

# OS DESAFIOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO ESTADO DO AMAZONAS

## THE CHALLENGES FOR THE IMPLEMENTATION OF FULL-TIME EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN THE STATE OF AMAZONAS

Lenilda Molina Guerreiro Reis 1  
Rosângela de Fátima Cavalcante França 2

**Resumo:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, com suporte da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), efetivada por meio de encontros individuais on-line, via Google Meet, realizados no período de 01 a 09 de junho de 2021, nos quais sete professores que atuam no ensino médio da escola em pauta responderam a uma entrevista semiestruturada e gravada. Os dados obtidos foram organizados na Categoria de Análise criada a priori, a saber: Desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores. Os resultados evidenciam que os desafios que dificultam a materialização dos conteúdos na prática pedagógica dizem respeito à falta de preparo dos professores para atuar nas plataformas digitais das aulas on-line, às condições financeiras dos alunos, dificultando o acesso às aulas, à infraestrutura física da escola, à falta de materiais didáticos e pedagógicos e ao problema de professores que não são fixos.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Educação Integral. Prática Pedagógica. Amazonas.

**Abstract:** This is a qualitative exploratory-descriptive research, supported by the content analysis proposed by Bardin (2011), carried out through individual online meetings, via Google Meet, held from 01 to 09 June 2021, in which seven teachers who work in high school at the school in question answered a semi-structured and recorded interview. The data obtained were organized in the Analysis Category created a priori, namely: Challenges for the implementation of training contents in the pedagogical practice of teachers. The results show that the challenges that make it difficult to materialize content in pedagogical practice concern the lack of preparation of teachers to work on digital platforms of online classes, the financial conditions of students, making access to classes difficult, the physical infrastructure of the school, the lack of teaching and teaching materials and the problem of teachers who are not permanent.

**Keywords:** Continuing Education. Integral Education. Pedagogical Practice. Amazonas.

- 
- 1 Mestre em Educação (UNIR), Graduada em História (UNICESUMAR) e Pedagogia (UFAM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3993-5757>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1499149149758445>. E-mail: lenildamolina@gmail.com.
  - 2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Ciências da Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho - RO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2301-7000>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1329287561873949>. E-mail: rosangela.franca@unir.br.

## Introdução

Este trabalho é um fragmento de uma dissertação de mestrado defendida em outubro de 2021 pelo PPGE/UNIR. Buscando coerência para desenvolvimento deste estudo, optamos por uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, realizada junto a sete professores que atuam no ensino médio no Centro de Educação de Tempo Integral Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM. Para obtenção dos dados, devido ao momento pandêmico que ora estamos vivenciando, realizamos encontros individuais on-line, via *Google Meet*, durante os quais os participantes responderam a uma entrevista semiestruturada e gravada.

Partindo dessa compreensão, elegemos como questão norteadora: quais os desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores?

O presente artigo está assim estruturado: seção um, que consiste desta introdução. A seção dois, que diz respeito à legislação da Educação Integral no estado do Amazonas. Essas políticas públicas de educação apresentadas nesta seção vêm sendo impostas e exigidas não somente no Brasil, mas também em vários outros países para mascarar a “realidade da educação quanto ao direito a uma Educação em Tempo Integral que trabalhe o sujeito em todos os seus aspectos, quer seja o intelectual, motor, psicológico, ético e moral” (OLIVEIRA, 2019, p. 129).

A educação de qualidade, que contemple o aluno em seu desenvolvimento, na sua formação integral como ser humano social, crítico, histórico e cultural está sendo protelada por interesses políticos ideológicos.

O estudo recente de Oliveira (2019), com foco em alunos com dificuldades ou vulnerabilidade, conclui que o PNME (Programa Novo Mais Educação) se torna excludente e seletivo, pois o Programa deveria não somente dar ênfase ao ensino de língua portuguesa ou matemática. De certo, é importante que se entenda a dinâmica das metas do PNME, no qual um dos critérios da meta 06 é justamente estreitar as lacunas de aprendizagens em língua portuguesa e matemática.

É interessante destacar que há vários estados brasileiros inserindo na educação básica o modelo da ETI (Educação em Tempo Integral) trabalhando o PNME. No estado do Amazonas, antes mesmo do PME existir, a ETI já fazia parte da vida de muitos alunos do ensino médio, o que abordamos na próxima subseção.

Na seção três vemos os resultados da pesquisa sobre os desafios para a concretização da educação em tempo integral durante a pandemia da Covid-19 no estado do Amazonas.

Na quarta e última seção, referente às considerações finais, tecemos comentários a respeito dos resultados obtidos, apresentamos nossos posicionamentos e concluímos, ressaltando a relevância desta pesquisa, que embora diminuta, agrega contribuição social, uma vez que, ao trazer indicadores para repensar a formação de professores, poderá beneficiar esse grupo social de profissionais e, conseqüentemente, alunos, escolas e a educação como um todo.

## A Legislação da Educação Integral no Estado do Amazonas

Em se tratando do estado do Amazonas, a discussão sobre ETI já vem se arrastando há mais de 15 anos. De acordo com Cardoso (2016), a experiência de ETI no Amazonas começou muito antes do PME do Ministério da Educação (MEC) ser efetivada como política pública de educação.

