



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



EMANUELE LIMA SOUZA

**O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO
INTEGRAL - CETI: O CASO HUMAITÁ - AMAZONAS**

HUMAITÁ-AM
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



EMANUELE LIMA SOUZA

O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL - CETI: O CASO HUMAITÁ - AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, vinculado ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Campus Vale do Rio Madeira, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira.

Linha de Pesquisa: Ensino das Ciências Humanas

**HUMAITÁ-AM
2026**



Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729c Souza, Emanuele Lima
 O currículo do Novo Ensino Médio no Centro de Educação de Tempo Integral - CETI: O caso Humaitá-Amazonas / Emanuele Lima Souza. - 2026.
 98 f. : il., color. ; 31 cm.

 Orientador(a): Angela Maria Gonçalves de Oliveira..
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaitá, 2026.

 1. formação Integral. 2. trabalho. 3. contexto amazônico. 4. currículo . I. Oliveira., Angela Maria Gonçalves de. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título



EMANUELE LIMA SOUZA

**O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE
TEMPO INTEGRAL - CETI: O CASO HUMAITÁ - AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (UFAM), no Ensino de Ciências e Humanidades, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Eliane Regina Martins Batista

Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Documento assinado digitalmente

ZILDA GLAUCIA ELIAS FRANCO

Data: 01/06/2026 16:42:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Zilda Gláucia Elias Franco

Membro Interno

Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Documento assinado digitalmente

CINTIA ADELIA DA SILVA

Data: 02/06/2026 13:44:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Cíntia Adélia da Silva Membro

Externo

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA



Documento assinado digitalmente

ADRIANA FRANCISCA DE MEDEIROS

Data: 30/05/2026 13:29:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Adriana Francisca de Medeiros Membro

Interno

Universidade Federal do Amazonas – UFAM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, Terezinha.
Minha força, minha luz, meu sol!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



EPIGRAFE

Para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do senhor
fez isso (Salmos 41.20)



AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por sua infinita bondade e amor sobre mim, e por me permitir vivenciar estes dois anos de trajetória acadêmica com força e perseverança.

Meus sinceros agradecimentos à minha família, que me apoiou neste percurso tão árduo, mesmo nos momentos em que precisei abdicar de momentos de afeto, vocês são os maiores responsáveis por minha chegada até aqui. Agradeço à minha mãe, Terezinha, e ao meu pai, Francisco, que sempre me incentivaram, acreditaram em mim e me proporcionaram todo o suporte e segurança para concluir esta etapa.

Aos meus irmãos, Gustavo e Hannah, por me acolherem com amor nos dias mais difíceis. Não poderia deixar de agradecer a minha tia materna, Ana Cláudia Lima, professora dedicada e comprometida com a educação; foi a primeira de nossa família a quebrar barreiras e transformar sua realidade e a nossa através da educação; e a Janayara Lima, professora, minha prima e tia, que também foi e continua sendo modelo de inspiração e profissionalismo, incentivando-me mesmo à distância. Ao meu companheiro, Sineone, agradeço o apoio, incentivo diário, carinho e amor.

Em memória, agradeço à minha avó materna, Maria de Fátima, que foi e é meu exemplo de fé e força. Durante todos os anos ao meu lado, afirmava que eu chegaria até aqui. Mesmo não me acompanhando nesta conquista, seu amor permanece em mim diariamente. A todos vocês, esta vitória não é apenas minha, mas nossa.

Agradeço à Universidade Federal do Amazonas – UFAM e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH. À minha orientadora, Prof^a Dr^a Ângela Maria Gonçalves de Oliveira, meus agradecimentos mais especiais, pois foi a professora que me acolheu como orientanda desde a graduação. Obrigada por acreditar em mim. Estendo meus agradecimentos à banca desta dissertação, Prof^a Dr^a Zilda Gláucia Elias Franco e Prof^a Dr^a Cíntia Adélia da Silva, por contribuírem com críticas e sugestões valiosas para este estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas – FAPEAM, por acreditar na educação e ser uma instituição de fomento que contribuiu com apoio financeiro para que eu pudesse me dedicar integralmente durante estes anos de pesquisa.

A todos aqueles que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram com esta jornada acadêmica.

Muito obrigada!



RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (PPGECH), com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas – FAPEAM, por meio da linha de pesquisa 1: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas. As discussões aqui apresentadas resultam de reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (Gpedin), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). O objetivo geral da pesquisa foi analisar o currículo do Centro Educacional de Tempo Integral – CETI Tarsila Prado, buscando identificar como ele contribui para o pleno desenvolvimento dos estudantes. O problema de pesquisa consiste nas tensões entre a educação integral no Ensino Médio, que se intensificaram após a Lei 13.415/2017, e a efetivação dessa proposta nas práticas curriculares da escola. A educação integral, garantida pela Constituição Federal, visa ao desenvolvimento pleno da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, promovendo a formação completa em todas as dimensões do estudante (Almeida & Souza, 2025). Para a elaboração desta investigação, contamos com autores diversos; citamos aqui os mais presentes a nível nacional e regional como: Moll (2012), Cavaliere (2009), Oliveira (2019; 2021), Elisiário (2017), Maciel & Silva (2017), Silva (2017) e Oliveira & Franco (2023). O referencial teórico-metodológico adotado foi o Materialismo Histórico-Dialético, que, segundo Neto (2011), trata-se de um método que busca compreender os acontecimentos sociais de forma crítica. A pesquisa documental baseou-se em legislações, no Projeto Político-Pedagógico da escola e na Proposta Curricular e Pedagógica do estado do Amazonas, que estruturam o currículo do CETI Tarsila Prado. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Podemos concluir, com este estudo, que o CETI Tarsila Prado, no município de Humaitá – Amazonas, apresenta compromisso com a educação integral, e este compromisso se efetiva por meio da formação geral básica e dos itinerários formativos, que envolvem projetos, a participação da comunidade e da família, cursos técnicos em perspectiva crítica e a valorização dos saberes amazônicos e da realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Formação Integral. Trabalho. Contexto amazônico



ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Science and Humanities Education at the Federal University of Amazonas (PPGECH), with support from the Amazonas State Research Support Foundation (FAPEAM), through Research Line 1: Theoretical and Methodological Perspectives for the Teaching of Human Sciences. The discussions presented here result from reflections developed by the Study and Research Group on Early Childhood Education (GPEDIN), affiliated with the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) at the Federal University of Amazonas (UFAM). The general objective of this study was to analyze the curriculum of the Full-Time Educational Center (CETI) Tarsila Prado, seeking to identify how it contributes to the full development of students. The research problem lies in the tensions surrounding comprehensive education in secondary education, which intensified after Law No. 13,415/2017, and the implementation of this proposal within the school's curricular practices. Comprehensive education, guaranteed by the Brazilian Federal Constitution, aims at the full development of the individual, preparation for citizenship, and qualification for work, promoting students' holistic development in all dimensions (Almeida & Souza, 2025). For the development of this investigation, several authors were consulted; among the most influential at the national and regional levels are Moll (2012), Cavaliere (2009), Oliveira (2019; 2021), Elisiário (2017), Maciel and Silva (2017), Silva (2017), and Oliveira and Franco (2023). The theoretical and methodological framework adopted was Historical-Dialectical Materialism, which, according to Neto (2011), is a method that seeks to critically understand social phenomena. The documentary research was based on legislation, the school's Political-Pedagogical Project, and the Curricular and Pedagogical Proposal of the State of Amazonas, which structure the curriculum of CETI Tarsila Prado. The data were analyzed through Bardin's (2016) Content Analysis. This study concludes that CETI Tarsila Prado, located in the municipality of Humaitá, Amazonas, demonstrates a commitment to comprehensive education. This commitment is materialized through the general basic education curriculum and the formative pathways, which include projects, community and family participation, technical courses developed from a critical perspective, and the appreciation of Amazonian knowledge and the students' lived realities.

Keywords: Comprehensive Education; Work; Amazonian Context.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos com o descritor Educação Integral no período de 2016-2024 no <i>SciELO</i>	19
Quadro 2: Artigos com o descritor Educação em Tempo Integral no período de 2016-2024 – SciELO.	21
Quadro 3: Artigos sobre Educação em Tempo Integral no Amazonas no período de 2016-2024.	22
Quadro 4: Artigos sobre o Novo Ensino Médio de 2016-2024 - SciELO.....	24
Quadro 5: Teses e dissertações sobre Educação Integral no Amazonas no período de 2017-2023.	26
Quadro 6: Estrutura Curricular do CETI Tarsila Prado.....	68
Quadro 7: Estrutura Curricular do CETI Tarsila Prado.....	68
Quadro 8: Estrutura Curricular do CETI Tarsila Prado.....	68
Quadro 9: Estrutura Curricular do CETI Tarsila Prado.....	69
Quadro 10: Habilidades Específicas do Amazonas.....	72
Quadro 11: Eixos estruturantes	75
Quadro 12: Distribuição da Carga Horária.....	76
Quadro 13: Unidades Curriculares Comuns – ICC.	77

LISTA DE SIGLAS



AM	Amazonas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular – BNCC
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEENSI	Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio
CETI	Centro Educacional de Tempo Integral
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONPEC	Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
DCNEM	Diretrizes Nacionais do Ensino Médio
EITI	Educação Integral e (em) Tempo Integral
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEB da educação	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e de valorização
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPEDIN	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação básica
IF	Instituto Federal
IEA	Instituto de Educação do Amazonas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MHD	Materialismo Histórico-dialético
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas
PEE-AM	Plano Estadual de Educação do Amazonas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UCC	Unidades Curriculares Comuns
UCA	Unidades Curriculares de Aprofundamento
UCE	Unidades Curriculares Eletivas Livres
UCEO	Unidades Curriculares Eletivas Orientadas



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.2 Revisão De Literatura.....	17
2. OS CAMINHOS METODOÓGICOS DA PESQUISA	28
2.1 Análise de Conteúdo	30
3: EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	32
3.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral: identificando conceitos....	33
3.2. Políticas públicas e marcos legais da educação integral.....	37
3.3 Políticas de Educação Integral no estado do Amazonas.....	45
4. CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	51
4.1 O Ensino Médio e o Novo Ensino Médio: concepções e contexto histórico	54
5. O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CETI DO SUL DO AMAZONAS: O CASO DE HUMAITÁ – AM	60
5.1 O Currículo Escolar do CETI.....	64
5.2 O Protagonismo Juvenil no CETI	66
5.3 Mercado de trabalho.....	80
5.4 Novas Orientações	84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	94

1. INTRODUÇÃO

A Educação Integral no Brasil é um direito público subjetivo garantido a todos por meio da Constituição Federal de 1988, quando determina, no seu art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art.205).

Mesmo não se mencionando claramente sobre a garantia da educação integral, é possível depreender que, ao assegurar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, o “preparo para o exercício da cidadania” e a “qualificação para o trabalho” como finalidades da educação, tais princípios, com apoio em Ganzeli (2017), se relacionam à concepção de educação integral, compreendida como uma forma de proporcionar ao estudante uma formação completa, que ultrapasse os conhecimentos obrigatórios oferecidos em sala de aula promovendo o desenvolvimento intelectual, social, físico, emocional e cultural do educando.

E, para que a educação integral se concretize no espaço escolar, faz-se necessário considerar a ampliação do tempo de escolarização, ou seja, torna-se necessária a ampliação do período de permanência do aluno na escola, a chamada Educação em Tempo Integral, a qual pode colaborar para o desenvolvimento das múltiplas dimensões formativas do estudante. Ressalta-se que Educação Integral e Educação em Tempo Integral são modalidades distintas, mas que se complementam.

A educação integral é compreendida como um processo que contribui para a formação integral do estudante em todas as suas dimensões. Nessa perspectiva, a educação contribui para uma formação que possibilita ao sujeito buscar sua autonomia e emancipação como sujeito ativo em uma sociedade e propicie uma formação global de modo que possam contrapor-se à atual sociedade capitalista (Oliveira, 2019). Em contrapartida, a educação em tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar, a qual possibilita ao estudante o acesso a diferentes atividades educativas, potencializando a e possibilitando uma formação integral (Oliveira, 2019).

Paro (2009) afirma que a educação integral constitui um “pleonismo”, pois, segundo o autor, a educação deve ser integral independentemente se ela está sendo ofertada em tempo integral ou em tempo parcial; caso contrário, não se trata de educação.

Diante disso, observa-se a oferta de diferentes modalidades de ensino em tempo integral; entre elas, por exemplo, temos o Ensino Médio que, desde o início de sua implantação, vivencia constantes transformações, sendo possível perceber que,

historicamente, cada governo busca propor um modelo específico para essa etapa da educação básica. As reformas educacionais permanecem acontecendo ainda na atualidade; como exemplo, temos a Reforma do Novo Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415/2017, que promoveu mudanças na organização e no currículo dessa modalidade, incluindo o aumento do período de permanência do estudante na unidade escolar.

Visando, então, atender às exigências do mercado capitalista, interessado em mão de obra especializada, o currículo, a partir desta reforma, passou por mudanças profundas que impactaram a proposta do Ensino Médio. Dentre as mudanças, destaca-se a organização dos conteúdos, que se dividiu entre a formação geral básica e os chamados itinerários formativos, que é uma parte flexível do currículo em que os estudantes do ensino médio poderiam aprofundar seus conhecimentos levando em conta os seus interesses. Também houve a diminuição da carga horária em disciplinas das áreas de humanas, como nas de sociologia e filosofia, disciplinas fundamentais para uma formação humana crítica, que deixaram de ter um caráter obrigatório, fato que mostra a valorização das disciplinas da área de exatas, que são disciplinas que proporcionam valor ao mercado, gerando mão de obra barata.

Entendemos que o currículo não se configura como um documento neutro, pois carrega intencionalidades, objetivos e relações de poder. Nesse sentido, tanto a escola quanto o currículo podem ser compreendidos como instâncias que atuam na organização social e no controle dos comportamentos e saberes legitimados. Conforme destacam Lopes e Macedo (2011, p. 44):

O currículo é ele mesmo uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentido. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.

A partir dos autores citados, entendemos que o currículo não se restringe às funções pedagógicas, mas assume um papel central na produção de significados e na constituição das identidades dos sujeitos, contribuindo, inclusive, para os processos de formação integral. Dessa forma, o currículo escolar deve ser entendido como um instrumento político e cultural, que atua no exercício do poder e na conformação das identidades sociais dos estudantes, em especial dos estudantes do ensino médio que logo mais se tornarão cidadãos. Enfim, ele não se limita à dimensão técnica ou didática, mas se constitui como um espaço de disputa entre diferentes projetos de sociedade e de formação humana, refletindo interesses, valores e concepções que orientam as políticas educacionais e as práticas escolares.

Ressalta-se que, no estado do Amazonas, a educação integral e a educação em tempo integral começaram a ser inseridas nas políticas públicas e discussões políticas a partir do ano de 2002 e, após, percorreu legislações diversas na busca de propor uma educação, ao menos através das legislações, que proporcionasse a todos os estudantes do ensino médio o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. Todavia, não podemos esquecer que o currículo do Novo Ensino Médio, com a Reforma do Governo Temer, como peça-chave neste processo, passou por reformulações, incorporando, de modo evidente, as demandas do capital.

Portanto, este estudo tem por objetivo verificar como a educação integral é colocada em prática no Centro Educacional de Tempo Integral -CETI Tarsila Prado de Negreiro Mendes, localizada no Município de Humaitá–Amazonas, buscando compreender como o currículo desta instituição contribuiu para o pleno desenvolvimento do estudante.

O interesse pela temática da pesquisa surgiu durante o período de graduação, a partir de participações nos Programas de Iniciação Científica e Residência Pedagógica. Entretanto, foi na pós-graduação stricto sensu, no Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, que a pesquisa pôde ser aprofundada.

Após os elementos apresentados, este estudo tem, enfim, como objetivo geral analisar o currículo do Centro Educacional de Tempo Integral – CETI Tarsila Prado, buscando compreender como ele contribui para o pleno desenvolvimento do estudante. Para alcançar esse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Diferenciar os conceitos de educação integral e educação em tempo integral;
- Compreender os conceitos e as teorias do currículo, considerando as abordagens tradicionais e críticas;
- Descrever a trajetória do Novo Ensino Médio e
- Analisar a matriz curricular do Novo Ensino Médio do CETI de Humaitá.

Para nortear o estudo, utilizou-se como questão norteadora: de que forma e como o currículo do Centro Educacional de Tempo Integral – CETI Tarsila Prado contribui para a formação integral dos estudantes? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimentos metodológicos bibliográficos e documentais. Para a análise de conteúdo, utilizou-se por base Bardin (2016) e como referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, que possibilita compreender as transformações sociais, políticas e educacionais presentes no cenário educacional.

A dissertação está organizada da seguinte forma:

- Seção 1 – apresenta uma revisão de literatura, com o objetivo de compreender como as pesquisas relacionadas à educação integral, à educação em tempo integral e ao Ensino Médio vêm sendo produzidas.
- Seção 2 – aborda o percurso metodológico da pesquisa, caracterizada como um estudo qualitativo, com procedimentos bibliográficos e documentais e análise de conteúdo com base em Bardin (2016).
- Seção 3 – apresenta os conceitos de educação integral, as políticas e os marcos históricos, finalizando com as políticas de implementação da educação integral no Amazonas.
- Seção 4 – discute as concepções e a trajetória do Ensino Médio desde seu surgimento até a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio.
- Seção 5 – analisa a matriz curricular do Novo Ensino Médio do CETI Tarsila Prado, a partir da Proposta Curricular e Pedagógica Amazonense.

