam o processo de implementação. As diretoras criaram uma rede de apoio, o que fortaleceu o trabalho diante das adversidades do processo.

¹⁸ Doações de produtos alimentícios e de higiene pessoal, incluindo máscaras descartáveis e álcool em gel, conseguidos em parcerias com igrejas e outras instituições não governamentais.

acesso à internet. Ao retornar as atividades semipresenciais, no segundo semestre de 2021, os professores conheciam alguns alunos, entretanto, nem todos foram localizados, e a escola precisou recomeçar o trabalho com os estudantes, com as assembleias, com as tutorias.¹⁹

Outro desafio que a escola enfrenta é a ‘falta de recursos financeiros próprios’ para a manutenção da estrutura física, pois, gerenciar todo o complexo educativo com a dependência de recursos advindos da Secretaria de Educação gera atrasos em pequenos reparos e compromete atividades rotineiras. Um exemplo disso se refere ao auditório da escola, que foi entregue sem o condicionador de ar, o que não impediu sua utilização. Entretanto, em dias de altas temperaturas, fica inviável realizar qualquer atividade no espaço.

Durante o período da pandemia, a diretora afastou-se de suas atividades laborais devido à licença maternidade, o que acarretou em mudanças na condução dos trabalhos. Na ausência do pedagogo, a diretora interina passou a centralizar as ações em relação às demandas da secretaria escolar e das burocracias da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os professores sentiram falta dos momentos de formações, das assembleias e do apoio para as atividades a serem realizadas.

Outro obstáculo se refere à pouca participação das famílias na vida escolar dos estudantes. Nas primeiras reuniões realizadas na instituição, os pais ficaram encantados com a infraestrutura, entretanto, não acompanham o desenvolvimento escolar das crianças. A maioria delas é criada por avós, tios, ou os pais trabalham em tempo integral e não veem a necessidade e a importância de sua participação na vivência escolar. São crianças em vulnerabilidade social, sem assistência da família, e a escola passa a redobrar responsabilidades.

Nesse contexto, o duelo entre a educação escolar e os fatores externos são ampliados, levando a instituição a promover ações democráticas que buscam valorizar o diálogo, a empatia e a formação de valores. Para isso, são ofertados projetos (oficinas de aprendizagens) no contraturno²⁰ que envolvem música e esportes, numa forma de atrair o interesse dos estudantes.

Diante disso, apesar dos desafios que a escola enfrentou nesse período, os resultados apresentados incluem a mudança nas práticas pedagógicas dos professores, os quais tentam trabalhar de forma coletiva. Sobre o planejamento das atividades a serem realizadas, estas são,

¹⁹ A pausa das atividades interrompeu o início do processo de implementação. A escola só retomou as aulas presenciais no ano de 2022, e enfrentou uma defasagem de funcionários, o que impactou o ritmo das atividades.

²⁰ Isto porque a escola não dispõe de tempo integral (que seria o ideal). Entretanto, ela atende uma grande quantidade de alunos e precisaria construir outra instituição para satisfazer essa demanda caso houvesse disposição de recurso e tempo.

primeiramente, discutidas e votadas em assembleias que decidem o que será desenvolvido, e durante as práticas, prioriza-se um trabalho coletivo. Outra mudança positiva se refere às formas avaliativas dos professores. Alguns adotaram a autoavaliação, desenvolvendo habilidades, trabalhando valores e empatia entre os alunos, e por fim, o alcance das metas educacionais, como o IDEB.

Sob o nosso ponto de vista, a escola busca formas de manter os trabalhos dentro da perspectiva de uma concepção contemporânea de ensino, entretanto, enfrenta diversos desafios, e passamos a entender o fato de que não basta apresentar uma boa infraestrutura, são necessários mais investimentos e apoio. Dessa forma, ao analisar o CIME, lembro dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)²¹, cujo perfil foi marcado por grandes estruturas que deveriam oferecer educação, saúde, cultura, atendimento odontológico e assistência familiar.

No CIME, a diretora verificou a situação de extrema pobreza das crianças, a falta de informação e assistência básica às famílias, e muitos problemas que repercutem, indiretamente, na aprendizagem dos estudantes. Uma forma de ajudar as famílias e, conseqüentemente, os alunos foi através da parceria com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que, ao entrar em reforma, precisaria de um espaço provisório para atendimentos. A escola cedeu uma das salas multifuncionais e passou a receber os pais, sendo que os serviços mais procurados eram segunda via de documentos e procura por adesão a programas sociais como o Bolsa-família (antigo Auxílio Brasil).

O diferencial dessa escola em relação às demais é que ela passou a ser vista como referência de estrutura que objetiva uma educação capaz de atender as demandas da contemporaneidade, inserida numa localidade que permite o ingresso de alunos de diversos lugares, incluindo as áreas urbana, rural e de ribeirinhos. Atualmente, ela desenvolve práticas de Educação Integral e é uma das escolas públicas inovadoras em destaque na cidade de Manaus. Foi inserida no “Programa Escola 2030”²² de pesquisa-ação, que tem o objetivo de avaliar, desenvolver e disseminar boas práticas para uma educação de qualidade de crianças e jovens.

²¹ Os CIEPS foram projetados por Darcy Ribeiro e possuíam um objetivo não apenas educacional, mas também assistencial, visando assegurar que todas as crianças pobres tivessem acesso à escola. Dessa forma, seria o único modo de integrar o Brasil à civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos.

²² Trata-se de uma parceria entre o Instituto Ashoka com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e com o banco Itaú Social e objetiva o Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), assegurando a educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Duas escolas manauaras estão inseridas nesse programa: uma é o Centro Integrado José Aldemir de Oliveira (CIME) e a outra é a Escola Professor Waldir Garcia, ambas apresentam outros pontos em comum, como reconhecimento do trabalho através do décimo quarto salário.

4.1.5 Reflexões

Retomamos, aqui, partes do texto que relatam algumas dimensões histórico-políticas e sociais que permearam o contexto educacional. Acompanhando as cenas, embrenhamo-nos nos elementos narrativos que nos levam a viajar pelas trajetórias e pelas experiências vivenciadas pelos profissionais de quatro instituições envolvidas num processo de implementação da Educação Integral, na cidade de Manaus.

Os principais pontos em comum das quatro instituições, quanto aos desafios deparados inicialmente, foram:

1-A falta de conhecimentos sobre Educação Integral;

2- A falta de políticas públicas que garantissem os recursos necessários ao processo de implementação da EI, como as formações continuadas aos docentes e/ou demais profissionais²³

Gavioli (2019), ao estudar a implementação de Programas de Educação em Tempo Integral em escolas de Rondônia (RO), identificou que as dificuldades são inúmeras e perpassam muitas dimensões, desde as dificuldades de infraestrutura adequada das escolas para receber esses programas, até a falta, por vezes, de compreensão dos conceitos da proposta do programa implementado. Nesse estudo, a autora identifica a dificuldade das gestoras em compreender que Educação Integral e educação em tempo integral são complementares, e sugere ações que promovam estudos que melhorem tal percepção.

Diferente do resultado encontrado por Gavioli (2019), no caso das quatro escolas estudadas em Manaus-AM, todas as gestoras apresentaram conhecimentos consolidados sobre Educação Integral, conhecimento constituído durante o processo e embasado por cursos e formações. As medidas adotadas pelas diretoras foram iniciativas particulares, com financiamento próprio. É importante destacar a participação de dois grupos não governamentais relevantes nesse processo: o grupo CEFA e o GT.

Todas as instituições apresentam distintas peculiaridades, o que atribuiu um contexto propício para diversas possibilidades de adequações a uma nova concepção de educação, para um mundo contemporâneo. Mostraram que isso é possível de se realizar dentro do ambiente

²³ Para sanar essa deficiência, as próprias diretoras buscaram cursos sobre a temática, financiaram com recursos pessoais e socializavam com a equipe escolar. Com isso, lutaram para a garantia de recursos para adequações físicas, a manutenção de recursos didáticos/materiais, dentre outras necessidades das escolas que cresceram a partir desta concepção de ensino.

escolar, com algumas medidas que respeitem seus limites e atendam as necessidades educacionais dos estudantes.

A instituição 1 destacou-se por ser a primeira escola a ter as atividades voltadas à Educação Integral. Com o trabalho realizado, mudou o cenário experiencial de Manaus quanto à concepção de (EI), pois passou a ser a referência de práticas inovadoras tanto em seus aspectos pedagógicos, quanto em mudanças curriculares, metodológicas e avaliativas. A equipe sólida, com um trabalho direcionado e construtivo, transformou uma prática competitiva em prática cooperativa, uma escola inclusiva, que acolhe a todos.

Na instituição 2, o processo foi inverso. A escola sempre desenvolveu essas atividades, não precisou passar por adequações e, ao conhecer o grupo de estudo, deparou-se apenas com novos termos sobre o que realizava na prática. Uma instituição não governamental, que já oferecia uma educação diferente, tendo o ensino das artes como eixo principal, mostrou que era possível institucionalizar a EI, e garantiu o tempo integral como conquista de direito das meninas. Isso, embora tenha sido considerado muito burocrático e demorado, levando em conta a forma de trabalho desenvolvido pela escola desde sua fundação, em 1986.

A instituição 3 apresenta as potencialidades de uma Escola do Campo que, dentro de suas limitações, encontrou as formas corretas de adequar suas práticas através do contexto rural, com as atividades ao ar livre, o uso de jogos, a competitividades entre os estudantes para ampliar habilidades. Tudo foi explorado de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes. A equipe de professores incorporou essa concepção de ensino e, com isso, estabeleceu uma coesão entre a equipe, o que favoreceu os planejamentos, uma vez que todos os professores conhecem todos os alunos. Do ponto de vista de custo *versus* benefício, as Escolas do Campo, cujo acesso gera dependência de transporte, pelos alunos, uma vez que recebe alunos de diversas comunidades rurais, é um lugar ideal para a implementação de princípios de EI em Tempo Integral, considerando que é mais viável que o estudante passe o dia na escola, e que essas horas sejam bem aproveitadas.

Na instituição 4, a vantagem é que a escola já foi projetada para atender sob essa concepção, pois apresenta a estrutura física desejada por muitos, um sonho dos estudantes e dos professores quanto aos espaços multifuncionais.

Um estudo realizado por Matias e Araújo (2020) aborda o processo de implementação da Educação Integral em um Centro Municipal de Educação Infantil em Manaus. Entre os principais elementos encontrados, destacam-se a concepção dos profissionais a respeito da Educação Integral e o reconhecimento dos professores quanto à importância dos conhecimentos prévios dos alunos na elaboração de suas aulas. A autora enfatiza que precisamos romper com

a convicção de que apenas a escola produz conhecimento, a criança já traz, de suas vivências cotidianas, aprendizagens que precisam ser consideradas. A autora ressalta um forte trabalho realizado no início do processo, com o uso de formações como um ponto forte da escola para superar desafios durante o processo de implementação. Aponta, ainda, para as grandes dificuldades enfrentadas para o andamento das práticas de Educação Integral na escola, dentre as quais, a falta de apoio dos pais e de alguns profissionais que não acreditam e não pensam de acordo com os princípios de Educação Integral e com as práticas democráticas.

Destacam-se, como pontos em comum nas quatro escolas, quanto às mudanças, os que seguem:

- 1- A mudança de concepção de educação pelos profissionais;
- 2- Mudança comportamental dos estudantes: alunos mais proativos, mais participativos e decisivos em tomadas de decisão de forma consciente e responsável;
- 3- Participação das famílias (algumas escolas ainda estão nesse processo de aproximar os familiares);
- 4- Os resultados satisfatórios nas aprendizagens (verificados pelo aumento do índice do IDEB).

Percebemos que os elementos em destaque, do ponto de vista geral, indicam que, apesar dos obstáculos enfrentados por estas instituições, a possibilidade de sucesso do processo de implementação dos princípios de Educação Integral não depende apenas das mudanças de concepções por parte dos profissionais, embora isso seja um mecanismo motivador de transformações e de ruptura de paradigmas. Mais do que isso, precisa de fomento das políticas públicas que visem ao incentivo para formações de todos os profissionais das escolas, garantindo ferramentas de apoio às escolas para a efetivação da participação das famílias nesse processo, e, não menos importante, a ampliação de recursos destinados às escolas para a garantia da qualidade de educação, conforme preconiza a legislação brasileira.

Os diversos cenários apresentados se entrelaçam e se identificam perante as dificuldades apresentadas. Sinalizam potencialidades, por meio de suas práticas democráticas e inovadoras, que puderam ser elucidadas pelas narrativas dos profissionais na constituição de princípios da Educação Integral e na reconstrução de suas histórias de vida, através desse processo.

Ao analisarmos as mudanças vivenciadas nessas escolas profissionais, lembramos dos ideais propostos por Dewey, cujas principais concepções partiam da ideia de que a escola deveria ensinar as crianças a viverem no mundo, um local onde as pessoas se encontram para educarem e ser educadas. A escola precisaria conhecer os interesses dos estudantes e projetar objetivos e ações para alcançá-los. A teoria e a prática são apontadas fortemente pelo autor como forma de despertar uma aprendizagem progressiva, onde o aluno aprende mais fazendo. Para Dewey:

[...] O fim da educação é conseguir esta direção interna por meio de identidade de interesse e compreensão. Os livros e a conversação podem fazer muito, mas o mal é contarmos excessivamente com esses fatores. Para sua plena eficiência, as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados (DEWEY, 1979, p.43).

Dentre outros aspectos da teoria de Dewey que foram identificados como traços semelhantes, nos trabalhos realizados nessas escolas, estão: o trabalho em equipe, o trabalho colaborativo, a inclusão.

Ao inserirem as assembleias, mesmo de forma esporádica, manifestam o desejo de práticas democráticas potencialmente favoráveis à Educação Integral. Na perspectiva de Gadotti (2009, p.97):

[...] O princípio geral da Educação Integral é, evidentemente, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma Educação Integral é uma educação com qualidade sociocultural. [...] O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

Os trabalhos desenvolvidos por estas quatro instituições possuem características de integralidade, conforme argumenta Gadotti. A organização do currículo, as atividades pensadas e planejadas de acordo com as vivências e necessidades dos estudantes comprovam tal afirmação.

A perspectiva de educação proposta, inicialmente, por Dewey e reestruturada por Gadotti, sugere uma organização institucional, com espaços apropriados e, de preferência, que ocorra em tempo integral.

Gadotti também destaca a importância da participação do estudante na centralidade do processo, assim como enfatiza a participação da comunidade nesse mesmo processo. “Com a ampliação do tempo, possibilita-se também maior aproximação entre a escola e a comunidade, entre docentes, entre alunos etc.” (GADOTTI, 2019, p. 98). A participação da família é um dos pontos primordiais das práticas democráticas. Na percepção de uma escola democrática, a participação dos indivíduos deve ser fortalecida. O envolvimento dos estudantes, da família e dos profissionais é e deve ser pensado no sentido de permitir a ação democrática, envolvendo e formando cidadãos ativos. Para Dewey (1979):

[...] a sociedade só será deveras democrática se todos os membros lhe participam do bem comum em termos de igualdade, de modo a permitir a flexibilidade no reajuste das instituições e proporcionar uma educação, tornando os indivíduos pessoalmente interessados na participação e no reajustamento da vida social (DEWEY, 1979, p.15).

O interesse pessoal na participação desenvolve uma autonomia e move barreiras. Para Gadotti, o cidadão é um produto desse movimento que a escola pode produzir: “Uma educação de qualidade é uma educação cidadã, ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades” (GADOTTI, 2009, p.56).

Quando iniciamos, nas escolas, debates de situações-problemas que os estudantes podem enfrentar no cotidiano, estamos preparando um cidadão para lidar com problemas reais, passíveis de soluções, de reivindicações, tornando-o sujeito de transformações. Para Gadotti (2019, p.56) “[...] A cidadania torna-se ativa quando o cidadão conquista e exerce seus direitos, abrindo novos espaços de participação política e social, decidindo em comum os destinos do bairro, da cidade, do estado, do país etc.”

Esse patamar que a educação pode alcançar é possível quando as suas instituições apresentam tanto concepções de Educação Integral, que foram constituídas durante o processo de implementação, como realizações de práticas democráticas potenciadoras de Educação Integral, por meio do incentivo à participação ativa dos estudantes, da comunidade e do grupo escolar.

Os caminhos enfrentados pelas instituições que implementaram a Educação Integral em Manaus mostram os desafios vivenciados pelos profissionais em mudanças de concepções e práticas de ensino. Reconstruir os passos desse processo permite compreender os principais

atores envolvidos e as possibilidades encontradas pelas escolas. Em alguns casos, pessoas e instituições externas foram motivadoras para “o fazer dar certo”, mas em outros, a própria equipe, através da união, foi a grande incentivadora.

5 OS PRINCIPAIS ELEMENTOS CONSTITUINTES DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DO CURRÍCULO ÀS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

Neste capítulo, apresento os principais elementos constituintes de princípios da Educação Integral. Primeiro, relato sobre os objetivos educacionais, a seguir, apresento o currículo, as metodologias e as práticas democráticas desenvolvidas pelas escolas.

5.1 OBJETIVOS EDUCACIONAIS

A partir da análise das evidências no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições estudadas, e da análise das respostas das entrevistas realizadas com os profissionais da educação, foram organizados os fragmentos de trechos dos documentos e das entrevistas e redefinidas algumas categorias *a posteriori*. De acordo com o que os dados apresentaram, a partir disso, os recortes foram organizados em quadros, com as categorias descritas no quadro 09.

Conhecer a formalização da Educação Integral nas instituições investigadas engloba a compreensão dos objetivos educacionais. A partir dos documentos e das entrevistas com as gestoras, os principais trechos apresentaram diversas Unidades de Registro (UR), aos quais se sugerem interpretações diferentes. Dessa forma, foi preciso criar as subcategorias: “aprendizagem” (referindo-se à melhora na aprendizagem dos estudantes, por desenvolvimento da oralidade, dentre outros), “IDEB” (referindo-se ao aumento do índice do IDEB das escolas após a implementação) e “permanência dos alunos na escola” (diminuindo os índices de evasão e repetência escolar). Os dados foram organizados e estão dispostos no quadro 09, abaixo.

QUADRO 10 - OBJETIVOS EDUCACIONAIS.

Documento (PPP)		
Aprendizagem	IDEB	Permanência na escola

[...] o aluno alfabetizado é garantia de sucesso (D1Q4L31) sempre com o foco na aprendizagem (D2Q4L14); [...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (D3Q4L22).	[...] melhorar o desempenho dos estudantes (D1Q4L156); - [...] Nossos esforços intentam não alcançar as médias projetadas para as próximas avaliações e sim superá-las (D3Q4L65).	[...] reprovação escolar e evasão diminuiram (D1Q4L80); [...] ao abandono escolar e demais situações que promovam a violação de direitos (D2Q4L302); [...] diminuir a evasão escolar (D3Q4L111).
Entrevistas com Gestoras		
Aprendizagem	IDEB	Permanência na escola
[...] foi melhorando a participação, foi melhorando a aprendizagem (G1Q4L43); [...] elas já ficaram entre as melhores da ADE (G2Q4L425); [...] a gente vê assim o quanto eles avançam (G3Q4L94); [...] os direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem (G4Q4L915).	- [...] o IDEB dela que era 4,9 a meta elas estavam com 5,3 esses números (G2Q4L422). -	[...] o índice de evasão era muito alto (G1Q4L196); [...] nós diminuimos muito a distorção idade/série (G2Q4L417); [...] e aí a gente tá mantendo esse índice de abandono, a questão dos índices de repetências também (G3Q4L216); [...] a gente não tá reprovando (G4Q4L531).

Fonte: Pesquisadora (2023).

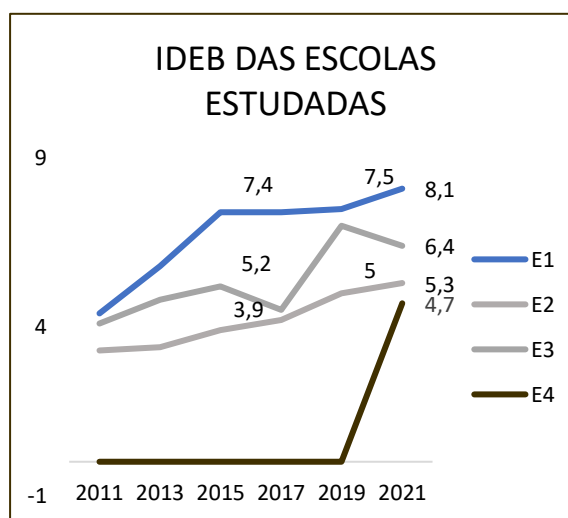
Quanto à aprendizagem, nos documentos analisados (PPPs), ela é sinalizada como o principal foco, como um desenvolvimento e como uma forma de garantia de sucesso. Nas entrevistas, a aprendizagem foi citada para se referir à melhoria da participação dos estudantes nas atividades propostas, como avanço em avaliações da SEMED através da Avaliação de Desenvolvimento do Estudante (ADE) e como um direito do estudante e um objetivo da escola. Há uma conformidade entre os documentos e a fala dos entrevistados.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não foi citado nos documentos de todas as escolas, apenas nas E1 e E3, com o objetivo de melhorar ou superar os índices de anos anteriores. Nas entrevistas, apenas na E2 foi citado, isto porque a escola não era vista com resultados satisfatórios e pouco era divulgado, o que mudou a partir do momento em que as meninas passaram a valorizar mais os estudos.