As equipes gestoras das escolas estaduais Marcantonio Vilaça e Petrônio Portella, que até então atendiam alunos da etapa do ensino médio com um alto índice de evasão e repetência devido ao uso de drogas e gravidez precoce, dentre outras dificuldades, elaboraram um projeto piloto para tentar amenizar esses graves problemas e, em 2002, iniciaram a ampliação de sua jornada escolar, na gestão do governador Amazonino Mendes (OLIVEIRA, 2019).

No Quadro 3, a seguir, apresentamos a abordagem e as referências sobre os documentos que embasam as políticas públicas de ETI no estado do Amazonas:

**Quadro 1.** A Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas

Documentos	Abordagem/Referência
AMAZONAS (2009) Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico (SEPLAN)	O Governo do Estado, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases-LDB, estabelece como uma de suas prioridades a ampliação do número de Escolas de Tempo Integral com a intenção de melhorar a qualidade do ensino, oportunizando ao aluno maior permanência de tempo na escola, favorecendo seu desenvolvimento integral por meio de atividades de reforço acadêmico e outras atividades diversificadas complementares. A rede estadual de ensino atualmente oferece um total de 13 escolas de Tempo Integral, beneficiando 4.473 alunos, sendo 2655 alunos do Ensino Fundamental e 1.818 alunos do Ensino Médio.
Resolução nº 112, de 20 de outubro de 2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com áreas de conhecimentos e saberes necessários à vida; desenvolvendo, assim, a ascensão social dos estudantes de baixa renda;</li> <li>- Promover a permanência do educando, o convívio humano, o aproveitamento escolar, o bem-estar das crianças, dos adolescentes e jovens (AMAZONAS, 2008, p. 38).</li> </ul>
Resolução nº. 17/2011, do Conselho Estadual de Educação: Proposta pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral	<p>Art. 1º - Aprovar a operacionalização do Projeto de Educação de Tempo Integral, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e qualidade do Ensino-SEDUC-AM, para todas as escolas da Rede pública, na forma do projeto, retroativo ao início do Ano Letivo de 2010.</p> <p>Art. 2º - Autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ofertado em Tempo Integral nas escolas [...] por um período de 05 (cinco) anos, de acordo com o início do funcionamento de cada escola (CEE/AM, 2011).</p>
AMAZONAS, (2011). Propostas Pedagógicas das escolas da rede estadual de ensino de Educação em Tempo Integral.	Com o objetivo de oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida, é que se propõe no estado do Amazonas a implantação de escolas estaduais de tempo integral em consonância com os marcos legais e com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, art. 81, Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 3268/08 que aprova o Plano Estadual de Educação – PEE.
AMAZONAS (2011). Propostas Pedagógicas das escolas da rede estadual de ensino de Educação em Tempo Integral.	Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limita à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite-o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade.

**Fonte:** Elaboração própria.

O estado do Amazonas, através de sua Constituição Estadual, promulgada em 05 de outubro de 1989, no art. 1988, parágrafo único, determina que:

Como agente do desenvolvimento, a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para a elaboração e reflexão crítica da realidade, a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania” (AMAZONAS, 1989).

Além disso, segundo a referida Constituição Estadual,

O Sistema Estadual de Educação, integrado por Órgãos e estabelecimentos de ensino estaduais e municipais e por escolas particulares, observará, além dos princípios e garantias previstos na Constituição da República, os seguintes preceitos: a) igualdade de condições para acesso e permanência na escola; f) garantia de padrão de qualidade e de rendimento; l) implantação progressiva do turno de oito horas diárias no ensino pré-escolar, alfabetização e de primeiro grau (AMAZONAS, 1989).

O governo de Eduardo de Souza Braga lançou o relatório educacional no período de 2003 a 2009, com a seguinte redação:

O Governo do Estado, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases-LDB, estabelece como uma de suas prioridades a ampliação do número de Escolas de Tempo Integral com a intenção de melhorar a qualidade do ensino, oportunizando ao aluno maior permanência de tempo na escola, favorecendo seu desenvolvimento integral por meio de atividades de reforço acadêmico e outras atividades diversificadas complementares. A rede estadual de ensino atualmente oferece um total de 13 escolas de Tempo Integral, beneficiando 4.473 alunos, sendo 2655 alunos do Ensino Fundamental e 1.818 alunos do Ensino Médio (AMAZONAS, 2009, p. 14).

Em 2005, o governo de Eduardo Braga indicou uma mudança das escolas de turnos parciais para escolas de ETI. Para atender a essa demanda, prédios foram adaptados a fim de atender às necessidades desse modelo de educação; assim foram criadas as Escolas de Educação em Tempo Integral (EETI) (MACIEL, 2016). Contudo, o programa de ETI no Amazonas foi regulamentado somente em 2008, por meio da Resolução nº. 112/2008, de 20 de outubro de 2008, do Conselho Estadual de Educação, que aprovou o projeto de ETI elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), autorizando o funcionamento de várias escolas que já estavam atuando em tempo integral. A referida Resolução apresenta os seguintes objetivos:

- Oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com áreas de conhecimentos e saberes necessários à vida; desenvolvendo assim, a ascensão social dos estudantes de baixa renda;
- Promover a permanência do educando, o convívio humano, o aproveitamento escolar, o bem-estar das crianças, dos adolescentes e jovens (AMAZONAS, 2008, p. 38).

