

Educação em Tempo Integral no Amazonas nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Júlio César Meireles de Freitas¹  Claudia Lisete Oliveira Groenwald² 

Resumo

Esta pesquisa é um recorte da tese que investigou as estratégias didático-metodológicas consideradas importantes para Educação Matemática, na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular, que possibilite a aprendizagem dos estudantes nas escolas estaduais de Educação em Tempo Integral, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na zona norte do município de Manaus, Amazonas. Apresenta-se o histórico da Educação de Tempo Integral no Brasil e no Amazonas, bem como o desempenho das escolas pesquisadas nas avaliações em larga escala da rede estadual do Amazonas. Os resultados apontam para a necessidade da realização e participação em formações continuadas sistemáticas, cujo tema seja sobre estratégias didático-metodológicas para o ensino de Educação Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Matemática.

Full-time education in Amazonas: didactic-methodological strategies in mathematics education in the early years of Elementary School

Abstract

This research is an excerpt from the thesis that investigated the didactic-methodological strategies considered important for Mathematics Education, from the perspective of the National Common Curricular Base, which enables the learning of students in state schools of Full-Time Education, in the initial years of Elementary Education, in the northern zone of the city of Manaus, Amazonas. The history of Full-Time Education in Brazil and Amazonas is presented, as well as the performance of the schools studied in large-scale evaluations of the Amazonas state network. The results point to the need for carrying out and participating in systematic continuing education, whose theme is on didactic-methodological strategies for teaching Mathematics Education in the initial years of Elementary Education.

Keywords: Full-time education, Early years of elementary school, Mathematics Education.

La educación de tiempo completo en Amazonas: estrategias didáctico-metodológicas en la educación matemática en los primeros años de la Educación Primaria

Resumen

Esta investigación es un recorte de la tesis que investigó las estrategias didáctico-metodológicas consideradas importantes para la Educación Matemática, desde la perspectiva de la Base Curricular Común Nacional, que posibilita el aprendizaje de los estudiantes en escuelas estatales de Educación de Tiempo Completo, desde los primeros años de la Educación Primaria. Escuela, en la zona norte del municipio de Manaus, Amazonas. Se presenta la historia de la Educación a Tiempo Completo en Brasil y Amazonas, así como el desempeño de las escuelas encuestadas en evaluaciones a gran escala de la red del estado de Amazonas. Los resultados apuntan a la necesidad de realizar y participar en una formación continua sistemática, cuya temática sea sobre estrategias didáctico-metodológicas para la enseñanza de la Educación Matemática en los primeros años de la Escuela Primaria.

¹ Secretaria de Estado de Educação - Seduc, Pará, Brasil. E-mail: julio.freitas@seduc.pa.gov.br

² Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Brasil. E-mail: claudiag1959@gmail.com

Palabras clave: Educación a tiempo completo, Primeros años de la escuela primaria, Educación Matemática.

INTRODUÇÃO

A implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as escolas do Brasil, a partir de 2017, demonstra os percursos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, a qual determina os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos aos estudantes brasileiros a cada etapa escolar como forma de garantir a qualidade do ensino e do avanço educacional (Brasil, 2017d). Coube aos estados e municípios o processo de materialização dessa política pública educacional. No Amazonas, por exemplo, esse processo teve como um de seus pilares a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), em outubro de 2019, do Referencial Curricular Amazonense (RCA) para o Ensino Fundamental e, mais recentemente, a aprovação Proposta Curricular para a mesma etapa de ensino (Amazonas, 2021a).

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), observa-se uma perspectiva da Educação em Tempo Integral, dada a necessidade de ampliação da jornada escolar de forma progressiva e, em especial, para as etapas do Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Este artigo apresenta um recorte da tese *Educação em Tempo Integral no Amazonas: Estratégias Didático-Metodológicas em Educação Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), com o objetivo geral de investigar as estratégias didático-metodológicas consideradas importantes para Educação Matemática, na perspectiva da BNCC, que possibilite a aprendizagem dos estudantes nas escolas estaduais de Educação em Tempo Integral, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na zona norte do município de Manaus, no estado do Amazonas.

Este recorde contempla o histórico da Escola Pública Brasileira e do Amazonas envolvendo a Educação em Tempo Integral, bem como a pesquisa realizada com professores e gestores de duas escolas de Tempo Integral de Manaus/Amazonas.

A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Apresenta-se a trajetória histórica da Educação Integral na escola pública brasileira, e, também, o cenário da educação nas escolas públicas estaduais do Amazonas, perpassando pelas primeiras experiências da promoção da Educação Integral com a ampliação da jornada escolar até se chegar ao cenário atual com as escolas estaduais em Tempo Integral.

Segundo Prado, Passos e Souza (2021, p. 14 e 15) que problematizam sobre “em que se pensa quando se propõe uma escola de tempo integral?”, isso porque a escola pública de hoje certamente não recebe os filhos da elite brasileira. Portanto, pensar apenas na ampliação da jornada diária sem a construção de uma proposta pedagógica que vá ao encontro dos anseios e necessidades dos filhos dos trabalhadores é, no mínimo, um engodo.

Prado, Passos e Souza (2021) acrescentam que a Educação Integral é uma concepção geral de educação que, portanto, não se confunde com horário integral, tempo integral ou jornada integral. Soma a isso a reflexão de que a política de ampliação da jornada escolar parece estar muito mais voltada para a melhoria dos indicadores educacionais do que propriamente à formação integral dos estudantes.

Para Pestana (2014), historicamente, verifica-se que a ideia de Educação Integral consubstanciando uma formação humana mais completa, decorre, dentre outras perspectivas, do conceito de Paideia grega, perpassando por propostas revolucionárias de franceses e de teóricos americanos, como John Dewey que, por sua vez, influenciaram fortemente o pensamento liberal de críticos brasileiros, tais como Anísio Teixeira.

A partir da Revolução Francesa, essa concepção tão almejada do/para o homem, social e historicamente falando, é compreendida na tripartição do pensamento político-ideológico do mundo ocidental. Dito de outra maneira, as matrizes conservadora, liberal e socialista, constituindo bases político-sociais diversas, defendiam, em relação à educação, uma definição mais precisa para a Educação Integral, consubstanciada nesse ideal de formação integral do homem, em que pese a apresentação de fundamentos políticos epistemológicos e metodológicos por vezes diferentes (Pestana, 2014).

Pestana (2014) destaca ainda que, na concepção de Marx e Engels (1992), o conceito de Educação Integral também está presente na visão socialista dos autores, enfatizando a formação do ser humano por meio do trabalho, ou seja, a educação intelectual, a educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares, a educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Diante disso, Marx defendia uma formação unilateral, em que se buscava a plena integração entre os trabalhos manuais e intelectuais como uma das possibilidades de emancipação do ser humano por meio do seu desenvolvimento mais abrangente e multidimensional (Pestana, 2014).

No Brasil, segundo Prado, Passos e Souza (2021), a Educação Integral ganha notoriedade nas primeiras décadas de luta do século XX, com os Pioneiros da Educação Nova

(1932), cuja bandeira de luta era a reconstrução educacional do país a partir de uma concepção de educação integral que ia de encontro à corrente da Ação Integralista Brasileira.

Nessa trajetória, conforme Borges, Ribeiro e Richter (2018) e Cardoso e Oliveira (2019), observa-se que foi na década de 20 que surgiu o “germe da Educação Integral” no país. Nesse período, coexistiram movimentos, tendências e correntes políticas que discutiam a educação e defendiam a Educação Integral (católicos, integralistas, anarquistas e os liberais) e que tiveram grandes contribuições para o pensamento educacional brasileiro, especialmente para a Educação Integral.

Para os católicos, a concepção de Educação Integral compreendia que a sociedade precisava estar mais próxima ao seu criador e da sua natureza, pois a base da sociedade era a religião cristã de cunho católico, uma vez que “ela não se fundamenta em princípios liberais, mas nos princípios extraterrenos da Revelação Divina” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 59).

Os católicos defendiam uma educação que levasse em conta duas realidades do homem: o corpo e a alma eram vistos como unidos, pois a “Educação Integral Católica não deverá separar aquilo que é unido no composto harmônico, ou seja, não há educação física separada da educação moral” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 59).

Nesse contexto, a concepção de homem tinha uma visão tríade: Deus, Pátria e Família. Assim, na visão de Cardoso e Oliveira (2019), os católicos defendiam uma Educação Integral pautada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa.

A ideia de Educação Integral dos Integralistas foi observada tanto nos escritos de Plínio Salgado como nos elaborados por militantes do Integralismo. Para eles, a base da Educação Integral era a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina; bases que podem ser caracterizadas, a exemplo dos católicos, como a representação do pensamento conservador de Educação Integral no Brasil (Cardoso; Oliveira, 2019).