O IDEB da escola Waldir Garcia mantém-se em constante progressão, desde a implementação da Proposta, em 2016. No ano de 2021, essa escola obteve o maior índice alcançado dentre as escolas de Educação Infantil da rede pública no Amazonas, um notório avanço em qualidade educacional. A escola Padre Calleri, em 2015, apresentava um IDEB de 5,2 (Figura 22). No ano de 2019, o índice subiu para 7,0. Em 2021, houve uma redução para 6,4, de acordo com o relato da diretora, e isso ocorreu devido os desafios enfrentados na pandemia. Na escola Mamãe Margarida, em 2015, o índice era de 3,9. No ano de 2019, subiu para 5,0. Em 2021, ficou com 5,3, um salto importante considerando o trabalho desenvolvido e todo o esforço e dedicação da equipe. O CIME, por ser uma escola nova, não apresenta dados

dos anos anteriores, mas já inicia os trabalhos alcançando as metas projetadas pela própria escola e pela SEMED.

FIGURA 22 -EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMAZONAS- EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: Elaborado pela autora através dos dados disponibilizados pelo INEP (2023).

Quanto à permanência dos alunos na escola, os documentos das E1, E2 e E3 sinalizam a redução da reprovação e do abandono escolar. Nas entrevistas, todas as escolas mencionaram a redução do abandono escolar e a extinção da reprovação.

Na proposta de Educação Integral elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Grupo de Trabalho (GT), em parceria com diversas instituições públicas da cidade de Manaus, destaca-se, dentre um dos valores norteadores do documento, o seguinte:

[...] Um projeto educativo que compreende a aprendizagem como um processo social em que os estudantes constroem significados a partir das experiências, portanto, de forma singular; [...] um projeto educativo propiciador de percursos de aprendizagem e formação que valorize as características, interesses, experiências e potencialidades do estudante e que fomente dispositivos pedagógicos adequados e favoráveis à participação do estudante (MANAUS, 2017, p. 20).

Esses princípios valorizam a formação do estudante, priorizando suas vivências, e prevê uma aprendizagem como um processo social. Muitos aspectos citados na proposta de Educação Integral foram identificados nos PPPs das escolas, considerando-se o documento como orientador durante o processo de implementação integral.

5.2 ASPECTOS ORGANIZACIONAIS (TEMPO, CURRÍCULO E METODOLOGIAS)

Com a segunda pergunta, objetivou-se compreender os principais aspectos organizacionais (tempo, currículo e metodologias) na institucionalização de princípios da Educação Integral nas escolas estudadas. Para avaliarmos a categoria Tempo (Carga Horária - CH), foram selecionados os dados do documento (PPP) e das entrevistas dos gestores. As Unidades de Registro (UR) foram divididas nas subcategorias Tempo Integral e Tempo Regular, que estão apresentadas no quadro 10.

QUADRO 11 - TEMPO (CARGA HORÁRIA SEMANAL - CH)

Documento (PPP)	
Tempo Integral (40h)	Tempo Regular/Parcial (20h)
[...] tem capacidade em atender 250 alunos em Tempo integral (D1Q2L4); [...] acompanhamento pedagógico em contraturno do ensino regular(D2Q2L15); [...] organiza-se em torno dos seguintes horários de aula: início das aulas: 7h00 às 11h (matutino) e 13h às 16h30 (vespertino) (D3Q2L17).	[...] com a Proposta da Educação Integral em tempo parcial (D4Q2L3).
Entrevistas com Gestores	
Tempo Integral (40h)	Tempo regular/parcial (20h)
[...] já em 2010, a gente começou a trabalhar com as crianças: entravam às 7h e saíam às 17h (G1Q2L38); [...] se a criança passa o dia na instituição, ele tem que ser muito bem aproveitado (G2Q2L370-371); [...] no turno matutino, a gente trabalha o ensino regular normal, e no contraturno [...] nós trabalhamos as oficinas(G3Q2L46-48).	[...] eu queria mais tempo [...] eu queria o tempo integral (G4Q2L931).

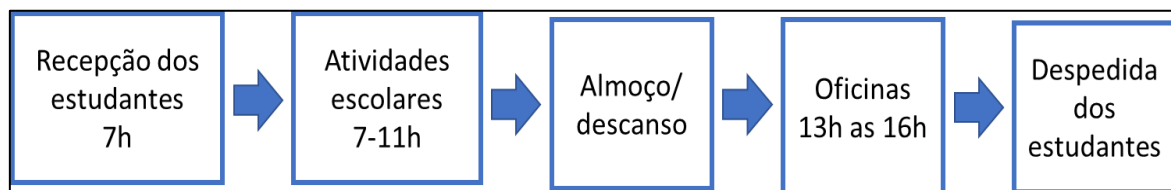
Fonte: Pesquisadora (2023).

No documento, percebe-se que as URs informam que, das quatro instituições estudadas, três atuam em tempo Integral e apenas uma, em tempo regular.

Ao confrontar os dados do PPP com os relatos das gestoras, observou-se que as informações são concordantes, e das quatro instituições estudadas, a partir da implementação de princípios da Educação Integral, duas delas ampliaram sua jornada escolar, passando a desenvolver atividades organizadas do seguinte modo: recebimento dos alunos às 7h, início das atividades pelo período da manhã, seguindo com aulas das disciplinas do currículo base, a

seguir, o horário de almoço e descanso das crianças, e às 13h, o retorno das atividades, com as oficinas de aprendizagens, conforme apresenta a figura 23.²⁴

FIGURA 23 - FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL



Fonte: Pesquisadora (2023)

No que diz respeito ao tempo (CH), cada instituição possui uma particularidade analisada no decorrer das entrevistas. Dentre as instituições, a E2 apresenta mais experiência com tempo escolar integral, pois, de acordo com o relato da gestora e com os registros documentais (PPP), desde sua fundação, em 1984, sempre atuou dessa forma, mas somente oficializou-se como Educação Integral em Tempo Integral no segundo semestre de 2021. Quanto às Instituições E1 e E3, tiveram as primeiras experiências de ampliação da jornada escolar no ano de 2010, com a adesão ao “Programa Mais Educação”, do Governo Federal. No entanto, na instituição E3, os alunos eram selecionados em um número reduzido, seguindo as instruções e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, pois deveriam ser inseridos ao programa apenas alunos com dificuldades em aprendizagem, com baixo rendimento. Já na E1, em decisão coletiva entre corpo docente e gestão escolar, todos os alunos foram inseridos no “Programa Mais Educação” e a escola passou a atender, aproximadamente, seiscentos alunos em turno integral, adequando sua rotina. Quanto à E4, desde sua fundação, no ano de 2020, atua em período regular.

Esses dados mostram que o tempo não determina a concepção pedagógica de uma instituição. Nesse sentido, enfatizamos o relato da G2 quanto ao desenvolvimento das atividades em tempo integral: “Se a criança passa o dia na instituição, ele tem que ser muito bem aproveitado” (G2Q2L370-371).

²⁴ Não se encaixam nesse esquema de funcionamento as instituições: E2, pois de acordo com o PPP, a instituição segue em convênio com a Rede Salesiana e com a SEMED, além disso, possui uma limitação quanto à contratação dos profissionais destinados (os arte-educadores) que necessitam de um processo seletivo que ocorre a cada dois anos. Dessa forma, o horário precisa ser alinhado com as propostas da instituição com o estabelecido pela SEMED, sendo as oficinas de aprendizagem desenvolvidas tanto no período da manhã quanto à tarde. Já a E4 atende apenas em período regular, dessa forma, as oficinas de aprendizagens precisam ser inseridas no horário das 7h às 11h ou das 13h às 17h.

O que ainda ocorre é o equívoco na interpretação de muitas pessoas quanto aos termos “Educação Integral” e “Escola em Tempo Integral”. Embora sejam muitos parecidos e correlacionem-se, não apresentam o mesmo significado. A escola em tempo integral possui uma série de vantagens, como por exemplo: a carga horária estendida, aumentando o tempo de permanência do aluno na escola, a flexibilidade no currículo a qual poderá favorecer o desenvolvimento de princípios de Educação Integral. Entretanto, não significa que toda escola que possui tempo integral desenvolve, de fato, princípios de Educação Integral.

Moacir Gadotti (2009), em sua obra intitulada *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*, apresenta a abordagem histórica sobre a Educação Integral e a importância do Tempo Integral, ao passo que revela aspectos fundamentais que apontam para as finalidades e a utilização do tempo escolar de acordo com as diferenças entre as classes sociais.

Para o autor: “as propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar ‘mais tempo na escola’ às camadas mais pobres da população” (GADOTTI, 2009, p.32). Segundo ele, a escola passou a ter responsabilidades e encargos que extrapolam seus limites, passando a adotar a “proteção social”. Afirma, ainda, que as escolas particulares dispõem de recursos que possibilitam aulas complementares, dessa forma, a escola pública de Educação Integral tem apresentado, nos últimos anos, uma preocupação mais com o aspecto quantitativo (manter o estudante mais tempo na escola) do que com o aspecto qualitativo (oferecer uma educação de fato integral). Na mesma obra, o autor defende que essa “modalidade” de tempo deve ser opção voluntária da escola.

Sob esse viés, percebemos neste trabalho, que a adesão ao tempo integral foi adquirida por uma conquista de direitos e um desejo que visava à melhoria da qualidade da Educação nessas instituições. Como menciona Gadotti (2009), os desafios de implementação de escolas em Tempo Integral precisam de planejamentos, de garantia de políticas públicas e de uma organização curricular e pedagógica, reformulando a Proposta Política Pedagógica. Partindo desse pensamento, mesmo que a escola manifeste interesse em ampliar a carga horária, isso deve ser planejado e apoiado pelos órgãos competentes, como os governos municipais, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e/ou pelo governo do estado. Além disso, os investimentos precisam ser garantidos para que os desafios enfrentados pelas instituições na fase de transição, adaptação das concepções e práticas de Educação Integral em Tempo Integral, sejam amenizados e não comprometam os objetivos educacionais.

Outro aspecto importante refere-se às políticas internas para o fortalecimento da participação da comunidade na rotina escolar. Um dos desafios deparados pelas escolas que atuam em tempo integral ou regular é a pouca participação da família. Em muitos casos, muitos

pais matriculam os filhos em tempo integral como uma garantia de “segurança”. Uma das críticas de Gadotti é justamente isso, uma política que visa a manter o aluno mais tempo na escola, mas, em contrapartida, não garante a qualidade dos serviços educacionais, embora garanta segurança alimentar, segurança de espaços, segurança de oportunidades, conforme destaca Libâneo (2007) no trecho abaixo:

[...] a definição de ampliação da carga horária implica significativo aumento dos recursos financeiros a ser destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, uma vez que pressupõe a construção de novas escolas e salas de aula, a elevação do número de professores e de outros profissionais, além de outros custos, de forma que atendam à demanda por período integral (LIBÂNEO, 2007, p. 255).

Partindo desse pensamento, enfatizamos a importância do direito da criança em ser atendida em tempo integral nas instituições, principalmente ao considerarmos a própria definição de Educação Infantil destacada por Libâneo (2007) o qual a descreve como a etapa fundamental da Educação Básica que visa ao desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, considerando as diversas dimensões no campo físico, psicológico, dentre outros. Sob esse pensar, é ideal que a Educação Integral seja desenvolvida em tempo integral, garantindo direitos às crianças e aumentando as possibilidades das instituições no cumprimento de suas atribuições.

5.3 CURRÍCULO (REAL)

Ainda em se tratando de organização escolar, os dados referentes ao currículo foram inseridos em duas categorias: se houve adequações a partir da implementação da EI na escola ou se não houve adequações, ou seja, a escola apenas segue as diretrizes e a proposta curricular estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A fonte de dados foram o PPP das instituições e as entrevistas com os gestores. No quadro 11, destacamos as evidências a partir das URs.

A- Currículo (possíveis adequações?)

QUADRO 12 - CURRÍCULO

Documento (PPP)

[...] um currículo novo, os diálogos e reflexões tornam-se efetivos, as 10 competências gerais da BNCC embasam as ações (D1Q2L55); [...] compreensão do currículo em uma perspectiva integradora (D2Q2L307); [...] o currículo do Ensino Fundamental deve ter uma base nacional curricular comum (D3Q2L48); [...] todos fazem parte do currículo comum e do currículo diversificado (D4Q2L15).	
Entrevistas com Gestores	
Adequações ao currículo	Sem adequações ao currículo
[...] aquele currículo pronto que vinha da Secretaria de Educação não tinha nada a ver com o que nós queríamos (G1Q2L150-151); [...] o currículo, hoje, [...] tá muito bom, mas ele ainda tá muito engessado (G4Q2L925).	[...] o nosso currículo que a gente segue agora se chama CEM, currículo municipal (G2Q2L210); [...] cumprindo o currículo da secretaria (G3Q2L58).

Fonte: Pesquisadora (2023).

Nas URs dos PPPs das quatro instituições estudadas, são citados como documentos norteadores dos currículos escolares a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando a parte comum e a parte diversificada (ver quadro 11).

Nas entrevistas, percebemos um equilíbrio nas respostas. Duas gestoras afirmam que o currículo é adequado ou precisa de adequação, e duas gestoras afirmam cumprir o currículo da SEMED.

Ao analisar os relatos dos entrevistados com as evidências dos documentos, percebemos que, embora apresentem aspectos orientadores, seguindo critérios estabelecidos pela SEMED, os documentos de cada instituição possuem especificidades que são consideradas e defendidas para o desenvolvimento de suas atividades. Sendo assim, consideramos que, na verdade, todos os currículos²⁵ dessas instituições são adequados à sua realidade, passam por adaptações de acordo com seu contexto, e isso não representa um problema, pois a própria legislação permite, mas, o que percebemos são receios de alguns profissionais ao tratar sobre o assunto.

Dois relatos de gestoras foram significativos para compreendermos o currículo enquanto instrumento de organização, durante o processo de implementação. Na instituição E1, a gestora salienta a resignificação do currículo para as ações pedagógicas, e o define como um currículo vivo, em uma dinâmica ativa que move o fazer pedagógico. Ela cita a importância e a participação de todos como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A gestora da E4 reforça a necessidade de uma mudança na estrutura curricular destinada à Educação Infantil: “o currículo, hoje, [...] tá muito bom, mas ele ainda tá muito engessado” (G4Q2L925), referindo-se aos conteúdos que são destinados à Educação Infantil nas fases

²⁵ O termo “currículo”, descrito nesta sessão, refere-se ao currículo real conceituado por Libâneo (2007).

iniciais e a condução do brincar na infância, apontando como isto influi ou poderia ser melhorado a partir da mudança no currículo.

Partindo dos resultados aqui descritos, sobleva a importância de considerarmos tanto os aspectos particulares das instituições, mas também das necessidades de aprendizagem dos estudantes, adequando um currículo a essas especificidades e atendendo as recomendações da BNCC (a qual sugere tal possibilidade) ou outra proposta curricular fomentada pelos órgãos educacionais.

Como isso deve ser feito? Buscando, de forma democrática, dialogar com os professores, entender as limitações da instituição e buscar redes de apoio com demais órgãos e instituições de ensino. Esse foi o caminho percorrido pelas quatro instituições aqui estudadas. Do ponto de vista teórico, Dewey destaca:

[...] O plano de um currículo deve tomar em conta a adaptação dos estudos às necessidades da vida atual em sociedade; a escolha deve ser feita com o fito de melhorar a vida que levamos em comum, de modo que o futuro seja melhor que o passado. Além disso, deve-se planejar o currículo colocando-se em primeiro lugar as coisas essenciais, e, em seguida, as que constituem requintes. Coisas essenciais são as socialmente mais fundamentais, isto é, as relacionadas com a atividade compartilhada pelos grupos mais extensos. E secundárias são as que representam as necessidades de grupos especializados e trabalhos técnicos. Existe verdade no dizer-se que a educação deve primeiro ser humana e só depois profissional. (DEWEY, 1979, p. 211).

Na concepção de Educação adotada por Dewey, a escola precisa passar por mudanças, dentre as quais, mudanças no currículo, que deve ser pensado e elaborado de acordo com as necessidades dos indivíduos. A partir desse pensamento de Dewey, a organização curricular passou a ser pensada não só enfatizando o campo teórico, mas consolidando-o ao campo prático do ensino. Embora a realidade em que o autor desenvolveu seus estudos tenha sido em outro momento histórico e contextual, suas ideias enquadraram-se aos desafios contemporâneos da educação, pois não há como pensar em currículo institucional sem levar em consideração, é claro, o ponto de vista ideológico, em consonância com os fatores históricos, sociais e os interesses dos agentes envolvidos em determinada comunidade escolar.

Sobre isso, destaca-se o trabalho desenvolvido por Baptistella e Sarturi (2023), que estudou três escolas do campo de Santa Maria/RS, as quais desenvolvem Educação Integral em Tempo Integral. Como resultado, sinalizam que, durante a implementação, as instituições buscaram desenvolver uma organização curricular, práticas pedagógicas e projetos voltados para seu contexto, envolvendo a escola e a comunidade, reforçando a importância da participação da família no desenvolvimento escolar das crianças e o envolvimento dos demais

partícipes da escola como elemento primordial nas atividades de Educação Integral em tempo integral.

Nesse trabalho, foi identificado que todas as escolas estudadas apresentam especificidades em seu currículo, e que essas instituições buscam formas de adequarem-se à sua realidade, organizam-se dentro do tempo, espaço, currículo, de acordo com sua identidade, mesmo seguindo as normativas estabelecidas pelo Ministério da Educação, por meio da BNCC, ou pelas normativas da Rede Municipal de Ensino (SEMED), por meio da proposta de Educação Integral.

Baptistella e Sarturi (2023, p. 23) afirmam que: “a escola em Tempo Integral, que assume os princípios da Educação Integral, demanda um olhar diferenciado: pensar, inventar, planejar, agir e atingir a todos”. Seguindo esse pensar, consideramos que, através dos dados apresentados nesse trabalho, concordamos com o posicionamento das autoras, entretanto, reafirmamos que tal pensamento não pode ser apenas direcionado ao “Tempo”, mas também à escola que assume os princípios da Educação Integral. Conforme já apresentamos, as atividades podem ser conduzidas em período regular, e apresentar concepções e práticas de Educação Integral, e sim, precisam pensar, planejar, e replanejar suas práticas e currículos.

B- Currículo disciplinar (ensino de Matemática de Ciências)

Ao pensarmos em currículo, inevitavelmente o relacionamos às disciplinas curriculares. Dessa forma, é preciso compreendermos como as disciplinas são desenvolvidas nas instituições, e o objetivo, nesta pesquisa, é entender tal conceito dentro da subcategoria currículo para o ensino de Matemática e currículo para o ensino de Ciências. Para analisarmos os dados, foram avaliados os PPPs das instituições e os relatos dos professores (ver quadro 12).

QUADRO 13 - CURRÍCULO DISCIPLINAR

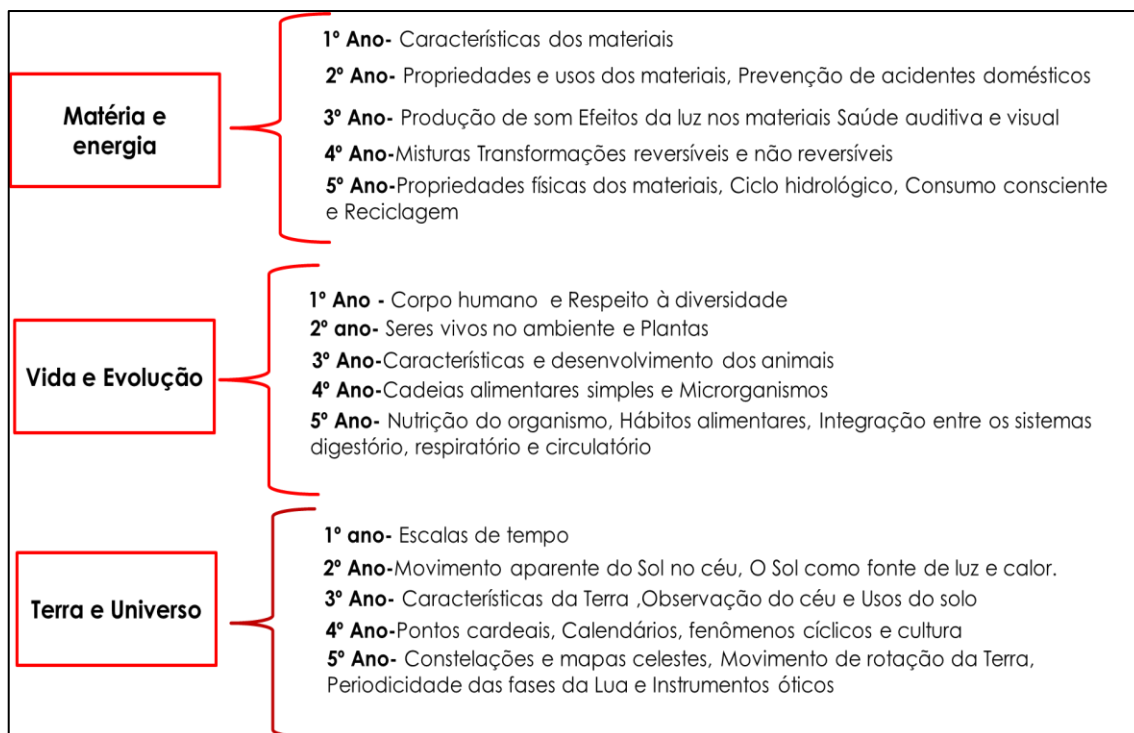
Documentos (PPP)	
Currículo para o ensino de Matemática	Currículo para o ensino de Ciências
[...] A matemática trabalha de forma lúdica, propicia um letramento possível nesta área (D1Q2L120); - [...] Matemática Viva, educação fiscal (D3Q2L145).	[...] letramento científico (D1Q2L142); [...] meio ambiente (D2Q2L55) [Tema Transversal]; [...] a educação ambiental(D3Q2L135).
Entrevistas com Professores	

Currículo para o ensino de Matemática	Currículo para o ensino de Ciências
[...] nós temos a matemática lúdica lá na minha sala (P1Q2L341); [...] no início do ano... é matemática, que é direto porque tem que, mais ou menos, equilibrar o nível da sala de aula (P2Q2L158-160); [...] a professora trabalha a matemática, conteúdo que eles estão estudando (P3Q2L52).	[...] ciências, o que é a terra, o que que é ecossistema, essas coisas (P4Q2L222).