Com a Resolução nº 112/2008, a rede de educação pública do estado do Amazonas andava em direção à ampliação das escolas de ETI por intermédio de um projeto unificado e padronizado para a construção dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETI); o primeiro CETI foi inaugurado em 2010, com estrutura física planejada para o funcionamento condizente ao que propunha o projeto pedagógico das escolas de ETI no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores

(OLIVEIRA, 2019).

Em 2011, o governo de Omar Aziz levantou a bandeira da ETI no Amazonas e em 15 de março de 2011 foi aprovada a Resolução nº. 17/2011, pelo Conselho Estadual de Educação, com o título *Proposta pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral*, a fim de:

Art. 1º - Aprovar a operacionalização do Projeto de Educação de Tempo Integral, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e qualidade do Ensino-SEDUC-AM, para todas as escolas da Rede pública, na forma do projeto, retroativo ao início do Ano Letivo de 2010.

Art. 2º - Autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ofertado em Tempo Integral nas escolas [...] por um período de 05 (cinco) anos, de acordo com o início do funcionamento de cada escola (AMAZONAS, 2011).

Oliveira (2019) destaca que, de acordo com Cavaliere (2007), essa experiência do Amazonas, ao iniciar o atendimento de ETI com o ensino médio foi um caso raro no país e que motivou a criação de outras políticas de ETI.

O Projeto de 2011 teve como objetivo geral “Implementar e garantir, nas Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral da Rede pública de Estado do Amazonas, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem elevando a 100% o índice de aprovação e erradicação a evasão escolar” (AMAZONAS, 2011). Os objetivos específicos são:

- Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade;
- Criar na escola de tempo integral espaços de socialização, onde os estudantes possam vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais;
- Desenvolver as competências dos estudantes, considerando as divergências múltiplas de seus conhecimentos prévios e aprendizagem (AMAZONAS, 2011).

Em 2015, através do *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*, o MEC fez um balanço da ETI de todos os estados fazendo a seguinte observação sobre a ETI no Amazonas:

A proposta de uma Educação Integral no Estado do Amazonas teve início em 2002, com duas Escolas de Ensino Médio: a Escola Estadual Marcantonio Vilaça I e a Escola Estadual Senador Petrônio Portella, duas escolas periféricas do Município de Manaus. Segundo a Secretaria Adjunta Pedagógica da SEDUC, ao invés de ter início no Ensino Fundamental, o processo de implantação da Educação Integral no estado foi inverso. Além do interesse de criar escolas com padrão de qualidade de ensino e oferecer uma educação de qualidade para os alunos, essas escolas encontravam-se em zonas de vulnerabilidade social, e a origem dessa iniciativa constituiu-se também no aspecto da proteção e inclusão social desses jovens (MEC, 2015, p. 24).

De acordo com Oliveira (2019), os projetos de ETI no Amazonas de 2008 e de 2011 têm objetivos para a efetivação das exigências das avaliações externas e elevar o IDEB do estado, de

acordo com as orientações do Banco Mundial, na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia.

Em 2015, o professor José Melo de Oliveira, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu o governo do estado do Amazonas; no seu projeto de governo para a educação, apresentou sugestões arrojadas: ampliar o atendimento às escolas de ETI; dobrar o número de escolas urbanas que atendem em tempo integral, de modo a contemplar os municípios (MELO, 2014).

Segundo Colares e Souza (2015), atualmente, a rede estadual de educação no Amazonas apresenta três modelos de educação com tempo ampliado: as Escolas de Tempo Integral (ETI), os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI) e o Programa Mais Educação (PME), do governo federal, que trabalha o contraturno escolar.

Silva (2017) comenta que as EETIs são escolas regulares já existentes que foram adaptadas para atender às necessidades do tempo integral:

Dado que não pode passar despercebido é que essas escolas, já eram, à época, consideradas como as de melhor desempenho pelos gestores educacionais. Os CETIS são construções padronizadas, grandiosas para os padrões existentes e fazem parte do pacote social, incluído nos programas de infraestrutura e urbanização da cidade (SILVA, 2017, p. 16-17).

Na visão de Colares e Souza (2015, p. 258),

Os CETIS são considerados centros de excelência por agregarem ambientes adequados e seguros aos alunos, oferecendo atividades em espaço como piscina semiolímpica, academia, sala de dança, sala de música, ginásio coberto, entre outros. [...]. Os CETIS apresentam uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas. A estrutura física comporta um projeto arquitetônico que envolve três pavimentos distribuídos em 96 dependências e com acessibilidade para portadores de necessidades especiais.

Maciel *et al.* (2013, p. 183) asseguram que:

Os CETIS têm uma estrutura padronizada, visando atender tanto ao Ensino Médio, como ao Fundamental. Os CETIS hoje são modelos de estrutura educacional, em termos de educação de tempo integral no estado do Amazonas.

Cardoso (2016) destaca que o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos e sim a organização desse tempo de forma a atender às demandas e necessidades da vida em família e em sociedade, o que torna ainda mais importante a escola refletir sobre as diferentes dimensões da ETI e o próprio conceito de tempo. Por essa razão, o estado do Amazonas propõe uma jornada ampliada que garanta não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso escolar dos alunos. Cardoso (2016) enfatiza, ainda, que a concepção de tempo está engendrada na ampliação do tempo de escola constituída sobre uma articulação entre currículo e processos de ensino e aprendizagem, que priorize ou não os conteúdos.