Cardoso e Oliveira (2019) destacam que, para os Integralistas, a educação comportava aspectos que visavam ao homem inteiro, não se limitando às atividades intelectuais; pelo contrário, levava em conta as atividades esportivas, de moral e cívica e ainda, atividades profissionais. A educação tinha a missão socioeducativa e se organizava em vários espaços educativos, formais e não formais.

Existiu também o movimento Anarquista que defendia uma educação libertadora, sendo que a educação ocupava posição de destaque dentro das discussões e ações no cotidiano das lutas dos trabalhadores para atingir os objetivos da emancipação social, econômica e política (Cardoso; Oliveira, 2019).

Os Anarquistas, segundo Cardoso e Oliveira (2019), rejeitavam a educação fornecida pelo Estado, na medida em que defendiam uma educação completa para a classe operária, sendo a questão educacional uma pasta de grande importância para o movimento. Destacam também que eles desenvolviam seu projeto educativo com propósito de capacitar os trabalhadores para a transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária e tinham como foco a igualdade, a autonomia e a liberdade humana.

Já os Liberais, conhecidos como reformadores e Pioneiros da Educação Nova, segundo Cardoso e Oliveira (2019), defendiam o rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, respaldado no entendimento de que o progresso das ciências biológicas, psicológicas e o avanço científico-tecnológico exigiam uma nova mentalidade para a educação brasileira.

Eles acreditavam que os fins da educação deveriam ser em função das mudanças econômicas e sociais. Defendiam que a educação tinha função essencialmente pública, conforme demonstrado no Manifesto (1932), no qual se enfatiza que o direito de cada indivíduo, à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que reconhece e proclama o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública (Cardoso; Oliveira, 2019).

Assim, para os Liberais, a escola, além de pública, deveria ser gratuita, integral, obrigatória, laica e mista, e o Estado deveria ser responsável pela educação do povo, uma vez que eles consideravam a educação como uma “organização dos meios científicos de ação, a fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral” do “ser humano as etapas do seu crescimento” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 61).

Segundo Cardoso e Oliveira (2019), dentre os principais pensadores Liberais estão: Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Espencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles (1901-1964). Para as autoras, tais teóricos receberam influências do pensamento pedagógico do norte-americano John Dewey.

De acordo com Gadotti (2005), John Dewey (1859-1952) era filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, que exerceu grande influência sobre a pedagogia contemporânea. Para o autor, Dewey foi defensor da escola ativa, que propunha a aprendizagem por meio da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo.

Cabe ressaltar que Anísio Teixeira, em sua primeira viagem aos Estados Unidos, em 1927, assistiu a cursos na Universidade de Columbia e teve contato com as obras de John Dewey e W. Kilpatrick. Essas obras foram consideradas fundamentais para a construção do

seu pensamento pedagógico e das bases teórico-filosóficas para a elaboração de um projeto de reforma da educação brasileira (Borges; Ribeiro; Richter, 2018).

Ao retornar ao Brasil, como mencionam Borges, Ribeiro e Richter (2018), Anísio Teixeira ancorou-se na corrente pragmatista de Dewey, que representa uma ação libertadora e progressiva, a qual compreende a educação como uma força originária capaz de libertar o homem e possibilitá-lo a cidadania.

Segundo Cavaliere (2009), para John Dewey, o pensador norte-americano inspirador de Anísio Teixeira, a escola teria uma natureza moral e social e poderia funcionar como uma espécie de “comunidade em miniatura” a participar da recriação permanente da sociedade. Dewey criticava o modelo convencional baseado na racionalidade fabril e burocrática e propunha um formato de escola em que a própria vida estivesse presente nela, e não apenas a chamada preparação para a vida.

A autora acrescenta que essas vivências no interior da escola tinham como referência a concepção da educação como um processo de reconstrução ou reorganização das experiências, particularmente aquelas que criam significados, ou seja, que são conhecimentos e aumentam a capacidade de conduzir o curso das experiências subsequentes, não abrindo mão de um sentido intencional, de um projeto, mas o refaria permanentemente à medida que o experimentasse.

É válido ressaltar a importância do filósofo americano John Dewey para o pensamento educacional brasileiro, principalmente pela forte influência que exerceu no ideário de Anísio Teixeira e, apesar da semelhança entre os ideais desses dois teóricos, o educador brasileiro não se limitou a ser um mero reprodutor do pensamento do filósofo americano, mas construiu uma linha de pensamento própria para a educação brasileira (Pestana, 2014).

Finalizada esta etapa, na qual se buscou apresentar os caminhos percorridos pela Educação Integral ao longo da história e as consequências na construção do modelo brasileiro de expansão da jornada escolar, passa-se agora a tratar das primeiras experiências da Educação em Tempo Integral no Brasil.

AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Foi com Anísio Teixeira que a primeira experiência efetiva de Educação Integral como política pública foi implementada no país, por meio de uma escola de Tempo Integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), inaugurado em 1950. Para ele, a Educação Integral era um meio de se chegar à formação completa da criança. Para tanto, idealizava a Escola em Tempo Integral, para o caminho dos avanços do progresso (Pestana, 2014).

As discussões sobre Educação Integral e(em) Tempo Integral como política educacional pública brasileira, segundo Pestana (2014), vêm dos tempos do Manifesto de 1932, e ganham relevância com as ideias dos precursores da Escola Nova, mas só se materializam como ação política para a educação na segunda metade do século XX, sob inspiração das ideias e práticas/políticas públicas, implantadas por Anísio Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (Bahia).

O CECR ganhou o apelido de Escola-Parque por possuir um conjunto de prédios escolares, entre eles a Escola Parque, que se destacava do ponto de vista arquitetônico e pedagógico. Nesses espaços, as atividades curriculares eram realizadas nas chamadas Escolas-Classe, no turno básico, e nas Escolas-Parque, no contraturno, desenvolviam-se as atividades socioeducativas (Cardoso; Oliveira, 2019).

Para Anísio Teixeira, como destacam Cardoso e Oliveira (2019), a escola eficaz deveria pautar-se na formação integral e ser de Tempo Integral, pois defendia que as crianças de todas as posições sociais deveriam ter o contato com as diversas atividades educativas, além de alimentação e de atendimento médico-odontológico, proporcionando às classes populares o acesso a uma escola de qualidade e de formação integral do homem.

Na mesma direção da proposta de Anísio Teixeira para a formação em Tempo Integral, Cardoso e Oliveira (2019, p. 62) salientam que, em 1960 foi criado, em Brasília, o Centro Educacional Elementar (CEE), fruto dos ideais de governo do Presidente Juscelino Kubistchek, cujo propósito era ofertar às crianças e adolescentes “uma educação primária que partisse das próprias necessidades vitais dos indivíduos em sociedade, buscando abrangê-las por meio de atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais”.

Cardoso e Oliveira, (2019) ratificam que, na década de 1960, foram criados, em São Paulo, os Ginásios Vocacionais com duração de 1961 a 1969. Eles atendiam em Tempo Integral os alunos do ensino secundário entre 11 e 13 anos de idade, provenientes, na sua maioria, das classes média e baixa.

Entre os anos 1980 e 1990, são implantados, no Estado do Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Tais centros retomam o projeto de escola pública de Tempo Integral, idealizado por Darcy Ribeiro, pautado na mesma tendência iniciada por Anísio Teixeira (Cardoso; Oliveira, 2019; Pestana, 2014).

Para Pestana (2014), apoiado na concepção de Bomeny (2009), Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não poderia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, a escola não estava preparada para receber as crianças que mais precisavam, pois exigia das mais pobres o rendimento da criança abastada.

Pestana (2014) acrescenta que, nesse mesmo período, o estado de São Paulo desenvolveu também o Programa de Formação Integral à Criança (Profic) em 1988, que fornecia,

por meio de convênio, recursos e financiamentos às prefeituras para apoiar experiências de ampliação do tempo escolar. O Profic atendia às crianças em período integral, organizado da seguinte maneira: no turno regular, os alunos frequentavam as aulas e, no contraturno, permaneciam na escola ou dirigiam-se às entidades conveniadas no programa, onde recebiam alimentação e desenvolviam atividades diversas, como artística, esportiva, de lazer, preparação profissional e reforço de aprendizagem (Cardoso; Oliveira, 2019).

Com esse modelo de implementação do Profic, procurou-se estender o tempo de permanência das crianças no espaço escolar por meio da realização de atividades variadas dentro e fora da escola, e que a extensão do tempo adotado pelo programa poderia ocorrer em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras conveniadas (Cardoso; Oliveira, 2019; Cavaliere, 2009).