Fonte: Pesquisadora (2023).

A partir da análise dos documentos das instituições envolvidas neste estudo, identificamos que apenas na E1 encontram-se informações de forma mais detalhada sobre as áreas de conhecimentos e como são trabalhadas. Nos demais PPPs das instituições, não há tópicos organizados para essa categoria, portanto, foram encontrados fragmentos no documento, mas de forma pouco versada. Supomos que usam a proposta da Educação Integral e/ou a BNCC (apresentados na figura 24).

FIGURA 24 - CONTEÚDOS PREVISTOS NA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE CIÊNCIAS DA NATUREZA



Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2018.p.v)

De acordo com os conteúdos sugeridos pela BNCC, o ensino de Ciências, nessas escolas, é direcionado para a projeção de habilidades, partindo de conteúdos em eixos temáticos divididos em: matéria e energia, vida e evolução, terra e universo, que permitam uma compreensão da origem, da formação e de tecnologias para o desenvolvimento humano, para

que a criança seja capaz, desde cedo, de compreender o mundo no qual está inserida. Nas instituições estudadas, evidenciou-se que, para o ensino de Ciências, as escolas priorizam o Letramento Científico e a Educação Ambiental. Dentre as escolas, apenas na E4²⁶ não foram localizadas essas informações.

Quanto ao ensino da Matemática, os registros nos documentos sinalizam o letramento e a aplicabilidade da Matemática, por meio da Educação Fiscal. Os relatos dos P1 e P3 reforçam as informações contidas no documento. P2 menciona que realizam letramento em Matemática, visando nivelar a dificuldade das alunas, entretanto, o PPP não contempla essas informações.

A partir dos resultados apresentados, inferimos que o Ensino de Ciências, através de temas como meio ambiente, busca aproximar os conteúdos de ciências da realidade dos alunos, através de suas experiências cotidianas. O Letramento Científico é o processo inicial da inserção de conhecimentos que releva a Ciência enquanto fator primordial ao desenvolvimento humano e tecnológico. Na Matemática, o letramento pode estar atribuído a alguns fatores. Primeiro, ao reforço de conteúdos importantes como as operações básicas da disciplina, que são fundamentais e utilitários na vida do estudante; segundo, trata-se das avaliações externas como SAEB, SADEAM e IDEB, que são parâmetros de aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática. De acordo com a BNCC:

[...] A área de Matemática, no Ensino Fundamental, centra-se na compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos e no desenvolvimento do pensamento computacional, visando à resolução e formulação de problemas em contextos diversos. [...] A área de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, propõe aos estudantes investigar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, explorar e compreender alguns de seus conceitos fundamentais e suas estruturas explicativas, além de valorizar e promover os cuidados pessoais e com o outro, o compromisso com a sustentabilidade e o exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p.471).

A BNCC orienta o ensino da Matemática por meio da problematização, da resolução de situações problemas em contextos que facilitem a aprendizagem dos estudantes. Para o ensino de Ciências da Natureza, orienta a exploração de diversos conceitos fundamentais nas ciências visando a explicação de fenômenos.

²⁶ É importante destacar que, dentre os documentos avaliados, a E4 ainda estava com o PPP em fase de construção, a escola foi entregue à comunidade no ano de 2020 e deparou-se com os desafios da pandemia em pleno início de funcionamento. Por essa razão, o documento não havia sido concluído até a etapa de coleta de dados para este trabalho.

Quanto ao Letramento Científico, citado nos documentos (PPPs), esse também foi identificado na proposta de Educação Integral da SEMED.

[...] As Ciências da Natureza e a Matemática têm profunda influência sobre a sociedade e a cultura em um mundo onde a tecnologia tem um impacto enorme na vida de cada um e nas relações entre os indivíduos e entre as nações. Tecnologia resulta em conforto, praticidade, segurança e qualidade de vida, ao mesmo tempo que pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade. A ampliação do letramento científico e da educação matemática são bases para a inclusão de todos na discussão, aperfeiçoamento e vigilância do processo de desenvolvimento tecnológico (MANAUS, 2017, p. 83).

Na proposta de Educação Integral, orienta-se o Letramento Científico como mecanismo de inclusão, pois o ensino das Ciências da Natureza e Matemática são apresentados como forte influenciadores, impactando a sociedade e a cultura num mundo em constantes mudanças. A tecnologia é uma dessas mudanças, e recomenda-se que o ensino dessas áreas do conhecimento seja trabalhado de forma interdisciplinar.

Durante as entrevistas, foi sinalizado que, a partir de conteúdos oriundos da base curricular dos componentes de Matemática e Ciências (além de outras áreas do conhecimento), são pensadas, elaboradas e planejadas as oficinas de aprendizagens, as quais visam reforçar os conteúdos identificados como de difícil compreensão pelos estudantes, e tais conteúdos são trabalhados de forma diferenciada, contextualizada e interdisciplinar. No relato da gestora da E4, foi mencionado que a Matemática é trabalhada de forma interdisciplinar, por exemplo, professores de Língua Inglesa ensinam os números, as operações desenvolvendo a verbalização em inglês.

Na visão de Dewey, o currículo está relacionado com matérias da instrução escolar, com programas educacionais de determinado curso. A ideia da Ciência, segundo ele, deve ser adequada e realizada com o uso de métodos experimentais. Assim, é notória a relevância da compreensão de Ciência visando às transformações de uma sociedade democrática e industrial. Ao abordar a Ciência dessa forma, no campo educacional, os desafios serão amenizados, pela apresentação dos benefícios que as Ciências Naturais proporcionam à humanidade. O autor justifica que a forma como os conhecimentos são hierarquizados e separados dificultam o processo de aprendizagem e direcionam o Conhecimento Científico apenas aos interesses de determinados grupos privilegiados socialmente. Esse pensamento quanto à relação e apropriação de conhecimentos descritos por Dewey pode ser usado para exemplificar não apenas o ensino de Ciências, mas também outras áreas de conhecimento.

Considerando que as escolas estudadas pautam suas ações através do documento-base da BNCC, o ensino de Ciências é direcionado à inserção de conhecimentos científicos, ponderando os conhecimentos preexistentes dos alunos através do conhecimento empírico e de sua vivência. O trecho da BNCC reforça:

[...] ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas (BRASIL, 2018, p.331).

Com base nos resultados da análise do PPP e das entrevistas, e com o aporte teórico, entendemos que as instituições estudadas apresentam evidências de tentativas de inserção da importância, na aprendizagem, da Ciência e da Matemática, através da relação da aplicabilidade desses conhecimentos ao desenvolvimento social e com a vida do estudante, descritas por Dewey e reforçadas na BNCC. Nas escolas estudadas, foi observado que os professores elaboram as oficinas de aprendizagens a partir dos conteúdos das disciplinas da base (Ciências e Matemática), de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, disso emergindo: a Matemática Lúdica, a Educação Financeira, a Horta Escolar e demais temas, de acordo com as áreas de conhecimentos. Mas vale ressaltar que as evidências ainda não foram suficientemente claras para uma compreensão de como o ensino dessas disciplinas foi adequado ou melhorado. Para isso, é preciso ampliar os métodos e estratégias de coletas desses dados. O aprofundamento dessa subcategoria, embora de grande relevância, não se insere nos objetivos desta pesquisa.

As principais inconsistências identificadas na análise documental quanto ao currículo formal e ao currículo real foram: poucas informações no PPP de algumas instituições. Por exemplo, sobre os critérios adotados para a elaboração das oficinas de aprendizagens, em algumas instituições, o termo não é citado no PPP. Além disso, outros elementos que foram sinalizados na entrevista ainda não constam no PPP, a saber, como as tutorias são realizadas e como isso influi na aprendizagem dos estudantes e como se relaciona com as demais áreas do conhecimento. Apenas uma instituição cita tal informação (E1).

5.4 METODOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Sobre a terceira pergunta, foi solicitado aos profissionais que relatassem sobre as atividades desenvolvidas com os alunos. Um dos objetivos de tal questionamento foi conhecer as possíveis mudanças nas metodologias adotadas pela escola e como isto repercutiu nas práticas pedagógicas dos professores. A partir dos trechos analisados no PPP e nas entrevistas dos professores, surgiram duas subcategorias: as metodologias para o ensino de Matemática e as metodologias para o ensino de Ciências. Os dados estão organizados no quadro 13.

QUADRO 14 - METODOLOGIAS PARA EI

Documento (PPP)	
Metodologias para ensino de Matemática	Metodologias para ensino de Ciências
[...] Projetos, constroem jogos (D1Q3L363); - [...] o uso consciente dos conceitos e práticas matemáticas no dia a dia, concursos de matemática (D3Q3L104). -	Horta escolar, pesquisa científica e laboratório (D1Q3L137); - [...] oficinas de ciências, trabalhos interdisciplinares(horta) (D3Q3L133); -
Entrevistas com Professores	
Metodologias para ensino de Matemática	Metodologias para ensino de Ciências
[...] pra que eles pudessem aprender de forma gostosa, lúdica mesmo, [...] brincando, né [...] a matemática lúdica (P1Q2L136-137); [...] trabalho [...] de matemática, aí nós fizemos essas pinturas que tem aí, esses jogos (P2Q2L87-89); [...] então nós teríamos que buscar jogos de forma diferenciada para envolver essas crianças para que fossem motivadas a ficar na escola (P3Q2L22-23).	[...] olha o jardim, coisas que tem a ver com a realidade, eles fazem um paralelo com a teoria né, com a prática (P4Q2L222-224).

Fonte: Pesquisadora (2023).

Nos PPPs das instituições, no quesito metodologias para o ensino dessas disciplinas, verificamos que há poucas informações de métodos, estratégias e espaços usados. Apenas duas instituições - E1 e E3 - descrevem as atividades desenvolvidas, ambas mencionam que os conteúdos na área de Matemática e Ciências são ensinados de forma lúdica, através de projetos, jogos ou oficinas de aprendizagens²⁷ (usando a horta escolar como ferramenta de ensino).

²⁷ As oficinas de aprendizagens surgem da dificuldade de aprendizagem dos estudantes em alguma área de conhecimento. Nas instituições estudadas, são elaborados projetos que visam atender de forma coletiva (por turmas) e não individual. Cada escola oferece oficinas de acordo com o interesse de seus estudantes (oficina de literatura, capoeira, pintura, teatro, horta, dentre diversas atividades).

QUADRO 15 - SUGESTÕES DE ATIVIDADES, OFICINAS, ATELIÊS E PROJETOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA SEMED)

Matemática	Ciências da Natureza
- Etnomatemática; - Jogos e recreações - resolução de problemas; - Modelagem Matemática; - História da Matemática; - Informática e Educação Matemática; - Gêneros Textuais e Matemática.	- Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; - Promoção da saúde e Prevenção de Doenças; - Educação Científica e Cidadania; - Iniciação científica; - Feira de Ciências.

Fonte: Adaptado da Proposta de Educação Integral da SEMED (MANAUS, 2017).

Na proposta de Educação Integral, ao descrever sobre as oficinas de aprendizagens, o documento orienta e sugere alguns temas que podem ser trabalhados e adequados a elas, com base nas disciplinas do currículo proposto pela BNCC. Na Matemática, um dos exemplos se refere à modelagem matemática e à Etnomatemática. Entretanto, as escolas trabalham com jogos, acredita-se que foram estratégias já usadas e seria mais adequado dentro das limitações das instituições estudadas.

Nas entrevistas, as URs foram descritas, em sua maioria, para as categorias de metodologias para o ensino de Matemática, pois os professores já haviam trabalhado com esse componente curricular. Os entrevistados enfatizaram os objetivos das metodologias utilizadas cujo intuito está em promover uma aprendizagem prazerosa, lúdica, valorizando o brincar. Para a disciplina de Ciências, o ensino objetivou relacionar a teoria e a prática, usando espaços escolares como laboratório “a céu aberto”.

A proposta de implementação de Educação Integral da SEMED, para o ensino de Ciências da Natureza, sugere, dentre outras metodologias apresentadas no quadro 14, a Iniciação Científica como uma possibilidade de oficina de aprendizagem. Duas das instituições trabalham com horta escolar (E1 e E3), enfatizando a educação ambiental e sustentável. Nessas escolas, o trabalho manual desenvolvido na horta surge a partir do interesse dos estudantes, de suas vivências diárias. Na Escola do Campo, por exemplo, professores de diversas áreas comunicavam-se e trocavam informações sobre as dificuldades dos estudantes, e nesse diálogo, as ideias eram pensadas e adequadas de acordo com a realidade dos estudantes, dentro das possibilidades da escola.

Verificamos que os dados encontrados no PPP são citados também nos trechos das entrevistas, e podemos inferir que, nessas instituições, os professores planejam e realizam diversas estratégias didáticas, como o uso de jogos, pinturas e trabalho em equipe, que modificaram suas práticas e trouxeram resultados como a melhora da aprendizagem e o

interesse evidenciado na participação dos estudantes, não somente nas oficinas de aprendizagens, mas também nas demais áreas do conhecimento. De acordo com Dewey: “o jogo e o trabalho correspondem, ponto por ponto, aos característicos da fase inicial do ato de aprender, que consiste [...] em aprender como fazer as coisas e no familiarizar-se com as coisas e processos aprendidos ao fazê-las” (DEWEY, 1979, p.215).

Para o autor, o trabalho refere-se à prática, atividades planejadas e pensadas em vivências a partir das atividades cotidianas, que partem do princípio: aprender fazendo, por exemplo, ao montar uma caixa de madeira, o estudante precisa medir o tamanho, fazer cálculos, cortar, medir novamente. Além disso, como se trata de uma ação que faz parte do cotidiano do aluno, este possui mais familiaridade e, portanto, tem mais interesse e afinidade ao fazê-lo, e com isso aprende os conteúdos da base curricular, a partir da prática executada.

Durante os trabalhos desenvolvidos na escola laboratório de Chicago, Dewey inovou as metodologias utilizadas no ensino de Ciências, através do planejamento de “miniprojetos”, partindo da realização de práticas como o plantio e a colheita (trabalho manual na horta). A partir disso, surgia o currículo disciplinar, os trabalhos eram realizados de acordo com as habilidades dos estudantes e envolvia tarefas direcionadas, em grupo, ensinando-se também o currículo oculto (responsabilidades, autonomia, dentre outros valores).

Com essa forma de ensinar, as possibilidades de espaços escolares foram ressignificados e transformados em espaços de aprendizagens. Na atualidade, encontramos, em muitas instituições de ensino, “as heranças” dessa ruptura de concepções que possibilitam um ensino mais dinâmico, menos estagnado e, por isso, mais interessante ao olhar do discente. De acordo com Ribeiro (2020, p. 15):

A sala de aula pode ultrapassar as paredes de concreto, o professor pode se reinventar, buscar por práticas holísticas e inovadoras que fomentem atitudes mais positivas favorecendo o gosto pela aprendizagem, promovendo um ambiente agradável, socializado e estimulante aos seus alunos.

Nesse sentido, é preciso repensar sobre como a utilização dos espaços educativos, dentro ou fora do ambiente da escola, faz-se uma alternativa importante para ensinar conteúdo das disciplinas Matemática e Ciências e para as demais áreas do conhecimento, podendo ser ensinados esses conteúdos de forma contextualizada e por uma abordagem interdisciplinar.

Na proposta orientadora da SEMED para a implementação da Educação Integral nas escolas, recortes do texto citam a importância dos espaços educativos e diversidade metodológicas que contemplam a concepção para as práticas pedagógicas nesses princípios

educativos. O documento enfatiza que “os espaços educativos devem ser construídos, organizados, mantidos e reorganizados de tal modo que possibilitem a descoberta, a curiosidade, o reconhecimento de seus desejos, seus sentimentos e seus interesses em aprender” (MANAUS, 2017, p. 44).

A partir dos resultados documentais, das entrevistas e de acordo com a literatura específica, podemos afirmar que, nas quatro instituições estudadas, foram encontrados indícios de adequações de formas metodológicas, tanto por parte dos professores, quanto da própria instituição. As primeiras mudanças foram as modificações de mobiliários das salas de aulas, como substituição das fileiras por mesas. A figura 2 exemplifica algumas metodologias adotadas pelas escolas e os diversos espaços usados como espaços de aprendizagens.

5.5 PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS POTENCIALIZADORAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

5.5.1 Participação dos estudantes

Um dos objetivos deste trabalho está em compreender as diferentes propostas de práticas democráticas potencializadoras da Educação Integral constituídas nos contextos das instituições estudadas. Com o levantamento de dados, percebeu-se que tais práticas realizadas pelas escolas envolviam dois públicos distintos, porém complementares - os estudantes e os familiares -, com formas diferentes de participação. Por causa disso, sugeriram as subcategorias “participação dos estudantes por meio de assembleias” e “tutoria”. O quadro 15 apresenta as principais URs destacadas dos documentos e das entrevistas com os gestores.

QUADRO 16 - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

Documento (PPP)	
Assembleias	Tutorias
A Assembleia veio para promover a cidadania da criança, onde desenvolvem hábitos de tomadas de decisões, criar argumentos (D1Q3L311); [...] fóruns, encontros semanais que propõem debate sobre temas [...] polêmicos, difícil acesso, resguardando o direito de expressarem-se (D2Q3L314).	Ao tutor, cabe [...] buscar alternativas de diálogo e o crescimento do grupo (D1Q3L180). - -

Entrevistas com Gestores	
Assembleias	Tutorias
[...] Na assembleia, a gente discute, conversa, vem as sugestões, e do problema [...] vota e a gente coloca em prática (G1Q3L377); [...] essa assembleia hoje ela é geral, é pra todas (G2Q3L144); [...] nós temos assembleias com os alunos (G3Q3L524); [...] em assembleia, em roda de conversa (G4Q3L49).	[...] as tutorias, onde cada criança [...] é um momento também de escuta (G1Q3L420); - [...] tutoria, leva-se os alunos pra várias partes da escola e lá os professores, nós, eu, a pedagoga, a gente se reúne e a gente conversa com eles (G3Q3L560); [...] As tutorias ou eu chamava alguém pra vir (G4Q3L399).

Fonte: Pesquisadora (2023).

Na avaliação do PPP, apenas duas escolas - E1 e E2 - apresentam informações sobre atividades realizadas que visam à participação dos alunos promovendo mecanismos de escuta, diálogo e debates sobre assuntos da rotina escolar, com direito a escolhas das temáticas a serem discutidas, debatidas, escolhidas através do voto, por meio de assembleias. No documento da E1, as informações estão claras, organizadas em um tópico específico que detalha as práticas democráticas indicadas, como assembleias e tutorias. No PPP da E2, as assembleias são citadas como fóruns de discussão e não há citações sobre tutorias. Nas demais escolas (E3 e E4), não foram encontradas evidências de realizações de nenhuma das subcategorias.

Nas entrevistas, todas as gestoras mencionaram a realização de assembleias, onde os alunos discutem, conversam, sugerem e fazem escolhas para possíveis soluções aos problemas apresentados. As assembleias foram descritas em grupos de alunos, turmas ou geral, envolvendo toda a comunidade escolar.

Ao compararmos as análises dos documentos e das entrevistas, percebemos que apenas a E1 possui uma concordância com o que é apresentado no PPP, de acordo com os relatos da gestora. Nas demais instituições, as evidências surgiram apenas através dos relatos. Os PPPs ainda não se encontram alinhados ou devidamente atualizados com as práticas desenvolvidas pelas escolas, o que pode ser considerado um ponto desfavorável para a compreensão dessas atividades praticadas nessas instituições.

Com esses indicativos levantados no *corpus* da pesquisa, podemos inferir que o perfil das assembleias descritas pelas escolas é distinto e surgem de acordo com sua realidade. Na E1, diversos temas são propostos pelos estudantes e professores, os assuntos a serem discutidos são anotados num quadro que fica no corredor da escola e os temas sugeridos envolvem desde

regras de convivência, até assuntos mais delicados e polêmicos que precisam ser debatidos, o que desperta o senso crítico, como: a violência, o *bullying*, o desrespeito ao colega, a higiene e limpeza dos ambientes escolares, a merenda escolar, dentre outros. Na E2, devido ao fato do perfil da instituição lidar com meninas sob condições sociais caracterizadas como vulnerabilidade social, as assembleias são denominadas fóruns de discussão, tratam de assuntos de cunho emocional, violência sexual, preconceitos e demais temáticas que são conduzidas pelos professores arte-educadores, juntamente com os coordenadores e com o apoio do serviço social e psicossocial da instituição. Nas E3 e E4, as assembleias são realizadas com objetivos de reflexão e discussão acerca da rotina escolar, regras de convivência e acordos que melhoram a relação professor-aluno, e entre os próprios estudantes, gerenciando conflitos e melhorando a convivência.

Na proposta de Educação Integral da SEMED, o documento destaca diversas formas de participação e descreve o papel dos profissionais ao mencionar “comunidade de aprendizagens”.

[...] As várias propostas de Comunidade de Aprendizagens se orientam pelos princípios: colaboração, solidariedade, aprendizagem significativa, respeito à diversidade e participação democrática. Alguns aspectos são fundamentais na consolidação do fazer pedagógico: a centralidade das aprendizagens pela promoção de condições para que todos alcancem o desenvolvimento pleno de seu potencial; as expectativas positivas, pela elaboração de objetivos pessoais e coletivos que desafiem a alcançar e/ou superar o que foi previsto e o processo permanente de avaliar e autoavaliar as aprendizagens (MANAUS, 2017, p. 35).