A seguir, apresentaremos a revisão de literatura, com o objetivo de aprofundar nosso embasamento teórico acerca da temática.

1.2 Revisão De Literatura

Iniciamos esta seção apresentando uma revisão da literatura tendo como objetivo identificar as publicações acerca do nosso objeto de estudo.

Brizola, Fantin (2016, p.23) afirmam que uma pesquisa científica exige alguns cuidados por parte de quem se propõe a realizá-la, “pois quase sempre, uma nova pesquisa pretende abordar algum viés que complemente ou que conteste aquilo que outros pesquisadores já afirmaram”. Os autores afirmam ainda que, para que o problema de pesquisa se torne relevante, o pesquisador precisa, *a priori*, realizar uma análise crítica acerca da produção científica de seu objeto de estudo, a fim de identificar possíveis lacunas.

Para esta revisão de literatura, utilizamos dois bancos de dados: o *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais foram escolhidos por serem banco de dados confiáveis e verificados por pares. Assim, esta seção foi construída com o fim de uma visualização mais direta daquilo que desejamos filtrar, o que foi possível através destes bancos de dados, por se tratarem de organismos considerados de grande confiabilidade,

que passam por uma revisão por pares, o que mostra mais compromisso com artigos, dissertações e teses confiáveis.

Uma revisão de literatura pode ser desenvolvida de duas formas básicas: a) para a contextualização do problema dentro da área de estudo e b) para a análise do referencial teórico. Os tipos de revisão variam entre aquela que o pesquisador utiliza para si mesmo, ou seja, para ter clareza das questões teórico-metodológicas importantes para o seu tema, e aquela que estará integrada no seu estudo. A revisão de literatura também colabora para que não haja repetições exageradas em pesquisas, isto é, pesquisar aquilo que já está sendo pesquisado. Vale salientar que a revisão de literatura deve ser sempre e, prioritariamente, realizada com e por fontes primárias (Alves, 1992).

A revisão de literatura consiste, portanto, em um levantamento de produções acadêmicas relevantes para o estudo na referida área; e, para a construção do texto, é realizada uma revisão de literatura seguindo um plano sistemático de acordo com o tema e os subtemas da pesquisa que será desenvolvida (Severino, 2016).

A revisão de literatura não pode ser realizada a partir do senso comum; por isto, é necessário um cuidado no levantamento dos artigos e dissertações ou teses usadas, pois é preciso ter clareza daquilo que se pretende desenvolver e por quais caminhos seguir; apenas assim será possível uma revisão de qualidade. Há várias definições sobre a estrutura de uma revisão de literatura; escolhemos a de Dorsa (2020), que define que a estrutura de uma revisão de literatura segue a ordem de i) domínio dos descritores, ii) definição das fontes de consultas e iii) atenção às referências bibliográficas dos textos publicados que podem vir a somar à revisão.

A revisão da literatura foi realizada por meio de descritores que compõem nosso objeto de estudo, sendo: Educação Integral e Educação em Tempo Integral; assim, estabelecemos os seguintes descritores: Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Tais pesquisas foram realizadas no sítio *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 01 de agosto a 21 de outubro de 2024 (este recorte deu-se por neste período estar-se construindo esta seção). Estas pesquisas nos proporcionaram maior conhecimento acerca da temática de nossa pesquisa e contribuíram para maior embasamento teórico.

O espaço temporal foi escolhido por buscarmos escritos de estudos realizados nos últimos 10 anos; sendo assim, são estudos ainda recentes, que nos possibilitaram, como já exemplificado, mais conhecimento acerca de nosso estudo. Desta forma, utilizando o descritor

Educação Integral no sítio *Scientific Eletronic Library Online – SciELO*, aplicando o espaço temporal 2016 a 2024, encontramos 144 artigos; filtramos a busca para a área temática *educação* e o tipo de literatura *artigos e*, após analisar título e resumo deste refinamento, selecionamos 05 artigos; o total final deu-se por os cinco escritos caminharem para aquilo que buscávamos; o restante tinha um foco em disciplinas específicas por exemplo. No Quadro 1, a seguir, apresentamos os artigos selecionados.

Quadro 1 - Artigos com o descritor Educação Integral no período de 2016-2024 no SciELO

Título	Autor	Ano	Link
Na trilha do conceito de Educação Integral no Brasil – 1925/1996.	Antônio Carlos Maciel Cintia Adélia da Silva	2021	https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15401/8603
Comitês de Educação Integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação.	Janaína Specht da Silva Menezes Carlos Antônio Diniz Júnior	2020	https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38100
Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática.	Antonio Carlos Maciel Maria Regina Martins Jacomeli Tânia Suely Azevedo Brasileiro.	2017	https://www.scielo.br/j/es/a/hzTrtmFgCsH9FMmL7Vtp4tF/?lang=pt .
O Programa Mais Educação e o seu legado	Renata Gerhardt de Barcelos Jaqueline Moll	2021	https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1354/1080
Educação Integral: Contexto histórico na Educação Brasileira.	Juliana Posser Lia Heberlê de Almeida Jaqueline Moll	2016	https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2177/2063

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, faremos uma síntese de cada pesquisa, tentando apontar o quanto cada uma se aproxima e pode contribuir com a nossa pesquisa.

Maciel; Silva (2021) buscaram expor o conceito de Educação Integral entre os períodos de 1925 – 1996; iniciam com o educador Anísio Teixeira e seu trabalho com as Escolas-Parque e a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – 1950/CECR. Também abordam a Lei de Diretrizes e Bases de 61 – Lei 4.024/61 e a sua emenda à lei 5.692/71, que direciona a educação para o mundo do trabalho, ou seja, a educação integral está voltada apenas ao trabalho; destacam, ainda, que as políticas mais importantes do período analisado foram as relacionadas às escolas Parques e aos Centro Integrado de Educação Pública – CIEPS.

Menezes; Junior (2020) abordam a Portaria Interministerial nº 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação e criou o Fórum Mais Educação; enfatizam também que o Comitê de Educação Integral se fez presente nos Manuais Operacionais de Educação Integral publicados pelo Ministério da Educação - MEC, na vigência do PME. Através do estudo realizado, os autores informam que, no primeiro manual de Educação Integral, de 2008, foram apresentados, pela primeira vez, os Comitês de Educação Integral, que visam proporcionar melhorias na aprendizagem dos estudantes a partir da ampliação da jornada escolar para o tempo integral e também somar para o fortalecimento de políticas de educação em tempo integral.

Maciel; Jacomeli; Brasileiro (2017) discutem os fundamentos de uma Educação Integral Politécnica baseados em Marx e suas concepções de educação; uma delas é a educação integral politécnica, que propõe o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas; educação esta que deve ser ofertada em espaços motivadores que proporcionem sociabilidade e favoreça a formação de uma juventude politicamente democrática, pedagogicamente politécnica e, assim, socialmente participativa e crítica.

Por sua vez, Barcelos; Moll (2021) iniciam discutindo o aumento dos trabalhos nas áreas de Educação Integral e este aumento foi perceptível por meio de um estudo do conhecimento, o qual se deu através do início do funcionamento do Programa Mais Educação. Com isso, as autoras afirmam que o Programa Mais Educação auxiliou no crescimento da discussões e estudos sobre a educação integral e na possibilidade de se ter um currículo que favoreça o desenvolvimento integral do aluno.

Por fim, Posser; Almeida; Moll (2016) apresentam o contexto histórico da educação integral no Brasil, caminhando entre Anísio Teixeira e sua influência até Darcy Ribeiro, assim como também enfatizam o quanto o Programa Mais Educação foi de suma importante para a compreensão do que seria e como seria a educação integral no sistema escolar.

Com o descritor “Educação em Tempo Integral”, no sítio Scientific Eletronic Library Online – SciELO, encontramos 140 trabalhos. Refinando a busca para área temática *educação* e tipo de literatura *artigos*, 36 artigos nos foram atribuídos como resultados. Após observar os títulos e resumos, identificamos apenas 4 trabalhos, os quais selecionamos, tendo em vista a relação com nosso objeto de estudo; o restante não foi selecionado por se tratar da educação em tempo integral voltada para o estudo de matérias específicas.

Quadro 2: Artigos com o descritor Educação em Tempo Integral no período de 2016-2024 – SciELO.

Título	Autor	Data	Link
Política de Educação Integral em Tempo Integral à luz da análise do ciclo da política pública.	Claudia da Mota Darós Parente	2018	https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/?lang=pt# .
A concepção Empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral.	Bruno Adriano Rodrigues da Silva.	2018	https://www.scielo.br/j/edreal/a/NSGWd9T5BbVsrN9tc8djgcen/?lang=pt# .
Educação Integral, Escola de Tempo Integral: Um diálogo sobre os tempos.	Mariana Roveroni. Adriana Missae Momma. Bruna Cirino Guimarães.	2019	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrhs/?lang=pt# .
Ampliação da Jornada das Escolas Públicas Brasileiras: Um panorama de políticas e discursos	Patrícia Peixoto Zapletal Adriana Marcondes Machado	2019	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CR3ZGsStmsd9q3xcLYYFn5g/?lang=pt .

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Parente (2018) inicia a discussão conceituando políticas públicas, sua importância e como elas funcionam; analisa as políticas públicas da Educação Integral em Tempo Integral a partir do ciclo de políticas que envolvem as seguintes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. Enfatiza que a Educação em Tempo Integral é recorrente na agenda política, mas sem força para melhor funcionamento e é vista como um modo de enfrentar problemas sociais e educacionais na sociedade.

Silva (2018) desenvolve em seu texto uma análise sobre as formulações do Banco Mundial – BM, das prescrições do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CONPEC e as normatizações fixadas no Programa Mais Educação – PME, acerca da Educação Integral e (em) Tempo Integral - EITI. É compreensível, a partir do texto, que a EITI foi pensada pelos órgãos empresariais por influência do BM, sistematizada pela CONPEC e colocada em prática pelo PME.

Já Rovenoni; Momma; Guimarães (2019) discorrem inicialmente sobre o tempo e sua importância para os afazeres diários assim como para a escola; após isso, levantam uma reflexão sobre o tempo integral na busca de compreender se este contribui para emancipação/transformação ou para memorização mecânica. Na visão destes autores, é importante lembrar que o maior tempo deveria ser utilizado como uma estratégia para auxiliar no desenvolvimento humano, nos aspectos sociais e políticos e, assim, alcançar uma educação integral.

Por fim, Zapletal; Machado (2019) discutem os argumentos encontrados sobre a necessidade da educação em jornada ampliada; tais argumentos foram selecionados através de

uma revisão bibliográfica realizada pelos autores em bancos de dados: a primeira argumentação se dá pela possibilidade de um currículo que garanta atividades educativas melhores; a segunda por seu papel de enfrentar as desigualdades educacionais e sociais e, por último, pela intensificação da participação da comunidade nos espaços escolares e pela articulação da escola com diferentes instituições e projetos levando à diminuição da separação entre a comunidade social e a escola.

Pela dificuldade de encontrar artigos no *Scientific Eletronic Library Online – SciELO*, utilizando os descritores Educação Integral no Amazonas e Educação em Tempo Integral no Amazonas, recorremos ao Google Acadêmico, onde obtivemos 4 artigos, com os dois descritores. Permanecemos com o mesmo espaço temporal, de 2016 – 2024. Por se tratar dos mesmos resultados para ambos os descritores, será exposto apenas um quadro.

Quadro 3: Artigos sobre Educação em Tempo Integral no Amazonas no período de 2016-2024.

Título	Autor	Data	Link
O projeto de Educação em Tempo Integral No Estado Do Amazonas Como Garantia Do Direito À Educação.	Angela M. G. de Oliveira. Zilda Glaucia Elias Franco	2023	https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/15871
Políticas Públicas De Educação Em Tempo Integral Na Rede Estadual Do Amazonas, No Período De 2010 A 2023.	Rosana Ramos de Souza Alonço Azevedo Neto	2024	https://ojs.uva.br/index.php/revista-aquila/article/view/236/201
Balsa Escola: Educação De Tempo Integral Em Uma Escola Localizada No Campo Em Humaitá No Estado Do Amazonas.	Zilda Gláucia Elias Franco Eulina Maria Leite Nogueira Saray Marques	2020	https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48487
A Qualidade Educacional No Projeto de Educação Em Tempo Integral No Estado Do Amazonas.	Angela Maria de Oliveira	2021	https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26988

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Oliveira e Franco (2023) analisam os projetos de implantação da Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas, que têm como objetivo garantir o direito a uma educação que favoreça o desenvolvimento humano. Segundo as autoras, o projeto de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas teve início no ano de 2002, entretanto, somente em 2008, foi publicado o projeto de implantação e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação; em 2011, houve a reformulação do mesmo. Contudo, de acordo com as autoras, ambos os projetos seguiam uma perspectiva neoliberal, pois estavam direcionados apenas para

as avaliações externas e melhorias nas notas do IDEB e não para a formação integral dos estudantes.

Por sua vez, Souza e Neto (2024), em primeiro momento, tratam dos marcos históricos da Educação em Tempo Integral no Brasil; em seguida, buscam compreender o conceito de Educação em Tempo Integral a partir das legislações que a garantem e, por fim, analisam as políticas e programas no período de 2010 a 2023 no estado do Amazonas, bem como o acesso à Educação Integral e o número de escolas atingidas durante esse período.

Já Franco; Nogueira e Marques (2020) destacam, inicialmente, a importância de um currículo que, através de sua organização, valorizem a cultura e a realidade das escolas rurais ribeirinhas, a fim de que superem as desigualdades; em seguida, abordam a educação integral e em tempo integral. Expõem que é importante também um currículo voltado para a valorização da integralidade do estudante, levando em consideração as raízes étnico-culturais do campo. Apresentam também o contexto de funcionamento da Balsa Escola Osmarina Melo de Oliveira, localizada no município de Humaitá-AM: o quadro de funcionário, as dificuldades e desafios.

Oliveira (2021) buscou compreender em que consiste o padrão de qualidade de educação almejado no Projeto de Educação em Tempo Integral na rede estadual do Amazonas e notou se tratar de educação integral, que é garantida nas legislações gerais e estaduais assim como no Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE-AM 2015-2025.

Em razão desta pesquisa, que se trata do ensino em tempo integral no ensino médio, achou-se pertinente também o levantamento de artigos referentes a esta etapa de ensino. Para este levantamento, usou-se como descritores “Ensino Médio em Tempo Integral” e “Novo Ensino Médio”. No levantamento no sítio *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO, com o descritor “Ensino Médio em Tempo Integral”, utilizando o espaço temporal entre 2016-2024, foram encontrados 124 trabalhos. Utilizando o filtro área temática “educação”, ficaram 16 trabalhos que, após analisar os títulos e resumos, foram selecionados apenas 04. Utilizou-se como critério para exclusão dos demais artigos aqueles que tratassem do contexto histórico, implantação e políticas públicas no ensino médio.

Com o descritor “Novo Ensino Médio”, houve um total de 26 trabalhos; pela necessidade de afunilamento, utilizamos o filtro “área temática educação” e o espaço temporal 2016 – 2024, o que nos resultou em 4 artigos que, após observar os títulos e resumos, verificou-se que se tratava dos mesmos com o descritor “Ensino Médio em Tempo Integral”, estando disponíveis no Quadro 4.

Quadro 4: Artigos sobre o Novo Ensino Médio de 2016-2024 - SciELO.

Título	Autor	Data	Link
Política e Significantes Vazios: Uma Análise da Reforma do Ensino Médio de 2017.	Ana Paula Corti	2019	https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?lang=pt
Juventudes, Novo Ensino Médio e Itinerários Formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais.	Monica Ribeiro da Silva Nora Rut Krawczyk Guilherme Eduardo Camilo Calçada	2023	https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?lang=pt
Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais.	Camila Raquel Benevenuto de Andrade Adriana Maria Cancelli Duarte	2023	https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/abstract/?lang=pt#
Novo Ensino Médio: análise da política de Escolas em Tempo Integral.	Valdoir Pedro Wathier Celio da Cunha.	2022	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432022000100231&script=sci_abstract

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Andrade; Duarte (2023) propõem uma análise acerca da trajetória do Ensino Médio até a reforma em 2016 proposta por Michel Temer a partir do programa “Uma ponte para o futuro”. É enfatizado pelos autores que esta reforma não olhou para a sociedade, não teve diálogo com pesquisadores, movimentos sociais e comunidades escolares. As autoras abordaram também a Lei nº 13.415 que promulgou a reforma do Ensino Médio no Brasil, a qual flexibilizou o tempo escolar, a organização e os conteúdos curriculares. Entretanto, conforme apontaram, nesta flexibilização e organização, diminuíram-se as disciplinas que são relevantes para a formação e desenvolvimento do pensamento crítico racional do estudante, como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, que foram substituídas pelos itinerários formativos.