Na escola pública brasileira, constata-se, a partir de Cardoso e Oliveira (2019) e Cavaliere (2009), que a organização do tempo escolar se constituiu nas últimas décadas apoiada em duas vertentes: a primeira, relacionada às “escolas de Tempo Integral”, onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, praticando atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos, conforme proposto pelos Cieps, no estado do Rio de Janeiro, esse modelo apresenta um movimento centrado nos espaços da unidade escolar; outra vertente aponta para os “alunos em tempo integral”, com enfoque na oferta de atividades diversificadas aos estudantes em turno alternativo às aulas, utilizando-se de diferentes espaços e agentes que não fossem da escola, decorrente das articulações multissetoriais, como o proposto via PROFIC, por intermédio de convênios firmados entre o estado de São Paulo e as prefeituras que aderiram ao programa.

Observa-se, ultimamente, a existência de experiências de ampliação do tempo na escola, que acabam se configurando como tendências relevantes no contexto da implementação das políticas nacionais vigentes, mas quase sempre relacionadas aos propósitos das vertentes apresentadas anteriormente.

De todo modo, tal debate vem ganhando novos matizes e conseguindo uma pluralidade de compreensões para o tema, e observa-se, por outro lado, que expressões como “contraturno da escola”, “jornada ampliada”, “atividades socioeducativas”, “ampliação do tempo na escola”, “Educação Integral”, “Educação em Tempo Integral”, não necessariamente fazem referência à mesma realidade (Carvalho, 2015), embora ganhem destaque no cenário atual quando se trata da Educação.

As iniciativas relatadas buscaram ampliar a jornada estudantil com a perspectiva de que essa ampliação pudesse colaborar para a formação integral dos educandos. Diante disso, constata-se que as experiências apresentadas foram locais, não aparecendo, pelo menos até meados da primeira década deste século, iniciativas por parte do poder público, cujo re-

sultado fosse o planejamento e a implementação de uma política educacional de Educação Integral para todo o país.

A seguir, discute-se a trajetória dos marcos legais relacionados à Educação Integral.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PÚBLICA NO BRASIL

A pauta da Educação Integral escolar pública veio se constituindo ao longo das últimas décadas, recheada de desafios que perpassam pela discussão sobre a consolidação do direito ao acesso para todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica a todos, pela permanência dos estudantes para assegurar a garantia do direito à educação e pela busca da promoção de ensino e aprendizagem de qualidade na educação ofertada.

Ao tratar dos direitos do homem, Oliveira (2019) aponta que a evolução aconteceu em três fases: a primeira foi relacionada ao direito à liberdade como garantia do indivíduo em relação ao Estado, isto é, o indivíduo é livre e assim deve continuar, sem intervenção do Estado; a segunda fase se refere aos direitos políticos com a liberdade de participação na esfera política da comunidade; e a terceira fase foi a que possibilitou o surgimento dos direitos sociais como novas exigências e novos valores, visando garantir aos indivíduos seus direitos fundamentais em relação a condições de igualdade para o pleno desenvolvimento de seu bem-estar.

Antes de todos os direitos, segundo Oliveira (2019), há a necessidade do direito à educação, uma vez que esta, como direito social, é condição imprescindível para a garantia dos demais direitos.

Foi na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1947, que o direito à educação, como direito do homem, consagrou-se. A partir desse momento, toda pessoa tem direito à instrução que perpassa dos graus elementares e fundamentais até à instrução superior baseada no mérito (Organização das Nações Unidas, 1948).

Conforme Oliveira (2019), a partir dessa Declaração, vários países incorporaram em suas constituições os direitos sociais, dentre os quais, o direito à educação. Pode-se observar que após a primeira Guerra Mundial (1939-1945) esses direitos passaram a uma dimensão internacional envolvendo todos os povos.

No Brasil, o direito à educação foi incorporado como dispositivo em quase todas as Constituições e, também, em outras legislações específicas (Oliveira, 2019). Assim, passa-se a discorrer sobre o direito à educação a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Conhecida como a Constituição cidadã e resultante do esforço para a construção de uma sociedade democrática, a Constituição Federal foi promulgada em 05 de outubro de 1988, trazendo um capítulo específico para a educação (Oliveira, 2019).

Observa-se que, pela primeira vez, o Estado trata em sua Constituição Federal sobre a educação no âmbito dos direitos sociais. Isso está posto no art. 6º que diz: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, [...]” (Brasil, [2020]).

Segundo Rodrigues (2017), embora a Constituição Federal (1988) não faça referência direta aos termos Educação Integral e Tempo Integral, pode-se destacar três artigos que fazem alusão ao direito à Educação Integral, uma educação não apenas relacionada com a escolarização.

Para o autor, o artigo 205 da Constituição Federal apresenta a educação como “um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”, em que há a definição de uma educação objetivando-a em termos integrais. Também o artigo 206, aborda sobre “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, refere-se à Educação Integral no sentido de garantir a comunicação de diversos setores em prol de uma educação de qualidade (Brasil, [2020]).

Outro artigo da CF/88, destacado por Rodrigues (2017), refere-se ao art. 207, o qual diz que é: [...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à educação, [...] além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, [2020]).

Dessa maneira, a sociedade e as famílias são corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela garantia do direito à educação das crianças, jovens e adultos, uma educação que necessariamente atenda às necessidades do pleno desenvolvimento (Rodrigues, 2017).

Nessa direção, Borges, Ribeiro e Richter (2018) ressaltam que o projeto de Educação Integral no Brasil foi previsto na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo esses os documentos legais que estabelecem o direito à Educação Integral.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, podem-se constatar alguns artigos que trazem referência a uma Educação Integral que garanta à criança e ao adolescente um desenvolvimento completo e não voltado apenas à escolarização (Rodrigues, 2017).

O art. 53 do ECA diz que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Reforça essa concepção de Educação Integral como direito o art. 59 do ECA, que diz que “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e juventude” (Brasil, 1990).

Em consonância com a CF/88 e com o ECA/90, tem-se, no ano de 1996, a promulgação da Lei nº 9.394/96 de LDBEN. Observa-se aqui uma perspectiva da educação para se tornar de tempo integral, uma vez que: “a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34) acrescido do § 2º onde se destaca que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Constata-se que a LDBEN, ao somar os esforços dos entes federados, objetiva viabilizar, de forma progressiva, a adesão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o Regime de Escola de Tempo Integral (Brasil, 1996). É possível perceber o estabelecimento de uma meta ambiciosa, tendo em vista todas as dificuldades que a educação pública, na modalidade ensino regular, já possui no atendimento à população (Rodrigues, 2017).

Desse modo, o projeto da Educação Integral foi sendo retomado nos documentos oficiais, tal como no PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, assegurado o acesso e a permanência de todas as crianças na escola até a conclusão dessa etapa (Borges; Ribeiro; Richter, 2018). A lei ainda ratifica o cumprimento dessa prioridade, dando à Educação Integral uma perspectiva de compensação às demandas das camadas sociais mais necessitadas, segundo o PNE:

[...] inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todos obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (Brasil, 2001).

Diante do exposto, um dos desafios do PNE-2001 foi consolidar uma articulação entre a educação e a proteção social, rumo à prevenção de situações de violação dos direitos da criança, principalmente àquelas localizadas em territórios mais vulneráveis.

Assim, compreende-se que no PNE-2001 ficou estabelecida a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores”, para as “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (Brasil, 2001, Anexo).

Sobre isso, Cavaliere (2010), ao se referir sobre os desafios para a concretização dessa ideia de ampliação do tempo e a integração da escola com o seu entorno, ressalta que as dificuldades se encontram no fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com seu entorno são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, fato este que dificulta novos espaços e parceiros socioeducacionais, representando um desafio quase incontornável.

Contudo, cabe destacar que no PNE-2001 a Educação em Tempo Integral (ETI) não aparece como um item específico, isto é, como uma meta em si mesma. Ela aparece diluída nos itens do Plano que se organizam pelos níveis e modalidades de ensino. Ela está presente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas não no Ensino Médio (Cavaliere, 2014).

Do ponto de vista do aporte financeiro para matrículas de Tempo Integral, é somente a partir de 2007, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Com o FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007c), se começa a observar iniciativas em nível nacional de retomada de um sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a Educação Integral em seu horizonte e que foi adiado pelo menos duas vezes com Anísio Teixeira e depois com Darci Ribeiro (Moll et al., 2012).