Ao consideramos os resultados apresentados, identificamos, nas práticas dessas instituições, a importância das relações sociais, reconhecendo a escola como um espaço de diálogo, construção de ideias e socialização de opiniões, direcionando o estudante a refletir sobre seu papel e sua participação enquanto cidadão atuante nas tomadas de decisões.

Na perspectiva de John Dewey, a educação passa a ser vista como um processo social, e como tal, as experiências dos indivíduos tornam-se fator de extrema relevância para trocas de informações, considerando a escola como um reflexo da sociedade e um mecanismo crucial para a inclusão de valores individuais e sociais. Segundo ele:

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade apanharem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada (DEWEY, 1979, p.106).

A sociedade democrática em que Dewey vivenciou e idealizou seus estudos, sem dúvidas, não é a realidade do conceito democrático imposto historicamente no Brasil, especificamente na cidade de Manaus. É verdade que a conceituação de democracia não tem um significado único e nem interesses únicos, mas entendemos que, no Brasil, o conceito de democracia ainda adotado na atualidade refere-se a um tipo de regime político fortemente marcado pela frase clichê que “ressalta a soberania exercida pelo povo”, e apresenta uma falsa sensação de que os cidadãos são os depositários de poder, confiando ao Estado a responsabilidade de organizar e gerir os interesses sociais. A partir desse conceito democrático, as decisões devem considerar o desejo do povo.

Muitas são as insatisfações que ocorrem na tentativa do exercício dos direitos democráticos, principalmente nas instituições de educação, nas escolas, em especial. Fatores como desigualdades sociais, violências, ausência de políticas públicas, dentre outros são exemplos claros da deficiência explícita que impede o exercício democrático no país. Esses impasses são vistos como empecilhos na constituição de espaços democráticos nas escolas.

Retomando os ideais de Dewey, ao considerar a educação como um processo social, entendemos que os problemas que permeiam a sociedade não podem ser ignorados dentro do ambiente escolar. Embora não possam ser solucionados por crianças, faz-se necessária a inserção de temáticas que promovam reflexões e a socialização de conhecimentos. De acordo com Araújo (2008):

As assembleias são momentos importantes de diálogos e mecanismos de conhecimento comunitário. Podemos defini-las como o momento institucional da palavra e do diálogo, promove reflexões e amplia o debate de determinado tema, torna-se o momento de tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno conhecer (ARAÚJO, 2008, p. 30).

O trabalho de institucionalização das assembleias nas escolas estudadas é o início de práticas que mobilizam as instituições de educação para um caminho democrático, e isso está relacionado com uma prática de ação no social que precisa ser desenvolvida nas escolas, que pressupõe o saber falar, o saber se colocar, o saber escutar, o saber trabalhar para se chegar num consenso ao lidar com questões de interesse tanto individual, mas, principalmente, coletivo.

Nessas instituições estudadas, após a realização das assembleias, os discentes melhoraram não apenas em questões comportamentais, mas os resultados apareceram na aprendizagem, no desenvolvimento do discurso oral, como fica evidenciado nas entrevistas.

Um estudo realizado por Lourenço (2012) tem como objeto de pesquisa a ação tutorial e seus benefícios ao ensino de crianças em escolas de Portugal. A autora enfatiza as questões

legais, aborda as origens conceituais dos termos, as funções do tutor, bem como descreve a organização e autonomia da escola para aderir a tal prática. Como resultado, a autora aponta os desafios enfrentados pelos estudantes, como a falta de suporte familiar, a sobrecarga laboral que os distancia da família e, conseqüentemente, do acompanhamento escolar. Lourenço, ao caracterizar as práticas tutoriais, reconhece que a tutoria estreita a relação entre professor e aluno e propõe um equilíbrio na dosagem entre a exigência e a flexibilidade. Ao passo em que aponta as vantagens das tutorias para a escola, também apresenta os desafios que precisam ser considerados e amenizados a fim de evitar o insucesso do acompanhamento, como a não vinculação entre professor-tutor e tutorando ou, até mesmo, a rejeição total ao projeto, principalmente ao consideramos as angústias e instabilidades sentimentais vivenciadas por muitos estudantes na fase juvenil.

Considerando a descrição da prática de tutoria e os desafios enfrentados pelos profissionais em Portugal, apesar de ocorrerem em contextos diferentes, o resultado se assemelha aos resultados encontrados nas escolas estudadas na cidade de Manaus que implementaram essas práticas durante a adesão de princípios de Educação Integral. Assim como descreve Lourenço, nessas instituições em Manaus, as práticas de tutoria permitem o autoconhecimento do estudante e a aproximação do professor da realidade do estudante tutorado. Em muitos relatos, os profissionais informam que os alunos expõem situações por eles vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar, aflições, violências domésticas, dentre outros aspectos que repercutem na aprendizagem; e as tutorias trouxeram mudanças positivas às escolas.

Nas instituições estudadas, a forma como as tutorias foram desenvolvidas se deram de modo distinto. Na E1, os estudantes escolheram os tutores, cada professor foi escolhido para tutorar uma turma e isso era realizado em parceria e existiam tutores externos. Durante o relato, a P1 descreve que os alunos tinham um caderninho e anotavam sobre as atividades desenvolvidas: filmes, desenhos, contos, debates (figura 25), tudo era registrado, e depois, o discente poderia verificar sua evolução no decorrer do período de tutoria. As atividades precisavam ser organizadas e planejadas de acordo com a disponibilidade desses profissionais. Na E2, a prática de tutoria não foi identificada. Na E3, os encontros eram realizados de forma coletiva com vários alunos e profissionais que destinavam momentos de diálogo com os estudantes em diversos ambientes da escola, sendo um dos temas abordados o projeto de vida. Na E4, poucos encontros direcionados às tutorias foram realizados, e de acordo com os relatos, a gestora convidava algum profissional externo para dialogar com os alunos sobre diversos temas importantes para a construção do seu projeto de vida. Não foram encontrados registros

de uma tutoria individual, através dos dados, entendemos que as tutorias²⁸, em todas as escolas, foram conduzidas de forma coletiva. De acordo com a proposta de Educação Integral da SEMED, a tutoria é relevante, pois:

[...] tem grande importância no desenvolvimento integral do estudante por acompanhar, dar voz e orientações, durante o período escolar. A tutoria deve ser realizada no espaço da Unidade Escolar, por uma pessoa mais experiente, a ser escolhida pelo estudante, com base nos princípios da presença, da escuta, do diálogo, da tomada de decisões, do pensar sobre, do dar encaminhamentos para resoluções de problemas, da proposição de novos desafios e de registros dos processos (MANAUS, 2017, p. 39).

Nessa perspectiva, as práticas que envolvem a participação, promovendo o diálogo das crianças e dos jovens, possibilitam, nessas escolas, um forte mecanismo de escuta, além de desenvolver habilidades interligadas à aprendizagem dos estudantes, dando-lhes segurança, desenvolvendo a oralidade, a postura crítica pela proposta de soluções de problemas vivenciados em seu cotidiano.

Além das assembleias e tutorias, existem outras formas de inserção de práticas democráticas que visem a tomadas de decisões coletivas. No próprio documento orientador da SEMED, na proposta de Educação Integral, destacam-se outros exemplos, como:

[...] Os espaços de decisão coletiva podem ser organizados em: assembleias, fóruns, roda de conversa, república de alunos, grêmios, conselhos, dentre outros dispositivos que podem acontecer de forma conjugada ou não. Serão realizados conforme necessidade da comunidade escolar, para promover o diálogo sobre o que acham importante e/ou sobre acontecimentos, expondo seus pontos de vista, objetivando encontrar soluções para as questões levantadas (MANAUS, 2017, p.45).

Na proposta, é orientado que cabe aos estudantes definirem as questões tratadas, o tempo de duração, dentre outros aspectos que se relacionam aos encontros, e recomenda-se a supervisão e orientação dos profissionais da educação. Nesse formato, entendemos que as escolas ainda estão em processo, e pelos resultados apresentados, os estudantes ainda não conduzem as atividades. A participação ocorre ainda de forma “tímida” e precisa-se de mais

²⁸ As tutorias foram descritas como forma de escuta que favoreceram conhecer os estudantes, que eram estimulados a desenvolver atividades pensando no projeto de vida nestes encontros. As evidências não foram suficientes para esclarecer como as tutorias auxiliam ou relacionam-se com as demais atividades escolares (como as oficinas de aprendizagens por exemplo).

tempo para aperfeiçoar as estratégias e o exercício da cidadania, muitos não estão habituados em expressar opiniões, tomar decisões, principalmente, os alunos vindos de outras escolas.

Além das participações nas assembleias e tutorias, os estudantes participaram da reconstrução da proposta pedagógica das escolas, mais uma forma de inserção de formas democráticas que envolvam os estudantes nas tomadas de decisões, tornando-os cidadãos mais ativos e pertencentes ao espaço escolar, conforme apresentado na figura 25.

FIGURA 25 - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES



Fonte: PPP Waldir Garcia (2017).

Fonte: grupo CEFA (2017).

Fonte: Pesquisadora (2023)

5.5.2 Participação da família e comunidade

Entendemos que a participação dos pais é preponderante. Sob esse viés, foi questionado aos entrevistados como as famílias participaram do processo de implementação da Educação Integral, na intenção de compreender as principais formas de envolvimento. De acordo com os trechos dos documentos e das entrevistas com os gestores, as URs foram organizadas em duas subcategorias, quanto às formas de participação das famílias: a subcategoria “participação como presença” mostra que a participação pode ocorrer de forma obrigatória ou por necessidade e não por intenção ou por vontade própria; na subcategoria “participação por engajamento”, o envolvimento dos familiares pode se dar de forma dinâmica nos processos escolares, assumindo responsabilidades na promoção dos resultados e propostas desejadas, conforme apresentada no quadro 16.

QUADRO 17 - PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS/ PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E COMUNIDADE

Documento (PPP)	
Participação como presença	Participação como engajamento
[...] Realizar atividades que tragam a comunidade para a escola (D1Q7L159); [...] Busca do estreitamento por meio de reuniões, eventos, atividades em conjunto com a comunidade (D2Q3L45).	[...] Melhorar o ensino por meio da interação com as famílias e com a comunidade (D4Q3L4); [...] Orientar as famílias nos cuidados com os filhos, promovendo a integração deles e a escola e participar da vida da comunidade (D3Q3L71).
Entrevistas com Gestores	
Participação como presença	Participação como engajamento
[...] nas reuniões de pais, também tem um bom número de participantes (G2Q7L581); [...] com os pais, eles também a gente dá muita abertura aí eles têm essa visão parceria né de pertencimento (G4Q7L142); [...] porque os pais não têm como vir a escola, não têm acesso (G3Q7L608).	[...] a gente foi vendo os outros pais que aquela escola também podia participar, podia vir, sentir pertencente a esse espaço, eu acho que o CEFA dá esse pontapé pra incentivar os outros pais a se engajarem na escola (G1Q7L158-160).

Fonte: Pesquisadora (2023).

As URs dos documentos apresentam informações quanto à importância e aos objetivos das instituições estudadas, na tentativa de aproximar as atividades escolares da família e da comunidade. Para as categorias citadas, as E1 e E2 enquadram-se na participação como presença, ao proporem trazer a família à escola e ao citarem o termo “estretar” nas reuniões e demais atividades. As E3 e E4 foram enquadradas em participação com engajamento, ao proporem melhorar o ensino por meio da “interação” e ao citarem o termo “integração” dos familiares à escola.

Quanto aos dados analisados nas entrevistas, três das escolas sinalizaram atividades e a participação da família como presença, pois são estimulados a participarem em G2, G3 e G4 relatando um bom número de participantes nas reuniões. Apenas a E1 foi inserida na categoria como participação com engajamento, pois a participação não foi imposta, surgiu a partir da vontade de alguns ao perceberem os pais do CEFA atuando na escola. Este resultado foi confrontado com os resultados dos documentos que não condizem com a realidade. Dessa forma, entendemos que, na escola Waldir Garcia, na prática, os pais participaram ativamente do processo educativo, e de acordo com as entrevistas, isso foi uma construção histórica e reforçou-se com a participação do grupo CEFA no período de implementação da proposta. A figura 26 ilustra os familiares participando de debates, construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), de atividades recreativas.

FIGURA 26 - PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA



Fonte: Grupo CEFA (2017)

É importante destacar que, nos documentos, encontram-se metas projetadas a serem alcançadas em um determinado período, e sabemos o quanto é difícil para as escolas fazer um engajamento dos familiares.

Nos relatos das gestoras, percebemos que na E3, por ser uma escola rural, e levando em conta fatores como a distância e a condição financeira dos pais, não há contribuição para uma participação mais efetiva por parte dos familiares. Na E4, de acordo com a gestora, existe uma resistência “cultural” dos pais, que não apresentam interesse em participar da escola.

Quando Dewey descreve que o meio social é um fator educativo, incentiva a discussão sobre esse papel da família, dos conhecimentos que o indivíduo desenvolve a partir dos valores, das crenças, dos conhecimentos vivenciados em determinado grupo familiar, e que ao chegar na escola, esses conhecimentos não são dissociados do estudante. E a escola deve considerá-los.

[...] Uma criança vivendo no seio de uma família de músicos será inevitavelmente estimulada, por menores que elas sejam, as suas aptidões musicais, e as terá mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em diversos ambiente. Com efeito, se não tomar interesse pela música e não adquirir nessa arte alguma competência, será como um elemento estranho, inábil para participar da vida do grupo a que pertence. É, realmente, inevitável alguma participação na vida daqueles com quem o indivíduo se acha em contato; por essa participação o ambiente social exerce um influxo educativo ou formativo, independentemente de qualquer propósito intencional (DEWEY, 1979, p.18).

A partir deste pensamento de Dewey, a participação da família nas formações dos estudantes ocorre, muitas vezes, de forma inevitável. De acordo com Gadotti (2009, p. 53): “somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos. A primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família, o grupo social da infância”.

A partir desse pensamento de que o primeiro grupo social ao qual a criança pertence é a família, apresentado por Dewey e depois por Gadotti, enfatizamos que a socialização da criança com a família, por meio da convivência, dos costumes é, muitas vezes, internalizada pelo discente, que passa a adotar como hábitos características, muitas vezes, indesejáveis. A parceria entre a escola e a família torna-se primordial, pois a escola orienta, ensina e apresenta olhares diferenciados para formação de um cidadão ciente de seus direitos e deveres. Quando esta participação da família é efetiva, os resultados são satisfatórios no desenvolvimento da criança assistida.

Porém, infelizmente, o que observamos são imensas dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino para desenvolver essa relação proximal com a família e com a comunidade. Do ponto de vista legal, a LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais precisamente no artigo 12, cita, como dever da escola:

VI- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; e VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009 - BRASIL, 2022, p. s/p).

De acordo com a legislação brasileira de educação e com os estudos teóricos apresentados, nota-se que, apesar dos desafios encontrados pelas escolas deste estudo, são planejadas e desenvolvidas ações que visam atender a articulação entre as famílias, conforme preconiza a lei, mesmo porque, dentro da concepção de Educação Integral, a participação da família é de suma importância para o desenvolvimento integral do sujeito.

Identificamos as tentativas de estratégias realizadas pelas instituições com o objetivo de ampliar a participação da família e da comunidade nas ações escolares, seja de forma engajada, por presença, ou demais categoria de tipos de participação. Dentre as citadas, destacamos:

- **G1:** A escola criou grupo de trabalho dos pais (GT), os pais participam através de pequenos consertos na infraestrutura, suporte tecnológico. A escola

promove ações comunitárias, em parceria com instituições não governamentais, ONGs e demais profissionais, cede os espaços para confraternizações. Em contrapartida, os comunitários são presentes e sentem-se pertencentes nesse espaço;

- **G2:** A escola promove palestras em parceria com diversos segmentos, na saúde, na segurança pública, Conselho Tutelar, CRAS, dentre outros. Nas reuniões, os pais participam e são orientados em diversos temas. A escola também promove cursos gratuitos, como cursos de crochê às mães, visando o empreendedorismo, e curso de informática básica;
- **G3:** Apesar da dificuldade enfrentada pelo difícil acesso aos ramais, a escola mantém o contato diário com os responsáveis através dos grupos de *WhatsApp*, e quando preciso, por meio de planejamento, solicita da SEMED o transporte escolar destinado aos pais para reuniões de entregas de boletins. Com isso, aproveitam para realizar encontros de socialização e troca de informações com as famílias. Com os familiares mais próximos, mantém parcerias através das doações de legumes, contribuindo com a merenda escolar;
- **G4:** A escola cedeu um espaço da instituição para abrigar o CRAS. Os familiares passaram a frequentá-la em busca de atendimento, e a partir disto, passou a conhecer um pouco do trabalho desenvolvido e da rotina escolar.

Reconhecemos que ainda é um desafio lidar com a ausência e falta de interesse por parte de alguns pais, trata-se de um processo longo. Entretanto, a partir dos resultados obtidos, as evidências nas estratégias apresentadas nessas instituições ajudaram a melhorar o interesse e a participação de alguns pais.

5.5.3 Participação dos docentes

Nos documentos do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, a participação dos docentes foi encontrada apenas nas atribuições de atividades rotineiras dos professores. Não foram encontrados indícios da forma de participação quanto aos aspectos democráticos. Na proposta de Educação Integral da SEMED, Manaus (2017, p.38) destaca:

Uma comunidade de aprendizagem consiste em um espaço-tempo de reflexão e partilha de objetivos comuns, por diferentes atores, que por meio da convivência, do diálogo e da interação, convergem ideias e comprometem interesses para a construção colaborativa de processos de aprendizagens mútuas.

A comunidade de aprendizagem mencionada no documento refere-se aos diferentes profissionais que compõem a instituição, dentre eles, o professor. É um mecanismo importante a proposição de diálogos e reflexões, principalmente no que se refere à liberdade de escolhas, dentro de suas atribuições.

QUADRO 18 - PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES

Entrevistas com Professores	
Participação como expressão verbal e discussão	Participação como engajamento
[...] Nós sentamos muito pra ver: “gente vamos analisar agora, como foi nessa primeira semana, a segunda semana o que que precisa, tá bom dessa forma, não, não tá legal, de que forma poderia ficar melhor?” Então a gente sempre sentava e analisava e conversava, porque a gente ia sim ouvir o aluno (P1Q3L47-50); [...] A gente vai sentar e vai falar sobre aquilo e, geralmente, a gente faz abre um diálogo a respeito do que a gente pretende trabalhar né e naquele dialogo são, é igual o debate, é um debate na verdade entendeu? No final, a gente faz uma votação, né, pra gente escolher definir qual vai ser melhor, geralmente elas são unânime ou geralmente tem dois ou três assim que vota, mas a maioria como é democrático (P4Q4L136-140).	[...] aqui é uma união, a escola, os professores, a equipe pedagógica, a gestora, né, e até mesmo as merendeiras se envolvem também, elas sabem como é que funciona, né, a organização (P3Q3L95-97); [...] antes, quando eu trabalhava em outras escolas, a gente não via esse trabalho, em equipe, entendeu? [...] e aqui, não! O trabalho ele é em equipe (P2Q7L175-180).

Fonte: Pesquisadora (2023).

Nas entrevistas, os professores destacaram duas subcategorias, a partir da forma de participação relatada pelos profissionais nas atividades desenvolvidas na escola. As P1 e P4 descreveram uma participação verbalizada, com bastante diálogo e tomadas de decisão de forma coletiva. Na primeira escola (E1), a autoavaliação fez parte das medidas avaliativas dos profissionais para melhoria contínua do processo de implementação. Os professores sempre se reuniam e sinalizavam pontos a serem melhorados e os que deveriam ser mantidos, pois estavam apresentando resultados satisfatórios. Na E4, em todas as decisões, os professores buscam formas democráticas de tomadas de decisão, considerando que podem surgir

divergências, mas encaram como algo natural, dentro dos aspectos democráticos, e as votações sempre são acatadas, considerando-se a prevalência do grupo (ver quadro 17).

As outras instituições, através da união da equipe e do trabalho coletivo, apresentam um perfil de participação voltado para o engajamento, onde se objetivam, de forma coletiva, a assumirem as responsabilidades e alcançarem os resultados desejados.

As diferentes formas de participação dos sujeitos inseridos no âmbito educacional podem apresentar, além do grau de envolvimento, a responsabilidade e o valor que dão para a educação. Ao pensarmos em uma educação que vise à integralidade do sujeito, devemos propiciar os meios para que possam participar. De acordo com Abreu (2017, p.96): “essa participação envolve, como uma das possibilidades, a linha de trabalho que foca na criação de um currículo que ofereça experiências democráticas”.

Entretanto, nem sempre encontraremos os profissionais dispostos a lidar com concepção de educação que possibilite “liberdade, autonomia e direito de escolha aos estudantes”. Muitas vezes, isto soa como perda de autoridade, e muitos profissionais não reconhecem ou adotam os ideais de escola democrática. Assim, de acordo com Gadotti (2009, p.98):

[...] o princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Um professor de 40h, por exemplo, que exerce funções em instituições distintas, muito raramente envolve-se de maneira integral, sente-se pertencente. Nesse caso, o ideal seria ter tempo para dialogar com os colegas, entender as atividades propostas, discutir, debater e vivenciar momentos de aprendizagem mútua com os demais. Quando isso não ocorre, o profissional não cria laços com a instituição, passa apenas a cumprir um currículo institucional e, muitas vezes, só atende quando lhe é solicitado.