Já Wathier; Cunha (2022), em primeiro momento, discutem sobre as políticas públicas e sua relevância para a educação e, a seguir, abordam as políticas públicas relacionadas à reforma do Ensino Médio, o Novo Ensino Médio. Após apresentarem o Programa Ensino Médio em Tempo Integral, explicitam que este propõe investimento a cada nova matrícula nessa modalidade. Os autores, ainda, realizam um levantamento das escolas que se adaptaram à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em todo o Brasil, pois desejavam compreender como elas percebiam o novo ensino médio e

observaram que, por mais que o novo ensino médio tenha sido elaborado para melhorar o ensino, acompanhado da ampliação da jornada escolar, sua implementação apresenta desafios estruturais, sociais, financeiros e organizacionais.

Por sua vez, Corti (2019) realiza um estudo acerca da PL 6.840/2013, que foi uma iniciativa da Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), a qual propunha a alteração na Lei 9.394/96 para incluir a jornada de tempo integral para o Ensino Médio, assim como a alteração da organização curricular por área de conhecimento. Enfatiza ainda que existem entidades educacionais que são contrárias ao PL por diversos pontos, dentre eles, pelo caráter compulsório do ensino médio em tempo integral e por proibir o ensino noturno a menos de 18 anos.

Por fim, Silva; Krawczyk; Calçada (2023) propõem um debate acerca das desigualdades presentes na vida dos jovens entre 15 e 17 anos, seja em função da cor, sexualidade, dentre outras, além da super exploração do trabalho dessa juventude, e o desafio da educação nesse contexto. Deixam nítida a preocupação com a reforma do Ensino Médio e com a inclusão dos itinerários formativos que se resumem a quatro eixos sendo itinerário de aprofundamento, propedêutico, rota de aprofundamento e trilha de aprendizagem. Analisam os Institutos Federais – IF de 16 estados que incluíram o Novo Ensino Médio e criticam que não há muitas possibilidades de escolhas para o estudante sobre os Institutos Federais - IF. Discutem ainda a formação para o trabalho no Novo Ensino Médio ao incluir a formação técnica e profissional.

Acreditando na pertinência de ampliar a investigação na pesquisa, adotamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que, por ser um catálogo que tem, por objetivo, proporcionar o acesso e divulgação de produções científicas como teses e dissertações, nos auxiliaria neste processo.

Utilizamos os descritores: “Educação Integral no Amazonas” e “Educação em Tempo Integral no Amazonas” e, para uma melhor análise, continuamos com o mesmo recorte temporal utilizado acima.

Com o descritor Educação Integral no Amazonas, obtivemos 16 resultados, sendo apenas 3 disponíveis para leitura: 02 dissertações e 01 tese de doutorado, disponíveis no Quadro 5. Os demais foram desclassificados por não terem autorização para acesso, uma vez que são trabalhos anteriores à plataforma Sucupira.

Continuando na plataforma da CAPES com o descritor Educação em Tempo Integral no Amazonas, obtivemos 6 trabalhos, sendo apenas três disponíveis para acesso: duas

dissertações e uma tese que são os mesmos com o descritor Educação Integral no Amazonas; sendo assim, não achamos necessária a realização de um novo quadro.

Quadro 5: Teses e dissertações sobre Educação Integral no Amazonas no período de 2017-2023.

Título	Autor	Data	Link
Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas: Um estudo sobre a implantação do tempo integral em uma escola em Manaus.	Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário.	2017	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5522037
O projeto de Educação em tempo integral no Estado do Amazonas e o Direito à Educação.	Angela Maria Gonçalves de Oliveira	2019	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8570465
Escola de Tempo Integral no Ensino Médio e ressignificações do espaço/tempo escolar: limites e possibilidades	Terezinha Borges de Araújo	2022	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12828858

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Elisiário (2017) apresenta, inicialmente, os marcos históricos da Educação em Tempo Integral no Brasil e, depois, os marcos históricos da Educação em Tempo Integral no Amazonas, dando destaque a pesquisadores que foram os principais da área, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Também se preocupa em discutir os conceitos epistemológicos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral utilizando como referencial teórico Ana Maria Cavaliere e Jaqueline Moll. Analisou também como se deu a implementação desta política de educação em tempo integral na escola pesquisada e observou o currículo da unidade escolar, pois entendia que havia necessidade de um currículo que visasse ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do aluno.

Já Oliveira (2019), em sua tese, buscou compreender se as políticas de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas promoveriam a materialização do direito à educação e se propôs também a analisar a política de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas. Em sua pesquisa, aborda pontos de muita relevância como as políticas educacionais, os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, a trajetória da Educação Integral entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e, ainda, propõe uma reflexão sobre acesso, permanência e qualidade.

Araújo (2022), por sua vez, teve por questão de estudo a compreensão sobre as

políticas de implementação de Educação em Tempo Integral no Instituto de Educação do Amazonas - IEA, partindo de experiências significativas e de ressignificações de professores e discentes da escola. Levantou uma breve análise sobre a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral, após apresentar toda a legislação vigente que garante ou que propõe a implantação da Educação em Tempo Integral/Educação Integral indo até as legislações estaduais do Amazonas-Am.

Todos os artigos, dissertações e teses aqui apresentados nos proporcionaram o entendimento acerca de como estão sendo desenvolvidas a educação integral e a educação em tempo integral; foi percebido que os trabalhos acadêmicos tratam da importância dos documentos normativos para a efetivação e consolidação do direito à educação integral; também ficou claro, nestes estudos, qual educação se espera: uma educação que possibilite uma formação ampla, global, que proporcione uma formação das múltiplas dimensões do estudante acarretando no seu desenvolvimento pleno: intelectual, político e estético.

As pesquisas acadêmicas que abordaram o estado do Amazonas nos auxiliaram a compreender melhor como o estado tem sido visto nas pesquisas sobre esta temática e qual a realidade das escolas de tempo Integral. Ambos os escritos deixam claro que buscam e desejam uma Educação Integral em Tempo Integral e não apenas a ampliação do tempo.

Os trabalhos sobre o Ensino Médio proporcionaram-nos informações sobre o funcionamento desta modalidade; podemos destacar que o maior ponto em comum entre os ensaios foi a Reforma do Ensino Médio, a qual acarretou mudanças no ensino como a ampliação do tempo escolar, que é o tempo integral. Mesmo trazendo pontos em comum, cada autor propõe sua visão: alguns em seus artigos acreditaram ser a reforma de muita relevância e outros, apenas que esta não é a melhor forma de propor o ensino médio.

Percebemos uma defasagem de produções acadêmicas relacionadas ao estado do Amazonas, o município *lócus* de nossa pesquisa, tendo apenas um artigo que trata do assunto sendo a Educação em Tempo Integral em uma balsa escola. Neste sentido, pode-se afirmar que a presente dissertação possui uma relevância social e acadêmica, uma vez que proporcionará divulgação, conhecimento e um olhar mais detalhado sobre a nossa região e cenário educacional no qual estamos inseridos.

Na próxima seção, apresentaremos os caminhos percorridos para a execução desta pesquisa.

2. OS CAMINHOS METODOÓGICOS DA PESQUISA

Ao realizar uma pesquisa, busca-se encontrar respostas para problemas identificados em determinados contextos, como aqueles vivenciados no campo educacional por professores, estudantes ou pela comunidade escolar. Gil (2007, p. 1) compreende a pesquisa como um:

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Nesse sentido, ao considerar os desafios vivenciados no contexto educacional, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que forma e como o currículo escolar do Centro de Educação em Tempo Integral (CETI) do sul do Amazonas contribui para a formação integral do estudante, considerando suas múltiplas dimensões formativas?

Este estudo tem como base teórica e metodológica o materialismo histórico-dialético (MHD), adotado como fundamento filosófico para nortear a pesquisa, uma vez que esse método auxilia na compreensão da realidade a partir de suas transformações históricas e sociais. Conforme Netto (2011, p. 22), o MHD é um “método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto”.

Nesse método, o pesquisador não assume uma postura de neutralidade, mas se insere de forma crítica e comprometida com o objeto investigado. Assim, o pesquisador deve ser um sujeito ativo, capaz de “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e ser dotado de criatividade e imaginação” (Netto, 2011, p. 25).

O materialismo histórico-dialético contribui para a compreensão do objeto de pesquisa por um viés crítico, considerando a realidade política e social na qual ele se insere. Além do mais, o método orienta as técnicas de pesquisa, uma vez que, segundo Netto (2011), a pesquisa documental constitui um meio de apropriação da matéria investigada. Considerando que o objeto deste estudo está inserido em contextos políticos marcados por disputas, o MHD possibilitou uma análise mais crítica do cenário político e social.

Para nos auxiliar ainda mais caminhando com MHD, esta pesquisa segue também a abordagem de uma pesquisa qualitativa, que é uma abordagem que “lida com interpretações das realidades sociais” (Bauer; Gaskell, 2008, p. 23) e que “facilita descrever a complexidade do problema estudado, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e

classificar processos sociais e oferecer contribuições no processo de mudanças” (Oliveira, 2016, p. 59). Sendo assim, esta abordagem nos possibilitou uma análise mais aprofunda sobre os acontecimentos sociais acompanhados de suas complexidades.

Conforme mencionado brevemente acima, foram utilizadas, como procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela construção de um estudo fundamentado em produções já existentes sobre o tema escolhido (Pacheco, 2024), tendo auxiliado em todo o desenvolvimento deste trabalho, especialmente na revisão de literatura apresentada na primeira seção. Os autores mobilizados nos deram o embasamento teórico necessário para a análise proposta.

Foram considerados, ainda, estudos sobre educação integral em âmbito nacional, para além dos selecionados na primeira seção, os trabalhos acadêmicos de Moll (2012) e Cavaliere (2009) e, em âmbito regional, o de Oliveira (2019; 2021), de Elisiário (2017), de Maciel e Silva (2017), de Silva (2017) e de Oliveira e Franco (2023). Para o embasamento teórico sobre currículo, recorreram-se aos estudos de Sacristán (2013) e Silva (2024).

No que se refere à pesquisa documental, esta “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas [...], quando o material consultado é interno à organização” (Gil, 2017, p. 35). Os documentos podem ser constituídos por textos impressos ou eletrônicos, disponibilizados em diferentes formatos e plataformas digitais. Os documentos que compõem este estudo são:

- Constituição Federal – CF/1988,
- Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB, Lei nº 9394/96,
- Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024,
- Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007,
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE 1968,
- Resolução nº 112/2008 e Resolução nº. 17/2011,
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2017,
- Projeto Político Pedagógico do CETI Tarsila Prado – PPP/2024,
- Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas – 2021 e, finalmente,
- Lei 13. 415 – Lei do Novo Ensino Médio – 2017.

Cada documento oficial analisado contribuiu para a construção e compreensão do objeto de pesquisa, permitindo analisar a educação integral e sua implementação no ensino

médio em escolas de tempo integral, bem como compreender a trajetória dessa etapa da educação básica. Já a Proposta Curricular Pedagógica possibilitou-nos também examinar e entender como a educação integral se configura enquanto proposta formativa para os estudantes do Centro de Educação em Tempo Integral Tarsila Prado.

2.1 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo de Bardin (2016), em nossa pesquisa, foi construída e utilizada como forma de tratamento dos dados ligada ao materialismo histórico; sua construção deu-se na busca de encontrar e compreender as contradições e aspectos importantes que pudéssemos encontrá-los durante a análise e estudo dos documentos que fizeram parte deste estudo

Essa técnica busca “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2016, p. 44). Trata-se de um método que possibilita ao pesquisador realizar uma interpretação sistemática e teoricamente fundamentada, permitindo compreender os significados presentes no material analisado de forma confiável com apoio de referenciais teóricos. A Análise de Conteúdo ocorre em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016).

A pré-análise refere-se ao momento de organização e seleção dos materiais e se desenvolve a partir da leitura flutuante, da escolha dos documentos, da formulação de hipóteses e objetivos e da elaboração de indicadores (Bardin, 2016). Nessa fase, o pesquisador organiza a pesquisa e realiza uma leitura inicial e flutuante; nesta pesquisa, procedeu-se à organização e à familiarização com os documentos, artigos, livros, legislações e produções acadêmicas que estruturaram o estudo, por meio de uma leitura inicial e detalhada.

A segunda fase, a exploração do material, é uma etapa mais fastidiosa e é, nela, que ocorrem os processos de codificação e categorização dos materiais. A codificação consiste na separação das unidades de registro como palavras, expressões, trechos e temas recorrentes. Depois da codificação, é realizada a categorização, entendida como um procedimento que “classifica os diferentes elementos em diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem” (Bardin, 2016, p. 37).

As categorias de análise podem ser construídas a priori ou a posteriori, sendo estas últimas elaboradas a partir da análise do material estudado. Neste estudo, optou-se pela construção de categorias a posteriori, considerando a recorrência de temas e conceitos presentes nos documentos analisados.

Na última etapa, denominada tratamento dos resultados, inferência e interpretação, a

análise é realizada a partir das categorias que ocorrem por meio de inferências ou inferências controladas, com base na mensagem, no emissor, no receptor e no contexto de comunicação (Bardin, 2016). Essa etapa permite uma interpretação minuciosa e necessita seguir a ética.

A Análise de Conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, porém complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e fundamentadas, considerando sua origem, o contexto da mensagem e seus possíveis efeitos (Oliveira et al., 2003).

Neste estudo, seguimos inicialmente a fase de pré-análise, por meio da realização de leituras iniciais de artigos, teses, dissertações, legislações federais e documentos de âmbito regional amazonense, como a Proposta Curricular e Pedagógica Amazonense. Essas leituras ocorreram a partir dos títulos, resumos, palavras-chave e introduções, os quais posteriormente fizeram parte da base teórica do estudo.

Os documentos analisados, conforme já apresentados mais acima, como o CF, PNE e legislações da própria instituição, foram selecionados por tratarem de legislações que garantem e trazem consigo aspectos relacionados acerca do direito à educação integral. Assim como os artigos e livros selecionados são escritos que buscaram tratar e discutir sobre a educação integral e educação em tempo integral, seja por discussões sobre contexto histórico, legislação ou o currículo na educação em tempo integral.

Na fase de exploração do material, deparamo-nos com recorrência aspectos referentes à formação integral, protagonismo juvenil e mercado de trabalho, os quais se constituiriam, em nosso estudo, como categorias de análise, dentre as quais, elencamos duas: 1) Protagonismo Juvenil e 2) Mercado de Trabalho. As categorias emergiram, a partir da constância do surgimento dos termos, conceitos e temas discutidos nos documentos analisados, e foram analisadas principalmente baseadas no MHD e em sua categoria “contradição”, buscando entender as tensões entre a educação integral e o mercado de trabalho.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, realizou-se a análise e discussão das categorias, buscando aprofundar a compreensão dos sentidos e das contradições presentes nos discursos examinados.

Na próxima seção, daremos continuidade a este trabalho apresentando um estudo sobre os conceitos de educação integral e em tempo integral, com o objetivo de se compreender a diferenciação dos dois termos, promovendo um maior entendimento.

3: EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Esta seção tem como objetivo discorrer sobre a Educação Integral; inicialmente, buscamos compreender a diferenciação entre os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral, para, posteriormente, tratarmos sobre as políticas e marcos legais dessa modalidade de educação, qual seja, Educação Integral. Finalizando a seção, trataremos da Educação Integral, especificamente no estado do Amazonas.

Guará (2006) apresenta três modos de compreender a Educação Integral reconhecendo-a como formação integral. Primeiro, na visão da autora, a Educação Integral não ocorre apenas em ações educacionais, mas, em todas as esferas da vida, iniciando no nascimento e seguindo por todo o processo de desenvolvimento da pessoa. Em segundo, a educação articula saberes nos mais variados contextos, favorecendo os múltiplos espaços de aprendizagem e, por último, a Educação Integral pode ser concebida na perspectiva de tempo integral, ou seja, com a extensão do tempo para que seja possível a ampliação de vivências escolares e experiências esportivas, artísticas, recreativas e ética que complementem o currículo escolar (Guará, 2006).

Compreendemos que a Educação Integral deve superar a formação limitada que ocorre dentro da sala de aula com disciplinas compartimentalizadas e hierarquizadas e subsidiar aos estudantes meios para progredir e alcançar maior desenvolvimento, utilizando o processo educativo como uma estratégia, seja intelectual, física, psicológica e política. Vale salientar que não estamos excluindo a educação escolar e suas disciplinas, mas “a educação escolar deve ultrapassar a formação cognitiva e o mero cumprimento de conteúdos curriculares” (Oliveira, 2019, p. 55).

Há, na Educação Integral, a preocupação com o desenvolvimento das múltiplas dimensões do estudante. Assim, buscaremos na seção a seguir compreender melhor a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral a partir dos seus conceitos, políticas públicas, marcos legais; também, apresentaremos a resolução nº 112/2008 CEE/AM, que trata da criação das escolas de tempo integral, e a resolução nº 17/2011, que ampliou o número de escolas que viria a funcionar em tempo integral. Tais resoluções consolidariam, assim, pode-se dizer, o modelo de educação Integral para todo o Amazonas, assim como no sul do Amazonas no município de Humaitá.

3.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral: identificando conceitos

A Educação Integral e a Educação em Tempo Integral são termos muitas vezes usados erroneamente e até confundidos como tendo o mesmo significado. Para entendermos tais conceitos, faz-se necessário, *a priori*, compreender o sentido da educação em suas múltiplas possibilidades.