Cavaliere (2014) ressalta que a lei do FUNDEB é uma das mais importantes, pois especifica aportes financeiros maiores para as matrículas de Tempo Integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino: creche – 10%; pré-escola – 15%; Educação Fundamental – 25% e Ensino Médio – 30%. Assim, pode-se dizer que foi a lei do Fundeb que primeiro levou a escola de Tempo Integral para toda a Educação Básica.

A Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021 regulamenta o FUNDEB com a destinação de recursos para manutenção de todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2021a). Acrescenta-se que a educação em Tempo Integral “com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo” passa a ser regulamentada pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Soma-se a isso, os critérios de ponderações aplicáveis às diferentes etapas, conforme prevê o art. 1º da Resolução nº 1, de 28 de outubro de 2021, do Ministério da Educação.

Ficam aprovadas as seguintes ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2011: I–creche em tempo integral: a) pública: 1,20; b) conveniada: 1,10; II–pré-escola em tempo integral: 1,30; III–creche em tempo parcial: a) pública: 0,80; b) conveniada: 0,80; [...]; IX–ensino fundamental em tempo integral: 1,30; [...] XII–ensino médio em tempo integral: 1,30; (Brasil, 2021b, p. 51).

Além da LDBEN e do Fundeb, instituiu-se o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007a), e dentro dele foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Governo Federal, ao qual estão associados diversos programas, entre eles, o Programa Mais Educação (PME).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação tinha como finalidade tratar das articulações entre governo federal, estados, municípios e distrito federal para a melhoria da educação, tendo como balizador dessa qualidade o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Brasil, 2007a).

Rodrigues (2017, p. 34) destaca que, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constavam metas para a ampliação da jornada escolar como forma de contribuição para a melhoria da qualidade da educação, tais como: “VII–ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”; e “VII – valorizar a formação ética, artística e educação física”.

Observa-se também que o PDE tinha como principal objetivo mobilizar a sociedade e as esferas do governo em função de uma educação de qualidade e estava sustentado em seis pilares: a) visão sistêmica da educação; b) territorialidade; c) desenvolvimento; d) regime de colaboração; e) responsabilização; e f) mobilização social (Rodrigues, 2017).

Rodrigues (2017) apresenta ainda alguns programas de outros ministérios que visavam conjugar forças para a formação integral do estudante previstos no PDE. Dentre eles, destacam-se: Olhar Brasil, do Ministério da Saúde, que distribuiu óculos aos estudantes, com o propósito de reduzir o abandono e a repetência escolar; Caminho da Escola, do Ministério dos Transportes, que isentava de impostos as aquisições de ônibus para uso escolar, especialmente em áreas rurais; Programa Luz para Todos, do Ministério das Minas e Energia, que contribui na questão da infraestrutura, no sentido de melhores condições físicas ao levar energia elétrica para as escolas e comunidades de difícil acesso; Pontos da Cultura, do Ministério da Cultura, com propósito de favorecer a divulgação das manifestações culturais e de artistas da própria comunidade local; e Programa Saúde na Escola, do Ministério da Educação, que visa contribuir para a formação Integral dos estudantes da rede pública da Educação Básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

Seguindo para o texto do atual Plano Nacional de Educação, criado pela Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, sua análise mostra que a questão se tornou mais importante no debate educacional. O sentido compensatório continua presente, especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população.

Entretanto, nele, a Escola de Tempo Integral-ETI é uma meta específica – meta 6 (composta por 9 itens) – para todos os níveis da educação básica, no mesmo patamar de

metas como a universalização do Ensino Fundamental ou a garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes. Ou seja, há uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE/2014 (Cavaliere, 2014).

O PNE (2014-2024) traz diretrizes relacionadas à ETI; destaca, por exemplo, no texto de sua meta 6, a previsão de oferta, até 2024, de Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% de todos os alunos, com prioridade para setores vulneráveis da população, conforme destacado na estratégia 6.2 (Brasil, 2014).

Na prática, a partir da compreensão das estratégias da meta 6, o PNE busca elevar não apenas o tempo na escola de 4h para, no mínimo 7h, mas incluir os aspectos culturais, esportivos e recreativos deixados de lado na modalidade fragmentada que a escola adota no processo de escolarização dos estudantes (Rodrigues, 2017).

Soma-se a isso, segundo o autor, a necessidade de se prever progressivamente a dedicação exclusiva do professor a uma só escola de Tempo Integral e as estratégias para resolver a demanda estrutural, pois, embora muito se discuta sobre a questão das quatro paredes de uma sala como símbolo de um sistema fragmentado e antiquado, não se pode minimizar a importância da infraestrutura para a Educação em Tempo Integral.

Nessa trajetória, Moll (2014) afirma que o rebaixamento simbólico dos muros da escola e seu encontro com o entorno comunitário e urbano, por meio do uso e da participação com outros espaços da cidade, não descomprometem, de modo algum, o Estado brasileiro com a melhoria das condições físicas das escolas.

Para que o Estado atendesse a esse conjunto de necessidades sociais previstas para uma educação em jornada ampliada, foi criado o Programa Mais Educação pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b), e depois regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010); e a Portaria Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC E A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL ESTADUAL DO AMAZONAS COM A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Mesmo prevista no artigo nº 210 da Constituição Federal de 1988, no inciso IV do artigo 9º e depois retomado no artigo 26 da LDB de 1996, a BNCC foi instituída apenas recentemente por meio da Resolução CNE/CO nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a). Em consonância também com o Plano Nacional de Educação, a BNCC apresenta-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de apren-

dizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos, no âmbito da Educação Básica escolar (Brasil, 2017d).

O texto final da BNCC, homologado na Resolução CNE/CO nº 2, de 22 de dezembro de 2017, é produto da participação e contribuição de especialistas de cada área do conhecimento, dos profissionais de ensino e da sociedade civil. Em seu histórico, observa-se que a partir da Portaria do nº 592, de 17 de junho de 2015, do MEC, instituiu-se uma equipe de especialistas voltados para a elaboração da primeira proposta. A BNCC teve sua primeira versão disponibilizada à sociedade em 16 de setembro de 2015 (Brasil, 2015).

Em agosto de 2016 começou a ser redigida a terceira versão com base na versão 2. Sendo que em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para elaboração do parecer e projeto de resolução que, depois de audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país com ampla participação da sociedade em geral, visando novas contribuições e o aprimoramento do documento, foi homologada pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 21/12/2017 (Brasil, 2017b).

Além do caráter normativo da BNCC, que se aplica exclusivamente para a educação escolar conforme define o § 1º do Artigo 1º da LDB (1996), ela orienta também a implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017d).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013b), a BNCC está fundamentada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem ser orientadas para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do educando da Educação Básica (Brasil, 2017d).

No Artigo 3º da Resolução do CNE/CO nº 2/2017, no âmbito da BNCC, competência é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017a).

Com a definição dessas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017d).

Assim, as competências gerais são entendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que os estudantes devem aprender ano após ano durante toda a Educação Básica, auxiliando-os nos desafios diários da leitura e escrita, bem como na promoção de discussões para o desenvolvimento do pensamento crítico e argumentos que apresentem suas ideias, e na capacidade de lidar com problemas matemáticos que auxiliam nos problemas cotidianos. Nesse sentido, pautado nas dimensões do desenvolvimento humano, apresenta-se na Figura 1, as dez competências gerais, a saber (Brasil, 2017d):

Figura 1 – Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

Relação das dez competências gerais da BNCC	
01	Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
02	Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
03	Repertório cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
04	Comunicação: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, Matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
05	Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
06	Trabalho e projeto de vida: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
07	Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
08	Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
09	Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10	Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
----	---

Fonte: Brasil (2017d).

É importante destacar que essas competências gerais da Educação Básica interrelacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Brasil, 2017d). Articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes, conforme prevê a LDBEN (1996).

No que se refere à BNCC e aos currículos, observa-se que eles têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (Brasil, 2017d).

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a (Brasil, 2017d):

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;

- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

A BNCC também faz uma referência ao compromisso com a Educação Integral, conforme será detalhada a seguir.

A Constituição Estadual do Amazonas (1989), trata em seu Capítulo VII (Da Educação, Cultura e Desporto), Seção I (Da Educação), dos princípios da Educação. Cabe destacar que no inciso I, letra l, do art. 199, a Constituição Estadual já trouxe a ampliação progressiva do tempo escolar (Amazonas, 1989).

Já a criação da Seduc/AM, responsável pela gestão educacional da rede estadual no Amazonas, deu-se conforme Lei nº 1.596/1946 (Amazonas, 1946). Na ocasião, sua denominação era Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Desde essa época, possuiu várias nomenclaturas, sendo atualmente, de acordo com a Lei nº 122, de 15 de outubro de 2019, denominada Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Amazonas, 2019a).