É importante destacar os elementos sinalizados nas entrevistas no que diz respeito aos momentos iniciais do processo de implementação. A participação dos professores ocorria também por expressão verbal e discussão, através de fóruns de discussão, seminários de Educação Integral promovidos pelo CEFA e pela SEMED, que visavam ao compartilhamento de informações entre os profissionais que já exerciam as práticas inovadoras com a comunidade educacional da rede, possibilitando a reflexão, o diálogo, a ampliação de informações e criando

uma rede de apoio entre as escolas. A participação por engajamento, em muitas instituições, foi evidenciada pelo comprometimento da equipe com o trabalho, desde a aceitação ao desafio e às adequações e mudanças de rotina diária vivenciada pelas escolas, até a elaboração das propostas pedagógicas, conforme ilustra a figura 27.

FIGURA 27 - PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES



Fonte: grupo CEFA/ Escola Waldir Garcia (2017)

Neste capítulo, tratamos da importância dos elementos principais no que configura os caminhos para a implementação da Educação Integral. As principais mudanças envolvidas nas quatro escolas indicam uma reestruturação curricular com base nas propostas da Base Nacional Comum Curricular para os componentes do currículo base e para as oficinas de aprendizagens (componente da parte flexível do currículo). Seguem, também, as orientações da proposta de Educação Integral elaborada pela SEMED e criam disciplinas eletivas de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes. Quanto às metodologias, as principais mudanças foram nas adequações de estratégias didáticas, com o uso de jogos e metodologias ativas que dinamizem as aulas e desenvolvam habilidades que melhoram a oralidade, a competitividade, a colaboração e a empatia dos estudantes.

No que diz respeito às práticas democráticas, as escolas buscam integrar a participação dos estudantes por meio de assembleias e fóruns de discussão, os temas são escolhidos pelos professores, diretoras ou, até mesmo, pelos estudantes. Os documentos orientadores recomendam mais autonomia nesse processo, deixando os alunos escolherem, além dos temas, os espaços, dias e horários. Entretanto, as escolas estão se inserindo aos poucos, e este nível de participação ainda não foi alcançado.

Quanto à participação da família, muitos são os esforços que as instituições desempenham, mas, ainda existe muita dificuldade na efetivação da participação dos pais ou

responsáveis. Essas configuram-se como duas formas: por presença (apenas quando são convocados) e por engajamento (assumindo participação ativa e responsabilizando-se enquanto sujeitos ativos). Sobre esse último, apenas a escola Wladir Garcia se adequa na subcategoria. Quanto à participação dos professores, caracteriza-se como discussões, conversas, com questões a serem decididas coletivamente (participação como expressão verbal e discussão). A outra forma de participação, por engajamento, mostra a união da equipe, que assume as responsabilidades e os resultados como objetivo comum. Isto não quer dizer que não exista união nas demais equipes, mas atribuímos os resultados de acordo com a ênfase delineada na análise de conteúdo.

Os resultados apresentam caminhos de constituição da Educação Integral, e o início da adoção de estratégias que se configuram como práticas democráticas, cujo objetivo aponta para a formação integral do sujeito, conforme apresentado nos laços teóricos deste estudo.

6 OS DESAFIOS NO CAMINHO....

Neste capítulo, proponho-me a discorrer sobre os principais desafios enfrentados pelas quatro instituições envolvidas no processo de implementação de princípios da Educação Integral, durante a realização de práticas democráticas por elas desenvolvidas. Começo com uma breve apresentação dos desafios identificados pelos estudos na literatura; e a seguir, apresento os principais desafios sinalizados durante as entrevistas narrativas e, pelo confronto com os dados emergidos na análise de conteúdo, faço uma reflexão partindo do dialogismo das concepções dos profissionais com os elementos da literatura específica da área; por fim, apresento as considerações finais.

6.1 OS PRINCIPAIS DESAFIOS PERTINENTES À IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, ENCONTRADOS NA LITERATURA ESPECÍFICA

No quadro 18, os trabalhos em destaque encontrados na literatura apresentam aspectos em comum com alguns obstáculos vivenciados pelos profissionais das instituições das quatro escolas. Um dos grandes impasses no início da implementação de concepções da Educação Integral se refere às mudanças de convicções dos profissionais, dispostos a encarar o novo, a romper paradigmas e a desmistificar o pensamento de que adotar princípios de EI é algo ilusório, uma utopia.

QUADRO 19 - PRINCIPAIS DESAFIOS IDENTIFICADOS NOS ESTUDOS

Autor(a)	Local/Ano	Título do trabalho/tipo de estudo	Desafio identificado
OLIVEIRA, R.A.	Porto Alegre/RS-2016	Narrativas da constituição de uma escola de Educação Integral por um grupo de professores envolvidos/ (Dissertação de mestrado).	-Mudanças de atitude nos profissionais (romper crenças, costumes).
GAVIOLI, V.L.	Juiz de Fora/MG-2019.	A Implementação de Programas de Educação em Tempo Integral na coordenadoria de CACOAL (RO).	- A descontinuidade da implementação de políticas educacionais, fragilidades metodológicas e a falta de capacitação dos professores.
DIAS, K.T.	Belo Horizonte/MG-2015.	Escola em Tempo Integral, Educação Integral e Currículo: um estudo de caso em uma	- os pais, a escola, e os professores não estão preparados para as mudanças na extensão da carga horária.

		escola estadual em Belo Horizonte.	
LEMOS, R.A.F.	Juiz de Fora, MG-2022.	Educação de tempo integral: desafios na implementação da política pública na EEMTI Padre Saraiva Leão na cidade de Redenção-CE.	- Dificuldades em formações com a família (difícil encontrar trabalho voluntário nesse sentido).
DE CAMPOS, L.M.	Mariana, MG 2020.	Programa Educação Integral e Integrada: A implementação da política de Educação Integral do Estado de Minas Gerais a partir da percepção dos profissionais da escola.	- As capacitações, os treinamentos e acompanhamentos do projeto são aspectos frágeis durante o processo de implementação.

Fonte: Pesquisadora (2023).

Nesse quadro síntese, fazemos as observações aos trabalhos. Inicialmente, no estudo realizado por Oliveira (2016), esses elementos foram indicados como um dos principais obstáculos, as mudanças de atitudes dos professores, o que implicaria romper crenças, costumes enraizados. As medidas adotadas para amenizar tais problemas são as formações ofertadas de capacitações, qualificações e treinamentos. Os momentos de estudos são imprescindíveis na vivência escolar e torna-se mais relevante durante uma adequação para uma nova política de educação a ser incorporada no seio institucional, no qual há o predomínio de posturas e costumes enraizados. A pesquisa realizada por Campos (2020), em uma cidade de Minas Gerais, estudou a implementação do Programa Educação Integral e Integrada, com o objetivo de analisar os desafios para essa implantação de política de Educação Integral. A partir da percepção dos profissionais da escola, o programa iniciou-se e, somente dois anos após a implementação da proposta, foram realizadas as formações profissionais, o que gerou muitos desafios e demora para que a equipe se alinhasse às medidas de trabalho para amenizar as dificuldades apresentadas.

Além das mudanças metodológicas, as mudanças em concepções de ensino causam grande impacto no início do processo de adequação, não apenas aos professores, mas em toda a comunidade, que precisa ser preparada para tais mudanças. O estudo feito por Lemos (2022) propõe a formação familiar a qual deveria ser realizada pela comunidade de aprendizagem. A própria autora reconhece as dificuldades para a instauração desse tipo de trabalho, isso porque as atividades envolvem voluntários e, nem sempre, as instituições contam com pessoas dispostas a desenvolver tal prática, principalmente ao considerarmos o tempo que precisa ser dedicado, a demanda para a preparação de estudos, dentre outros aspectos, conforme os resultados deste estudo. A autora aponta que, na prática, a escola não realizou as formações com os familiares, pelos motivos apresentados.

As medidas de transição para a adesão das propostas de EI em tempo integral são projetadas nas alterações dos espaços e tempos escolares, para tanto, o currículo precisa ser repensado. O trabalho desenvolvido por Dias (2015) apresenta as mudanças no currículo, cujos modos operantes impactam e causam repercussão nos diferentes grupos envolvidos. De acordo com a autora, nem todos estão preparados para as mudanças na extensão da carga horária, isso inclui os pais, a escola e os professores.

De acordo com a pesquisa de Gavioli (2019), são muitos os desafios que permeiam o ambiente escolar para as adequações de novas concepções de ensino, como a Educação Integral, dentre eles, destacam-se: a descontinuidade da implementação de políticas educacionais, fragilidades metodológicas e a falta de capacitação dos professores. De acordo com Moll (2011):

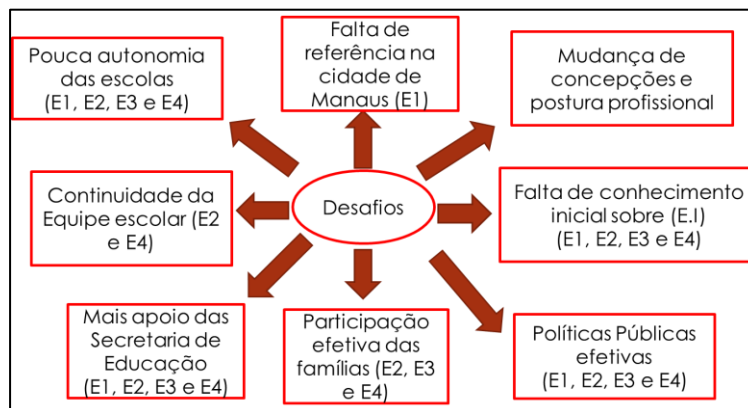
[...] Nas últimas décadas, o debate em torno da Educação Integral foi relegado a um segundo plano e limitado a algumas experiências regionais, provavelmente em função das graves lacunas quanto à universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Assim, a proposição da Educação Integral enquanto política pública permaneceu, por muito tempo, destituída de maior importância ante um cenário em que o imprescindível direito à escolarização formal ainda se configurava, com razão, como meta prioritária. Neste novo contexto político em que a sociedade exige a garantia de acesso à proteção e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, a educação em tempo integral é alçada ao centro do debate da política pública (MOLL, 2011, p. 22).

Nessa perspectiva, considerando as imensas lacunas existentes que diferem os níveis sociais nos contextos educacionais brasileiros, ainda é um obstáculo atingir a equidade no sistema público educacional. A Educação Integral ressurge como uma forte tendência educacional para a educação contemporânea. Por essa razão, faz-se imprescindível discutirmos os contextos históricos que envolvem os processos de implementação e quais os desafios que estão envolvidos. Alguns pontos em destaque dos três estudos citados apresentam que, entre 2015 e 2022, as concepções mudaram, mas os modos operantes não; a legislação mudou, mas a prática, não.

Os investimentos de descontinuidade de políticas educacionais e, sobretudo, a garantia de efetivação não se sustentam, e os mesmos problemas persistem, as práticas são consolidadas a nível institucional. As mudanças surgidas no período de implementação destacam a urgência para investimentos em políticas educacionais por meio de políticas públicas que consolidem os percursos envolvidos na implementação da Educação Integral e seu acompanhamento.

6.2 DESAFIOS IDENTIFICADOS NAS ESCOLAS ESTUDADAS

FIGURA 28 - PRINCIPAIS DESAFIOS SINALIZADOS



Fonte: Pesquisadora (2023).

Entre os principais desafios sinalizados pela análise dialógica (figura 28), a partir dos depoimentos dos oito participantes das entrevistas, entre as gestoras e os professores, e a partir dos documentos legais (Projeto Político Pedagógico e Proposta de Educação Integral da SEMED), os conflitos mais desafiadores foram: a falta de conhecimentos sobre educação integral e a falta de referência de escolas na cidade de Manaus, a falta de autonomia das escolas, as mudanças de concepções e a postura dos profissionais, a descontinuidade da equipe escolar, a participação mais efetiva das famílias na vida escolar das crianças, mais apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação e pouca política pública para o fortalecimento da Educação Integral no Estado do Amazonas.

6.2.1 Concepções Pedagógica sobre Educação Integral

Nos resultados apresentados pelas narrativas (ver figura 28), todas os profissionais, inicialmente, tiveram dificuldades quanto à compreensão do termo Educação Integral (EI). Quanto aos resultados obtidos pela análise de conteúdo, os trechos destacados foram elencados em duas subcategorias: “entendimento teórico”, direcionado a pontos relevantes de aspectos teóricos; e o “entendimento prático”, que faz referência à ação, ao tempo ou ao trabalho desenvolvido pela escola.

Na primeira questão, objetivou-se, por meio dos testemunhos dos profissionais da educação, compreender a percepção a respeito da Educação Integral. Para tanto, foram analisados os dados contidos no PPP e trechos das entrevistas entre as gestoras e professores, sendo que as principais URs foram organizadas no quadro 19.

QUADRO 20 - ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Documento (PPP)	
[...] o indivíduo é desenvolvido nas dimensões intelectual, cultural, emocional, social e física (D1Q1L106); [...] garantindo o desenvolvimento de habilidades individuais para a vida, através de práticas culturais, religiosas, de lazer (D2Q1L101-102); [...] qualidade de ensino, condição fundamental para a formação integral do ser humano (D3Q1L24-25); [...] a concepção da educação e sua relação com a sociedade e sobre o homem que deseja formar (D4Q1L1-3).	
Entrevistas com gestores	
Entendimento teórico	Entendimento prático
[...] Escola humana, coloca as pessoas em primeiro lugar, depois vem os processos (G1Q1L232); [...] a gente tenta trabalhar as dimensões, a afetividade, a emoção, os direitos, o senso crítico (G2Q1L130-131); [...] ele deixou de ser o estudante, ele é uma criança, ele é um ser humano (G3Q1L230-231); [...] princípios aqui na escola, da humanização da educação e a potencialização do ensino (G4Q1L634).	[...] escolas que viviam experiências com a concepção de educação (G1Q1L208); [...] vocês trabalham a Educação Integral aqui (G2Q1L124); [...] a partir daí, a escola [...] adotando a proposta de Educação Integral (G3Q1L17-19). -
Entrevistas com os professores	
Entendimento teórico	Entendimento prático
[...] é necessária essa abordagem, né, olhando mais pro lado do humano mesmo (P4Q1L125-126).	[...] trabalho da Educação Integral (P2Q1L96); [...] a partir do momento que a gente veio com a Educação Integral (P1Q1L221); [...] não tivemos muitas experiências em trabalhar com Educação Integral (P3Q1L6).

Fonte: Pesquisadora (2023).

Na atividade complementar baseada nos documentos, ao mencionar os objetivos, a missão e a visão das instituições estudadas, foram observadas características do texto que remetem a ideais de Educação Integral, de acordo com estudos da literatura. Na E1, o ensino é citado com ênfase no desenvolvimento de dimensões intelectual, cultural, emocional, social e física; na E2, as evidências destacam o desenvolvimento de habilidades individuais, preparando o estudante para a vida, através de práticas que envolvam cultura, religião e lazer; na E3, a descrição é pautada na formação integral do ser humano; e a E4 cita a relação entre o social e o cidadão que a escola objetiva formar.

Nas entrevistas, levando em conta a frequência com que o termo Educação Integral surgiu, foram identificadas e analisadas duas interpretações: uma apresenta um conceito mais próximo às teorias, e outra, um sentido prático, por isso, as Unidades de Registro foram divididas em duas categorias: entendimento teórico sobre EI e entendimento prático sobre EI. Esses pontos descritos foram observados nas entrevistas tanto dos gestores quanto dos professores.

Nas respostas das gestoras, evidenciamos, quanto à primeira categoria, que G1, G3 e G4 referem-se ao aspecto “humano” do estudante como foco prioritário na educação; G2 cita as dimensões afetivas e o senso crítico que devem ser desenvolvidos durante na escola. Para categoria, nos relatos das G1, G2 e G3, o termo EI esteve relacionado aos momentos de experiências, de propostas ou trabalho, referindo-se às mudanças no fazer pedagógico, ocasionadas pelo “novo modelo de ensino” adequado à rotina escolar.

Já nas entrevistas com os professores, observamos que a maioria menciona o termo EI relacionando com o trabalho, com a experiência ou como ponto de partida para uma nova forma de “atividade”. Apenas um professor - P4 -, refere-se à EI reportando-se para um conceito teórico, no momento em que descreve: “é necessária essa abordagem, né, olhando mais pro lado do humano mesmo” (P4Q1L125-126).

A partir desses resultados, entendemos que os relatos das gestoras estão muito próximos aos trechos destacados dos PPPs, principalmente ao considerarmos os entendimentos, do ponto de vista teórico, sobre Educação Integral, o qual foi apresentado aos professores que, embora tenham entendimento sobre EI, ainda a abordam como referência a uma forma de trabalho, às experiências e práticas realizadas. A partir desses resultados, podemos inferir que essa postura mais conceitual, por parte das gestoras, em definições de EI, pode estar atribuída a dois motivos: primeiro, porque, mesmo com a participação dos demais representantes sociais na elaboração/produção e organização do Projeto Político Pedagógico, as gestoras estão diretamente envolvidas em todo o processo, portanto, devem apresentar um conhecimento teórico e prático sobre as concepções e ideais aos quais a escola segue. O segundo motivo pode ter relação com o fato de que todas participaram de grupos de estudos sobre EI, pois, de acordo com os relatos, durante a fase inicial, as participantes não compreendiam o conceito e, tampouco, tinham domínio sobre as estratégias pedagógicas e administrativas para a sua implementação. Esse desafio corroborou para a busca de conhecimentos, por meio de visitas às instituições pioneiras em práticas de EI, tanto em escolas de Manaus (AM), quanto em São Paulo (SP), e motivou o interesse em qualificações por meio de cursos, grupos de estudos e até Grupos de Trabalho (GT), colaborando com a elaboração da proposta municipal para

implementação de Educação Integral promovido pela SEMED em parceria com instituições de Ensino Superior, como a UFAM e a UEA.

Quanto aos conhecimentos teóricos sobre Educação Integral do professor, durante a entrevista, o mesmo informou tê-los aprofundado a partir do momento em que passou a atuar na E4, o que o motivou a investir na formação continuada, como cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), tendo como objeto de estudo a referida temática.

As análises quanto ao entendimento teórico sobre Educação Integral aqui apresentadas relacionam-se aos termos: “humanização”, “dimensões do desenvolvimento” e “formação integral do estudante”. Alguns desses conceitos são encontrados nos argumentos de John Dewey, ao apresentar suas ideias em seu livro *Democracia e Educação*. O autor descreve a significação educacional para o conceito de desenvolvimento:

[...] Quando se diz que educação é desenvolvimento, tudo depende do como se concebe este desenvolvimento. Nossa conclusão essencial é que vida é desenvolvimento e que o desenvolver-se, o crescer é a vida. Traduzido em termos educacionais equivalentes, isto significa: 1º) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim; e que, 2º) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar (DEWEY, 1979, p. 53).

Dewey considera a íntima relação entre o desenvolvimento (definido como a formação de hábitos do indivíduo e capacidades que precisam ser valorizadas), com a educação, que, para ele, é o próprio desenvolvimento. Assim como a vida apresenta as fases de reorganizar, reconstruir e transformar, a educação caracteriza-se como a própria vida, e nesse sentido, a escola deveria assegurar a continuação da educação, assim como ocorre nas fases do desenvolvimento. Isso poderia ser feito coordenando e organizando as capacidades que asseguram o permanente desenvolvimento, ou seja, a educação começa antes, depois e após a fase de escolarização, e para tanto, precisamos trabalhar o indivíduo em suas diversas dimensões de desenvolvimento (cultural, afetiva, social e intelectual). A partir dessas concepções, a escola passa a ser pensada sob um olhar voltado para o indivíduo, as capacidades que precisam ser estimuladas. Com isso, entendemos que a dimensão humana citada pelas escolas pode estar associada ao desenvolvimento de forma direta, com o sentido de formação de vida, embora, não esteja explícita tal nomenclatura. Nesse sentido, as escolas apresentam uma conotação humanista ao desenvolvimento.

Dias (2015) estudou a implantação de uma escola, na adesão de Tempo Integral, adotando princípios de Educação Integral, em Belo Horizonte (MG). Um dos principais objetivos de seu trabalho foi estabelecer um conceito em relação à diferenciação de dois termos

(Escola de Tempo Integral e a Educação Integral). Como um dos resultados, a autora evidencia que a compreensão de Educação Integral não se trata de um conceito definido e fácil de descrever. Para ela, esse conceito assumiu diversas ideologias ao longo da história, e dizem respeito aos interesses de determinadas classes sociais, locais, em tempos e contextos diferentes (tempo e espaço). A autora destaca o conceito de Educação Integral a partir de estudos da literatura específica, apresentando uma mistura de ideais de autores consagrados e reformulando uma visão mais profunda para a educação, em um sentido mais amplo, que prepara não apenas do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, mas que promova uma educação capaz de preparar para a vida, conforme já propunha a teoria de Dewey.

[...] Acreditamos que uma Educação Integral deva abarcar toda dimensão do humano, assim como o ideário Grego na Antiguidade e o ideário de formação omnilateral proposto por Marx, para que a educação seja realmente integral ela deve contemplar os aspectos: intelectual, físico, moral; que prepare para o mundo do trabalho, mas proporcione o contato e conhecimento dos conhecimentos produzidos até então, que trabalhe com as artes (música, teatro, dança, artes plásticas e manuais), formação de hábitos alimentares e de higiene saudáveis, de hábito de realização de atividade física, que ponha em contato com a tecnologia, que promova discussões sobre política, que permita fazer uma leitura crítica do mundo, que coloque em debate as questões do tempo presente e a realidade daqueles sujeitos, respondendo aos anseios dos mesmos, que eduque os alunos na vida para a vida (DIAS K.T, 2015, p. 67).