Em relação às atividades articuladas, de acordo com Colares e Souza (2015), o *Projeto de Educação de Tempo Integral do Amazonas*, no período de permanência dos alunos nas escolas de ETI, prevê atividades no período matutino, aulas com disciplinas regulares conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. No período vespertino acontecem as oficinas e projetos divididos em atividades complementares. Conforme a descrição apresentada por esses autores,

- Oficinas: são inseridas orientações de estudo, leitura e escrita, resoluções de problemas matemáticos, orientação em pesquisa, práticas em laboratórios de informática e ciências;
- Atividades complementares: Dança, teatro, xadrez, capoeira, coral, música e fanfarra;
- Atividades curriculares: esporte, recreação (jogos classificados como atividades desportivas);
- Enriquecimento curricular: recuperação paralela, acompanhamento psicopedagógico, reforço, seminários, desenvolvimento de projetos, gincana, olimpíadas e concurso (COLARES; SOUZA, 2015, p. 260).

Os estudos dos referidos autores sobre os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI) e Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI) constataram que essas instituições têm espaços educativos com a capacidade de transformar a realidade social e educacional dos alunos das camadas populares:

Os Centros Educacionais de Tempo Integral e Escolas Estaduais de Tempo Integral circunscrevem uma nova trajetória de tempo e espaços diferenciados para o acesso, permanência e melhoria da qualidade educacional no Amazonas. Poderão vir a construir espaços educativos capazes de transformar a realidade social e educacional dos alunos das camadas populares, desde que gestores, pedagogos e professores tenham clareza dos pressupostos assumidos pela escola: se a concepção de integralidade visa ao desenvolvimento do aluno no convívio social, político e cultural, ou se apenas os integra num espaço de atividades compensatórias, com mais educação do mesmo, onde ele passa a ter mais tempo para se preparar para as avaliações em larga escala e provas de vestibulares a fim de melhorar o desempenho da escola nos índices e recompensar a escola e professores com bônus e premiações (COLARES; SOUZA, 2015, p. 261).

Contudo, espera-se que a escola supere o dualismo muito presente ainda na organização e efetivação do currículo das escolas de ETI. É importante discutir a ETI no Amazonas para se compreender como estão organizadas as práticas pedagógicas nessas escolas, levando em consideração a seguinte meta da *Proposta Pedagógica das Escolas Integrais da Rede Estadual de Ensino*:

Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limita à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade (AMAZONAS, 2011).

Observamos que a articulação das atividades curriculares deve estar em conformidade com o tempo escolar para que o tempo ampliado possa ser utilizado a favor do desenvolvimento dos alunos, indicando a formação integral do ser humano. Segundo Oliveira (2019), para o cumprimento dessas propostas, o governo do estado, por meio do Conselho Gestor do Programa Estadual de Parceria Público-Privada do Estado do Amazonas (CGPEPP), buscou a contratação de operação de crédito exterior entre o governo do estado e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o *Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação no Estado do Amazonas (PADEAM)*, com a construção de 50 (cinquenta) Centros de Educação de Tempo Integral (CETIS) (AMAZONAS, 2014).

Desse modo, o Projeto de ETI, quer seja EETI ou CETI, é cunhado como política de governo, atendendo a interesses políticos neoliberais, em detrimento de educação com qualidade, como

formação integral do ser humano. Assim, através de políticas governamentais, é necessário investir na formação continuada de professores a fim de que estes estejam preparados para assumir uma prática pedagógica para o desenvolvimento integral do aluno. É o que será tratado e discutido na próxima seção.

## **Desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores durante a pandemia da Covid-19**

A escola pública não é uma instituição independente; suas mantenedoras são as secretarias estaduais ou municipais de educação, com recursos financeiros dos governos federal, estadual e municipal. No estado do Amazonas, as escolas de ETI pertencem à esfera estadual que, além de recursos próprios, depende também de fundos do governo federal. Essa dependência custa caro à escola, pois fatores como a implementação de políticas públicas impedem o docente de realizar a sua prática pedagógica. Somam-se a isso fatores como as relações no contexto escolar, que, muitas vezes, impedem a efetivação de uma gestão democrática, dificultando as práticas docentes.

Para a efetivação de uma prática docente com qualidade, o processo educacional apresenta necessidades relativas ao currículo, aos alunos, aos professores e à própria escola como um todo; esses são desafios a serem vencidos não apenas pelos professores, mas por todos os sujeitos coletivos do processo educacional. Garcia (1999, p. 20) aponta essas necessidades no seguinte trecho:

As necessidades relativas aos alunos que têm a ver com as aprendizagens dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação e etc. E as necessidades relativas ao currículo, que incluem o desenvolvimento de novos planos curriculares, a necessidade de desenvolvimento profissional dos professores, a aquisição de novos estilos de ensino, esquema de apresentação de informação, de comunicação, de avaliação, de objetivos, etc. E, em terceiro lugar, as necessidades dos próprios professores, que não se referem tanto ao ensino, mas sim a aspectos profissionais e pessoais, incluindo a carreira docente, maior satisfação com o trabalho, redução de ansiedade, etc. Por último, são as necessidades da escola como organização: o currículo, os alunos (forma de agrupamento), a organização e os professores (papéis e responsabilidades, comunicação entre os professores), clima de centro, relação com o exterior (pais e outros).