A sede principal da secretaria está localizada no município de Manaus. Possui também outras estruturas organizacionais de menor porte, distribuídas tanto na capital como pelos municípios do interior do estado, que são resultantes da implementação da Lei Delegada nº 8 de, 05 de julho de 2005³, através da qual se instituíram os sistemas intermediários denominados de Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) para a capital e de Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para o interior do estado (Freitas, 2015).

Para Freitas (2015), as Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação surgem com propósito de encurtar o distanciamento entre as escolas e a Seduc/sede, e como isso, viabilizar de modo mais rápido as soluções frente aos desafios educacionais.

Do ponto de vista da promoção da Educação Integral com ampliação da jornada escolar, em consonância com a Constituição Estadual (1989), a Seduc/AM iniciou em 2002, um projeto-piloto de oferta da Educação em Tempo Integral com duas escolas de Ensino Médio (Marcantônio Vilaça I e Petrônio Portela) (Lomonaco; Silva, 2013).

Observa-se que diferentemente da tendência nacional que priorizou a Educação Integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Amazonas, por meio da Seduc/AM, ousou ao iniciar sua implementação a partir do Ensino Médio, etapa esta que apresentava inúmeros desafios, dentre eles, os altos índices de abandono escolar (Lomonaco; Silva, 2013).

Ainda segundo Lomonaco e Silva (2013), cabe destacar que essas escolas foram concebidas para ofertar a educação em tempo parcial. Para tanto, foi necessário um investimento na reestruturação de espaços dentro do ambiente escolar que favorecesse a promoção de maiores oportunidades pedagógicas aos estudantes.

³ Cf. Amazonas (2005).

O modelo de escola proposto no projeto-piloto, denominado de escola estadual de Tempo Integral (EETI) foi adotado para as escolas que antes eram de tempo parcial e que foram se transformando em Tempo Integral. Contudo, do ponto de vista legal da oferta desta modalidade, deu-se somente com a Resolução nº 122/2008, do CEE/AM, que aprovou o projeto de Educação em Tempo Integral para as escolas Estaduais do Amazonas (Amazonas, 2008).

A partir da Resolução nº 122/2008, foi construído o primeiro projeto arquitetônico para uma escola concebida como Centro de Educação em Tempo Integral (Ceti). Conforme Decreto de Criação, os primeiros CETIs foram inaugurados em 2010.

Surge uma estrutura física e pedagógica planejada para o funcionamento condizente com o que propunha o projeto pedagógico das escolas de Tempo Integral. Cada CETI foi construído com 24 salas de aula climatizadas, laboratórios de informática, laboratórios de ciências, bibliotecas, piscina semiolímpica, campo de futebol, quadra poliesportiva, refeitório e demais recursos para atender, na modalidade de Tempo Integral, atendendo em média mil alunos (Oliveira, 2019).

Conforme o Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (Sigeam), em 2021 a rede pública estadual do Amazonas tinha 85 escolas com oferta da modalidade de Educação em Tempo Integral, sendo 26 CETIs e 59 EETIs que foram adaptadas de tempo parcial para Tempo Integral (Amazonas, 2021b).

Ainda segundo o Sigeam, a matrícula inicial de 2021 da rede estadual do Amazonas aponta para um universo de 431.198 alunos, distribuídos em 15.904 turmas de 602 escolas ativas. Desse total, 27.140 alunos estavam matriculados nas escolas de Tempo Integral (Amazonas, 2021b).

No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Seduc/AM possui uma matrícula de 71.493, distribuídos em 2.745 turmas de 242 escolas. Deste universo, 3.965 estudantes são matriculados em escolas de Tempo Integral. Quando se trata da matrícula dos anos iniciais da capital Manaus, observa-se que a rede estadual possui 32.708 alunos, distribuídos em 88 escolas, sendo que 3.272 são matrículas em Tempo Integral (Amazonas, 2021b).

As contribuições referidas permitiram também compreender a complexidade que o país tem encontrado para promover uma Educação Integral em Tempo Integral. Seja pela precariedade da estrutura física das escolas públicas que não foram concebidas para jornada em Tempo Integral ou pelos desafios de encontrar equipamentos públicos comunitários disponíveis no entorno das escolas mais necessitadas, seja pela falta de consenso sobre a concepção da Educação Integral que se busca promover, uma vez que as iniciativas têm se

limitado a enfatizar o desenvolvimento cognitivo ou preparação para as avaliações em larga escala.

Observa-se também que a partir do PNE-2014 e da BNCC, passa a existir um foco maior na Educação Integral, destacado pelo compromisso indicado na Base que se traduz numa concepção que transcende o desenvolvimento cognitivo do educando (Brasil, 2014, 2017d).

METODOLOGIA

Conforme dados oficiais do Censo Escolar 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a rede estadual do Amazonas possui um total de 75.616 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se dividem em 273 escolas. Desses, 5.111 estudantes estão matriculados em escolas de Tempo Integral (Brasil, 2021c).

Na capital Manaus, que possui 07 (sete) Coordenadoria Distrital de Educação (CDE), a rede estadual apresenta uma matrícula inicial de 229.812 alunos. Deste universo, 32.708 alunos estão matriculados em 88 escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental e 3.272 estudantes são das escolas de Tempo Integral (Amazonas, 2021b).

Dentre as CDEs, encontra-se a CDE7, responsável pela gestão das escolas localizadas na área de expansão da zona norte de Manaus. Seu surgimento se deve ao crescimento populacional acentuado nessa área, onde diversos conjuntos habitacionais foram construídos na última década e a migração de moradores se intensificou, trazendo nova demanda e uma necessidade de construção de novas escolas (Freitas, 2015). A CDE7 abrange o segundo maior quantitativo de matrícula quando comparada com as demais coordenadorias Distritais da capital. Em 2021, dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) apontam que ela possui uma matrícula inicial total de 39.673 alunos, sendo que destes, 6.699 são alunos dos anos iniciais distribuídos da seguinte maneira: 3.626 para o 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos) e 3.073 para o 2º ciclo (4º e 5º anos) (Amazonas, 2021b).

Sobre a oferta da etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a CDE7 possui 13 (treze) escolas que atendem essa etapa em tempo parcial de forma exclusiva ou concomitante com outras etapas da Educação Básica e 02 (duas) escolas de Educação em Tempo Integral (Amazonas, 2021b).

O conjunto de instituições analisadas foi composto por essas duas escolas estaduais de Tempo Integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Manaus, no estado do Amazonas. Referente à amostragem, optou-se por amostra não probabilística por conveniência. Sobre isso, Malhotra (2001) classifica a técnica amostral como não-probabilística e probabilística, sendo aquela considerada um atributo do pesquisador que, partin-

do de um critério subjetivo ou arbitrário, decide quais elementos deverão ser incluídos na amostra. Do ponto de vista da amostragem por conveniência, observa-se que esta procura obter uma amostra de elementos convenientes, sendo a seleção das unidades amostrais deixadas a cargo do pesquisador, que por sua vez não pode incorrer em generalizações e inferências que envolvem o total da população (Malhotra, 2001).

Tais escolas, denominadas de A e B, estão localizadas na CDE7, área geográfica que compreende a Zona Norte de Manaus. A escola estadual de Educação em Tempo Integral denominada A, é uma escola de oferta exclusiva de anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme demonstra Tabela 1:

Tabela 1 – Dados de matrícula 2021 da escola estadual de Educação em Tempo Integral A

Matrícula 2021 da Escola Estadual de Educação em Tempo Integral A		
Ano/Série	Número de matrículas	Número de turmas
1º ano	60	2
2º ano	103	3
3º ano	70	2
4º ano	70	2
5º ano	105	3
Total	408	12

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do INEP (Brasil, 2021c).

Sobre o total de professores, a escola estadual de Tempo Integral A possuiu em 2021, o total de 20 (vinte), sendo que 12 (doze) destes atuam com Educação Matemática. Observa-se que esses 12 (doze) professores também são regentes de outras áreas do conhecimento como Linguagem, Ciências da Natureza, Humanas e Ensino Religioso (Amazonas, 2021b).

Somente os professores dos componentes curriculares como Língua Inglesa, Educação Física, Arte e Metodologia do Ensino, tem atuação exclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem mesclar jornada com outros componentes curriculares (Amazonas, 2021b).

Já a escola estadual de Educação em Tempo Integral denominada B, conforme Tabela 2, oferta todas as etapas de ensino regular da Educação Básica. Possui 24 turmas com uma matrícula total de 911 alunos, dentre estes, tem-se 252 para os anos iniciais do Ensino Fundamental que estão distribuídos em 07 (sete) turmas (Brasil, 2021c).