A partir dessa definição e observando os trechos dos documentos e das entrevistas das instituições estudadas, quanto ao entendimento sobre EI, principalmente do ponto de vista teórico, foram identificadas características que se assemelham ao conceito apresentado por Dewey e Dias (2015), tais como: pensar no estudante como centro do processo, adotar um olhar mais humano e repensar na perspectiva de educação para formar o cidadão para a vida. Trata-se de aproximações desses conceitos inclusos nas teorias dos autores citados, portanto, nas escolas que passaram pelo processo de implementação de princípios de Educação Integral e que ainda permanecem em atividade. É importante que os profissionais entendam, de certa forma, os ideais constituídos, pois, tais entendimentos são a base para a organização e adequação da rotina, além de direcionar a comunidade aos propósitos educativos da instituição, por meio do PPP e das ações desenvolvidas no dia-a-dia das escolas.

Considerando que os ideários de Educação Integral não são únicos para todos os povos, classes, nem para todos os contextos educacionais, é relevante que a construção do PPP seja um dos primeiros atos democráticos estabelecidos pelas escolas, pois envolve todos os

membros educativos e a comunidade, e todos precisam conhecer a proposta pedagógica ou ter acesso a ela.

Compreendemos que essa percepção sobre a Educação Integral foi sendo construída ao longo do processo de implementação, e assume expressão diferente quando levamos em conta as falas dos professores e dos gestores. Enquanto esses apresentam um conceito mais direcionado à prática, aqueles dão uma conotação mais teórica ao mesmo. O importante é ter clara a definição da concepção que a instituição exerce ou planeja, sendo esse, sem dúvidas, um ponto extremamente importante. Considerando as dificuldades encontradas pelos profissionais das instituições aqui estudadas, pela falta de conhecimentos sobre a EI, consideramos que as formações não poderiam ser pensadas no meio ou durante o processo, devem ser planejadas e realizadas antes, evitando equívocos na interpretação de conceitos e ideais que norteiam suas práticas.

6.2.2 Falta de Referência em Educação Integral na cidade de Manaus

Através dos relatos das diretoras, identificamos que, durante o processo de implementação na primeira escola, no ano de 2016, não havia, em Manaus, nenhuma escola pública e/ou particular que desenvolvesse, de fato, as práticas democráticas, cujo princípio rege a Educação Integral. Conforme percebemos no depoimento de uma das gestoras: “então, todas as escolas de tempo integral do Estado foram visitadas, as conveniadas e particular, eles não conseguiram ver uma referência, foi quando nós fomos pra São Paulo” (G4Q4L687-689).

Isto implica no fato de que, mesmo com a construção dos Centros de Educação Integral (CETIS) no estado do Amazonas, a partir de 2010, ampliou-se os tempos e os espaços escolares, mas as concepções de ensino não foram consolidadas na prática. Essas escolas com estruturas potenciais de renovação realizam a mesma proposta de ensino predominante no Brasil por décadas, isto não significa que o trabalho não tenha seu mérito, muito pelo contrário, são escolas que apresentam resultados satisfatórios ao que preconiza a demanda mercantil e acadêmica, mas não abrange uma educação integrada. De acordo com Moll (2011):

[...] As muitas propostas educacionais postas em prática para as novas gerações, desde o século XIX, estão impregnadas do significado pleno da

educação, isto é, uma formação e desenvolvimento integral do ser humano. Contudo, à medida que a educação se tornou política de Estado voltada para o atendimento em massa, as práticas, o currículo, os equipamentos e o tempo necessários para o desenvolvimento dessa formação integral se constituíram em desafio e suas finalidades restringiram-se ao propósito de ofertar a “todos” conhecimentos básicos voltados à socialização para o mundo do trabalho em constante expansão (marca do século XX). Com isso, esvaziou-se a noção de formação integral, tomada então como um privilégio destinado a poucos (MOLL, 2011, p.18).

Os objetivos estabelecidos pelas instituições de ensino regem-se por convicções, moldados por ideologias que se dinamizam de acordo com as demandas sociais. Foi dessa forma que a educação se expandiu no país, e da mesma forma, continua. Mudam-se as ideologias, mudam-se os manuais, mas, na prática, pouco mudou.

6.2.3 Pouca autonomia das escolas

Mesmo com a adoção de um ideal de gestão participativa, descentralizando a tomada de decisão da gestora e oportunizando outros partícipes nesse processo, as questões burocráticas ainda são fortemente hierarquizadas. As escolas (quase todas) não desenvolveram autonomia em tomadas de decisões que melhorariam suas práticas, como definição de horários (os horários são pré-determinados pela manhã - currículo base -, e à tarde - oficinas). E2 mantém um horário diferenciado, pois possui uma particularidade quanto aos contratos dos professores, considerando os dois convênios (Rede Salesiana e Rede Pública) aos quais a escola precisa aderir. No depoimento da G2, identificamos a pouca flexibilidade da secretaria perante a tomada de decisão das escolas: “[...] mas não é fácil porque o sistema não aceita, a SEMED, pé no chão pra querer as coisas” (G2Q3L360).

Outra questão ainda pertinente é a administração de verbas educacionais, cujo mecanismo adotado pelas Secretarias inviabiliza as atividades escolares, tais como atrasos em consertos de equipamentos, limitações na distribuição de mantimentos da merenda escolar. Isso prejudica o fluxo da rotina escolar, obrigando as escolas a “darem um jeitinho brasileiro”, e os profissionais custeiam mantimentos e materiais para não atrapalhar a demanda da instituição. É o caso da E4, por exemplo, uma escola recém-construída que precisa de pequenos reparos em fechaduras, pequenos consertos os quais ainda não haviam sido providenciados. No depoimento da G4, foi identificada a demora quanto aos reparos simples:

[...] a gente chegou no fim do ano sem nada, sem uma escada pra uma escola, aí eu subi, né, semana passada, se não me engano, são oito portas que tá sem a maçaneta, já tem troca de torneira, duas: que a do banheiro das meninas tá mais danificado que dos meninos, umas coisas assim... entendeu? (G4Q4L354-357).

Os problemas sinalizados, infelizmente, são situações corriqueiras em escolas brasileiras, e pouco ainda é feito para mudar este quadro.

6.2.4 Descontinuidade da equipe escolar

As instituições de ensino fizeram formações com a equipe profissional para aprofundamento dos conhecimentos sobre a Educação Integral, para compreenderem como elaborar as oficinas de aprendizagens e como proceder com as práticas democráticas por meio da participação dos alunos (assembleias, tutorias, fóruns de discussão) e da família (ampliação de atividades que envolvam a participação da família na escola). Entretanto, quando muda de professor, devido a alguma particularidade, esse trabalho precisa ser reconstruído, principalmente se o número de funcionários for diferente dos que já estavam na escola desde o início e durante o percurso. Essa descontinuidade atrapalha a harmonia do trabalho, pois o novo funcionário deve se inteirar de todas as propostas da escola, conhecer o PPP e ter uma noção do que acontece no dia-a-dia da instituição. Para a E2, esse problema sempre acontece porque a maior parte do quadro de funcionários ingressa na instituição por meio do processo seletivo que ocorre anualmente. Com o término do contrato, as escolas precisam aguardar os novos professores (arte-educadores) realizarem o processo, serem convocados, apresentarem-se à escola e recomeçarem todo o trabalho de formação. Entretanto, isso nem sempre ocorre no início do ano letivo, em período de planejamento, pois, muitas vezes, os professores são convocados e chegam à instituição quando as atividades já estão em andamento, e nem sempre o profissional possui o perfil e se identifica com a especificidade da instituição. Eu seu relato, a G2 destaca: “[...] tem uma parte de arte educadores que é contratada pelas irmãs, uma parte contratada pela prefeitura, sai um edital, todo ano a prefeitura lança edital” (G2Q2L334-336).

A E4 também apresenta adversidades, possui uma grande estrutura, atende um número elevado de estudantes e, com isso, o quadro de professores é numeroso, dividido em dois turnos (matutino e vespertino). Na fase inicial, os primeiros trabalhos foram as formações docentes,

posteriormente, outros professores foram inseridos ao quadro de funcionários da escola e, considerando as demandas, nem sempre é possível parar as atividades para fazer estudos, reunir a equipe, principalmente porque precisaria parar em a cada turno. Dessa forma, os próprios professores são multiplicadores de informações e realizam uma rede de apoio para informar os novatos quando não há formações internas previstas pela instituição. “[...] Tem professores novos também que precisam de formações, de conversa” (G4Q3L384).

Um estudo realizado por Alvarenga (2017, p. 124) relata sobre a formação na escola de tempo integral do Rio de Janeiro em período extraclasse. Ela se refere às práticas realizadas no período entre 2014 e 2016. Nesse estudo, a autora evidencia a mudança na rotina escolar com a inserção de momentos de estudos, as formações ocorridas de forma intercalada, ora com os colaboradores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ora com os funcionários da própria instituição, reforçando a importância da autonomia e da autoria na prática pedagógica. A autora destaca que, no ano seguinte a 2016, a prática não foi regulamentada em forma de lei o que gerou impactos, configurando-se uma prática mais no âmbito institucional.

Ao compararmos os resultados apresentados por Alvarenga (2017), consideramos que, nas quatro instituições estudadas em Manaus, as tentativas de estudos partiram do interesse da própria instituição e, portanto, configura-se como uma prática institucional. Embora a Secretaria de Educação do Município (SEMED) tenha apresentado um apoio inicial, o que foi identificado neste estudo, por meio dos relatos, é que os próprios técnicos na SEMED não possuíam conhecimentos sobre Educação Integral, e foram aprendendo na prática, junto com as equipes escolares.

6.2.5 Participação efetiva das famílias

Um dos grandes obstáculos vivenciado no dia-a-dia das escolas é a ausência ou a participação limitada dos pais, familiares e/ou responsáveis dos estudantes. Embora as escolas realizem estratégias que visem à aproximação das famílias nas escolas, a maioria apresenta pouca participação, conforme apresenta o depoimento da G2:

[...] eu fiz um convite, mas a gente não conseguiu pais, por isso que é um trabalho de conquista, até hoje a gente não tem muito [...] na reunião de pais, eles assim ... encantados com a escola, os pais de algumas crianças..., mas eu

queria muito já iniciar com os pais e foi uma das dificuldades que até hoje, eu já imaginava que teria tanta resistência, é cultural né! (G2Q3L242-246).

Assim como a escola e os governos federal, estadual e municipal, a família tem um dever e uma participação primordial em uma proposta de desenvolvimento da Educação Integral do indivíduo. Na verdade, essa instância social deveria ser a principal provedora e articuladora para a Educação Integral ocorrer. A Constituição Federal previa uma forma de educação com os princípios de Educação Integral, embora não com estes termos em sua escrita, conforme cita o artigo 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 [...] (BRASIL, 1988, p. 123)”.

Nos documentos avaliados das escolas, todas as instituições projetam ações que objetivam trabalhar envolvendo as famílias, elaboram propostas, desenvolvem essas ações. No entanto, ainda é um trabalho árduo, exaustivo, e poucas escolas conseguem alcançar bons resultados. Neste estudo, em que as quatro escolas possuem um público localizado em periferias da cidade de Manaus, enfrentando diversos problemas sociais, alta vulnerabilidade social, parece-me que muitos familiares não valorizam os estudos. Um fato que pode estar associado a tal situação pode ser a condição social precária, pouco conhecimento, dentre outros motivos.

[...] temos pais analfabetos também, eu tô querendo muito, na minha volta, ou ter aula à noite ou finais de semana, porque nós temos muitos pais que não conseguem nem ler, alguns conseguem ler o nome mas tem dificuldades, aí muitos estão carimbando o nome, eu digo que me corta o coração ver uma pessoa tão nova, toda de saúde, aí eu tenho que tá com o carimbo pra assinar porque não consegue assinar, em pleno século XXI, numa capital, a gente fica horrorizada, mas a gente tem [...] aí que quero muito que tenha o EJA aqui, à noite, provavelmente vai ter, né, porque já é uma necessidade para os pais [...] poderia ter no fim de semana também, abrir a escola no fim de semana, porque a maioria trabalha, principalmente, na roça né, nas lavouras, aí não tem tempo pra vir durante a semana ou é à noite ou no final de semana (G4Q7L223-234).

Nesse cenário, o trabalho com as famílias torna-se mais difícil. Uma das possíveis alternativas, além das atividades já trabalhadas pelas instituições citadas no capítulo anterior (reuniões com profissionais da saúde, segurança, atendimentos sociais por meio de parcerias com o CRAS, rede de apoio, etc.), poderiam inserir as formações familiares, conforme menciona Lemos (2022). Entretanto, é uma tarefa muito complexa para somente a escola desenvolver, precisaria de mais apoio por parte dos governos através da SEMED.

Das quatro escolas estudadas, apenas a E1 conseguiu uma participação mais efetiva dos comunitários. No entanto, não foi uma conquista imediata, e vale destacar o contexto

histórico da instituição, conforme apresentado no capítulo 4: a escola foi fundada por comunitários, que viviam dentro dos ambientes escolares e apresentava uma relação incomum. Acredita-se que tal relação, mesmo após um posicionamento mais arbitrário da gestão, contribuiu para a reaproximação dos comunitários quando lhes foi permitido. A aproximação dos familiares das atividades escolares, atuando como agentes transformadores junto com a equipe, permitiu a visualização dos resultados, e passou-se a enxergar de perto as mudanças e o que a Educação Integral proporcionava aos estudantes.

O relato da P1 enfatiza a importância da família presente no dia-a-dia da vida escolar do estudante, pois os pais passam a entender os professores, o trabalho da escola, a dar importância e a valorizar, além de fazer o acompanhamento em casa.

[...] sentei com os pais: o que vocês querem? Eu quero ouvir vocês! Vocês querem tarefa todos os dias, ou vocês não querem tarefa? Ou vocês querem tarefas em dias alternados? Ou vocês não querem mais tarefa? Que que vocês querem? Ou não querem tarefa? [...] Não professora... meu filho tá aprendendo muito professora, nem imaginava que ele ia aprender tanto! A Sra. tem que continuar porque a tarefa é continuação do que a Sra. deu na sala e é muito bom, tem que ter tarefa. (P1Q7L357-372).

Quando a escola não tem essa parceria, os alunos podem apresentar mais dificuldades de aprendizagens, também pode surgir a falta de interesse e o baixo desempenho. Por isso, as escolas e as demais instâncias precisam adotar medidas mais eficientes que possam fortalecer a parceria entre as famílias e a escola, para uma formação de um cidadão, de fato, integral.

6.2.6 Políticas públicas efetivas

As concepções de Educação apresentam-se na legislação de forma singular, na LDB, lei nº 9.394/96; PNE, lei nº 10.172/2010; PME, decreto nº 7.038/2010; e na BNCC, lei nº 9.131/1995. Apesar desse amparo legal, a falta de uma política educacional consolidada burocratiza o processo de implementação. A descontinuidade de gestão nas Secretarias de Educação com as mudanças de governos foi sinalizada pelos profissionais como um fator desfavorável, isso porque os novos gestores desconhecem a proposta, e a falta de conhecimentos sobre a dimensão da concepção de Educação Integral provoca atrasos na garantia de direitos dos estudantes. Um exemplo disso foi a demora para a oficialização do

tempo integral na E2, que sempre realizou as práticas, mas não possuía a regulamentação e, com isso, os recursos e mantimentos direcionados à escola não condiziam com a rotina institucional.

Outro fato intrigante são os imediatismos e a forma de planejamento dos órgãos de implementação dos programas educacionais. As instituições não conseguem se organizar, não participam de decisões sobre como começar, e essa forma abrupta com a qual os projetos e programas educacionais iniciam o processo de implementação compromete os primeiros resultados e deixa marcas na equipe escolar. No relato da G1, destacamos: “a gente foi pensando, foi fazendo eu acho que isso não é legal, a educação não pode ser improvisado, a gente começou assim, com a cara e a coragem, e foi e foi fazendo, acho que se fosse voltar o tempo, eu acho que a gente precisaria planejar”. (G1Q7L664-667).

Dessa forma, identificamos o fato de que as escolas precisavam de mais apoio das Secretarias Municipais de Educação, que poderiam garantir os recursos humanos, materiais e intelectuais efetivos ao processo de implementação.

Os principais desafios deparados pelas instituições de ensino durante o percurso até o formato de princípios de Educação Integral são, desde problemas internos a empecilhos provocados pela incansável busca pela participação das famílias na vida escolar das crianças. Na fase inicial, destacou-se a falta de conhecimento sobre Educação Integral e a falta de investimento do poder público em recursos materiais, humanos e técnicos para dar o devido suporte aos profissionais. Sobre a falta de referência, em nenhuma escola foram encontradas práticas democráticas que pudessem auxiliar nas adequações que a instituição precisava. A descontinuidade de políticas educacionais para Educação Integral na cidade de Manaus foi um obstáculo para a efetivação de ações de reconhecimento, tornando a institucionalização muito burocrática para a E2, que sempre realizou atividades com perspectivas de Educação Integral.

Nesse cenário, é importante destacar que o conhecimento sobre a Educação Integral e as práticas democráticas não podem restringir-se apenas às escolas, todos os profissionais, incluindo os técnicos das secretarias, os governantes, os secretários de educação, precisam conhecer a concepção pedagógica para tomadas de decisões e garantir os direitos dos estudantes. O incentivo a redes de comunicação entre as escolas são mecanismos importantes de escuta e compartilhamento de práticas, reflexões de trabalho colaborativo que precisam ser incentivados e apoiados pelas secretarias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teceremos, agora, algumas considerações com o intuito de responder ao objetivo geral desta pesquisa, na qual buscamos investigar o processo de implementação de princípios de práticas democráticas potencializadoras de Educação Integral em quatro escolas de Ensino Fundamental, da rede pública da cidade de Manaus; e, ainda, aos objetivos específicos: 1) construir a história das instituições, por meio dos testemunhos dos profissionais da educação que desenvolveram/institucionalizaram o processo de Educação Integral; 2) analisar os elementos constituintes de orientação e formalização para a constituição de princípios da Educação Integral nas instituições investigadas por meio do Projeto Político Pedagógico e das concepções dos profissionais educativos; e, por fim, 3) delinear, por meio do dialogismo das concepções dos profissionais da educação e dos documentos coletados, os principais desafios nas diferentes propostas de práticas democráticas potencializadoras de Educação Integral das escolas.

A decisão para a construção dos dados em duas formas (as narrativas das entrevistas e a análise de conteúdo) para a análise das entrevistas foi um fator preponderante para apresentarmos reflexões e exploramos, ao máximo, o material. Nas narrativas, os aspectos históricos elucidaram os passos de constituição da Educação Integral e quem foram os principais atores envolvidos. Na análise de conteúdo, surgem os dados a partir da sistemática do método, apresentando um outro olhar que se torna complementar a esses dados.

Dessa forma, por meio das narrativas, compreendemos que os caminhos percorridos pelas quatro instituições, que levaram à implementação da concepção da Educação Integral, apresentam pontos em comum e pontos distintos. Os aspectos similares destacam-se quanto aos motivos para a adesão: todas as escolas possuíam um público localizado em situações de grande vulnerabilidade social, enfrentavam dificuldades quanto à redução do número de alunos, altos índices de evasão e repetência escolar e sofriam grandes riscos de fechamento.

Quanto aos fatores históricos reconstituídos, esses apresentam um contexto próprio em cada instituição. Na primeira escola em que se iniciou o processo, a participação do CEFA foi fundamental, tanto na construção da proposta pedagógica, quanto na busca pela compreensão do que seria a Educação Integral, como fazer, amenizando e apoiando as angústias dos profissionais envolvidos. Entendemos que, nesse momento, todos aprendiam juntos, o que fortaleceu o grupo e criou uma rede de apoio.

Ao reconhecerem que houve uma mudança, primeiramente, em cada profissional, com ruptura de padrões e convicções pré-estabelecidas, a ressignificação do objetivo educacional é evidenciada, e os profissionais, juntos com a escola, retomam aos ideais identificados no arcabouço teórico deste trabalho, ao pensar em uma formação do sujeito crítico, ativo, participativo, que visa ao cidadão em sua formação integral.

Nas narrativas, pudemos observar a importância da participação de um grupo de pais de uma forma diferente daquela à qual estamos habituados. Os pais do CEFA foram os grandes mobilizadores de ações político-sociais que desencadearam o interesse da Secretaria de Educação e, concomitantemente, dos profissionais da instituição. Esse movimento atípico iniciou as transformações que essas escolas vivenciaram, a equipe das instituições “comprova” a ideia e embarcou num desafio totalmente revolucionário. Desenvolveu-se, desse modo, o trabalho em equipe, o trabalho colaborativo, e todas as atividades passaram a ser pensadas no âmbito da formação completa, mostrando que a Educação Integral é possível.

Quanto aos elementos constituintes identificados na análise dos documentos de orientação e formalização para a implementação de princípios da Educação Integral nas instituições investigadas, os resultados apontam como o currículo precisa ser repensado, com base nas diretrizes educacionais, mas pensando, também, nas necessidades dos estudantes, como já mencionava Dewey, em sua pedagogia. É preciso pensar um currículo que instigue o interesse do estudante em aprender, e seguindo esse pensamento, os professores e a equipe escolar reformularam o currículo, ressignificaram as formações e a forma de avaliar.

As metodologias empregadas englobaram uma mudança estrutural nas disposições das cadeiras nas salas de aula, com substituição de mobiliários (carteiras por mesas), estimulando o trabalho coletivo, a empatia. Quanto ao uso de metodologias ativas, foram empregados jogos motivadores, com a inserção de competição ou com o incentivo à inclusão. Cada escola adequou-se às estratégias metodológicas de acordo com sua realidade, explorando seus espaços educativos.