As necessidades apontadas por Garcia (1999) são materializadas por meio de políticas públicas que, geralmente, não chegam até os professores da educação básica. No que tange às dificuldades relacionadas aos professores, encontra-se a formação docente específica para a ETI, uma vez que somente a partir dessa formação os professores estarão preparados teoricamente para trabalhar, na prática, o tempo ampliado. Arco-Verde (2012) traz essa discussão e deixa bem claro que a formação continuada é imprescindível para a prática pedagógica, para que o docente possa trabalhar o tempo ampliado adequadamente, afirmando que:

A implantação da escola de tempo integral precisa de argumentos teóricos, de elementos que demonstrem pedagogicamente o valor dessa forma de organização do tempo escolar e as consequências que traz para a escola, para os professores, para a comunidade e, principalmente, para os estudantes (ARCO-VERDE, 2012, p. 92).

A falta de formação continuada específica para os docentes que estão inseridos nas escolas de ETI é um fator que dificulta a prática pedagógica, considerando-se a precarização da formação



inicial de professores. Na percepção de Gatti (2008 p. 58), “isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”. A autora afirma que os cursos iniciais não contemplam uma base adequada para a atuação profissional, pois “os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional”. Nesse sentido, a formação continuada é indispensável tanto para o desenvolvimento profissional do docente quanto para a formação integral do aluno, pois, “para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor” (GADOTTI, 2009 p. 54) e a escola é o meio de formação e de referência dos direitos de cidadania da população.

Em algumas escolas de ETI, o que não é o caso dos CETIs no Amazonas, há um fator que interfere na ação pedagógica do docente: a infraestrutura dos prédios, que não atende às demandas dos professores em relação ao espaço para o desenvolvimento de suas aulas a contento. Gatti (2008, p. 61) explica que esse fator é importante, pois “os pontos críticos trazidos dizem respeito, em sua maior parte, a aspectos infraestruturais, condições físicas dos polos de encontro, falhas no apoio alimentar e locomoção, não recebimento do material em dia etc.”. Gatti (2008) traz não somente a situação da infraestrutura, mas também falhas ao apoio alimentar e o atraso de materiais didáticos, de livros didáticos e material de expediente, que são primordiais para que a escola de ETI cresça e caminhe de forma a alcançar seus objetivos.

Segundo Esteve (1999), as condições de trabalho dos professores, juntamente com os constrangimentos institucionais, somam-se aos entraves e desafios para a prática pedagógica, pois o exercício diário da docência é fortemente influenciado pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço.

Outro fator relevante se refere aos cargos e salários de professores. Sobre esse assunto, García (1999) coloca em questão as políticas educativas que incluem o professor como profissional, haja vista que o salário influencia no desenvolvimento profissional na medida em que pode funcionar como fator motivador ou alienante dos professores em relação ao seu compromisso profissional.

Ressaltamos que a ETI é uma política pública de educação, mas não é uma ideia nova; entretanto, ainda está em processo de implementação e efetivação em alguns estados do país e temos que levar em consideração todas as suas particularidades. Dessa forma, apresentamos aqui alguns dos desafios da prática pedagógica de docentes de escola de ETI. Para tanto foi necessário a elaboração da categoria seguinte: *Quais os desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores?*

Os entrevistados assim responderam:

*Ao meu ver, o maior desafio nessa pandemia é a questão do enfrentamento de lidar com as plataformas digitais, porque muitos professores não estavam preparados para essa situação. (P1)*

*O maior desafio é a participação ativa dos professores em cursos de formações. Muitas vezes não é realizado ou por falta de interesse por parte dos professores ou pela falta de oportunidades que o órgão precisaria fazer para capacitar seus servidores. Além da falta de recursos, principalmente tecnológicos, que facilitam o ensino aprendizagem dos alunos. (P2)*

*O principal desafio é como fazer com que o aluno tenha acesso aos conteúdos, visto que alguns alunos não possuem acesso à internet e os que tem ainda são limitados ao uso do WhatsApp. (P3)*

*Eu acredito que assim como em todas as áreas, teoricamente, tudo é muito bom e bonito, mas que quando chega realmente para pôr em prática, os problemas econômicos, e do próprio sistema nos limitam,*

*como é o caso, nós temos uma formação, saímos de lá com uma vontade enorme, só que quando chega na escola, temos horários específicos muito curtos, ou seja, tempos muito curtos, para planejar, para colocar em prática, temos as limitações de recursos, por exemplo, não temos laboratórios, não temos sala de informática, situações que poderiam enriquecer e dinamizar nossas aulas. (P4)*

*Os professores do CETI não são professores fixos, um ano eles estão, e no próximo não, então fica difícil dar uma continuidade ao conteúdo da formação continuada e pôr em prática. (P5)*

*Primeiro falando da minha disciplina que é artes, então, minha formação dentro desse contexto educacional vai muito com a questão da prática, das vivências do aluno, principalmente técnicas voltadas para a arte, né! E os desafios que enfrento vão de encontro com a concretização através de oficinas, de atividades que vão além da sala de aula. Outro desafio é a questão dos materiais, eu sei que a Seduc tem muitos projetos para a educação integral, mas não diz como desenvolver esses projetos através de poucos ou a falta de recursos. Outra questão é o espaço, a estrutura física da escola porque não temos um ambiente adequado para as atividades para buscar uma escola ativa dentro de um projeto de educação integral. (P6)*