Manacorda (2007) apresenta sua compreensão acerca da educação no que tange ao processo pedagógico a partir de duas perspectivas: educação unilateral e educação omnilateral. A educação unilateral é apresentada como um processo que se desenvolve verticalmente, com conteúdos hierarquizados e desconexos, o que promove a alienação do estudante, uma vez que este não tem acesso às diferentes fases do processo pedagógico.

O processo de educação unilateral colabora para que o estudante se torne um ser alienado, sem uma visão crítica sobre a sua realidade, tornando difícil o processo de o sujeito se perceber como um ser inserido na sociedade de classe, que tem direitos como cidadão, pois a educação unilateral apenas contribui para a reprodução e manutenção dessa sociedade que constantemente visa à manutenção do *status quo* (Oliveira, 2019).

A outra perspectiva de Manacorda (2007) é a educação omnilateral, que se preocupa com o homem total, tendo como objetivo a superação da alienação, das desigualdades e, assim, caminhar para uma sociedade democrática, justa e igualitária. Nesta perspectiva, a preocupação da educação é subsidiar ao estudante uma formação mais crítica e emancipatória, proporcionando a compreensão de sua subjetividade a partir do entendimento de sua realidade.

Entendemos que a Educação Integral como uma educação omnilateral favorece a formação do homem em suas múltiplas dimensões sendo elas físicas, éticas, políticas e moral e, com isso, subsidia o estudante a compreender a sua subjetividade. Nesse sentido, o ato educativo, numa perspectiva omnilateral, tem por objetivo uma formação que propicie o educando no desenvolvimento total do ser, favorecendo sua vivência na sociedade, de modo que exerça sua liberdade política, sendo crítico e emancipado para buscar e lutar por uma sociedade melhor sem divisão social de classes.

Paro (2009) defende que a Educação Integral só é possível se as disciplinas e o currículo, que já está em funcionamento, tiverem ligação com a cultura do estudante, se houver, enfim, a presença daquilo que é próprio da condição humana, a saber, suas vivências e realidade; assim, nesta perspectiva, é necessário abordar questões sobre valores (sem

moralismo), crenças, arte, ciência e a filosofia em todas as suas dimensões e não se propor apenas a ensinar a ler e a escrever.

Moraes (2009, p.37) compreende que a Educação Integral “é capaz de abranger a totalidade do ser humano e de suas expressões, relações, produções e práticas”, não se reduzindo à temporalidade ou à expansão de tempo escolar, mas relacionada ao desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões educativas.

Neste sentido, Cavaliere (2009) caminha para a compreensão de que, para a construção de uma Educação Integral, deve-se haver uma relação humana mais diversificada, com vivência democrática e cultural diversificada alinhada às atividades produtivas.

Para Maurício (2009), a Educação Integral busca desenvolver no estudante as suas múltiplas dimensões evitando qualquer resquício de uma educação fragmentada; e a expansão do tempo é vista como uma estratégia para auxiliar no desenvolvimento completo do estudante.

Menezes (2009) vê a Educação Integral como uma educação que proporciona uma formação multidimensional, podendo ocorrer através da integração com outros setores da sociedade; o autor destaca que toda e qualquer ação pedagógica deve estar presente no Projeto Político Pedagógico.

Coelho; Portilho (2009) entendem que a Educação Integral caminha no sentido de possibilitar as múltiplas aprendizagens a partir da ampliação do tempo do aluno na escola, a qual pode propiciar vivências que auxiliem no desenvolvimento intelectual e social do educando.

Embora cada um destes autores compreendam a Educação Integral de uma maneira, e desenvolvem sua concepção com uma aproximação considerada, todos os estudiosos anseiam por uma Educação Integral que possibilite a promoção de uma formação completa, a qual se dá com o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser. A partir desses múltiplos conceitos, compreendemos a Educação Integral como uma educação que possibilite ao estudante uma formação que viabilize a sua formação intelectual, social, emocional e física, de modo que possa progredir em sua vida na sociedade atuando livre e criticamente.

A Educação Integral tem como foco uma formação escolar que eleve o estudante para além do comodismo, para uma formação que não se limite ao horário parcial em uma sala de aula com contato restrito às atividades regulares do currículo comum, baseadas predominantemente na transmissão, reprodução e memorização de conteúdo, pois, como

afirmam Oliveira; Franco (2023, p. 17), a Educação Integral “não é apenas uma proposta pedagógica, mas um compromisso ético e político com o futuro das novas gerações”.

A Educação Integral caminha para além do ensino bancário (Freire, 1987); a preocupação da Educação Integral é formar seres críticos, emancipados, detentores de conhecimento, possibilitando aos estudantes, mais do que serem apenas alfabetizados, mas que possam perceberem-se como cidadãos de uma sociedade pois, “se entendemos que a verdadeira educação produz cidadania, entenderemos que ela tem que ser integral” (Valter, 2014, p.37).

Deixamos claro que defender esse modelo de educação não significa que disciplinas elementares, as disciplinas escolares obrigatórias, possam ser descartadas, abandonadas; o que queremos ressaltar é que elas apenas sozinhas não bastam para proporcionar um ensino de qualidade; as disciplinas são de suma importância e devem ser valorizadas e proporcionadas com êxito; entretanto, o que se deseja é que haja uma interligação que unifique as disciplinas de uma forma que se ofereça aos estudantes uma Educação Integral, pois “a Educação Integral deve promover uma aprendizagem completa e consubstanciada por atos educativos intencionais que promovam experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais” (Passor; Almeida, Moll, 2016, p. 112).

A portaria n.2.036, de 23 de novembro de 2023, que definiu as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral, estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Em seu art.2º, traz uma definição de Educação Integral:

I – Educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais.

Tal definição legal sobre Educação Integral tem completa ligação com a visão dos autores que foram apresentados neste escrito; em contrapartida, a Educação em Tempo Integral tem como definição ainda seguindo o art. 2º:

V - Tempo integral: carga horária em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Brasil, 2023, art.2º inciso V) .

Assim, a Educação em Tempo Integral é a educação ofertada em um período maior que o parcial. Entretanto, é válido deixarmos claro que jornada ampliada não deve estar dissociada da Educação Integral; ambas não podem estar separadas ou serem tratadas como objetos diferentes; elas devem ser e estar interligadas, pois ambas se complementam e se encaixam.

Oliveira (2019) descreve que:

a Educação em Tempo Integral é concebida como a educação escolar com jornada estendida que visa possibilitar maior contato do estudante com as atividades educativas nas suas múltiplas possibilidades de aprendizagem, contribuindo com sua formação integral, se for desenvolvida a partir de um processo educativo omnilateral (Oliveira, 2019, p.105).

O tempo parcial é muito curto para proporcionar uma formação que favoreça o desenvolvimento das múltiplas lateralidades do estudante; é um tempo muito apertado e corrido tendo em vista o tempo mínimo de 50 minutos por tempo de aula. Temos múltiplas realidades no chão das nossas escolas; sendo assim, o tempo de permanência do estudante por um horário menor não dá a oportunidade de o aluno ter um momento para realizar suas atividades escolares; com o tempo ampliado, isto se torna possível, ao menos teoricamente, assim como outras oportunidades e vivências extraescolares.

Desta forma, o tempo integral favorece maior tempo para que seja ofertado e garantido o direito à Educação Integral; o maior tempo proporciona ao aluno não apenas aprendizagem, mas também experiências socioculturais a partir da vivência com outros sujeitos que carregam culturas e experiências diferentes.

Também deve ser enfatizado que apenas a Educação em Tempo Integral de forma isolada não proporciona uma educação de qualidade. A Educação em Tempo Integral, preocupada apenas em ampliar o tempo, mas sem ampliar as oportunidades de aprendizagem, cultura, esporte, fortalecimento sociocultural e outras vivências, proporcionará fortalecimento da educação tradicional; teremos somente a repetição do que os educandos já estão habituados. Moll (2009) entende que a ampliação do tempo escolar por si só não garante uma formação integral, se não for acompanhada de uma série de vivências que proporcione uma formação ampla, a qual pode ser viabilizada através de atividades escolares ou através de contextos sociais que os alunos trazem para dentro da escola e que podem possibilitar a interação de realidades e aprendizagens diversificadas.

Cavaliere (2009, p.52) apresenta duas vertentes da realização do tempo de escola:

Os modelos de organização para a realização do tempo de escola vêm se configurando em duas vertentes: uma tendo a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Para que o tempo integral seja ofertado como demanda na perspectiva da educação integral, deve-se haver mais do que a ampliação do tempo; é necessário infraestrutura, recursos humanos, parcerias com a comunidade e parceiros, material de qualidade entre outros requisitos. A Educação de Tempo Integral inclui também o professor, e este necessita de condições físicas e materiais para desenvolver um trabalho que favoreça a formação das múltiplas dimensões do aluno.

Não temos como desejar uma Educação Integral em tempo ampliado se não houver condições mínimas para o profissional; tendo em vista, também, que este é o mediador, deve-se proporcionar ao professor o “direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência” (Gadotti, 2009, p. 98).

Educação Integral e Educação em Tempo Integral têm suas significações; a primeira refere-se a uma formação ampla que possa abranger todas as dimensões do ser humano; a segunda, por sua vez, está preocupada com a ampliação e permanência do estudante na escola (Almeida; Souza; Oliveira, 2025). No Brasil, desde o século XX, a Educação Integral é discutida e, por consequência, inicia-se a implantação de políticas que tratam sobre a Educação Integral e o Tempo Integral; sendo assim, é sobre estas políticas que abordaremos no próximo item.

3.2. Políticas públicas e marcos legais da educação integral

As políticas públicas são compreendidas como “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (Azevedo, 2003, p.1). Em contrapartida, as políticas educacionais abordam com exclusividade a educação escolar e podem ser compreendidas como “as decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (Saviani, 2008, p.9), ou “as decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino aprendizagem” (Oliveira, 2010, p. 97). A partir

de tais conceituações, é compreensível que as políticas educacionais regulam e orientam a instituição escolar.

As políticas públicas podem ser compreendidas, executadas e elaboradas como Políticas de Governo ou como Políticas de Estado; cada uma segue um objetivo que irá refletir na educação, na instituição escolar, conforme o modelo de ação adotado.

As Políticas de Estado têm como finalidade “promover o interesse público e os objetivos políticos” (Cury, 2023, p. 14); já uma política de governo pode ser compreendida como um plano de ação que é executado por um “grupo de indivíduos [...] que representa o Estado, ocupando uma das posições institucionais de poder” (Cury, 2023, p.14). Mais claramente, as Políticas de Estado são aquelas que são elaboradas com objetivo único de auxiliar e atender os interesses e necessidades da população, do coletivo; são políticas que não poderão ser revogadas. Já as Políticas de Governo podem ser compreendidas como planos de governo ou promessas feitos em períodos eleitorais podendo ser desfeitos assim que o mandato daquele que está no poder ser finalizado.

As políticas públicas de educação integral tiveram como ponto de partida o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, os quais acreditavam e defendiam a educação a partir dos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, e de uma educação integral no sentido de “assegurar a todos maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas” (Azevedo, 2010, p. 90).

Um dos autores que marcaram presença no Manifesto foi o educador e pensador Anísio Teixeira, que almejava uma educação escolar que promovesse ao estudante a capacidade de alcançar áreas mais amplas, como a da cultura, da socialização, da preparação para o trabalho e para a cidadania (Cavaliere, 2010). Mesmo tendo feito parte do marco do Manifesto, o Educador já apresentava sua concepção de educação integral anterior a este momento (Silva, 2017).

Anísio Teixeira, no ano de 1950, fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro-CECR, através das escolas-parques e escolas-classes, que eram integradas física e funcionalmente, mesmo que possuíssem diferentes processos de formação (Maciel & Silva, 2021). As escolas-classes desenvolviam o ensino obrigatório e as escolas-parques promoviam o complemento de ensino, com atividades físicas e sociais. No Centro, os alunos permaneciam das 7h30m às 16h30m, atendia-se em torno de quatro mil alunos e, para cada 20 alunos, havia um profissional formado adequadamente (Nunes, 2009). Um fator interessante e importante era que nos Centros os alunos eram integrados em grupos por faixa etária e não por nível

cognitivo, assim como a repetência não era algo presente.

Os Centros Educacionais Carneiro Ribeiro tinham como objetivo “integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes autônomas, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e por todos (Nunes, 2009, p.127)”, ou seja, o Centro pretendia formar os estudantes em suas múltiplas dimensões oferecendo-lhes uma educação integral, ou seja, um sistema de ensino que perpassasse a mera transmissão de conhecimento.

Com o Centro, buscava-se ofertar aos estudantes, segundo Eboli (1968, p.14):

Um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a civilização [...]. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança.

O CECR foi muito importante para compreendermos e termos um modelo escolar que tenha como objetivo uma educação integral. Não houve continuidade por diversas dificuldades, mas nos deixou um modelo educacional e de inspiração para o Centro Integrado de Educação Pública – CIEPS implementado por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro em meados dos anos 80.

O Projeto dos CIEPS teve como parceiro Oscar Niemeyer, que elaborou o projeto e desenvolveu uma estrutura física que colaborou para a oferta de atividades capazes de somar para a educação dos alunos que ali frequentassem e, assim, vencer os problemas sociais que viriam a enfrentar pela sociedade.

O CIEPS tinha como objetivo “uma educação que pudesse promover a integração entre a escola e a sociedade, com o objetivo de mudança social, especialmente, na vida dos estudantes provenientes das classes mais populares” (Araújo, 2022, p.20); com isto, é perceptível que havia um olhar sensível em relação aos estudantes que viviam em situação de vulnerabilidade social. Para superar este aspecto, usou-se da possibilidade de uma educação em tempo integral a partir de um projeto curricular; as atividades eram sem custos e também ofertavam-se aos seus alunos uniforme e alimentação.

Os CIEP's iniciaram-se e, por motivos políticos, foram interrompidos; reergueram-se e sofreram desmonte novamente; e, infelizmente, não houve uma continuidade de um projeto que viria a beneficiar muitos estudantes. Tanto Darcy Ribeiro como Anísio Teixeira foram pensadores que buscavam uma educação integral que proporcionasse a todos uma educação completa, laica e gratuita, entretanto, foram perseguidos pelas elites que buscavam manter

seus privilégios intocáveis.

As contribuições destes autores e o trabalho dos mesmos refletiam o anseio deles por “uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os seus cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade” (Moll, 2012, p.129)”. E, assim, seus trabalhos possibilitaram a inserção da discussão sobre a Educação Integral e expandiram a temática, o que ocasionou o crescimento das políticas públicas que viriam a abranger e garantir uma educação que possibilitasse o pleno desenvolvimento do estudante.

As políticas de Educação integral são garantidas em várias legislações vigentes. A primeira é a Constituição Federal de 1988, como já exposto no início deste trabalho; também temos a Lei De Diretrizes e Bases da Educação – LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aborda que a educação é um dever da família e do Estado, tendo como princípios a liberdade, os ideais de solidariedade humana e, por finalidade, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, lei que vai de encontro à Constituição Federal quando trata das finalidades.

A Lei 9394/96, quando começa a tratar das modalidades da educação, inicia com a educação infantil e, tratando da Educação Integral em seu art. 29, determina que a Educação Infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”; sendo assim, preocupa-se em fornecer à criança, nos seus primeiros anos, uma educação que a auxilie no desenvolvimento das suas múltiplas capacidades humanas.

Ao tratar do Ensino Fundamental, a LDB tem como objetivo a “formação básica do cidadão” (Brasil, 1996, art.32), o que é de suma importância. Entretanto, apenas a formação básica não proporcionaria o desenvolvimento das múltiplas dimensões do estudante. Mesmo a lei trazendo alguns incisos, que serão apresentados a seguir, ainda não se percebe a garantia de uma educação completa, mas sim a presença de uma preocupação maior com o desenvolvimento cognitivo.

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (Brasil, 1996, art.32).

Não há uma garantia, observa-se, de uma educação para o Ensino Fundamental que

aponte para o desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas; mas, em se tratando desta modalidade, temos o início da Educação em Tempo Integral em seu art. 34: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

Ao abordarmos o Ensino Médio, temos por finalidades no art. 35:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil 1996).

Como se pode observar, é perceptível que a preocupação legal para com o Ensino Médio vai além de se possibilitar ao aluno prosseguir nos estudos; nota-se também que o documento leva em consideração a formação do indivíduo para o trabalho, para a cidadania, para a ética, intelectual e formação do pensamento crítico, promovendo, assim, o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser.

Pelo que se pôde observar nos documentos, é possível afirmarmos que a educação integral só aparece de forma clara na educação infantil; no ensino fundamental e médio, verificam-se apenas indícios de uma possível educação nestes moldes. O que se aparenta ter nestas duas modalidades, ensino fundamental e médio, é a preocupação com o esticamento dos tempos (Maciel & Silva, 2018).

Tempos depois, temos a Lei 19.415 de 16 de fevereiro de 2017, em que, em seu parágrafo 7º do artigo 35-A, fala-se sobre o Ensino Médio e trata da educação integral: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

A Portaria nº. 1.495 de 2 de agosto de 2023, em seu art. 4º, parágrafo único, estabelece “A expansão da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral” e pressupõe: I – “que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral”. É possível compreender, conforme este documento, uma separação entre o que seja educação em tempo integral e o que é educação integral: a educação em tempo integral é a expansão do horário e a educação integral é uma perspectiva, é aquilo que se deseja alcançar em parceria com a expansão do tempo.