A participação foi trabalhada em três dimensões: a participação dos estudantes, da família e dos profissionais (os professores). Na escola Waldir Garcia, percebemos que a participação dos pais foi mais efetiva, caracterizando-se como engajamento, pois, desde o início do processo de implantação com os pais do CEFA, as escolas tiveram o movimento e a interação com a família. Nessa escola, a gestora possui grupos de trabalhos e atribui uma participação compartilhada por meio da gestão democrática, os pais fazem manutenções em equipamentos, administram as redes sociais, dentre outros trabalhos. Na instituição Mamãe Margarida, por ofertar cursos gratuitos, as mães participam por presença, fazem cursos e sempre estão nas

reuniões. Na escola Padre Calleri, os familiares enfrentam mais dificuldades, pois, devido à distância das comunidades rurais, poucas são as atividades que envolvem os pais, e para sanar essa dificuldade, participam por grupos de *WhatsApp*. E o CIME ainda está em fase de conhecer a comunidade, e, embora encontre desafios para aproximar a família da escola, os trabalhos estão sendo direcionados com esses objetivos.

Quanto à participação dos estudantes, todas as escolas iniciaram os trabalhos com assembleias, entretanto, nem todas conseguiram manter, principalmente após o impacto da pandemia da Covid-19. O perfil das assembleias foi diferente, os temas abordados dependem do interesse e da necessidade das escolas. Os alunos participam, expõem opiniões, debatem e votam na tentativa de resolver determinada problemática ou definir regras de convivência. As tutorias, apesar de serem consideradas como importante estratégia de participação, por envolver diálogo e momentos de escolhas dos estudantes, possibilitando esse exercício democrático nas escolas, são pouco realizadas nas escolas.

Foi identificado que as escolas participantes desse processo de incorporação enfrentaram muitos desafios. De forma resumida, podemos destacar, na fase inicial, a falta de conhecimento sobre Educação Integral e a falta de investimento do poder público em recursos materiais, humanos e técnicos para dar o devido suporte aos profissionais. Os estudos formativos, muitas vezes, foram direcionados pelos próprios gestores, para tentar amenizar essas dificuldades. As escolas criaram uma rede de apoio, comunicação e suporte, para que uma ajudasse a outra, e isso incluía financiamento próprio para visitas às escolas em São Paulo e a cursos de qualificação, assim como doações de material. Sobre a falta de referência, em nenhuma escola foram encontradas práticas democráticas que pudessem auxiliar nas adequações que a instituição precisava. Outro desafio sinalizado se refere à descontinuidade de políticas educacionais para Educação Integral na cidade de Manaus, um obstáculo para a efetivação de ações de reconhecimento, tornando a institucionalização muito burocrática.

É importante destacar o caráter transformador presente nos profissionais envolvidos na implementação. Os princípios norteadores embasados teoricamente reforçam a possibilidade de inclusão, sob a máxima “uma escola de todos”, na promoção de uma educação integrada que ensine conteúdos, pense no aspecto profissional, acadêmico, e também nos aspectos humanos. A vivência do estudante é essencial em uma escola que queira desenvolver um indivíduo participativo, que enfrente os problemas e proponha soluções, com direito de escolha, à liberdade e à autonomia. A Educação Integral favorece uma escola que pense num currículo vivo, capaz de moldar-se de acordo com o conhecimento científico, mas que leve em

consideração o currículo oculto. Parece algo utópico, mas essas escolas mostraram que é possível.

Os dados apresentados neste estudo respondem aos eventos que culminaram na implementação da Educação Integral em diferentes contextos. Apresentamos alguns elementos principais que constituem a formalização do modelo e os principais desafios. Entendemos que, apesar dos desafios no percurso, as instituições reconhecem que os resultados do processo são identificados e refletidos na aprendizagem dos estudantes, no comportamento, na participação.

Analisando todos os resultados apresentados neste estudo, entendemos que muito ainda precisa ser investigado sobre esse fenômeno. A fonte de dados foi a percepção de professores e gestores, mas ainda outras perspectivas podem ser desbravadas: quais resultados teríamos sob a perspectiva dos pais desses estudantes? As crianças, como veem esses espaços e essas práticas democráticas? Isso mostra não só a relevância do conteúdo aqui analisado, mas os desdobramentos que favorecem, no meio acadêmico, o descortinar de novos e promissores horizontes à formação integral do indivíduo.

Jhon Dewey (1979, p. 395) afirmava: “E a educação não é um simples meio para essa vida. A educação é essa vida.” Portanto, mais do que um espaço para apreensão de conteúdos sistematizados, a escola é fator imprescindível e vital para o indivíduo e para a sociedade. Daí a necessidade de pensarmos nela em sua integralidade, como fazem as escolas de Manaus que foram objeto desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Valéria F. **Gestão democrática em escolas de tempo integral: um olhar sobre as ações de gestores escolares**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível <<http://www.repositoriobc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13021/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20%20Val%C3%A9ria%20Fernandes%20de%20Abreu.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 mai. 2021.

ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez. **Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/9971>> Acesso em: 10 de fevereiro 2023.

ALVES, Roneidi Pereira de Sá. **Os caminhos da educação integral em Palmas-Tocantins**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade Federal de Goiás. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3422>> Acesso em: 14 jul. 2023.

ANDRADE JUNIOR, Nivaldo V. As obras do plano de edificações escolares de Anísio Teixeira e a arquitetura moderna na Bahia (1947-1950). **IX seminário Docomomo Brasil** junho de 2011. Disponível em: <www.docomomobsb.org> Acesso em: 30 abr. 2023.

ARAÚJO. Ulisses F. Resolução de conflitos e Assembleias escolares. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPEL. Pelotas, julho/dezembro 2008. p.115 – 131p.

ARAÚJO, Adalcio C.; NASCIMENTO, Emeli M.; SILVA, Franceline R. A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a educação de Jovens e Adultos. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, vol. 5, n.10, 2017: p. 65-84.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. **Gazeta do Povo**, sexta-feira, 14 jul. 2023. Disponível em <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao> 84npcihya8yzs2j8nnqn8d91> Acesso em: 02 mar. 2022.

BAPTISTELLA, Estefani; SARTURI, Rosani C. Ritmos curriculares: características e potencialidades das escolas de tempo integral do município de Santa Maria/RS. **Scielo 5 Preprints**, 01 mar. 2023. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/368960205_RITMOS_CURRICULARES_CARACTERISTICAS_E_POTENCIALIDADES_DAS_ESCOLAS_DE_TEMPO_INTEGRAL_DO_MUNICIPIO_DE_SANTA_MARIARS> Acesso 15 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero. São Paulo.: Ed.70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República Disponível em

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96. Brasília: DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais> Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da **Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 20 mai. 2021.

BOUTIN, Aldimara C. B. D.; SILVA, Karen R. As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. **Educere. XXII congresso Nacional de educação**. 2015. PUCPR 26 a 29/10/2015. Disponível em <18721_9811.pdf (bruc.com.br)> Acesso em: 10 fev. 2022.

BUFFON, Alessandra D.; MARTINS, Milena R.; NEVES, Marcos C. D. A fenomenologia como procedimento metodológico em pesquisa qualitativa na formação de professores. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC–3 a, v. 6, 2017.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016.

CAVALHEIRO. C. B. Movimento Escolanovista - três olhares. **IX Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

Centro Integrado Municipal de Educação Pr. Dr. José Aldemir de Oliveira. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Manaus, 2021.

CEFA. Coletivo Escola Família Amazonas. Facebook: Comunidade. Manaus, 2017. Disponível em: <<https://web.facebook.com/coletivoescolafamilia15>> Acesso em: 15 jul. 2023

CRESWELL, John W. Investigações qualitativas e projeto de pesquisa [recurso eletrônico]. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

DESLANDES, Suely F.; ASSIS, Simone G. Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**, v. 2, p. 195-223, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: ed. Nacional, 1979.

DIAS, Carmem L.; COLOMBO, Terezinha F. S. A Indisciplina na Instituição Escolar: O trabalho com Assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas. Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 38, núm. 2, maio/agosto, 2013, p 361-373.

DIAS, Kelly T. **Escola em tempo integral, educação integral e currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL “Professor Waldir Garcia”. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Manaus, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL “Padre Calleri”. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Manaus, 2017.

FANK, Elisane H., M. P. Escola em Tempo Integral e a Educação Integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. **XI Congresso Nacional de Educação**. Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

FARIA, Ana L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dezembro/1999.

FARIA, L. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 20.

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas -UFAM, Manaus, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> Acesso em 15 jul. 2023.

FREY, Kurlan. As contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para uma escola pública de qualidade para os Brasileiros. Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – **UNOCHAPECÓ**. 2017. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/690.pdf> Acesso em 15 jul. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GAVIOLI, Vera L. **A Implementação de Programas de Educação (Em Tempo) Integral na Coordenadoria de Cacoal (RO)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Disponível em<http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/04/VERA-LUCIA-GAVIOLI.pdf> Acesso em: 05 mar. 2023.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v. 35, n. 2, 1995.

GUARDA, Natália S.; OLIVEIRA, Ana A.S. Escola da Ponte: Um exemplo de Escola Inclusiva. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3430347/mod_folder/content/0/Escolas%20Democr%C3%A1ticas/escola_ponte.pdf> Acesso em: 15 jul. 2023.

HORA, Dinar L. Os sistemas Educacionais Municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Percursos (UDESC), Brasil. Revista Iberoamericana de Educación n.º 43/2 – 10 de junho de 2007.

INSPETORIA LAURA VICUÑA - Casa Mamãe Margarida. **Projeto Político Pedagógico**. Manaus, 2022.

INSTITUTO NATURA. **Censo e aumento de escolas em tempo integral**. 19 de março 2021. Disponível em <https://www.institutonatura.org/censo-mostra-aumento-significativo-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/> Acesso em: 15 jul. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Manaus: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama> Acesso em: 10 nov. 2022.

KARLINSKI.L.M.C. et al. O Professor para Escola de Tempo Integral. **XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. UNICRUZ, 2018.

LAKATOS, Eva M. MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LE MOS, Raquel A. F. **Educação de tempo integral: desafios na implementação da política pública na EEMTI Padre Saraiva Leão na cidade de Redenção-CE**. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). 4 mar. 2022.

LIBÂNEO. José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Priscila S. **O desenvolvimento de Projetos em uma escola de educação (em tempo integral) da rede pública de Manaus-Amazonas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação de Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.. Juiz de Fora, MG 2018.

LOURENÇO, Lucinda F. **Tutoria: um caminho possível para o sucesso escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7586/1/ulfpie042883_tm.pdf> Acesso em: 02 abr. 2022.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus Gestores. **Revista em aberto**. Brasília, v.17.n 72. p.11-33. fev./jun. 2000.

MANAUS. **Plano Municipal de Educação Integral**. Governo do Estado do Amazonas. 2017.

MARQUES, E. M. Análise de práticas de gestão democrática e participativa em Instituições públicas de ensino. **VI Congresso Nacional de Educação**, 2019.

MEDEIROS, V. C. Práticas democráticas no contexto do Ensino Fundamental: o papel da mediação de conflitos. **XI Congresso Nacional de Educação**, Educere. 2017. p 01-12.

MENEZES, Ebenezer T. Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. Tradução M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MINAYO, Maria C. S (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral no Brasil: Itinerários na Construção de uma Política Pública Possível**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

NASCIMENTO, Mario F. P. N. **Arquitetura Para Educação: A contribuição do espaço para a formação do estudante..** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-19062012-122428/pt-br.php>> Acesso em: 15 jul. 2023

NOGUEIRA, Ellen .C. C.; MENDONÇA, Jaqueline C. N. Espaço, Escola e Organização. **Etec Brasil**. Cuiabá, MT, 2015.

OLIVEIRA, Rosane Alves Pretto. **Narrativa da constituição de uma escola de educação integral por um grupo de professoras envolvidas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Gestão Escolar da Educação Integral em jornada ampliada**. Unidade 1-Fundamentos da Educação Integral em jornada Ampliada. Curitiba: SEED/PR. 2018. V.1.

PATACHO, Pedro M. Prática Educativas Democráticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, Jan/Mar. 2011. p. 39-52.

PEDRO, Ana P.; PEREIRA, Caridade M. A. L. Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). **Educ. Pesquisa**, dez., 2010.

PEREIRA FILHO, J. F. **Áreas livres: Um estudo de percepção dos professores sobre as áreas verdes do entorno predial escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RIBEIRO, Márcen P; OLIVEIRA, Talita R. B. Por um conselho escolar efetivamente democrático: uma proposta concreta. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, vol. 22, núm. 2, pp. 588-607, 2018.

RIBEIRO, Solange L. Espaço escolar: um elemento invisível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.3/p. 103-118, julho/dez. 2004.

RIBEIRO, Diovane C. R. **Educação Integral e suas histórias:** com a voz os professores da Rede Pública de Ensino. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG.

SILVA, Deuzelita F. A gestão democrática e a participação da família na escola: um estudo a partir dos documentos escolares do Colégio Estadual São Carlos do Ivaí. Produção didático-pedagógica – Unidade Didática. 2014. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_pdp_deuzelita_ferreira_da_silva.pdf> Acesso em 15 jul. 2023.

SIMÕES, Ceane A. **A criação curricular cotidiana e as políticaspráticas da EMEF Prof. Waldir Garcia:** “ caminhos de canoa” nos/dos currículos de educação integral. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019.

SOARES, Lucas V.; COLARES, Maria L. I. S. A Educação Integral em encontros regionais do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR/UFOPA na Amazônia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2020.

TOSTO, Rosanei. Escolas democráticas utopia ou realidade. **Revista Pandora Brasil**. Edição especial Nº 4 - "Cultura e materialidade escolar". 2011. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/rosanei.pdf> Acesso em 15 jul. 2023.

APÊNDICES (A) – modelo do termo de consentimento (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA-PPGECIM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **“O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM QUATRO ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MANAUS, AMAZONAS”**, cuja pesquisadora responsável é Leiliane de Almeida Freitas. O propósito deste estudo é investigar a partir das histórias contadas pelos profissionais de educação (gestores e professores) o processo de implementação das escolas integrais na cidade de Manaus. O(A) Sr(a) está sendo convidado por que fez parte do processo de implementação do modelo na escola e irá contribuir de forma significativa com a pesquisa. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista estruturada que será gravada e transcrita para análise dados, na qual contará sua história, sua percepção acerca da educação integral e os saberes constituídos nesse processo. Por isto solicitamos sua autorização para o registro de imagem ou som do participante.

Garantimos adotar todos os procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

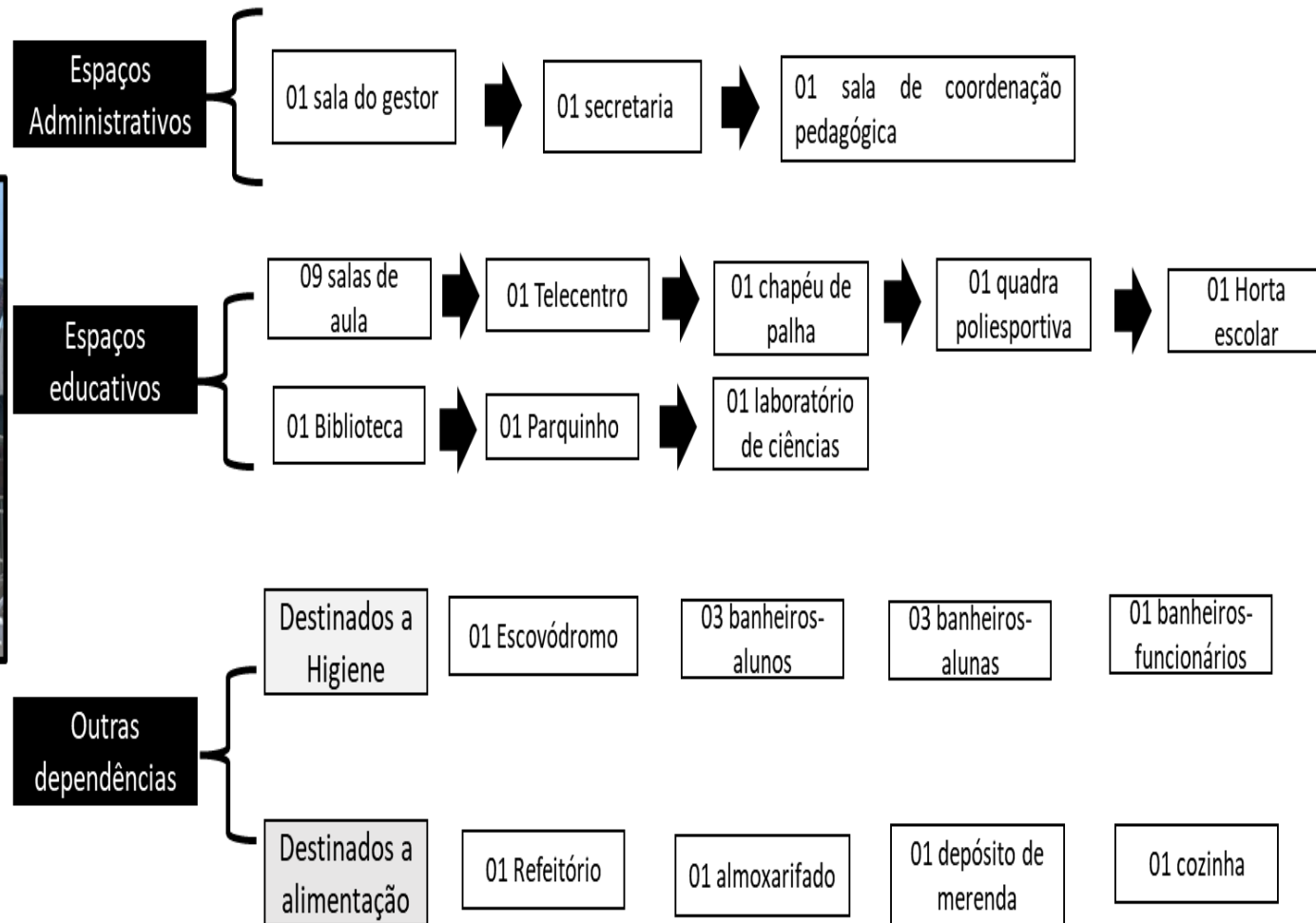
Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) poderão caracterizar-se apenas possíveis constrangimentos ao expor seus sentimentos, percepções e vivências pessoais, a mobilização emocional frente aos conteúdos abordados nas questões da entrevista, o tempo despendido durante a coleta de dados, além de cansaço e falta de motivação para participar do estudo, caso isso ocorra, a Faculdade de Psicologia dispõe de Centro de Atendimento Psicológico para acompanhamento se for necessário. Contudo, apesar da consciência da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitar a sua ocorrência, bem como buscará não ferir a singularidade do participante, e respeitá-lo em todas as suas dimensões.

Considerando os cuidados que ainda devem ser mantidos devido a pandemia da covid 19, visando evitar riscos de contaminação durante o processo de coleta de dados, nesta pesquisa, serão adotadas as medidas amparadas pelas resoluções da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) publicada em 05 de junho de 2020, e a Nota Técnica Nº 001.2021/2021/COVID19/UFAM bem como o Plano de biossegurança da UFAM, seguindo os protocolos que garantem os cuidados durante a pesquisa adotando medidas de prevenção sanitária como uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento, com o intuito de minimizar os possíveis riscos de contaminação.

No que se refere aos benefícios indiretos, a médio e longo prazo, considera-se a possibilidade de os dados obtidos neste estudo proporcionarem conhecimentos científicos e subsídios teóricos, se você aceitar participar, estará contribuindo para uma melhor compreensão da temática que envolve o desenvolvimento da educação integral no Amazonas, enriquecendo e ampliando o campo de conhecimento e pesquisa deste contexto possibilitando a reflexão e o debate acerca da temática.