*São vários os desafios, o primeiro deles é a falta de experiência de alguns colegas professores nesse novo modelo de educação de ensino remoto, a falta de capacidade dos pais em orientar seus filhos em suas casas, seja pela falta de costume, didática, ou conhecimentos e princípios necessários para estarem acompanhando os filhos em casa, isso se torna um problema para o professor porque os alunos ficam o dia inteiro e inclusive a noite pedindo auxílio dos professores que, por sua vez, têm outras turmas para atender, outros trabalhos e tarefas, e isso acaba sobrecarregando os professores, e já existem relatos de professores que adquiriram a síndrome de Burnout, ficando doentes, em decorrência desse excesso de trabalho. (P7)*

Através das falas dos entrevistados, observamos que os desafios para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores são os mais variados possíveis. Como é sabido de todos, o mundo está passando por várias situações, em decorrência da pandemia da Covid-19; na educação do Amazonas, alunos e professores tiveram que se adaptar à modalidade do ensino remoto nos anos de 2020 e 2021. Então, é necessário compreendermos esse contexto educacional, para então entender as falas de **P1**, **P2** e **P7**, que apresentam como maior desafio as plataformas digitais e que muitos professores não estavam preparados para esse panorama

educacional atual.

Para que os alunos não ficassem prejudicados em relação às aulas e ao cumprimento do calendário escolar, o Amazonas foi o primeiro estado a voltar com as aulas na modalidade do ensino remoto, no dia 23 de março de 2020. Em parceria com a TV *Encontro das Águas*<sup>1</sup>, a SEDUC-AM iniciou o *Regime Especial de Aulas Não Presenciais*, conforme a Portaria 311/2020-GS/SEDUC, por meio do *Projeto Aula em Casa*, com o objetivo de continuar as atividades pedagógicas no ano 2020, sem interromper o ano letivo. Os professores se utilizavam de recursos midiáticos para ministrar suas aulas, interagir com seus alunos e lançar atividades que pudessem alcançar os objetivos propostos em seus planos de aulas. Porém, muitos professores não estavam preparados para o ensino remoto, tendo que se adaptar ao atual contexto educacional para conseguir ministrar suas aulas.

Alguns professores fizeram uso das novas tecnologias digitais e plataformas, contudo, muitos são avessos à tecnologia e não conseguem aplicar uma metodologia que ajude o aluno no aprendizado do conteúdo proposto. Por isso, **P1** e **P7** enfatizam a importância de o professor ter didática e experiência no ensino remoto. Para Silva (2004, p. 28), “o docente deve aprender o conhecimento e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática”. Logo, o professor deve, constantemente, desenvolver atitudes e ações para solucionar problemas, através de teorias e técnicas científicas.

Para Franco (2012), caminhar pelos processos que existem além da didática, com o objetivo de garantir o ensino de conteúdos e práticas caracterizadas como básicas para cada etapa da formação do aluno, promove nos sujeitos estruturas que poderão qualificar ou até mesmo redirecionar as novas aprendizagens para além da escola. Isso significa que o professor precisa estar preparado para novas mudanças no contexto educacional a fim de introduzir novas práticas de ensino para o desenvolvimento integral de seus alunos. Dessa maneira, há necessidade de formação continuada para os professores enfrentarem o contexto que estamos vivenciando, tendo em vista o grande alcance das novas tecnologias digitais de longo alcance, levando em consideração a logística do estado do Amazonas.

De acordo com **P3**, a situação socioeconômica dos alunos é um desafio, visto que muitos não têm condições/equipamentos para acessar as aulas. Nesse caso, Franco (2012) explica que os processos ligados à mídia, à TV, às redes sociais on-line, à internet passam a ser, no atual contexto, as grandes influências educacionais sobre as novas gerações, competindo com as escolas, em desigualdade de condições. Daí a importância do professor no desenvolvimento das aprendizagens, através de um diálogo com as necessidades dos alunos. Franco (2012) enfatiza que:

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2012, p.160).

Imbernón (2010) também discute acerca desse assunto, afirmando que “os professores devem lutar para encontrar equilíbrio entre as forças em conflito dentro do contexto de seus próprios objetivos, experiências da comunidade e das necessidades dos alunos” (IMBERNÓN, 2010, p. 109). A formação continuada dará o suporte necessário para o professor saber lidar com as questões do contexto social e das próprias necessidades dos alunos. O autor fala sobre a influência que os professores recebem da comunidade na qual a escola está inserida, sendo imprescindível o estabelecimento de um modelo de relações em que são compartilhados os processos educativos e de formação. É importante fazer uma reflexão sobre o que é indispensável modificar nas instituições escolares, para, então, diminuir a exclusão social.

Estrela (2003) comenta a respeito das tecnologias da informação no seguinte trecho:

<sup>1</sup> A TV Encontro das Águas é uma emissora de televisão brasileira, sediada na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas. Opera no canal 2 e é filiada à TV Brasil. Tem caráter educativo e público, sendo pertencente ao governo do estado do Amazonas juntamente com a Rádio Encontro das Águas.