Tabela 2 – Dados de matrícula da escola estadual de Educação em Tempo Integral B

Matrícula 2021 da Escola Estadual de Educação em Tempo Integral A		
Ano/Série	Número de matrículas	Número de turmas
1º ano	30	1
2º ano	36	1
3º ano	39	1
4º ano	42	1
5º ano	105	3
6º ano	80	2
7º ano	80	2
8º ano	80	2
9º ano	118	3
1ª série	120	3
2ª série	113	3
3ª série	68	2
Total	911	24

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do INEP (Brasil, 2021c).

Quanto ao total de professores que atuam nos anos iniciais, a escola estadual de Tempo Integral B possuía em 2021, o total de 16 (dezesesseis) professores, sendo que 07 (sete) destes atuam com Educação Matemática. Observa-se aqui também que esses 07 (sete) professores são regentes de outras áreas do conhecimento como Linguagem, Ciências da Natureza, Humanas e Ensino Religioso (Amazonas, 2021b).

Os professores dos componentes curriculares como Língua Inglesa, Educação Física, Arte e Metodologia do Ensino, tem atuação exclusiva sem mesclar jornada com outros componentes curriculares, apesar de em alguns casos, atuarem no seu componente curricular em outras etapas da Educação Básica (Amazonas, 2021b).

No que se refere ao desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala como o Saeb, observa-se os seguintes resultados da escola A conforme expressados na série histórica da Quadro 1.

Quadro 1 – Série histórica do Saeb da escola A

Desempenho da escola A no Saeb (2009-2021)					
Ano	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Padronizada	IDEB	Projeção INEP
2009	179,53	166,54	4,42	3,7	-
2011	183,33	176,92	4,68	4,6	4,0
2013	219,07	209,96	5,96	5,7	4,3
2015	226,83	219,13	6,28	6,1	4,5
2017	229,75	221,18	6,37	6,3	4,8
2019	233,17	219,18	6,4	6,4	5,1
2021	234,63	216,15	6,37	6,4	5,4

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do INEP (Brasil, 2021d).

De acordo com a Quadro 2, a escola B apresentou a seguinte série histórica no SAEB de 2011-2021.

Quadro 2 – Série histórica do Saeb da escola B

Desempenho da escola B no Saeb (2011-2021)					
Ano	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Padronizada	IDEB	Projeção INEP
2011	195,07	182,95	5,01	4,9	-
2013	203,16	193,50	5,36	5,3	5,1
2015	220,84	204,72	5,90	5,7	5,4
2017	247,88	234,14	6,95	6,6	5,7
2019	214,82	211,75	5,91	5,9	5,9
2021	217,99	205,98	5,87	5,8	6,2
2021	234,63	216,15	6,37	6,4	5,4

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do INEP (Brasil, 2021d).

Para efeito de comparação com o desempenho das escolas estaduais a nível nacional e da região norte no ano de 2021, observa-se os seguintes resultados, conforme a Quadro 3.

Quadro 3 – Resultados do Saeb no ano de 2021 das escolas estaduais

Saeb 2021 rede estadual (Brasil, Norte e Amazonas)				
Ano 2021	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Padronizada	IDEB
Brasil rede estadual	219,49	211,31	6,0	5,9
Norte rede estadual	211,18	204,93	5,73	5,5
Amazonas rede estadual	218,71	211,13	6,0	5,9
Escola A	234,63	216,15	6,37	6,4
Escola B	217,99	205,87	5,87	5,8

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do INEP (Brasil, 2021d).

Sobre os participantes desta pesquisa, participaram além dos professores de Educação Matemática e equipe gestora das escolas envolvidas, servidores da Seduc/sede e da CDE7 responsáveis no macro sistema e no sistema intermediário pela Educação em Tempo Integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresenta-se o perfil dos professores que participaram da pesquisa das escolas A e B (Tabela 3).

Tabela 3 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Perfil dos professores					
Categoria	Subcategoria 1	Subcategoria 2	Dados	n	Professores (%)
Perfil dos professores de Educação Matemática dos anos iniciais	Dados Pessoais	Gênero	Feminino	14	87,50
			Masculino	2	12,50
			Outro	-	-
			Total	16	100%
		Faixa etária	30-40	7	43,75
			41-50	7	43,75
			51-60	2	12,50
			Total	16	100%
	Dados profissionais	Tempo em anos na função de professor na Seduc	05-08	2	12,50
			09-15	8	50,00
			mais de 15	6	37,50
			Total	16	100,00
	Formação acadêmica	Formação Inicial	Pedagogo	10	62,50
			Normal Superior	6	37,50
			Total	16	100%
		Nível de escolaridade	Graduação	1	6,25
			Especialização	13	81,25
			Mestrado	2	12,5
			Total	16	100%

Também, apresenta-se o perfil dos professores e/ou pedagogos membros das equipes gestoras das escolas que participaram desta investigação (Tabela 3).

Tabela 3 – Perfil dos professores e/ou pedagogos membros das equipes gestoras das esco

Perfil das equipes gestoras					
Categoria	Subcategoria 1	Subcategoria 2	Dados	n	Equipe Gestora (%)
Perfil dos professores e pedagogos das equipes gestoras	Dados Pessoais	Gênero	Feminino	6	66,67
			Masculino	3	33,33
			Outro	-	-
			Total	9	100%
		Faixa etária	30-40	6	66,67
			41-50	1	11,11
			51-60	2	22,22
			Total	9	100%
	Dados profissionais	Tempo em anos atuando na educação	05-08	3	33,34
			09-15	5	55,55
			mais de 15	1	11,11
			Total	9	100%

Nas questões fechadas se buscou sondar o grau de concordância dos respondentes relacionado às afirmativas, tinha-se cinco possibilidades de respostas: concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo e nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente. Apresentam-se os resultados na tabela 4.

Tabela 4 – Educação em Tempo Integral na concepção dos professores de Educação Matemática

Afirmativa	Dados de concordância	n	Professores (%)
Um dos motivos que leva os pais a buscarem para seus filhos uma escola estadual de Educação em Tempo Integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental está ligado à consciência de que essas escolas promovem uma educação de melhor qualidade quando comparadas com as escolas de tempo parcial.	Concordam plenamente	2	12,5
	Concordam parcialmente	10	62,5
	Não concordo e nem discordo	1	6,25
	Discordo parcialmente	3	18,75
	Total	16	100%
Outro motivo de os pais buscarem para seus filhos uma escola estadual de Educação em Tempo Integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental está ligado ao fato de não terem com quem deixar a criança no horário em que a criança não está na escola, caso estudasse em uma escola de tempo parcial.	Concordam plenamente	9	56,25
	Concordam parcialmente	7	43,75
	Total	16	100%
Participei das formações sistemáticas promovidas pelo MEC e/ou Seduc/AM sobre a implementação da BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC nas escolas estaduais do Amazonas.	Concordam plenamente	8	50
	Concordam parcialmente	7	43,75
	Discordo parcialmente	1	6,25
	Total	16	100%
A nova proposta curricular e pedagógica para os anos iniciais, aprovada pela Resolução nº 5/2021 do CEE/AM, em consonância com a BNCC, traz mudanças significativas que necessitam de uma formação continuada sobre a implementação do novo currículo proposto pela Seduc/AM para os professores desta etapa.	Concordam plenamente	12	75,0
	Concordam parcialmente	3	18,75
	Não concordo e nem discordo	1	6,25
	Total	16	100%
Um dos aspectos que precisa ser priorizado na formação continuada para os professores dos anos iniciais está diretamente ligado às estratégias didático-metodológicas em Educação Matemática que possam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes.	Concordam plenamente	10	62,50
	Concordam parcialmente	5	31,25
	Discordo totalmente	1	6,25
	Total	16	100%

A partir desses dados, a Tabela 5 apresenta categorias e subcategorias que foram analisadas considerando as respostas abertas.

Tabela 5 – Educação em Tempo Integral na concepção dos professores de Educação Matemática

Categoria	Subcategoria	n	Professores (%)
A escola de Tempo Integral	- Contribui para a aprendizagem	8	50%
	- Melhora a qualidade da educação	5	31,25%
Educação Matemática	- Contribui para a Educação Integral	16	100%

Os dados dispostos na Tabela 5 demonstram que, quanto à questão sobre a concepção dos respondentes sobre a Educação Integral de Tempo Integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 50% dos professores que atuam com Educação Matemática consideram que a escola de Tempo Integral contribui para a aprendizagem dos educandos. Em uma das respostas, o professor salienta,

[...] uma Educação Integral deve abranger diversos aspectos da vida do aluno, respeitando suas limitações e promovendo estratégias para que ele possa sanar essas dificuldades. Para isso, esta educação deve estar pautada em aspectos atuais do desenvolvimento humano com meios tecnológicos e propostas atuais (J.D.R.R., Escola A).