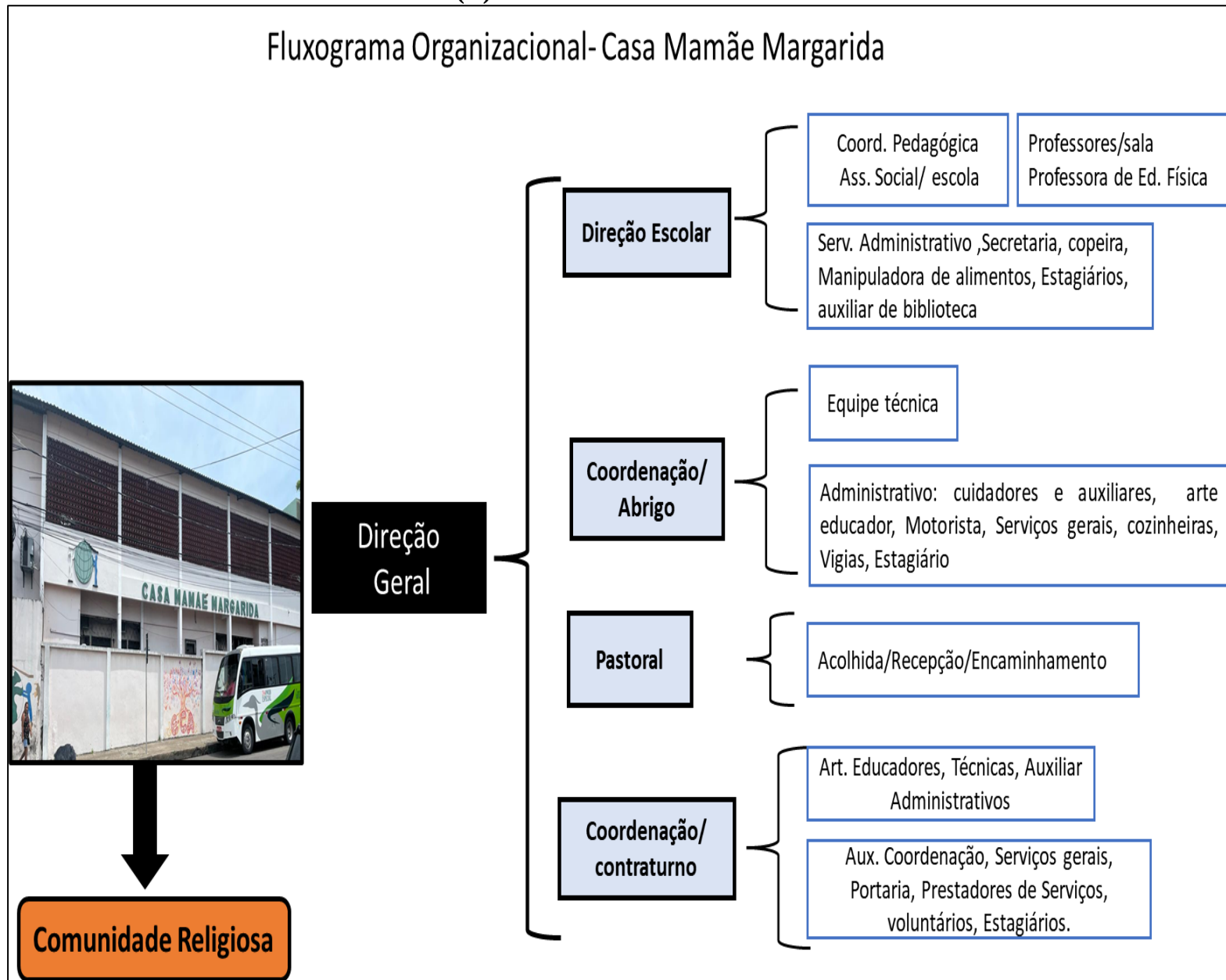
APÊNDICE (B)- estrutura da escola E1

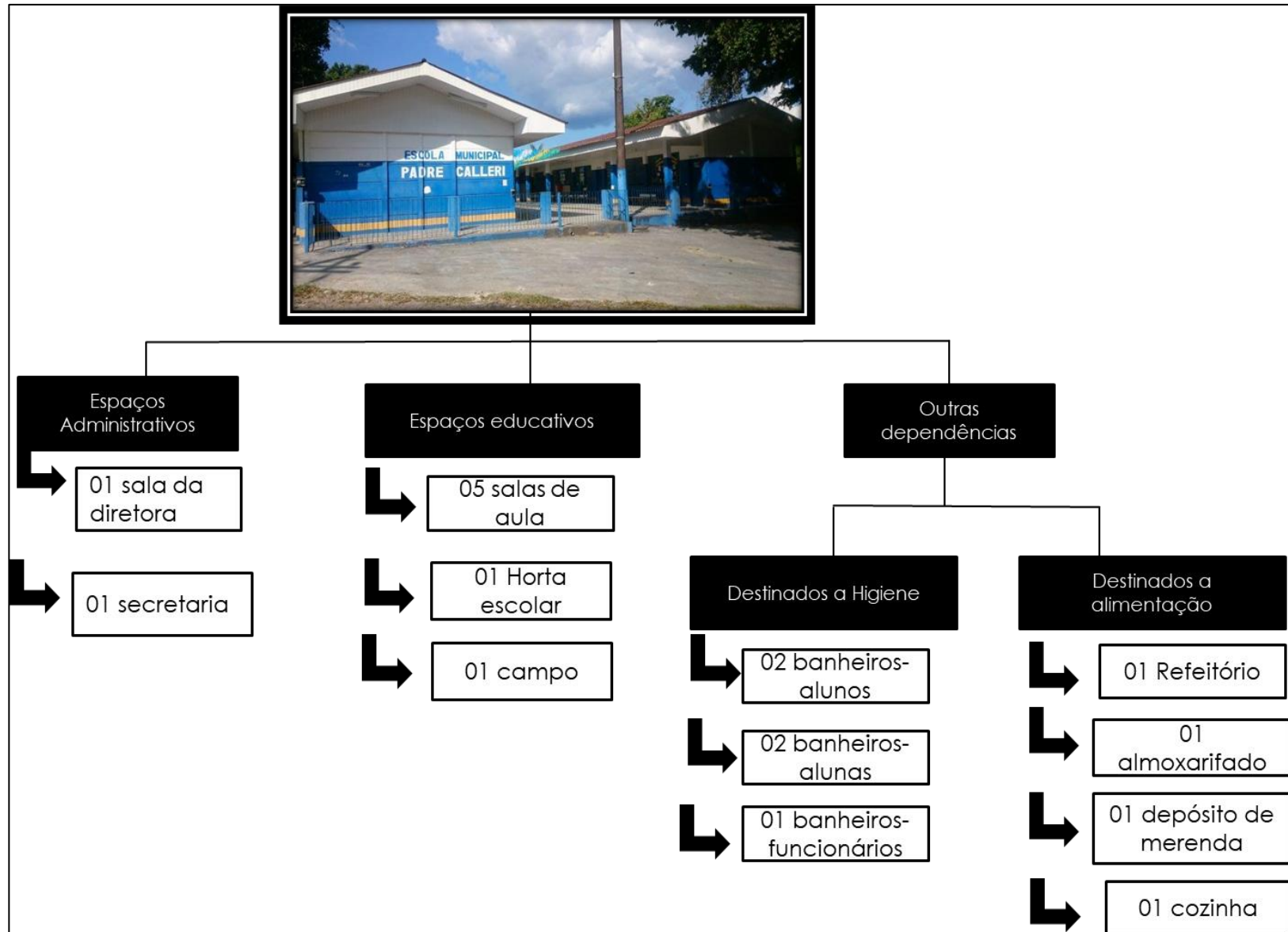
Fluxograma Organizacional- Escola Municipal Professor Waldir Garcia



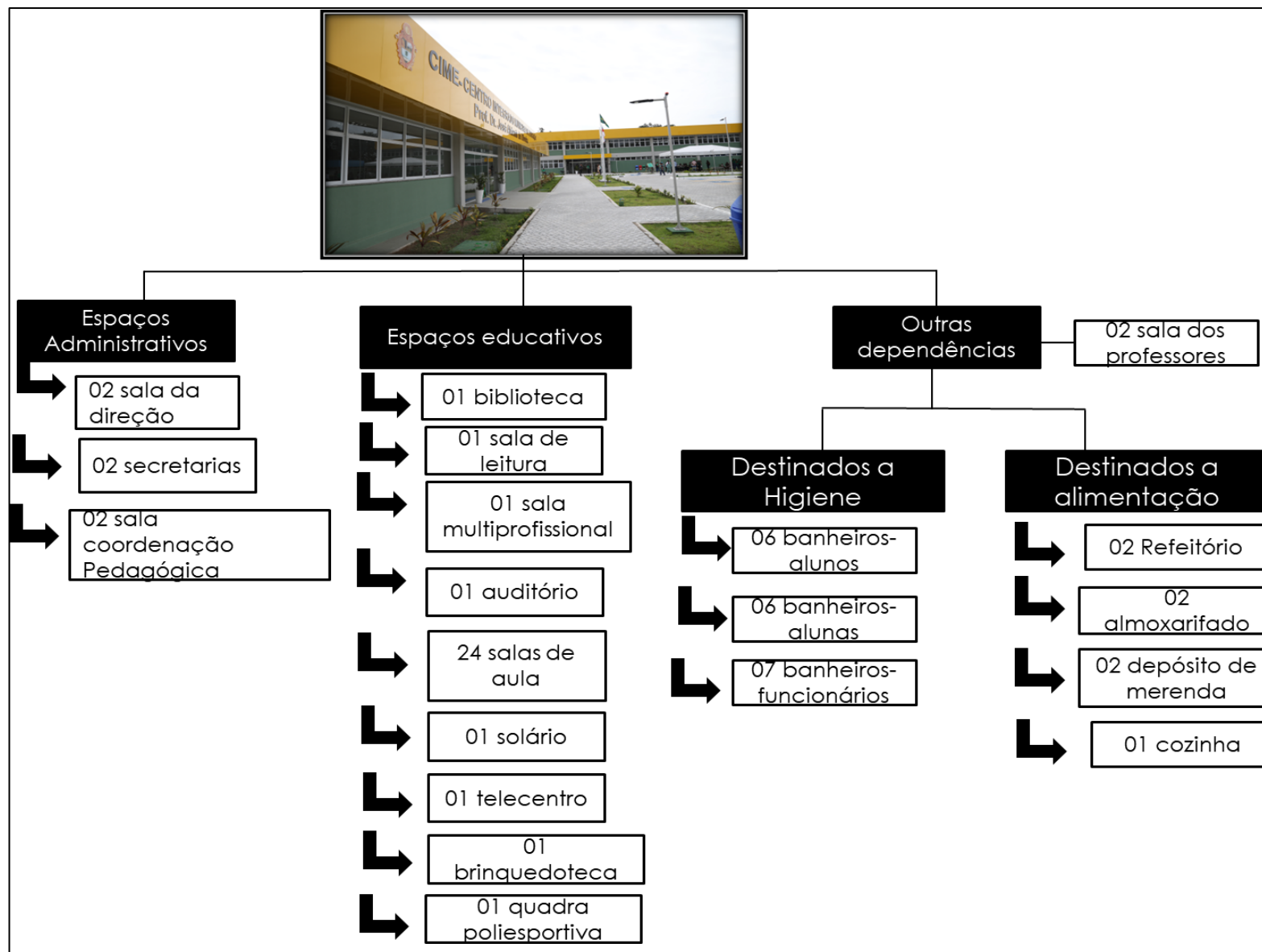
APÊNDICE (C)- ESTRUTURA DAS ESCOLAS E2

Fluxograma Organizacional- Casa Mamãe Margarida



APÊNDICE (D)- estrutura organizacional E3

APÊNDICE (E)- estrutura organizacional E4



APÊNDICE (F)- Roteiro entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA- PROFESSOR

Entrevista gravada em uma sala (tempo de duração: máximo 1h).

1. Conte, livremente, como foi o início da implantação da Educação Integral nessa escola, do ponto de vista dos acontecimentos e da reação dos professores e demais servidores. Como se deu a constituição de Educação Integral nesse processo?
2. Relate como foi a organização da escola, como eram as reuniões de planejamento, como ocorreu a reformulação do currículo, as metodologias.
3. Fale sobre as atividades desenvolvidas com os alunos. Houve alguma diferenciação do processo do planejamento didático-pedagógico das outras escolas que não são de Educação Integral?
4. Nesse percurso, quem foram as pessoas que te influenciaram positivamente? (na formação de Educação Integral e de desenvolvimento do projeto escolar).
5. Relate as mudanças mais significativas nessa trajetória.
6. Relate os principais desafios com os quais você se deparou nesse processo.
7. Fazendo uma retrospectiva de tudo o que você vivenciou nessa escola até aqui, se você tivesse a oportunidade em recomeçar, o que faria diferente?

ROTEIRO DA ENTREVISTA- GESTORA

Entrevista gravada em uma sala (tempo de duração: máximo 1h).

1. Conte, livremente, como foi o início da implantação da Educação Integral nessa escola, do ponto de vista dos acontecimentos e da reação dos professores e demais servidores. Como se deu a constituição de Educação Integral nesse processo?
2. Relate como foi a organização da escola, como eram as reuniões de planejamento, como ocorreu a reformulação do currículo, as metodologias.
3. Fale sobre as atividades desenvolvidas com os alunos. Houve alguma diferenciação do processo do planejamento didático-pedagógico das outras escolas que não são de Educação Integral?
4. Nesse percurso, quem foram as pessoas que te influenciaram positivamente? (na formação de Educação Integral e de desenvolvimento do projeto escolar).
5. Relate as mudanças mais significativas nessa trajetória.
6. Relate os principais desafios com os quais você se deparou nesse processo.
- 8- Relate como foi a participação da família nesse processo de implementação?
7. Fazendo uma retrospectiva de tudo o que você vivenciou nessa escola até aqui, se você tivesse a oportunidade em recomeçar, o que faria diferente?

APÊNDICE (G)- modelo de transcrição da entrevista

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GESTOR

Escola Waldir Garcia- E1

Lúcia- G1

Out/2022

1 M:Conte, livremente, como aconteceu a implementação da educação integral
2 nessa escola. (como se deu a constituição de educação integral nesse processo?)

3

4 G1:O Waldir Garcia era uma escola que estava com várias turmas ociosas, com
5 várias salas de aulas fechadas, e que seria tranquilo pra transformar em tempo
6 integral que estava com poucos estudantes porque tava na área da escola Waldir
7 Garcia tinha o *prossamin* que estavam tirando os moradores indenizando né pra
8 derrubar as casas, então, nós fomos perdendo toda a comunidade do entorno, as
9 pessoas foram saindo e a gente foi perdendo, esses estudantes, porque as famílias
10 iam pra zona leste, pra norte por onde eles podiam comprar uma nova casa pelo
11 valor que era pago pelo *prossamin*, então tinha poucos alunos, muitas salas ociosas
12 e aí a secretaria comentou com o CEFA que *esta* escola teria como transformar
13 em tempo integral porque tem poucos alunos e aí quando chegam que apresentam
14 a proposta pra gente era um sonho dessa escola muitos anos que ela fosse

15 transformada em tempo integral até então a gente não sabia nem diferenciar a
16 concepção de educação integral com o tempo integral a gente queria o tempo
17 porque essa escola ela vive numa área de alta vulnerabilidade social, área
18 vermelha, o *tráfico* intenso de drogas e quando as casas foram saindo a gente foi
19 ficando no deserto, a escola foi ficando sozinha, sem nada no entorno, área muito

20 perigosa nós íamos cada vez mais perdendo nossos estudantes pros sinais de
21 trânsito, então essa escola ela tinha um alto índice de evasão escolar, um número
22 muito alto de reprovação escolar, a reprovação era altíssima por ano então a gente
23 tinha esses grandes desafios que nós sabíamos que pra vencer esses desafios nós
24 precisávamos que as crianças passassem o dia na escola que a partir de 2010 que

25 é quando a gente recebe o programa mais educação que é o programa do governo
26 federal que trabalhava no contraturno com oficinas, que as oficinas eram
27 letramento, a matemática lúdica e tinha a escola poderia optar quais oficinas
28 queriam e nós optamos por, é o futsal, o handebol, a biblioteca, recreação, tinha o
29 taekwondo, a capoeira então era tudo o que os meninos amavam o esporte, a
30 dança, a música e a gente percebeu que foi a partir daí que quando a gente recebe
31 esse recurso do governo federal que a gente paga os monitores pra assumirem as
32 oficinas que as crianças estavam gostando e que a gente foi diminuindo a
33 infrequência, então a escola aproveitou o programa e aí a gente decidiu que as
34 crianças não viriam no contra turno eles ficariam na escola o dia todo e que esse
35 programa era pra gente escolher as crianças com dificuldades na aprendizagem e
36 a escola decidiu que todos ficariam o dia todo na escola um horário na sala de aula
37 no ensino regular e no contraturno as oficinas do mais educação, e assim a gente
38 já em 2010 a gente já começou a trabalhar com as crianças entravam as 7h e saíam
39 as 17h eles ficavam 10h na escola nessa época a gente tinha em torno de 618

1a

3b

1c

1c

APÊNDICE (H) – Ficha de registro – Análise de conteúdo

REGISTRO CONJUNTO DE DADOS DAS ENTREVISTAS (E1)

Entrevista G1-

Categorias	Subcategorias	Número	total	Unidade de Registro (UG)
1-Concepção Pedagógica (E.I)	a- Entendimentos sobre (E.I)	IIIIIIII	07	15-16,96, 152-153,208-2018,231-233,561-563,692-697
	b-Metodologias para E.I	IIII	04	476-477,486-487,500-501,512-515,
	c-Tempo (CH)	III	03	24,37-39,89-91,
	d-Currículo- real	III	03	106,147,151,
	e- Currículo- oculto	I	01	505-510,
	f-Avaliação institucional	II	02	479-482,522-525,
2-Aspectos democráticos	a-Práticas democráticas	IIIIIIII	09	114-118,220-222, 223-226, 315-318,374-378,407,413-417,420-424,454-458,
	b- Trabalho colaborativo	IIIIII	05	107-110,516-518,539-541,543,544,556-560,
	c- Formas de participação (família e comunidade)	IIIIIIII	08	61-62,101-104, 153-161,253-254,227-336, 346-350,619-625,627-634
3- Objetivos Educacionais	a- Aprendizagem	II	02	466-467,536-537,
	b-Redução de índices de Evasão e Repetência	III	03	20-22,527-529,530-535,
	c-Interesse e participação dos estudantes	III	03	43,57-59,459-462,
	d-Resultados de IDEB.	-	-	-

ANEXO (A) – Parecer Comitê de Ética

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM			
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP				
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA				
Título da Pesquisa: O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM QUATRO ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MANAUS, AMAZONAS.				
Pesquisador: LEILIANE DE ALMEIDA FREITAS				
Área Temática:				
Versão: 2				
CAAE: 59963422.3.0000.5020				
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática				
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio				
DADOS DO PARECER				
Número do Parecer: 5.575.449				
Apresentação do Projeto: A educação integral (E.I) tem em sua essência o ideal em promover uma educação completa objetivando possibilitar o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos (FARIA, 2012), seja no campo cognitivo, afetivo, social dentre outras. Nesse modelo de ensino destacam-se o protagonismo do estudante por meio de ações pedagógicas com caráter democrático, como as reuniões semanais ou mensais para discutir temas relevante no processo educacional (assembleias), os alunos são motivados e direcionados a tomar decisões conscientes, escolhem seus tutores e líderes de turma. Nas escolas em que a educação integral é concebida, os alunos são encorajados a desenvolverem diversas atividades que aprimorem				
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Ver item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".				
Recomendações: Ver item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".				
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: NÃO FORAM OBSERVADOS ÔBICES ÉTICOS.				
Considerações Finais a critério do CEP: Todas as inadequações e pendências apontadas foram adequadas e corrigidas. Nosso PARECER é pela APROVAÇÃO do PROTOCOLO DE PESQUISA.				
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:				
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1968453.pdf	25/07/2022 20:38:16		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_resposta_CEP.pdf	25/07/2022 20:36:25	LEILIANE DE ALMEIDA FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO.pdf	25/07/2022 20:34:54	LEILIANE DE ALMEIDA FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/07/2022 20:24:19	LEILIANE DE ALMEIDA FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	25/07/2022 20:21:48	LEILIANE DE ALMEIDA FREITAS	Aceito

ANEXO B- Autorização da SEMED

	Educação Secretaria Municipal		Manaus Prefeitura Municipal
---	---	--	---------------------------------------

OFÍCIO Nº 0679/2022-SEMED/GSGE

Manaus, 18 de agosto de 2022.

À Senhora
Leiliane de Almeida Freitas
Rua Nakagima – Parque 10 de Novembro
CEP: 69054-679-Manaus/AM
Telefone: (92) 99465-4578
E-mail: leila_daf@hotmail.com

Assunto: Recebimento da Carta de Anuência.

Prezada Senhora,

Com os nossos cumprimentos, considerando o teor do **Processo 2022.18000.18125.0.015497**, referente à solicitação de autorização para a realização da pesquisa “O PROCESSO DE INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM QUATRO ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MANAUS, AMAZONAS”, solicitamos comparecimento nesta Secretaria Municipal de Educação para recebimento da Carta de Anuência.

Atenciosamente,

(Assinatura Digital)
VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR
Subsecretário de Gestão Educacional

ANEXO C- Exemplo de trechos do documento avaliado




PREFEITURA DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DIVISÃO DISTRITAL ZONA SUL
ESCOLA MUNICIPAL WALDIR GARCIA

parte de uma comunidade ativadora das Escolas Transformadoras, com 280 escolas no mundo, sendo 21 brasileiras e apenas 2 do norte do Brasil.

Desde a sua inauguração, a Escola já teve os seguintes Diretores: A professora Maria Auxiliadora Beckman de Lima, de 04/10/86 a 20/07/93; a professora Maria das Graças Soares Cipriano, de 21/07/93 a 20/01/94; o Pedagogo Ronmar Gomes de Souza, de 21/01/94 até 03/07/05 e a Professora Lúcia Cristina C. de B. Santos, de 04/07/2005 até a presente data.

5. DIAGNÓSTICOS DE INDICADORES EDUCACIONAIS E1

Ed. Integral.

- 1 Formar sujeitos críticos e reflexivos requer um processo de ensino e aprendizagem, focado-
- 2 na construção do conhecimento efetivo que permita o estudo dos conteúdos sistematizados,
- 3 relacionados com a vida, para isso, nos preocupamos com a organização do processo pedagógico.
- 4 Mesmo com o trabalho diversificado em sala de aula, percebemos que alguns alunos
- 5 apresentam muita dificuldade na aquisição da leitura e da escrita devido a pouca participação das
- 6 famílias na vida escolar dos filhos. A Escola Prof^o Waldir Garcia, focada no desenvolvimento do 300
- 7 ensino-aprendizagem e levando um bom retorno para a comunidade a qual está inserida,
- 8 desenvolve a Educação Integral do estudante baseada na aprendizagem por meio de diferentes
- 9 linguagens, saberes, habilidades e competências desenvolvidas de forma integrada e integradora.
- 10 Isto torna imprescindível a elaboração e ressignificação periódica do PPP, de maneira dialogada,
- 11 democrática e participativa com intencionalidades e expectativas de aprendizagens expressas
- 12 claramente.
- 13 O Projeto Político Pedagógico é um instrumento fundamental para nortear esse trabalho da
- 14 escola, visando sempre uma aprendizagem significativa dos estudantes.
- 15 É importante compreender que o mesmo leva em consideração a interação entre a
- 16 comunidade escolar e o espaço em que está inserida de forma participativa e com apoio em uma
- 17 gestão democrática e participativa, a fim de promover a transformação social.
- 18 Portanto, para a elaboração deste projeto é necessário integrar os objetivos educacionais a
- 19 vida do estudante, criando parâmetros para direcionar as propostas de trabalho das unidades de
- 20 ensino.