A mundialização da economia, apoiada nas novas tecnologias da informação, subverteu a nossa noção de espaço e de tempo e permitiu a concretização da “aldeia global”. Mas, para que a “aldeia global” não destrua a nossa aldeia natal, a nossa identidade e as nossas raízes, torna-se necessário fortalecer a consciência dessas raízes e das solidariedades que elas geram para, num movimento ascendente, abriremos a outras regiões e ao mundo, construindo novas formas de pertença e de solidariedade, que combatam o egoísmo e o etnocentrismo dos grupos naturais restritos. [...] As práticas de várias escolas, ligadas a uma pedagogia intercultural, orientam-se nesse sentido. Porque a escola é um espaço, por excelência, de socialização, é à escola que compete a formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode, sem perda de identidade, abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e de outras formas de estar no mundo (ESTRELA, 2003, p. 57)

Dessa forma, o desenvolvimento de atitudes dos professores faz parte da prática docente em relação ao estabelecimento de vínculos entre professores e alunos, a fim de que problemas sejam resolvidos satisfatoriamente.

**P4** e **P6** apresentam como um desafio para a concretização dos conteúdos da formação na prática pedagógica dos professores a situação da infraestrutura física da escola, a falta de salas de laboratórios e materiais pedagógicos. Coelho e Maurício (2016) ressaltam que, por muitas vezes, por falta de infraestrutura da escola de ETI, as atividades são ofertadas a alguns alunos e não a todos, como deveria. Segundo os autores,

Em relação à escola de tempo integral, traz-nos a mesma inquietação — a de ampliarmos, igualmente, as desigualdades intraescolares, na medida em que, por exemplo, sejam oferecidas as mesmas atividades no contraturno para algumas crianças e não para todos os alunos de uma mesma escola (COELHO; MAURÍCIO, 2016 p.13).

Colares e Souza (2015, p. 258) descrevem os CETIs enquanto centros de excelência padronizados, com estrutura física para acolher toda e qualquer atividade desenvolvida pelos professores de qualquer área de conhecimento:

Os CETIs são considerados centros de excelência por agregarem ambientes adequados e seguros aos alunos, oferecendo atividades em espaço como piscina semiolímpica, academia, sala de dança, sala de música, ginásio coberto, entre outros. [...]. Os CETIs apresentam uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas. A estrutura física comporta um projeto arquitetônico que envolve três pavimentos distribuídos em 96 dependências e com acessibilidade para portadores de necessidades especiais (COLARES e SOUZA, 2015, p. 258).

**P4** fala que o tempo é muito curto e quase não dá para fazer nada. A esse respeito, Cavaliere (2007, p. 1017) assegura que

o tempo é um elemento fundamental para a compreensão, não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também, dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades.

O entrevistado comenta que os professores saem da faculdade com uma formação, com uma

vontade enorme de fazer a diferença e trabalhar, porém, encontram vários obstáculos ao chegar na escola, como horários específicos a serem cumpridos e que são muito curtos, ou seja, tempos muito curtos para planejar e colocar em prática o que se planejou, levando-se em consideração as limitações de recursos.

As falas de **P4** e **P6** revelam que ainda há muito o que se fazer nas escolas de ETI — desde a formação, que deve ser articulada com as necessidades da escola, professores e alunos, infraestrutura, materiais didáticos pedagógicos —, para que se possa contemplar uma educação com equidade, igualitária e de qualidade. Esteve (1999) explica muito bem essa questão das condições materiais do trabalho docente, com as seguintes palavras:

A falta de recursos generalizada aparece em diferentes trabalhos de investigação como um dos fatores que fomentam o mal-estar docente. De fato, os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho veem-se, frequentemente, limitados pela falta do material didático necessário e de recursos para adquiri-los. Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem. A médio prazo, esta situação provoca a inibição do professor (ESTEVE, 1999, p.106).

Com relação ao investimento na formação continuada de professores para que se contemple a educação da escola pública de qualidade, encontramos a seguinte fala de Gadotti (2009, p. 54):

Para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na **formação continuada do professor**. É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza” (Paulo Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão.

**P5** expõe que os professores do CETI não são fixos, pois um ano eles estão nas escolas de ETI e no próximo não fazem mais parte do quadro de docentes da escola; nessa situação, é difícil dar continuidade ao conteúdo da formação continuada e pôr em prática em sala de aula o que aprendeu na formação. Realmente, a proposta de tempo integral deve seguir uma articulação pedagógica que não interfira no ensino e aprendizado do aluno da ETI. Coelho (2009, p. 94) assim explica como deve ser esta articulação:

A articulação e a integração dos corpos docente, técnico e administrativo das propostas de tempo integral ainda carecem de definições de ordem pedagógica e administrativa. Há de se ressaltar que novos espaços, tempos e saberes requerem um novo olhar da gestão escolar.

Leclerc e Moll (2012) corroboram o pensamento de Coelho (2009) quando falam que a “integralidade” da política em questão não se constitui como algo que, por adição, venha alongar um todo que está curto ou compor um todo que existe *a priori* — nisso consiste o equívoco de se “oferecer mais do mesmo” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 26). Quando se trabalha com ETI, a escola como um todo deve estar atenta a essas dinâmicas na troca de professores e se ater em oferecer aos alunos um ensino de qualidade; aos professores, formações continuadas adequadas, que possibilitem maior desenvolvimento profissional. Segundo 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.