A partir desta lei, nota-se então que há uma ampliação da função do Ensino Médio deixando mais clara a sua preocupação com uma formação integral. Mas tarde, temos uma nova lei: a lei 14.945 de 2024, que busca definir diretrizes para o Ensino Médio, e, conforme art. 35-B: “§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável”. Pode-se observar, em termos legais, uma preocupação maior com um Ensino Médio voltado para uma formação integral em suas dimensões físicas, cognitivas e socioemocionais.

No que diz respeito a políticas de educação integral, tivemos o primeiro programa em nível federal em 2007, Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial Nº17 de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007) e, após, regulamentado pelo Decreto Nº7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010). E tinha como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares de redes públicas de ensino e escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007b, Art. 1º).

O Programa Mais Educação “buscava trabalhar o desenvolvimento integral, cultural e social do aluno expandindo o ensino através do contraturno com atividades complementares e culturais” (Souza e Neto, 2024, p.103), possibilitando diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural; o Programa auxiliou na compreensão de políticas públicas de educação integral.

O Programa não visava apenas ao ambiente escolar, mas também a uma parceria com a comunidade e com a sociedade civil em vista que estas parcerias e colaborações poderiam vir a ampliar as vivências sociais dos alunos, bem como os seus saberes. O PME também tinha como público-alvo os estudantes que se encontravam em vulnerabilidades sociais; sendo assim, era caracterizado como uma “política redistributiva de combate à pobreza” (Oliveira, 2019, p. 121).

Para Oliveira (2019, p.120):

O Programa Mais Educação (PME) foi uma estratégia do Governo Federal para fomentar a ampliação da jornada escolar nas redes estaduais e municipais de educação, visando à ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas como forma de diminuir as desigualdades

educacionais por meio da jornada escolar ampliada.

Este programa se desenvolveu através de três pontos: o tempo, espaço e oportunidade. O tempo, como já vimos anteriormente, se for apenas focado na ampliação separado de outros fatores como melhora da aprendizagem e vivências formativas em nada mudará a qualidade do ensino, já que não haverá uma formação das múltiplas dimensões do sujeito. Já os espaços deveriam ser educativos e seguros, onde deveria haver oportunidades de vivências e aprendizagens que instigassem a curiosidade do estudante e aguçassem a vontade de aprender. O PME assim abriu ainda mais portas para a implantação de Educação em Tempo Integral de forma integral em estados e municípios por todo o Brasil.

Com o Golpe de Estado no ano de 2016, que atingiu a Presidenta Dilma Rousseff e assumindo a presidência Michel Temer, foi efetivado um novo projeto denominado Programa Novo Mais Educação, que foi homologado pela Portaria nº1.114 de 10 de outubro de 2016 (Brasil, 2016) e regulamentado pela resolução nº 17 de 22 de dezembro de 2017. O PNME foi destinado ao Ensino Fundamental e estabeleceu como um de seus objetivos “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (Brasil, 2016)”.

O documento mostra preocupação com o tempo de permanência dos estudantes na escola e com as disciplinas específicas, Matemática e Língua Portuguesa; é compreensível que as quinze horas semanas deveriam ser trabalhadas em forma de reforço escolar. Esta concepção de educação em tempo integral vai na contramão de se alcançar uma formação integral por ter como prioridade desenvolver disciplinas e conteúdo que, ao final, são exigências para avaliações externas (Souza; Neto, 2024).

Para os estudantes serem inseridos no PNME, era realizada uma seleção em que o aluno deveria atender a determinados critérios para ser incluído ou excluído, sendo perceptível um viés excludente e celetista; os critérios utilizados foram:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,
- VII. em situação de risco nutricional (Brasil, 2017, p.6).

Como se nota, os alunos que se encaixavam nos critérios eram aqueles com maior dificuldade de aprendizagem; e, como um dos focos do Programa se dava em melhorias dos índices das avaliações externas, a não participação do aluno poderia levar a escola a ter um menor índice. Deste modo, o PNME, voltado para o reforço escolar, descaracterizou-se da sua concepção inicial que era favorecer uma educação integral presente no PME (Módulo 2, 2025, p.13). Todavia, o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação foram os marcos para a elaboração e execução de diferentes políticas de educação em tempo integral em todo o Brasil.

Outra política que trata sobre a Educação Integral é o Plano Nacional de Educação PNE – Lei 13.005/2014 – PNE 2014-2024, que, em sua meta 6, estabelece: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014). Essa meta traz estratégias que visam não só atender à demanda do tempo integral, mas também a educação integral, como:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (Brasil, 2014, meta 6, estratégias).

Como é possível observar, o Plano Nacional de Educação – PNE “avança significativamente na política de atendimento em tempo integral” (Maciel; Silva, 2018, p.42); este PNE é de suma importância para as políticas de educação integral por abordar metas e estratégias sobre como devem ser as escolas em tempo integral. Nota-se também que há uma clareza sobre a necessidade de a educação ir além do ensino tradicional quando enfatiza contato com cinema, museus, parque etc.

Outra política pública foi o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que busca “captar recursos financeiros para projetos educacionais de assistência ao estudante” (Libâneo, 2012, p. 391).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil, contribui para o financiamento de toda a educação básica, o que inclui a Educação em Tempo Integral.

Em 2023, o Governo Federal promulga a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral; assim, “o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos”, buscando a oferta de vivência em uma educação na perspectiva integral (Brasil, 2023).

Tais políticas e marcos legais nos proporcionaram compreender melhor a trajetória e o direito à educação em tempo integral. Partindo disso, no próximo item, abordaremos as políticas do estado do Amazonas referentes à Educação Integral em Tempo Integral.

3.3 Políticas de Educação Integral no estado do Amazonas

A Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas iniciou a partir da Constituição Estadual de 1989, através do Art.199, que apresentou complementação aos princípios já expostos na CF/88. Mais diretamente, em seu inciso I, determina a “implantação progressiva do turno de 8 horas diárias no ensino pré-escolar, alfabetização e de primeiro grau” (Amazonas, 1989, art. 199, I).

Entretanto, o funcionamento desta determinação só foi materializado anos depois em duas escolas localizadas em Manaus, capital do estado do Amazonas, sendo a Escola Estadual Petronio Portela e a Escola Estadual Marcantonio Vilaça. Essas unidades escolares não tinham um ambiente escolar adequado para o atendimento e funcionamento em tempo integral, de modo que as escolas precisaram ser adaptadas.

Estas primeiras escolas atendiam o ensino médio em horário parcial e passaram a funcionar em tempo integral, pois apresentavam pontos negativos como alto índice de evasão e repetição idade-série e, a partir disto, o Poder Público utilizou a ampliação do tempo como uma forma de alterar este cenário (UNICEF, 2013). Após este acontecimento, “a temática da educação em tempo integral passou a fazer parte da agenda de governo do estado, sendo

apresentada nas propostas governamentais e discutida em conferências e nos planos estaduais de educação” (Oliveira, 2021, p.9).

Além da falta de infraestrutura, também se contava com a ausência de um projeto pedagógico, uma base curricular e orientações normativas que pudessem auxiliar na implantação deste novo modelo de educação destas escolas. Estas escolas iniciaram seu funcionamento tendo como norte, em um período, aulas do currículo em vigência e, no turno posterior, oficinas que incluíam estudo científico, teatro e xadrez.

De acordo com Elisiário (2017), o estado do Amazonas segue tendo dois modelos de escolas de tempo integral, sendo as: Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETI, que são escolas que foram apenas adaptadas para funcionamento em tempo integral, ou seja, funcionavam em horário parcial e passaram a funcionar em tempo ampliado, e os Centros de Educação em Tempo Integral – CETIs, que foram pensados e estruturados com todo detalhamento estrutural para ofertar uma Educação em Tempo Integral colaborando para efetivação da Educação Integral com salas, laboratórios e outros espaços que serão apresentados a seguir.

Os CETI têm uma estrutura padrão em todo o interior e capital e têm por objetivo auxiliar na oferta da Educação Integral; estas escolas contam com “24 salas de aula climatizadas, laboratórios de informática e de ciência, biblioteca, piscina semiolímpica, campo de futebol, quadra poliesportiva, refeitório e demais recursos para atender em média mil alunos por unidade na modalidade tempo integral” (Oliveira; Franco, 2023, p.168).

Em 2008, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução nº 112/2008 (CEE/AM, 2008), que aprovou o Projeto das Escolas de Tempo Integral por um período de 2 anos, o qual visava fortalecer a educação através do desenvolvimento humano dos alunos. Esta resolução também regulamentou o funcionamento legal das duas primeiras escolas pioneiras que iniciaram o seu funcionamento em 2002 sem amparo legal.

Esta resolução tinha como justificativa “os resultados insatisfatórios das avaliações externas que medem a aprendizagem dos estudantes (Oliveira; Franco, 2023, p. 165)”; e buscava-se também que os índices de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série diminuíssem. Todavia, toda essa justificativa se contrapõe ao que acreditamos ser uma educação em tempo integral. O propósito da educação integral não pode ser reduzido a apenas alcançar notas altas em avaliações externas, ou seja, ter índices altos em provas como o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e a diminuir o índice das reprovações. Isso por si só não atesta que a escola seja de qualidade.

O projeto tinha como objetivos:

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

Percebe-se que este objetivo corrobora para a ideia de que o desenvolvimento do estudante, neste projeto de educação em tempo integral proposto, se daria através do oferecimento das áreas de conhecimento e que estas áreas supostamente auxiliariam no desenvolvimento de competências, habilidades e saberes necessários para o estudante viver em sociedade. Entretanto, não se percebe no documento a garantia ou qualquer afirmação sobre a preocupação em promover uma educação baseada e firmada nos moldes da educação integral. Há apenas a colocação de que se busca construir competências e habilidades necessárias à vida, deixando espaço para a pergunta: que conhecimentos e habilidades são estes? Supostamente, podemos depreender, habilidades e conhecimentos que contribuem para uma educação tecnicista, preocupada em preparar mão de obra barata para o mercado de trabalho e não para uma educação voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do estudante, preparando-o para uma vida plena em sociedade.

Para que o objetivo da respectiva resolução pudesse caminhar para a plena execução, o tempo escolar foi organizado em 8h diárias. Seu funcionamento seguia os seguintes horários:

- No turno matutino - das 7h até as 11h30, incluindo o tempo de intervalo; neste período, os alunos teriam aprendizagem das disciplinas do currículo básico.
- No turno vespertino - das 13h30 até 17h, sendo ofertadas atividades complementares, a partir de temas transversais, e, sendo indispensável, a oferta do projeto “reforço escolar”.

Para que isto se tornasse realidade, a resolução nº112/2008 contou com duas recomendações: que houvesse equipe multidisciplinar e concursos públicos em vista de realizar um melhor atendimento.

Em 2011, na gestão do Governador Omar José Adel Aziz, o projeto que até então estava em funcionamento foi reorganizado e, no dia 15 de março 2011, a Resolução nº. 17/2011 foi aprovada, dando início ao novo projeto de educação em tempo integral. Deste modo, ampliou-se o número de escolas que viriam a funcionar em tempo integral.

Este projeto tinha como justificativa “A necessidade da ampliação da jornada escolar

tendo em vista, principalmente, a não universalização do ensino fundamental e o resultado insatisfatório nas avaliações externas da educação local (Oliveira, 2019)”. O objetivo do novo projeto foi “implementar e garantir, nas escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral da rede pública do Estado do Amazonas, a melhoria do processo ensino aprendizagem elevando a 100% o índice de aprovação e erradicando a evasão escolar” (Amazonas, 2011, p. 11).

Para somar ao objetivo apresentado acima, o documento ainda traz objetivos específicos, sendo:

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

Através dos objetivos específicos, é possível ver, mesmo que minimamente, indícios de que se busca uma educação mais completa quando trata da necessidade de formar o cognitivo, o social, o emocional e os múltiplos conhecimentos que o estudante já tem em sua bagagem; contudo, ainda é muito pouco, vago e mínimo.

Oliveira (2021, p.13) analisa os dois projetos da seguinte forma:

O projeto de 2011 continuou com a mesma vertente ideológica do projeto de 2008, atendendo às exigências impostas pelos organismos multilaterais de preparar o estudante para o mercado de trabalho; foi aprovado como política de governo e não como política social, de caráter universal, capaz de possibilitar a formação das múltiplas potencialidades educativas dos estudantes, contribuindo para sua autonomia e para a efetivação de uma sociedade democrática.

Os objetivos e justificativas dos projetos das escolas de tempo integral no Amazonas caminham mais para o lado contrário daquilo que compreendemos ser uma formação integral; as justificativas, guiadas para melhoria nos índices de avaliações, aparecem como ponto maior a ser alcançado e acreditamos que isso não deveria ser a maior motivação. As justificativas deveriam caminhar na perspectiva de uma educação capaz de auxiliar o sujeito no desenvolvimento e possibilidade de se adquirir conhecimentos múltiplos, colocando em prática sua cidadania e criticidade; tal processo educativo deveria contar com apoio e auxílio de todos os profissionais da escola. Também, o objetivo deste programa deveria estar centrado

em um currículo diversificado que possibilitasse uma formação completa: “Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender” (Saviani, 2009, p.16).

Em 2015, com a Lei 4.183 de 26 de junho, é aprovado o Plano Estadual do Amazonas – PEE, com vigência de 10 anos e, por via de conhecimento, em junho do ano de 2025, completou seus 10 anos. Na sua seção sobre o tempo integral, tem-se como meta 6 “Implantar e implementar gradativamente a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% dos estudantes da Educação Básica” (Amazonas, 2015, p.66); todavia, conforme observamos em nossos estudos, não há indícios da oferta da educação na perspectiva da educação integral.

Em seguida, no ano de 2024, o estado do Amazonas aprovou a Resolução Nº 69, de 16 de abril de 2024, que definiu as Diretrizes da Política de Educação em Tempo Integral para o Sistema de Ensino do Estado do Amazonas e, no art.2, enfatiza-se o que se considera educação integral, desenvolvimento integral e o tempo integral:

- I - Educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais;
- II - Desenvolvimento integral: processo singular, historicamente situado, contínuo e ao longo da vida, de ampliação, aprofundamento e diversificação das dimensões cognitiva, física, social, emocional, cultural e política do sujeito;
- V - Tempo integral: carga horária em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, durante todo o período letivo.

Destacamos que nenhum outro documento trouxe um norte em termos de conceito sobre o que se entende como Educação Integral e Educação em Tempo Integral. A partir desta resolução atual, acreditamos que seja necessária uma nova reformulação da resolução que são base legais dos projetos de educação em tempo integral, garantindo estes conceitos e que altere as justificativas que visam melhorias em índices de avaliações externas para uma justificativa que auxilie na oferta uma Educação Integral em Tempo Integral.

Através do estudo realizado, compreendemos que uma Educação Integral em Tempo Integral deve estar sempre do lado contrário ao viés mercadológico do sistema capitalista, em

que a educação é vista como um produto que deve gerar resultados e produtividade e, assim, visa, fundamentalmente, formar mão de obra para o mercado de trabalho. Neste viés, temos estudantes apenas receptores, passivos e sem abertura para diálogo e autonomia quando deveriam ser seres pensantes e críticos.

Após todo o processo da implementação das resoluções das escolas de tempo integral, foram sendo implantadas escolas não só no estado do Amazonas, mas também nas regiões do interior; e, no Município de Humaitá, não foi diferente, cuja primeira escola de tempo integral foi o Centro Educacional de Tempo Integral Tarcila Prado de Medeiros Mendes, que é nosso objeto de pesquisa. Anterior a ela, tivemos a Escola Estadual Álvaro Maia, que era uma instituição que atendia em horário regular e foi adaptada para o tempo integral.

Na próxima seção, apresentaremos a discussão sobre o que é o currículo e suas teorias.

4. CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Nesta seção, abordaremos inicialmente o conceito de currículo e explicitaremos de qual teoria do currículo mais nos aproximamos. Em seguida, apresentaremos um breve contexto histórico do ensino médio, a fim de compreender como se deu a construção dessa etapa da escolarização, que integra o objeto de nossa pesquisa.

De forma genérica e no senso comum, o currículo é compreendido como o conjunto de disciplinas às quais os estudantes têm acesso ao longo de sua trajetória educacional, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, entre outras. De maneira resumida, o currículo é frequentemente entendido como tudo aquilo que o aluno aprende e estuda durante um período letivo na escola. No entanto, o currículo não se reduz apenas às disciplinas e limitá-lo a esse aspecto revela uma visão restrita e limitada do currículo.

A partir disso, compreende-se que o currículo assume diferentes significações que variam conforme a perspectiva que se escolhe, utiliza. Para um melhor entendimento, destacam-se, a seguir, as diferentes teorias do currículo, que apresentam distintas concepções, modos de compreender e de desenvolver o currículo escolar. Cada teoria curricular envolve uma determinada compreensão social, um objetivo formativo, um tipo de sujeito que se pretende formar e, conseqüentemente, um projeto de sociedade a ser construído. É por essas razões que alguns estudiosos da área defendem que o currículo é, essencialmente, uma questão de poder.

Nesse sentido, Silva (2024) apresenta, de forma sucinta, uma definição acerca das teorias do currículo.