Evidencia-se também com outras respostas que se apresentam da seguinte maneira: “refere-se ao desenvolvimento do aluno em várias áreas do conhecimento, através das estratégias pedagógicas” (J.S.B., Escola A) e “uma Educação Integral refere-se ao desenvolvimento pleno dos alunos nas várias áreas do conhecimento humano” (R.C.C.S, Escola A).

Sobre a “melhoria da qualidade” na educação proporcionada por essas escolas, 05 professores (31,25%) responderam de forma positiva que as escolas em Tempo Integral apresentam uma educação de qualidade como na resposta “uma educação que dê condições ao professor e aluno a um ensino e aprendizado de qualidade” (C.S.P., Escola A).

Contudo, todos os professores de Educação Matemática, participantes desta pesquisa, apontaram que esse componente curricular contribui positivamente para a desenvolvimento Integral dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como observado na resposta “de forma que o aluno perceba que o que ele aprende tem uma função na vida prática e não como um conhecimento estanque que serve apenas para constar no currículo” (R.C.C.S, Escola A).

A Tabela 6, apresenta os dados obtidos referente ao grau de concordância dos professores e pedagogos que atuam nas equipes gestoras das escolas participantes, da equipe da Seduc e da CDE 7.

Tabela 6 – Educação em Tempo Integral na concepção dos professores que atuam na equipe gestora, na Seduc/sede e CDE 7

Afirmativa	Dados de concordância	N	Equipe Gestora, Seduc e CDE 7 (%)
Um dos motivos que leva os pais a buscarem para seus filhos uma escola estadual de Educação em Tempo Integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental está ligado à consciência de que essas escolas promovem uma educação de melhor qualidade quando comparadas com as escolas de tempo parcial.	Concordam plenamente	2	15,38
	Concordam parcialmente	9	69,24
	Discordo parcialmente	2	15,38
	Total	13	100%
Outro motivo de os pais buscarem para seus filhos uma escola estadual de Educação em Tempo Integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental está ligado ao fato de não terem com quem deixar a criança no horário em que a criança não está na escola, caso estudasse em uma escola de tempo parcial	Concordam plenamente	9	69,24
	Concordam parcialmente	4	30,76
	Total	13	100%
Participei das formações sistemáticas promovidas pelo MEC e/ou Seduc/AM sobre a implementação da BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC nas escolas estaduais do Amazonas.	Concordam plenamente	7	53,86
	Concordam parcialmente	4	30,76
	Discordo totalmente	2	15,38
	Total	13	100%
A nova proposta curricular e pedagógica para os anos iniciais, aprovada pela Resolução nº 5/2021 do CEE/AM, em consonância com a BNCC, traz mudanças significativas que necessitam de uma formação continuada sobre a implementação do novo currículo proposto pela Seduc/AM para os professores desta etapa.	Concordam plenamente	12	92,30
	Concordam parcialmente	1	7,70
	Total	13	100%
Um dos aspectos que precisa ser priorizado na formação continuada para os professores dos anos iniciais está diretamente ligado às estratégias didático-metodológicas em Educação Matemática que possam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes.	Concordam plenamente	11	84,62
	Concordam parcialmente	2	15,38
	Total	13	100%

Tabela 7 – Educação em Tempo Integral na concepção dos professores que atuam nas equipes gestoras, Seduc/sede e CDE7

Categoria	Subcategoria	n	Professores (%)
A escola de Tempo Integral	- Contribui para a aprendizagem.	13	81,25%
	- Melhora a qualidade da educação.	3	18,75%

As categorias e subcategorias dispostas na Tabela 7 demonstram que quanto à questão sobre a concepção dos respondentes sobre a Educação em Tempo Integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 13 professores das equipes gestoras, Seduc/sede e CDE7 (81,25%) consideram que a escola de Tempo Integral contribui para a aprendizagem dos educandos.

Constata-se que tais respostas trazem reflexões sobre o tipo de cidadão que se pretende formar a partir de uma escola que oferta a Educação em Tempo Integral. Em uma das respostas é possível observar a seguinte colocação: “nos anos iniciais adota-se a concepção de Educação Integral, na perspectiva do desenvolvimento dos estudantes, ou seja, garantir um desenvolvimento em todas as dimensões do ser humano” (S.A.S.B.E., Seduc/Macro Sistema)

Por outro lado, em uma outra resposta, observa-se a necessidade de capacitar os atores envolvidos, como salientado da seguinte maneira: “para que haja realmente uma Educação Integral é necessário instrumentalizar os agentes envolvidos nesse processo. Do contrário, a escola se tornará um espaço onde os pais deixam pela manhã e recolhem à tarde” (R.S., Escola B).

Do ponto de vista da “melhoria da qualidade” proporcionado pelas escolas em Tempo Integral, 03 professores das equipes gestoras (18,75%) responderam às perguntas abertas que essas escolas melhoram a qualidade da educação.

Como colaboração nessa discussão e conforme já destacado, as primeiras estratégias do governo federal para ampliar a jornada escolar e a organização curricular para o Ensino Fundamental, está diretamente relacionada com a política pública que implementou o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação (Silva, 2017).

Foram iniciativas pautadas em disponibilizar ao aluno a ampliação da jornada com um processo pedagógico que conectasse às áreas do saber com a cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, arte, saúde, dentre outras (Cardoso; Oliveira, 2019).

Sobre a necessidade de “instrumentalizar os agentes envolvidos no processo”, a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas traz uma reflexão sobre a sistematização e organização do trabalho docente. Ela destaca que a execução dos trabalhos em sala de aula

deve estar em consonância com a implementação do currículo por meio das estratégias que melhor se adequem a cada realidade (Amazonas, 2021a).

Referente à outra pergunta que trata das contribuições da Educação Matemática para a formação integral dos alunos, pode-se destacar como exemplo, as seguintes respostas dos integrantes da equipe gestora, Seduc/sede e CDE 7; destacadas na Quadro 4.

Quadro 4 – Contribuições da Educação Matemática para a Formação Integral na perspectiva dos respondentes do questionário

Contribuições da Educação Matemática para a Formação Integral
“estimular o raciocínio lógico e aprimorar o conhecimento que o aluno tem a partir de suas vivências”.
“estimular o desenvolvimento das capacidades de pensamento lógico, da autonomia, interpretar, argumentar, analisar, avaliar, tirar suas próprias conclusões”.
“pode contribuir de forma que promova autonomia do aluno para a sua atuação em situações práticas do seu cotidiano, promovendo o letramento matemático e ampliando seu conhecimento de mundo através da compreensão do sistema numérico e suas aplicabilidades no dia a dia”.

O pensamento raciocínio lógico destacado nas respostas do Quadro 4, estão em consonância com o que propõe a BNCC. Ele está estabelecido como competência específica da área da Matemática da seguinte forma: “Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo” (Brasil, 2017d).

Nesse contexto, para a BNCC o letramento matemático assegura aos estudantes reconhecer que os conhecimentos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo. Assim, o raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode também ser prazeroso (Brasil, 2017d).

Contudo, Ortega (2022) ressalta que o letramento matemático apontado na BNCC não se traduz como algo pioneiro, uma vez que desde o PNAIC já havia uma preocupação com a alfabetização matemática na perspectiva do letramento no campo da Educação Matemática.

A respeito da autonomia, tendo como referência a BNCC, pode-se dizer que diante do novo cenário mundial, faz-se necessário estratégias para o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, dentre outras (Brasil, 2017d).

Na última pergunta aberta, dirigida aos respondentes público-alvo desta etapa da análise, está ligada a “quais estratégias que serão utilizadas para a implementação da Nova Proposta Curricular e Pedagógica...”. O quadro 5 destaca algumas das respostas obtidas.

Quadro 5– Estratégias que serão utilizadas para implementação da Proposta Curricular e Pedagógica

Estratégias para implementação da Proposta Curricular e Pedagógica
“formação dos professores, sensibilização das equipes gestoras e das CDEs, CREs, etc.”.
“formação para os professores de forma presencial para que sejam trabalhadas oficinas e possibilitando o esclarecimento para as dúvidas das novas formas de trabalho do RCA”.
“elaboração de um organograma específico com tempo necessário para que os professores possam se dedicar exclusivamente para as formações. Para então, alcançar de fato a equidade de aprendizagem dos alunos e suprimindo suas deficiências ao longo do processo”.