A educação ou formação continuada objetiva aprimorar e aprofundar os conhecimentos dos professores, fazendo parte de políticas públicas para amenizar problemas do sistema educacional, uma vez que somente a partir dessa formação os professores estarão preparados teoricamente para trabalhar, na prática, o tempo ampliado.

## Considerações Finais

Os desafios que dificultam a materialização dos conteúdos na prática pedagógica dizem respeito à falta de preparo dos professores para atuar nas plataformas digitais das aulas on-line; às condições financeiras dos alunos, dificultando o acesso às aulas; à infraestrutura física da escola; à falta de materiais didáticos e pedagógicos e ao problema de professores que não são fixos. Analisando essa categoria, vimos que o maior desafio foi ocasionado pela pandemia da Covid-19, que alterou o panorama do mundo inteiro. Sendo assim, os professores precisaram aprender/ensinar em situações novas e em um contexto trabalhoso, ao qual não estavam acostumados a trabalhar.

Vimos que vários desafios impedem que a prática do professor seja mais efetiva na escola, tais como: muitos professores não estão preparados para atuar nas plataformas digitais, com as aulas on-line em tempos da pandemia; a situação econômica dos alunos e condições financeiras/materiais para acessar as aulas; infraestrutura física da escola; falta de materiais didáticos e pedagógicos; professores que não são fixos, descontinuando os conhecimentos adquiridos na formação em sala de aula. Porém, o maior desafio foi causado pela pandemia da Covid-19.

Sobre a infraestrutura física dos CETIs, percebemos que há contradições acerca desse desafio apontado pelos entrevistados. Segundo Colares e Souza (2015) os CETIs são prédios com estruturas físicas excelentes e padronizados, que têm desde piscina semiolímpica, academia, sala de dança, sala de música, ginásio coberto, entre outros, apresentando uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas.

No que se refere às condições materiais do trabalho docente, vemos que há verdadeiramente um grande processo de desvalorização do trabalho do professor, pois existe uma burocratização do fazer pedagógico em detrimento da prática pedagógica dos professores, dificultando o desenvolvimento tanto do professor quanto do aluno.

Alguns dos professores entrevistados apresentaram como seu maior desafio o manuseio das plataformas digitais e muitos professores não estavam preparados para esse panorama educacional atual. A esse respeito, só podemos analisar que estamos experienciando um contexto histórico em que a pandemia viral da Covid-19 mudou o cenário do mundo inteiro em todas as esferas. Entre as mudanças ocorridas está a do sistema educativo.

Desse modo, a educação sofreu um impacto muito grande: os professores se encontraram em situações com novas cobranças, em um contexto adverso ao que estavam acostumados a trabalhar, passaram a cumprir seus cargos de forma remota, em sua própria residência (*home-office*), modificando toda a organização do trabalho docente.

Nesse contexto de pandemia, espaço e tempo ainda estão sendo trabalhados para se adequar/ajustar da melhor forma possível. Com um trabalho praticamente dobrado no que se refere à jornada ampliada, o professor se vê diante de uma desvalorização do trabalho docente cada vez maior.

## Referências

AMAZONAS (Estado). **Constituição política do estado do Amazonas**. 1989. Disponível em: <http://www.pge.am.gov.br>. Acesso em: jan. 2023.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Centro Educacional de Tempo Integral**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/centros-de-educacao-de>

tempo-integral. Acesso em: 2008.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico – SEPLAN. **Relatório de Ação Governamental Síntese 2003-2009**. 2009. Disponível em: [http://www.seplancti.am.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/relatorio\\_de\\_acao\\_governamental\\_2009.pdf](http://www.seplancti.am.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/relatorio_de_acao_governamental_2009.pdf).

AMAZONAS (Estado). **Propostas pedagógicas das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Manaus, 2011.

ARCO-VERDE, Y. F. de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: impactos na educação integral e integrada. 2015.

CARDOSO, I. M. R. **Programa escola integral no Amazonas**: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus. Juiz de Fora, 2016.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

COELHO, L. M. C. da C.; MAURICIO, L. V. Sobre tempo e conhecimento praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2016.

COELHO, L. M. C. da C. História da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>. Acesso em: 22 fev. 2017.

COLARES, A. A.; SOUZA, R. Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 247-266, dez. 2015. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1028>. Acesso em (inserir data do acesso).

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto LTDA, 1999.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: Ferreira, N. S. C. (Org.): **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 nº. 37 jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre:

Artmed, 2010.

LECLERC, G. de F. E; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

MACIEL, C. A.; MOURÃO, A. R. B.; FERRAZZO, G.; BRAGA, R. M; FRUTUOSO, C. **Currículo e metodologia da educação integral politécnica**: aportes ao trabalho pedagógico coletivo. Porto Velho, 2016.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C. Projeto Burareiro: politecnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In. **Gestão da educação integral politécnica**: uma proposta para o Brasil. Porto Velho-RO: EDUFRO, v. 2. 2013.

OLIVEIRA, A. M. G. **O Projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SILVA, C. A. **O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica**. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SILVA, J. G. G. **Formação continuada**: reflexões sobre a construção da prática docente. Campo Grande: UCDB, 2004.

Recebido em 30 de janeiro de 2022.

Aceito em 19 de dezembro de 2022.