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (Silva, 2024, p.16).

A partir disso, é possível compreender que as teorias tradicionais do currículo são aquelas que concebem o currículo como algo neutro, entendendo “teoria” apenas no sentido de transmissão de conteúdos. Nessa perspectiva, o currículo é reduzido à técnica, à eficiência e ao cumprimento de prescrições obrigatórias. Compreende-se, assim, que as questões sociais não são consideradas elementos cruciais a serem inseridos ou discutidos nos currículos obrigatórios, devendo ser trabalhado apenas o que foi previamente programado, selecionado e estabelecido, sem abertura para mudanças.

O currículo, em uma perspectiva tradicional, ainda segundo Silva (2024), funciona de maneira semelhante à lógica da indústria, tendo como palavra-chave a eficiência. Assim, a partir dessa lógica, a escola desenvolve a sequência dos conhecimentos, habilidades, competências e conteúdos seguindo um modelo padronizado e bastante fragmentado, desejando e esperando resultados quantificáveis de alto padrão. Contudo, como alerta Young (2014, p. 195), se um currículo for “definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento”.

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não compreendem o currículo como algo não neutro, mas como um espaço permeado por relações de poder, ideologia e interesses que se manifestam nos saberes escolares. Um currículo crítico propõe a discussão de questões sociais, busca compreender a realidade de forma aprofundada e reconhece seu caráter político e ideológico. As teorias críticas desconfiam do seu status quo e o responsabilizam pelas desigualdades e injustiças sociais, defendendo que o fundamental não é “desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva, 2024, p. 30).

Outro estudioso relevante na área é Gimeno Sacristán (2013), que compreende o currículo como um elemento que “proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e do ensino na escolarização moderna, constituindo-se como uma construção útil para organizar aquilo de que deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser apreendido” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 19). O autor também destaca que, por meio desses conceitos, “cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações [...] diante das quais somos obrigados a nos posicionar” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 16).

Gimeno Sacristán dialoga diretamente com as teorias críticas do currículo ao defender que, diante dos múltiplos dilemas e situações presentes na escolarização, não é possível assumir uma postura neutra ou restringir-se a técnicas. O currículo não se configura apenas como um conjunto de conteúdos a serem aprendidos e desenvolvidos no ambiente escolar, mas carrega intencionalidades, objetivos políticos e ideológicos que influenciam tanto a forma quanto o alcance do acesso dos estudantes ao conhecimento, bem como às diferentes culturas e visões de mundo.

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem mais próxima das teorias críticas do currículo, por compreendermos que essa perspectiva é a mais adequada para a análise do currículo do CETI, uma vez que buscamos investigar se há indícios da efetivação de uma educação integral, entendida como aquele modelo de educação que envolve dimensões

sociais, políticas, ideológicas e culturais.

Segundo Arroyo (2013):

Nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado; e, em paralelo, temos o currículo na prática incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procuras de explicações desestruturantes que chegam dos próprios mestres, dos educandos e da dinâmica social, política e cultural (Arroyo, 2013, p.240).

A partir do posicionamento do autor em questão, é possível compreender que o estudante vivencia dois momentos distintos no tocante ao currículo: aquele que o autor denomina de “núcleo comum”, o qual pode ser compreendido, na atualidade, como próximo à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), e, em paralelo, o chamado “currículo na prática”, que se manifesta por meio das vivências e das questões sociais que adentram o espaço escolar, como por exemplo a partir dos itinerários formativos. No caso do CETI, que atende ao ensino médio, observa-se a busca por inserir, por meio de seus itinerários, contextos sociais, políticos e elementos da realidade amazônica.

Como base legal, destacaremos algumas legislações que reforçam a importância da existência de um currículo para os sistemas de ensino. Inicialmente, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, que, em seu art. 26, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar uma Base Nacional Comum, podendo ser complementada por uma parte diversificada, a qual deve contemplar aspectos da realidade dos estudantes, bem como questões regionais, locais e sociais.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art.16).

Outra base legal é o Plano Nacional de Educação (2014–2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que, em sua Meta 3, especificamente na Estratégia 3.1, propõe que o ensino médio incentive práticas pedagógicas interdisciplinares, envolvendo teoria e prática por meio de seus currículos. Além disso, estabelece que sua organização deve ser flexível e diversificada, contemplando conteúdos obrigatórios e eletivos, indo além das disciplinas comuns e articulando-as com a ciência, o trabalho, a linguagem, a tecnologia, a cultura e o esporte (Brasil, 2014).

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, estabelece que o currículo deve se desenvolver por meio de metodologias que evidenciem a contextualização, a diversificação, a transdisciplinaridade e as diferentes formas de interação entre os diversos campos do saber, “vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho” (Brasil, 2018, art. 7º, § 2º).

Por último, destacamos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), documento normativo que define aprendizagens essenciais para os currículos dos sistemas de ensino e orienta a organização curricular das instituições escolares, estruturada a partir da Formação Geral Básica (FGB) e dos itinerários formativos. Nessa organização, a BNCC enfatiza a articulação entre aspectos relacionados ao trabalho, à tecnologia, à cultura e ao protagonismo juvenil (Brasil, 2018).

Diante de tudo o que foi apresentado e discutido até o momento, tanto no campo teórico quanto nas bases legais, evidenciamos que o currículo, para este estudo, deve se situar no campo das teorias críticas, a fim de favorecer não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as relações sociais, por meio da interação, do debate e da valorização dos saberes. Dessa forma, busca-se possibilitar uma formação que considere a expansão das múltiplas dimensões do sujeito, uma vez que, “em um mundo cada vez mais volátil, onde tudo é transitório, móvel e extremamente rápido, as formas de conceber o espaço e o tempo geram modificações na estrutura curricular” (Lopes; Macedo, 2011, p. 136).

Na próxima subseção, trataremos do ensino médio e de sua construção histórica, abordando o contexto das reformas de 2017 e as mudanças por elas propostas, que resultaram no chamado Novo Ensino Médio. Em seguida, será iniciada a análise curricular da Proposta Curricular Amazonense, documento que orienta o currículo do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarsila Prado de Negreiro Mendes, no município de Humaitá-AM.

4.1 O Ensino Médio e o Novo Ensino Médio: concepções e contexto histórico

Com a descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834, as províncias passaram a assumir a responsabilidade pela oferta da educação primária e secundária. Contudo, essa organização ocorreu de forma desarticulada, em razão da escassez de recursos, o que fez com que o ensino secundário ficasse a cargo da iniciativa privada. Tal configuração conferiu a essa etapa um caráter classista, uma vez que apenas aqueles que possuíam condições financeiras tinham acesso a esse nível de ensino (Romanelli, 1986).

No início da história da educação no Brasil, o que hoje se conhece como Ensino Médio (EM) era denominado ensino secundário, compreendido como o período que “destinava-se ao preparo dos candidatos ao ensino superior” (Romanelli, 1986, p. 39). A partir dessa concepção, o ensino secundário passou a ser entendido como um marcador social, visto que apenas famílias das classes mais elevadas tinham o privilégio de usufruí-lo e almejavam que seus filhos integrassem o grupo dos homens cultos. Com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, surgiu a necessidade de implantar um colégio de instrução secundária, culminando, em 1837, na inauguração do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (Alves et al., 2022).

Durante o período do Brasil Império (1822–1889), o ensino secundário manteve-se voltado à preparação para o ingresso no ensino superior. Observava-se que a frequência nesse colégio de instrução ocorria, em sua maioria, por parte das elites econômicas, havendo apenas uma pequena parcela composta por filhos de funcionários públicos, órfãos e filhos de militares mortos em guerra (Colégio Pedro II, 2014).

No período da República Velha, foram implementadas reformas no campo educacional. A primeira foi a Reforma Benjamin Constant (1890), que estabeleceu a duração de sete anos para a conclusão do ensino secundário. A segunda, a Reforma João Luís Alves, reduziu esse tempo para cinco anos (Alves et al., 2022). Ambas tinham como principal objetivo a preparação para o ensino superior.

Com a Reforma Francisco Campos, ocorreram modificações significativas na estrutura e organização do ensino secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos. O primeiro tornou-se requisito para o ingresso no ensino superior. Além disso, foi instituído um currículo seriado e a frequência escolar passou a ser obrigatória. No ciclo fundamental, o currículo incluía disciplinas como Português, Francês, Inglês, Latim, Alemão (facultativo), História e Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho e Música (Romanelli, 1986, p. 135).

Nesse período, ocorreram outras reformas relevantes, como a Reforma Capanema, que instituiu os cursos colegiais clássicos e científicos, com duração de três anos, os quais, assim como nos períodos anteriores, também tinham como finalidade preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Paralelamente, o ensino técnico-profissionalizante começava a se consolidar, porém permanecia separado do ensino secundário (Alves et al., 2022), sendo destinado às camadas menos favorecidas da população. Ademais, aqueles que cursavam o ensino profissionalizante não tinham acesso ao ensino superior.

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto nº 4.073/1942, oriundo da Reforma Capanema, estabeleceu-se como objetivo “a preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, bem como dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca”. Essa legislação atendia, sobretudo, aos interesses das empresas, ao suprir suas demandas por mão de obra qualificada.

Dessa forma, torna-se evidente que o ensino secundário caminhava para uma formação voltada ao mercado de trabalho, atendendo às demandas do setor industrial, sem indícios de uma preocupação com o desenvolvimento de conhecimentos múltiplos que favorecessem uma formação social mais humana e crítica.

O ensino secundário e o ensino técnico-profissionalizante configuravam-se de maneira dual, organizados a partir de critérios de classe social. Enquanto o ensino secundário destinava-se às elites, preparando-as para o ingresso no ensino superior, os cursos profissionalizantes eram direcionados à formação para o mercado de trabalho, tendo como público-alvo os filhos da classe trabalhadora.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e no contexto de reconstrução democrática, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961. Um dos aspectos relevantes dessa legislação foi a substituição da nomenclatura “ensino secundário” por ensino médio. O Título VII é dedicado a essa etapa e estabelece que o grau médio é destinado à formação do adolescente. Conforme o art. 34: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961).

O ginásial correspondia à primeira etapa do ensino médio, com duração de quatro anos, destinada aos estudantes que haviam concluído o ensino primário. Já o colegial constituía a segunda etapa, com duração de três anos (Brasil, 1961).

Durante o período da ditadura militar (1964), marcado por censura, restrição de direitos sociais e violência ideológica, o cenário educacional também foi profundamente impactado. A educação passou a ser submetida aos interesses do mercado, orientada por uma lógica econômica e por políticas baseadas no princípio da racionalidade tecnocrática (Evangelista, 2020).

Nesse contexto, foi sancionada a Lei nº 5.692/1971, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Há controvérsias quanto à sua classificação, uma vez que alguns estudiosos, como Silva et al.

(2022), interpretam-na como uma Lei de Diretrizes e Bases; contudo, conforme Silva (2022), trata-se de uma lei ordinária. Na verdade, o ensino passou a ser compreendido, nesse período, como “instrumentalização para o trabalho e forma de controle ideológico” (Habowski & Leite, 2022, p. 7).

O art. 1º da Lei nº 5.692/1971 estabelecia que o ensino de 1º e 2º graus tinha como objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, à qualificação para o trabalho e ao exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971). Entretanto, essa concepção estava alinhada a uma educação de caráter tecnicista. O Ensino Médio não era obrigatório, uma vez que a obrigatoriedade se restringia à faixa etária de 7 a 14 anos, correspondente ao 1º grau.

Como herança desse período, observa-se que o Ensino Médio permaneceu voltado às demandas econômicas, priorizando a qualificação para o trabalho e aprofundando as desigualdades entre as classes sociais. A burguesia continuava tendo acesso a uma educação de melhor qualidade, que a preparava para o ensino superior, contribuindo para a manutenção do seu status quo.

Com o fim da ditadura militar, iniciou-se um processo de luta por direitos e liberdades civis e de construção de uma identidade democrática para o país, incluindo a reivindicação por eleições diretas (Alves et al., 2022). Como resultado desse movimento, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que garantiu a educação como direito de todos. No que se refere ao Ensino Médio, o art. 208 estabelece a progressiva universalização dessa etapa, assegurando sua gratuidade.

A década de 1990 foi marcada por esforços voltados à melhoria e ao fortalecimento da educação, culminando na promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que definiu o Ensino Médio como a última etapa da educação básica, com duração mínima de três anos.

Em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que propuseram uma formação geral voltada ao desenvolvimento de capacidades investigativas, analíticas e críticas, superando práticas baseadas exclusivamente na memorização (Brasil, 1999).

Posteriormente, outros programas impactaram o Ensino Médio, como o Programa Ensino Médio Inovador (2009), o ENEM, e o Plano Nacional de Educação (2014), que reforçaram a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, currículos flexíveis e abordagens interdisciplinares.

Com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à Presidência, iniciou-se a reforma do Ensino Médio por meio da MP nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, introduzindo mudanças como a ampliação da carga horária, os itinerários formativos e a flexibilização curricular. Embora apresentada como estratégia para redução da evasão escolar, a reforma foi amplamente criticada por seu viés mercadológico e por ter sido implementada de forma unilateral, sem amplo diálogo com a sociedade (Evangelista, 2020; Motta & Frigotto, 2017).

A resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualizou as diretrizes curriculares do Ensino Médio e, no Art. 6º, são mencionados alguns termos em que se propõe:

II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles; III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (...).

Por meio desta Resolução, nº 3/2018, é estabelecida uma relação de complementaridade entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, indicando que o Ensino Médio, após sua reforma, deve garantir uma base comum sólida, ao mesmo tempo em que deve promover a flexibilização curricular, o protagonismo juvenil e a articulação entre educação, trabalho e realidade social.

Entendemos que, após a lei 13.415/2017, o ensino médio veio sendo reformulado e adaptado e, por meio da busca de um melhor ensino nesta modalidade, foi sancionada a Lei Nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Algumas mudanças deram-se, conforme se pode observar nos artigos:

Art. 26, § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais que componham os currículos de que trata o caput deste artigo.

Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei.

Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação

geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida (Brasil, 2024, art. art.26, art.35).

Entre as mudanças desta lei, temos a distinção de que a carga horária passará a ser de 2.400 horas e esta será dividida entre os conteúdos presentes na BNCC e uma parte diversificada. Entretanto, com esta lei, temos a presença do curso técnico e, de acordo com a lei, a instituição que optar por segui-lo deve ter uma carga horária de 2.100 horas e que o restante seja designado ao aprofundamento de conteúdos relacionados à formação técnica.

Compreendemos que o ensino médio desde o seu surgimento está sempre em constante mudança e adaptação; as políticas de busca por melhorias não chegam a um consenso sobre qual o melhor modo de ofertar e garantir uma educação no ensino médio. O que temos como evidência é que o ensino médio está sempre em busca de atender às exigências de segmentos empresariais, visto que, em todos os períodos históricos, percebe-se o desejo de adaptar o ensino aos interesses do mercado de trabalho, seja por meio de cursos técnicos subdivididos para a classe operária, como o foi no passado, ou, na atualidade, por meio de cursos profissionalizantes.

A partir das mudanças propostas para o Ensino Médio por meio das reformas, as unidades escolares são levadas a reorganizarem seu currículo e sua organização por necessitarem atender ao que está proposto e sancionado pela legislação vigente. Diante disso, na próxima seção, daremos continuidade ao estudo e à análise do tema em questão a fim de compreender a presença e a garantia de uma educação integral, mesmo com as reformas realizadas, especialmente entre as Leis nº 13.415/2017 e a de nº 14.945/2024, que ocasionaram alterações na organização e no currículo escolar do ensino médio. A análise terá como base a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas, documento que norteia o currículo do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarsila Prado de Negreiro Mendes, no município de Humaitá-AM.

5. O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CETI DO SUL DO AMAZONAS: O CASO DE HUMAITÁ – AM

Nesta seção, trataremos do currículo do CETI Centro Educacional de Tempo Integral Tarcila Prado Negreiros Mendes, em Humaitá, buscando compreender quais elementos são apresentados no documento que indicam a preocupação com a educação integral, ou se revelam um direcionamento para outra perspectiva formativa.

O CETI é uma instituição mantida pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC). Seu atendimento ocorre exclusivamente no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica e de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que, após sua conclusão, estes estarão inseridos de forma mais direta na vida social e no mercado de trabalho.

O CETI-Humaitá foi fundado em 28 de setembro de 2018 e inaugurado oficialmente por meio de uma cerimônia realizada em 4 de outubro do mesmo ano; a instituição fica localizada na BR 230, KM 2,5, no Bairro São Cristóvão, tendo como vizinho um conjunto habitacional que tem crescido devido à expansão da cidade, a partir de invasões e ocupações ilegais. Sua criação esteve relacionada à demanda da comunidade escolar de Humaitá pela oferta de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral que contasse com uma estrutura adequada para garantir uma formação integral aos estudantes. Contudo, o longo período de aproximadamente cinco anos para a conclusão da obra evidencia um atraso significativo, que pode ser interpretado como um descaso do poder público diante da necessidade educacional da população local.

O funcionamento da escola ocorria das 7h15min às 17h15min. No ano de 2024, a instituição atendia um total de 425 estudantes, majoritariamente oriundos de famílias de classe média baixa e beneficiários do Programa Auxílio Brasil. A gestão escolar era composta por uma gestora e um administrador; entretanto, considerando o porte da instituição e a modalidade de tempo integral, entende-se que a escola poderia ter contado com uma equipe gestora e administrativa mais ampla.