A formação de professores, presente em 10 (76,92%) das 13 respostas, destaca-se na BNCC como uma das ações decisórias para adequá-la à realidade local. Nesse cenário, deve-se “criar e disponibilizar materiais de orientação aos professores, bem como manter processos contínuos de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2017d).

Valente (2021) ressalta que novos desafios são postos para a formação de professores e que as diferentes vertentes da Educação Matemática passam a dar contribuições à formação dos mesmos. Para tanto, a Matemática a ser ensinada deve estar em consonância com àquela trabalhada nos processos formativos.

Ainda sobre a formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe refletir sobre a importância do papel do livro didático como material de apoio à atuação do professor. Sua usabilidade como recurso didático encontra amparo nos guias do livro didático do PNLD (Vieira; Gomes, 2014).

Observa-se que para uma melhor compreensão da Nova Proposta Curricular e Pedagógica da Seduc/AM, seja realizado um processo de formação continuada visando atender os anseios dos docentes. Ao mesmo tempo, precisa trabalhar as alterações trazidas pela BNCC e a formação continuada deve contemplar os desafios do cotidiano escolar, conforme demonstrado nas respostas dos professores respondentes do questionário.

Cabe às equipes gestoras, a partir das orientações emanadas do macrosistema, promover momentos de reflexão que abordem o novo contexto para o enfrentamento do processo de melhoria do ensino e da aprendizagem. Sobre isso, Ortega (2022) afirma que as mudanças são acompanhadas por crenças na melhoria do ensino, e no Brasil, quase sempre são lentas e complexas, sendo primordial os professores terem clareza do que precisa ser ensinado e como deve ser ensinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto os professores de Educação Matemática participantes da pesquisa, quanto os professores das equipes gestoras, CDE7 e SEDUC/sede apontaram a necessidade da realização e participação nas formações continuadas sistemáticas, cujo tema foi acerca das estratégias didático-metodológicas para o ensino de Educação Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar também que a literatura pesquisada sempre apontou para a necessidade de formações continuadas com os professores que ensinam Matemática, por entender que a formação inicial destes não é suficiente diante dos desafios atuais.

A partir dos indicadores de desempenho em Matemática levantado e os resultados dos últimos anos das avaliações estudadas, apontou-se as habilidades como os principais desafios de aprendizagem. Tais desafios, associados com as necessidades de formação e oficinas apontadas pelos professores no questionário e pela literatura estudada, subsidiaram a proposição de caminhos didáticos metodológicos que foram realizados por intermédio de uma formação continuada para os professores participantes da pesquisa.

A formação continuada vem ao encontro para alcançar o quarto objetivo específico: “propor caminhos didático-metodológicos em Educação Matemática que contribuam para qualificar a aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais de Educação em Tempo Integral, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na zona norte do município de Manaus, no estado do Amazonas.

Nesse contexto, diante dos desafios apontados pelos respondentes do questionário, pela revisão de literatura—especialmente os apontamentos da necessidade da formação continuada, e pela análise dos indicadores de desempenho, levantados a partir das avaliações externas da rede estadual do Amazonas, realizou-se uma formação continuada para os professores.

É importante salientar que a ampliação da jornada das escolas em Tempo Integral não pode se reduzir a fazer mais do mesmo. A pesquisa aponta que a Educação Matemática pode ser trabalhada de múltiplas formas, fazendo-se valer desde a sua história, para contextualizar os conceitos e aplicabilidade no mundo atual, até as diferentes estratégias didático-metodológicas como as que foram aqui apresentadas.

Para tanto, é preciso que o professor, depois de ter o diagnóstico de cada turma, possa realizar seu planejamento e fazer valer-se das estratégias didático-metodológicas mais adequadas para o enfrentamento de cada desafio, referente às dificuldades de aprendizagem.

Na perspectiva da BNCC, também trabalhada na formação continuada com os professores, a Educação Matemática pode e deve de forma interdisciplinar, contribuir para que ocorra o desenvolvimento integral do educando.

Quando se trata da Educação em Tempo Integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ela pode auxiliar no desenvolvimento humano global, uma vez que contribui para o reconhecimento do educando em seu contexto histórico e cultural, desenvolvendo competências que colaboram na melhoria da comunicação, criatividade, resolução de problemas, na autonomia para tomada de decisões, dentre outras.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Amazonas**. Manaus: [Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas], 1989. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/1989/10/746. Acesso em: 14 jan. 2022.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 112, de 20 de outubro de 2008**. Aprova o Projeto de Escolas de Tempo Integral no Estado do Amazonas e dá outras orientações. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2008.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 5, de 5 de março de 2021**. Aprova a Proposta Curricular do Ensino Fundamental, a ser operacionalizado pela Secretaria de Educação e Desporto nas Escolas Estaduais do Amazonas, com vigência a partir do ano letivo de 2021. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2021a. Disponível em <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/buscanova/#/p=1&q=05%20de%20mar%C3%A7o%20de%202021&di=20210305&df=20210306>. Acesso em: 19 de abril de 2021.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 98, de 16 de outubro de 2019**. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Amazonense, obrigatório nas instituições de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Amazonas. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2019b. Disponível em: <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Resolucao-098-2019-CEE-AM-Institui-e-orienta-a-implementacao-do-Referencial-Curricular-Amazonsense.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BORGES, M. C.; RIBEIRO, B. O. L.; RICHTER, L. M. Desafios da Educação Integral no tempo presente. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 131-143, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41393>. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 1º mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 28 de outubro de 2021. Aprova as ponderações aplicáveis as diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e aos tipos

de estabelecimento de ensino da educação básica, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação–Fundeb, bem como a metodologia de cálculo do indicador para a educação infantil de que trata o parágrafo único, do art. 28, da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, para vigência no exercício financeiro de 2022. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 205, p. 51, 29 out. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-outubro-de-2021-355867017>. Acesso em: 6 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021**. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14276.htm. Acesso em: 6 de jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017,

e a Lei nº 14.172, de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: histórico. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1º fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola–PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017c. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/resoluo_17_2017_pnme-003.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2021**: resultados. Brasília, DF: Inep, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 6 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais**: Ideb. Brasília, DF: Inep, 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 6 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias

=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=301 92. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul. 2024.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. A História da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campos Grande, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://intermeio.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CARVALHO, L. D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TfsRHkFnN58qqzmQnyn ywVr/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: http://maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf. Acesso em: 9 jan. 2022.

CAVALIERE, A. M. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO, 4., 2010, Elvas. **Anais** [...]. Elvas: Anpae, 2010. p. 1-11. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16559344-Questoes-sobre-uma-proposta-nacional-de-gestao-escolar-local.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paul: Ática, 2005.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.

OLIVEIRA, A. M. G. **O projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o**

direito à educação. 2019. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2019/08/22/o-projeto-de-educacao-em-tempo-integral-no-estado-do-amazonas-e-o-direito-educacao>. Acesso em: 9 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos:** adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 10 set. 2023.

ORTEGA, E. M. V. A Matemática para os anos iniciais na BNCC e reflexões sobre a prática docente. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é Educação Integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-41, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>. Acesso em: 9 jan. 2022.

PRADO, E. C.; PASSOS, E. B.; SOUZA, M. F. M. Novos nomes, velhas práticas: o que há de diferente no Novo Mais Educação? **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-22, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26849>. Acesso em: 9 jan. 2022.

RODRIGUES, G. B. **Projeto de escolas em tempo integral:** desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/projeto-de-escolas-em-tempo-integral-desafios-de-implementacao-em-uma-escola-da-rede-estadual-do-amazonas/>. Acesso em: 9 jan. 2022.

SILVA, P. A. D. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista:** um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5673/5/Tese%20-%20Paulo%20A.%20D.%20Silva.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

VALENTE, W. R. História da educação matemática. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 115, p. 164-167, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WqGFqF5P5BxGJ9TMtC4Jnpy/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

VIEIRA, G. M.; GOMES, M. L. M. Livros didáticos e formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 257-273, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html>. Acesso em: 30 jul. 2023.

Apéndice–Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 06 de Junio de 2024.

Aprobado: 04 de Diciembre de 2024.

Publicado: 20 de Enero de 2025.

Como Citar — APA

Freitas, J. C. M. de., & Groenwald, C. L. O. (2025). Educação em Tempo Integral no Amazonas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *PARADIGMA*, XLVI(1), e2025004.

<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025004.id1595>.

Como Citar — ABNT

FREITAS, Júlio César Meireles de; GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. Educação em Tempo Integral no Amazonas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVI, n. 1, e2025004, Ene./Jun., 2025.

<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025004.id1595>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor

Fredy E. González

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