A equipe administrativa era composta por quatro profissionais, sendo um secretário e três assistentes administrativos. Contava ainda com o apoio de dois coordenadores de área, uma pedagoga e uma professora responsável pelo trabalho de apoio pedagógico. Desse quadro, aproximadamente 90% dos profissionais possuíam formação em nível superior e especializações, apenas um assistente com formação técnica (Amazonas, 2024).

Em relação ao quadro de docentes, a escola contava com um total de 24 professores; destes, 11 professores tinham carga exclusiva de 40 horas na escola; o restante apenas 20 horas de trabalho na instituição.

Esses professores possuíam em sua jornada de trabalho o Horário de Trabalho Pedagógico – HTP, que consiste em um período de trabalho dedicado a planejamento de trabalho; assim, a instituição, optou por realizá-lo por área de conhecimento, de modo que docentes da mesma área pudessem trocar informações e vivências. Há, também, um HTP coletivo com a participação de todos os professores, realizado após a liberação dos estudantes; como apresentado no início desta seção, a escola funcionava até as 17h15m, mas, no período da tarde, os alunos eram liberados às 16h15, permanecendo os profissionais até as 17h15m para vivenciarem esse momento, bem como para a realização de reuniões pedagógicas e administrativas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição, havia formações continuadas destinadas aos seus profissionais, as quais eram ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado - SEDUC e ocorriam no início de cada bimestre. Além disso, eram oferecidos cursos que não possuíam caráter obrigatório, ficando a critério do professor decidir se participava ou não. A instituição também oferecia formação continuada própria, organizada pela equipe da Educação Especial que realiza Atendimento Educacional Especializado - AEE, por meio da oferta de cursos de Libras realizados uma vez por semana.

No site QEdú, encontram-se dados do CETI referentes à aprendizagem. Os dados disponíveis são do ano de 2023, não havendo registros para 2024 ou 2025, e limitam-se às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tratando do nível de aprendizagem adequada dos alunos. Em 2023, o CETI apresentou o percentual de 23% de aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, o que indica que a maioria dos alunos não alcançou um nível considerado adequado. Em Matemática, o percentual foi muito menor, com apenas 5% de aprendizagem adequada, evidenciando que a grande maioria dos estudantes não atingiu o patamar mínimo esperado, uma vez que apresentaram menos de 25% da aprendizagem considerada necessária.

Nesse site, também é possível verificar o desempenho dos alunos a partir de quatro níveis qualitativos de proficiência: avançado, proficiente, básico e insuficiente. O CETI situava-se entre os níveis básico e proficiente, com 47% dos estudantes classificados no nível básico, 30% no nível insuficiente e 23% no nível proficiente. Através desses dados, é possível perceber que os alunos necessitavam de maior atenção, exigindo que a escola refletisse sobre estratégias para a melhoria da aprendizagem especialmente daqueles classificados no nível

insuficiente. Ressaltamos que o foco das ações deveria estar na promoção de uma aprendizagem mais significativa, favorecendo a educação integral e não apenas a elevação de índices.

Como em toda instituição escolar, os alunos podem se aprovados, reprovados, ou, por algum motivo, evadirem da escola. O QEdU auxiliou-nos também em verificarmos a taxa de rendimento; no CETI, no ano de 2024, as taxas foram: 5,7% de reprovação; 3,2% de abandono e 91.1% de aprovação. Este site também nos possibilitou verificar o rendimento por ano: encontramos maior incidência de reprovação e abandono nos 1º anos e 2º anos.

Esse cenário nos 1º e 2º anos é muito preocupante; no entanto, a Secretaria de Educação do Estado -SEDUC pensou em estratégias que pudessem auxiliar esses alunos. Mais à frente, trataremos das unidades curriculares e, entre elas, encontrou-se uma unidade curricular pensada e ofertada, apenas para o 1º ano, a qual tinha como objetivo servir como estratégia para que os alunos do primeiro ano se adaptassem ao ensino médio em tempo integral e não abandonassem a escola nem chegassem à evasão.

Ressalta-se que os dados analisados se referem ao ano de 2024, assim como a proposta curricular que foi pensada para orientar tanto o funcionamento pedagógico quanto o currículo da instituição, e que também foi elaborada nesse mesmo ano. Dessa forma, tratava-se de uma política ainda em processo de implementação.

Verificamos também os dados registrados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do CETI, calculado com base nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que verifica a aprendizagem dos alunos em disciplinas específicas, sendo Língua Portuguesa e Matemática, e considera também para esta soma a taxa de aprovação. O site QEdU apresenta os resultados do IDEB de 2019, que foi de 4,0; o de 2021, que contou com um aumento mínimo indo para 4,2; e, no ano de 2023, caiu novamente para 4,0.

Não é de hoje que acompanhamos que, recorrentemente, é valorizado o índice do IDEB no contexto das escolas de educação básica, apontado como um indicador importante para a avaliação da qualidade educacional. Todavia, devemos enfatizar que uma educação de qualidade não se mede limitada aos resultados a partir de índices avaliativos, uma vez que seu propósito fundamental está centrado na promoção de uma formação integral, que contemple todas as dimensões do estudante, visando a uma aprendizagem significativa que o transforme em sujeito a atuar plenamente em sociedade e não apenas a ter um bom desempenho nas avaliações externas.

O CETI, em seu PPP, trata a realização do IDEB e o resultado deste como uma forma de estratégia para auxiliar a escola e os docentes a buscarem melhorias para a educação, o que caminha junto ao que afirmamos acima.

Para realizarmos um estudo acerca do currículo do CETI, com o objetivo de buscar compreender como o compromisso com a educação integral é executado na escola, foram considerados documentos específicos, que nos possibilitaram conhecer a realidade da escola e o que se desejava alcançar e por quais caminhos seguir: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2024, que nos possibilitou identificar a realidade escolar; o documento orientador Implementação e Reestruturação do Ensino Médio (2025), e a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (2021), como principal documento.

Um Projeto Político-Pedagógico (PPP) não se constitui como um documento elaborado por obrigatoriedade institucional ou legal, mas como um instrumento intencional e comprometido com uma educação de qualidade, que promove a reflexão coletiva sobre a realidade escolar, seus problemas e desafios. Deste modo, o PPP orienta a ação educativa e propicia experiências democráticas, ao ser construído de forma participativa envolvendo alunos, pais, funcionários e comunidade escolar, assim como também explicitar escolhas políticas e pedagógicas da comunidade escolar (Veiga, 2013).

No PPP do Centro Educacional de Tempo Integral Tarcila Prado de Negreiro Mendes, por todo seu documento, nota-se que ele “vai muito além do currículo escolar”, que se preocupou e foi criado pensando na sua comunidade, no seu público, buscando favorecer ou desenvolver no seu aluno uma formação integral em seus aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais, conforme consta em alguns trechos do documento:

Uma escola de ensino médio em tempo integral preparada e equipada para oferecer uma formação integral aos alunos do ensino médio (Humaitá, PPP CETI, p.10);

Tem o compromisso de formar cidadãos historicamente constituídos, autônomos, críticos e criativos. Proporcionando o desenvolvimento cognitivo e afetivo para responder a demandas e exigências atuais como agentes modificadores de seus meios, sabedor de direitos e deveres (PPP CETI, p.31);

Oportuniza, assim, aprendizagens significativas em todas as áreas de conhecimento visando ao desenvolvimento de competências e habilidades intelectuais, sociais, éticas e estéticas necessárias à formação de um ser humano apto a interagir na sociedade do seu tempo e capaz de interferir construtivamente na realidade sócio-ecômica- cultural (PPP CETI, p.37).

A educação integral, como exemplificada na seção 3, busca promover no aluno o desenvolvimento das suas múltiplas dimensões como sujeito; e um projeto político-pedagógico de uma instituição escolar deve buscar e deixar claro que isto é um compromisso educacional. Veiga (2013) estabelece que o Projeto Político-Pedagógico exige a definição clara dos fins da escola e do tipo de formação humana que se pretende realizar. Nesse sentido, o documento analisado explicita essa intencionalidade já em suas primeiras páginas, ao afirmar que a escola estava “preparada e equipada para oferecer uma formação integral aos alunos do ensino médio”, evidenciando que a educação integral constituía a finalidade formativa do CETI.

Sobre o currículo, o PPP enfatiza que “o currículo da escola procura acompanhar as transformações desafiadoras, levando em consideração as diferenças culturais, voltado para o cidadão protagonista” (Amazonas, 2024, p.43). Portanto, compreendemos que o currículo esperado para o CETI não se constituía como um documento neutro, conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva, ao afirmar que o currículo é social e historicamente construído e atravessado por relações de poder (Silva, 2024).

Segundo enfatiza o PPP da instituição, trata-se de um currículo dinâmico, que reconhece que a sociedade está em constantes transformações, as quais devem estar presentes no cotidiano da escola, sendo discutidas e problematizadas no processo educativo. Além disso, ao considerar as diferenças culturais dos estudantes que chegam à escola, os quais são portadores de experiências, saberes e identidades diversas, o documento reforça a compreensão do aluno como protagonista do processo educativo.

A seguir, daremos continuidade a este estudo, apresentando o currículo da instituição escolar CETI Tarsila Prato.

5.1 O Currículo Escolar do CETI

Dando continuidade ao nosso estudo, prosseguiremos com a análise da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio, elaborada no ano de 2021, a qual se configura como um documento orientador das práticas pedagógicas destinadas à oferta do Ensino Médio na rede estadual do Amazonas, a partir do ano letivo de 2022. O documento tem como objetivo central ofertar às escolas um currículo que oportunize aprendizagens essenciais capazes de possibilitar aos estudantes o enfrentamento dos desafios contemporâneos, contribuindo, ao mesmo tempo, para a formação de cidadãos conscientes, éticos e

responsáveis, aptos a participarem da sociedade e a fortalecerem a democracia (Amazonas, 2021).

Ressalta-se que a Proposta Curricular do Novo Ensino Médio está em consonância com a Lei nº 9.394/1996, especialmente no que se refere ao art. 35, que estabelece como uma das finalidades do Ensino Médio a consolidação e o aprofundamento das aprendizagens do Ensino Fundamental, possibilitando ao educando o prosseguimento dos seus estudos. Além disso, evidencia-se, na Proposta Curricular, o interesse do estado do Amazonas em promover o desenvolvimento do protagonismo juvenil, articulado à construção do projeto de vida dos estudantes, de modo a favorecer tanto a continuidade dos estudos quanto a inserção qualificada no mundo do trabalho.

Assim, o estado do Amazonas concebeu o Ensino Médio em Tempo Integral com o objetivo de formar estudantes por meio de uma proposta pedagógica multidimensional, a ser realizada por uma jornada escolar ampliada e orientada ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Nesse sentido, esse modelo organizou-se a partir de um currículo composto pela formação geral básica e por uma parte diversificada, sendo esta última voltada à ampliação e à consolidação dos conhecimentos em Língua Portuguesa, Matemática e nas demais áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que se buscou assegurar a educação integral dos estudantes (Amazonas, 2021).

Conforme discutido na seção anterior, o Ensino Médio foi submetido a mudanças significativas a partir da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017. Entre seus principais objetivos, destacam-se a flexibilização curricular e a ampliação da carga horária dessa etapa da Educação Básica. Nesse contexto, o currículo do Ensino Médio passa a ser organizado pela articulação entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs), que, conjuntamente, estruturam a proposta formativa dessa etapa de ensino.

Segundo a Proposta Curricular, deve-se buscar “viabilizar possibilidades para a construção de uma sociedade mais ética, humana, justa, inclusiva, democrática e participativa” (Amazonas, 2021, p. 46). Com vistas a alcançar tais objetivos, o documento estabelece princípios norteadores que orientam a organização curricular, entre os quais se destacam: o protagonismo juvenil, a formação integral, a interdisciplinaridade, os temas contemporâneos transversais, a equidade de gênero e raça e a equidade urbano-rural, princípios estes que serão explicitados mais adiante.

Na próxima subseção e na seguinte, apresentamos em que momentos do documento encontramos a presença da garantia e das formas que o estado do Amazonas buscou proporcionar e garantir a educação integral.

5.2 O Protagonismo Juvenil no CETI

O protagonismo juvenil, princípio defendido na Proposta, contribui para a construção do projeto de vida do estudante, ao considerar seus anseios, interesses e aspirações. A Proposta Curricular reforça também o compromisso da escola com a educação integral, na medida em que promove a formação de sujeitos ativos, capazes de participarem de suas próprias decisões e de lidarem criticamente com os desafios do cotidiano. Observa-se que o princípio da formação integral do educando é um compromisso assumido pelo Estado em relação a sua efetivação, de forma documental, ao explicitá-lo por meio do currículo. Outro princípio norteador é a interdisciplinaridade, entendida como um processo de interatividade mútua entre as áreas do conhecimento, a qual promove a articulação dos saberes escolares e sua relação com situações reais, contribuindo para a reflexão crítica e a compreensão da realidade (Amazonas, 2021).

Por sua vez, os temas transversais são questões que afetam a vida humana em escala local, regional e global, expressos em valores, atitudes e conceitos relacionados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos, são contemplados na Proposta, a qual propõe trabalhá-los de forma articulada aos componentes curriculares e às habilidades, de maneira interdisciplinar (Amazonas, 2021). Dessa forma, conteúdos de disciplinas obrigatórias, como Matemática, podem ser utilizados para facilitar e inserir a abordagem de temas como a educação financeira, o que contribui para a compreensão crítica do educando sobre a realidade financeira em que ele está inserido, de modo a auxiliá-lo em seu dia a dia. Os dois últimos princípios norteadores são convergentes, pois orientam a construção de um currículo comprometido não apenas com a igualdade formal, mas com a promoção da equidade de gênero, raça e dos diferentes contextos territoriais, urbanos e rurais, reconhecendo as desigualdades históricas que marcam esses grupos e assim busca-se fortalecê-los através de sua inserção no currículo.

Até o referido momento, foram abordados aspectos gerais do início da Proposta Curricular do Amazonas, tais como seus fundamentos, princípios e objetivos. A partir deste ponto, a análise passa a concentrar-se na organização curricular, na carga horária e em outros aspectos relevantes para o presente estudo.

O currículo organiza-se a partir da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, orientados pelos eixos estruturantes, sendo as unidades curriculares compreendidas como formas de organização, complementação e a flexibilização curricular. Entretanto, vale ressaltar que cada unidade escolar podia organizar seu currículo de uma forma que melhor correspondesse aos seus contextos e às suas condições institucionais, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

A Formação Geral Básica segue as alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 e é composta por uma parte comum do currículo. Segundo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a Proposta Curricular do Amazonas, essa formação está organizada por áreas do conhecimento, a saber:

- Linguagens e suas Tecnologias,
- Matemática e suas Tecnologias,
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias e
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No Amazonas, o órgão responsável pelo sistema de ensino definiu que o currículo do Ensino Médio contaria com uma carga horária total de 3.000 horas. Desse total, até 1.800 horas eram destinadas à Formação Geral Básica, enquanto o restante da carga horária seria complementado pela flexibilização do currículo, pela parte diversificada do currículo, correspondente aos Itinerários Formativos, que totalizaram no mínimo 1.200 horas. Neste momento, a análise concentra-se na Formação Geral Básica; posteriormente, serão abordados os Itinerários Formativos.

Antes de adentrarmos detalhadamente em cada área de conhecimento, apresentamos o quadro da estrutura curricular que o ensino médio em tempo integral que o CETI Tarsila Prado seguia, conforme orientações dadas pelo Estado frente a sua Secretaria de Educação. Salientamos que a estrutura curricular apresentada a seguir, segue sendo a disponibilizada pela Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino médio – 2021, documento informado pela própria instituição como sendo sua base. Todavia, temos também mais um documento, que será apresentado mais à frente. Por ora, mantemos foco apenas na Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino médio – 2021 em primeiro momento.

Quadro 6: Estrutura Curricular do CETI Tarsila Prado.

Área do Conhecimento:				
Linguagem e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa	Artes	Educação Física	Língua Inglesa
1º Série	120 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais
2º Série	80 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais
3º Série	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais
Carga Horária Total	240H	120H	120H	120H

Fonte: Criado pela autora.

Quadro 7: Estrutura Curricular do CETI Tarsila Prado

Área do Conhecimento:			
Ciências da Natureza e suas Tecnologias.	Física	Química	Biologia
1º Série	40 Horas Anuais	80 Horas Anuais	80 Horas Anuais
2º Série	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais
3º Série	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais
Carga Horária Total	120H	160H	160H

Fonte: Criado pela autora.

Quadro 8: Estrutura Curricular do CETI Tarsila Prado

Área do Conhecimento:	
Matemática e suas tecnologias	Matemática
1º Série	80 H
2º Série	80 H
3º Série	40 H
Carga Horária Total	200H

Fonte: Criado pela autora.

Quadro 9: Estrutura Curricular do CETI Tarsila Prado

Área do Conhecimento:				
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	Geografia	Sociologia	Filosofia
1º Série	80 Horas Anuais	80 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais
2º Série	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais
3º Série	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais	40 Horas Anuais
Carga Horaria Total	160H	160H	120H	120H

Fonte: Criado pela autora

Através da Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas, também encontramos separadamente aquilo que a Secretaria de Educação do Estado espera de cada área de conhecimento, assim como também de seus itinerários formativos. Desta forma, damos continuidade a esta análise. A primeira área de conhecimento é Linguagens e suas Tecnologias, tendo a Língua Portuguesa como um dos seus componentes; segundo a proposta curricular, essa área reconhece e busca promover a formação integral do estudante, enfatizando, ao longo de sua organização, o desenvolvimento de competências comunicativas, críticas e culturais. O documento destaca, de forma recorrente, que a formação integral constitui-se como um de seus objetivos, além de evidenciar que a Língua Portuguesa contribui para a inserção do estudante no mundo do trabalho, na medida em que desenvolve habilidades de leitura, escrita, argumentação e participação social (Amazonas, 2021).

O segundo componente é Artes, que, por meio de seus conteúdos e práticas, contribui para a educação integral ao favorecer o desenvolvimento da subjetividade humana, promovendo a autonomia do estudante nos processos de criação e estimulando uma postura crítica em suas interpretações artísticas. A Educação Física, embora possa ser compreendida como disciplina voltada para a prática esportiva e de lazer, é concebida pela proposta curricular de maneira ampliada, ao explicitar que “não se atém ao treinamento esportivo” (Amazonas, 2021, p. 82), mas atua na formação integral do estudante, fortalecendo o protagonismo juvenil e contribuindo para a construção do projeto de vida.

Já a área de Língua Inglesa buscava ampliar as possibilidades de comunicação e de inserção cultural dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de grupos socialmente vulnerabilizados, promovendo a aproximação com outras culturas e o acesso a diferentes

contextos sociais e profissionais, já que também o domínio dessa língua poderia auxiliar na inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

De forma geral, a Área de Linguagens e suas Tecnologias evidencia, por meio de seus componentes curriculares, a preocupação com a formação integral dos estudantes, ao oportunizar o exercício do protagonismo juvenil, a construção do projeto de vida e a valorização de suas realidades, contemplando, em cada componente, aspectos da diversidade cultural e regional amazonense (Amazonas, 2021).

A Área de Matemática e suas Tecnologias apresenta um conjunto de três princípios que orientam sua organização curricular: o primeiro refere-se ao desenvolvimento do pensamento matemático voltado para a compreensão de situações relacionadas ao mundo do trabalho, ao privilegiar o raciocínio lógico e a resolução de problemas do cotidiano. O segundo princípio está associado à contextualização dos conhecimentos matemáticos, considerando os contextos amazônicos e a diversidade cultural dos estudantes. A Matemática também é compreendida como componente fundamental para a formação integral pois contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da capacidade de atuação consciente dos estudantes em seu meio social.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o currículo se organiza a partir de três componentes curriculares: biologia, química e física. Cada componente curricular tem um objetivo específico para ser desenvolvido; a biologia visa à análise do cotidiano; a física foca na apropriação da linguagem científica e, por sua vez, a química busca desenvolver o conhecimento dos aspectos naturais e a alfabetização científica.

A proposta curricular afirma o compromisso com a educação integral, ao promover uma aprendizagem significativa para o estudante (Amazonas, 2021). Também, pelo que se observa no documento curricular, esta área contribui para o fortalecimento do protagonismo juvenil e para a construção do projeto de vida, além de possibilitar o trabalho interdisciplinar, uma vez que os conhecimentos desses componentes se complementam e se articulam entre si.

A última área de conhecimento é a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cuja apresentação inicial evidencia o compromisso com a formação humana e integral dos estudantes. A proposta curricular destaca que essa área, por meio de seus componentes, contribui para o desenvolvimento crítico e social do educando: a sociologia possibilita o questionamento das ações e das estruturas sociais e políticas; a filosofia instiga o pensamento crítico e reflexivo; a história promove a compreensão das mudanças e dos conflitos sociais e históricos; e a geografia, por sua vez, objetiva levar o educando a compreender o ser humano

em sua relação com o espaço e com o mundo. Dessa forma, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favorece uma maior articulação do estudante com a sociedade, fortalecendo a autonomia, o protagonismo juvenil e a construção do projeto de vida (Amazonas, 2021).

A partir do estudo e leitura dos documentos da instituição e daqueles que são norteadores das práticas escolares a serem desenvolvidas, foi possível analisar e compreender que a carga horária de tais áreas de conhecimento e de suas respectivas disciplinas apresenta de forma oculta um objetivo; embora não esteja explicitada uma hierarquização entre os componentes curriculares, é possível notar uma maior centralidade voltada para disciplinas como a língua portuguesa e a matemática. Assim, é possível afirmar que este modo de organização e hierarquização não é neutro, tendo em vista que há a intencionalidade/objetivo de se fortalecer aspectos como os demandados pelo modo de produção capitalista, promovendo a formação de mão de obra para atender as exigências do mercado de trabalho, sendo cidadãos apenas reprodutores de conhecimentos.

Entende-se, assim, que o foco do Ensino Médio está voltado para a valorização das competências instrumentais, que buscam auxiliar no aumento da produtividade, do raciocínio lógico, para atender as exigências do mercado de trabalho. Podemos observar pontos de contradição entre os discursos do Projeto Político-Pedagógico e demais documentos que embasam teoricamente a prática escolar, voltados para o fortalecimento e o compromisso com a formação integral, e a prática curricular de fato efetivada. Por exemplo, as disciplinas das áreas de conhecimento denominadas como Ciências Sociais e Aplicadas, que são fundamentais para o desenvolvimento crítico e político dos estudantes, são secundarizadas, com cargas horárias muito pequenas e sendo quase que impossível se desenvolver um trabalho sólido com os educandos.

A proposta curricular da instituição enfatiza que a Área de Ciências Sociais tem maior compromisso com a educação integral, mas perguntamos: como desenvolver uma educação voltada para a educação integral com um período de 1 aula semanal? O que se tem na prática é um currículo que tende a reproduzir desigualdades sociais, ao priorizar uma formação centrada na inserção do aluno para o mercado de trabalho, quando, na realidade, o que se deveria buscar e ser proporcionado era uma formação omnilateral e emancipatória para que os alunos façam uso dos seus direitos a uma educação em tempo integral e busquem maiores oportunidades na instituição.

Ainda no âmbito desta área de conhecimento, o documento destaca que os componentes curriculares devem incorporar temas que façam parte e estejam presentes na

realidade dos estudantes amazonenses. Evidência desse compromisso é o fato de que, além das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, a proposta contempla 14 habilidades elaboradas especificamente para o estado do Amazonas (Amazonas, 2021).

Essas habilidades demonstram o empenho do sistema de ensino em valorizar e fortalecer os saberes, as tradições e as vivências do contexto amazônico, contemplando realidades indígenas, quilombolas e urbano-rurais; estas habilidades específicas desenvolvidas para os estudantes amazonenses se expandem através e pelas disciplinas da Área de Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A seguir, apresentamos algumas destas.

Quadro 10: Habilidades Específicas do Amazonas.

Habilidades específicas para estudantes Amazonenses.
(EM13CHS107AM): Conhecer e valorizar as crenças, conhecimentos e saberes tradicionais dos povos indígenas, afro-brasileiros e mestiços amazônicos, comunidades caboclas, ribeirinhas e quilombolas.
(EM13CHS108AM): Participar da promoção do respeito e da tolerância às diferentes manifestações de consciência e crenças, assegurando o livre exercício do pensamento filosófico, ideológico e religioso no espaço Amazônico.
(EM13CHS607AM): Investigar a formação ética, política e socioeconômica dos grupos e comunidades amazônicas/amazônicas, em diferentes tempos e espaços.
(EM13CHS608AM): Promover e contribuir na realização de ações em escala local, regional e nacional para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática, solidária e fraterna.
(EM13CHS207AM): Compreender e analisar a formação histórica e geográfica do espaço amazônico e seu processo de ocupação territorial.
(EM13CHS208AM): Identificar e valorizar a diversidade e pluralidade étnica e cultural da população amazônica (indígenas, quilombolas, ribeirinhos e migrantes de matrizes americana, africana, asiática, europeia e oriental).
(EM13CHS506AM): Conhecer e valorizar a identidade amazônica/amazônida considerando a diversidade sociocultural e étnica.
(EM13CHS308AM): Engajar-se em ações que promovam ajuda humanitária às populações vítimas de desastres ambientais e de outras naturezas.
(EM13CHS405AM): Compreender e refletir acerca das múltiplas dimensões do mundo do trabalho levando em consideração o contexto amazônico. Suas atividades materiais, produtivas e os processos sociais inerentes à realização do trabalho que conferem significado aos indivíduos no tempo e no espaço.
(EM13CHS406AM): Desenvolver o empreendedorismo e a produtividade criativa dos estudantes no planejamento e na realização de seu projeto de vida, considerando suas qualidades e aptidões pessoais.
(EM13CHS407AM): Conhecer o processo de disputas, lutas e reivindicações por direitos trabalhistas no Brasil e no Amazonas, assim como as diferentes legislações referentes à temática, promulgadas ao longo da história de nosso país.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Compreendemos que o estado do Amazonas, por meio de sua proposta, evidenciou um esforço para valorizar os saberes e conhecimentos específicos da região amazonense demonstrado em cada habilidade específica, e isto é muito bom, pois contribui para uma educação integral ao proporcionar aproximação com a realidade do estudante. Todavia, observamos que tais habilidades se restringem apenas à história, geografia, sociologia e filosofia. Por que não abordar ainda mais a realidade dos povos amazonenses também em disciplinas como português, ao propor na literatura um estudo de escritos de autores amazonenses, por exemplo?

Como pudemos observar, o desenvolvimento de tais habilidades apenas em disciplinas da área de ciências humanas e sociais, as quais, como já exposto, apresentam uma carga horária menor que as demais, evidencia uma hierarquização entre disciplinas como matemática e português em detrimento das disciplinas de história, sociologia e as demais.

Assim, os conhecimentos voltados para o aprofundamento de assuntos como cultura, identidade e diversidade amazônica, centrados apenas nas disciplinas da Área de Ciências Sociais, como já exposto, revelam, com maior força, a contradição em relação à educação integral por ter uma prática curricular fragmentada. Outro ponto que percebemos é a presença de habilidades voltadas para o empreendedorismo, para a preparação para o mercado de trabalho, o que evidencia a nítida preocupação com o modo de produção capitalista e colabora com a desigualdade estrutural.

Mesmo alegando constantemente que a educação integral era um compromisso e que este era e seria efetivado por meio de seu currículo, a contradição é bastante presente: compromisso ou apenas falas apenas por obrigação? Acredito que apenas falas, tendo em vista que há mais pontos que se contrapõem à educação integral do que caminham para ela. Outro ponto que continuaremos nossa discussão é em relação a outro ponto de organização do currículo escolar.

Como já exposto, o currículo do Ensino Médio é composto pela Formação Geral Básica (FGB), apresentada anteriormente; sendo assim, na sequência, procederemos à análise da parte flexível do currículo, correspondente aos Itinerários Formativos.

A Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, define os Itinerários Formativos como o “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seus interesses, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas” (Brasil, 2018). Tal concepção incorpora ao currículo do Ensino

Médio o discurso da flexibilização e do protagonismo juvenil, apresentando os itinerários como estratégia para a construção do projeto de vida dos estudantes.

A Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas propõe a organização dos Itinerários Formativos (Amazonas, 2021), conforme se segue:

- Itinerários Formativos: organizados por áreas do conhecimento, com o objetivo de aprofundar aprendizagens e possibilitar a aplicação de conceitos em contextos sociais, culturais e do mundo do trabalho, articulando teoria e prática.
- Itinerários Formativos Integradores: organizados a partir da integração entre duas ou mais áreas do conhecimento, podendo articular-se, quando pertinente, à Formação Técnica e Profissional, com vistas à superação da fragmentação curricular e ao desenvolvimento de aprendizagens interdisciplinares.
- Itinerários Formativos Orientados para o Aprofundamento: voltados ao aprofundamento e à ampliação dos aspectos cognitivos em áreas específicas do conhecimento, desenvolvendo-se a partir dos eixos estruturantes e buscando fortalecer o protagonismo juvenil e a continuidade dos estudos.
- Itinerários Formativos com Ênfase na Formação Técnica e Profissional: organizados a partir dos eixos estruturantes e orientados para a qualificação profissional dos estudantes, devendo observar as diretrizes e a oferta prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT.

Ainda que a Proposta Curricular do Amazonas apresente diferentes Itinerários Formativos, não se observa no documento a colocação de hierarquias entre eles, mas uma indicação de possibilidades de organização que poderiam ser selecionadas pelas escolas conforme suas condições objetivas de oferta e sua realidade sócio territorial. Essa orientação transfere para as instituições a responsabilidade de adaptação curricular, o que, por um lado, ampliava a autonomia pedagógica e, por outro, evidenciava os limites impostos pelas desigualdades estruturais entre as escolas.

Os itinerários formativos são apresentados na Proposta Curricular e Pedagógica como uma forma estratégica de flexibilização, protagonismo juvenil e fortalecimento da educação integral; entretanto, também encontramos nesta uma contradição bastante evidente em relação à falsa ilusão de que o estudante teria plena liberdade de escolha sobre o que e como estudar, quando, na verdade, esta escolha era limitada, pois esta dependeria da realidade, das possibilidades, da demanda ou até mesmo da boa vontade da instituição, o que leva a ocorrer e

fortalecer ainda mais as desigualdades educacionais, que se busca eliminar do chão da escola mas que parecem cada vez mais se solidificar.

Ressalta-se ainda que cada forma de organização curricular, no âmbito dos Itinerários Formativos, desenvolve-se a partir dos eixos estruturantes, os quais orientam a proposição de experiências de aprendizagem que consideram as diferentes realidades dos estudantes, contribuindo para sua formação pessoal e profissional e para a efetivação de uma formação integral (Amazonas, 2021). Dessa forma, a Proposta Curricular do Amazonas organiza os eixos estruturantes em quatro dimensões:

Quadro 11: Eixos estruturantes

Eixos estruturantes	Objetivo	Foco Pedagógico
Investigação Científica	Ênfase em ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas relativas a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.	Os estudantes participam da realização de uma pesquisa científica, compreendida como procedimento privilegiado e integrador de áreas e componentes curriculares.
Processo Criativo	Expandir a capacidade dos estudantes de idealizar e realizar projetos criativos associados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.	Os estudantes participam da realização de projetos criativos, por meio da utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas.
Mediação e Intervenção Sociocultural	Ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas relativas a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.	Os estudantes participam da realização de uma pesquisa científica, compreendida como procedimento privilegiado e integrador de áreas e componentes curriculares.
Empreendedorismo	Expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.	Os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória.

Fonte: Brasil (2021)

De acordo com Amazonas (2021), estes eixos estruturantes buscam promover o desenvolvimento do pensamento crítico, científico e investigativo dos estudantes, valorizando

a criatividade, a inovação e a capacidade de lidar com problemas reais. Além disso, visam favorecer a participação social dos sujeitos, por meio do diálogo e da intervenção na realidade, estimulando a construção de mudanças na sociedade. Por fim, o eixo do empreendedorismo é compreendido para além da lógica estritamente mercadológica, enfatizando o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo juvenil e da elaboração do projeto de vida.

Tais eixos evidenciam através de seu documento que os órgãos normativos desejavam estimular o desenvolvimento dos estudantes do ensino médio na perspectiva da educação integral, ao propor vivências educativas que dialogam com sua realidade social, cultural e com o contexto contemporâneo; mesmo o eixo do empreendedorismo, apresentando, entre seus objetivos, a preparação para o mundo do trabalho, ele não se limita a essa dimensão, pois buscam também o fortalecimento da autonomia, do protagonismo juvenil e da capacidade de os estudantes elaborarem e conduzirem seus próprios projetos de vida.

O eixo empreendedorismo, mesmo sendo apresentado que não tem como foco apenas a lógica mercadológica, evidencia a presença de ideários neoliberais por apresentar ao estudante uma responsabilidade individual sobre seu fortalecimento no meio social.

Os itinerários formativos são trabalhados durante todo o ensino médio; em relação ao estado do Amazonas, nas escolas de tempo integral, segue-se uma carga horária de 2.400 horas e são compostos por: Unidades Curriculares Comuns – UCC, Unidades Curriculares de Aprofundamento - UCA e Unidades Curriculares Eletivas podendo ser Livres – UCE ou Orientadas – UCEO (Amazonas, 2021).

Quadro 12: Distribuição da Carga Horária

	1º serie	2º serie	3º serie
JGB – Jornada Integral	760horas	560horas	480horas
IF – Jornada Integral	640horas	840horas	920horas

Fonte: Criado pela autora (2026).

Segundo as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio - DCNEM, Portaria 1.432 de 2018, Unidades curriculares são “elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta” (Amazonas, 2021).

Com base nas DCNEM, a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas propõe que as Unidades Curriculares Comuns (UCC) organizassem-se em sete unidades, as quais visavam ao enriquecimento do currículo, à incorporação de valores universais e ao desenvolvimento de competências relevantes para o projeto de vida dos estudantes. Essas unidades também contemplavam o uso consciente das tecnologias digitais e promoviam a valorização da interculturalidade e da diversidade amazônica, sendo estes saberes desenvolvidos de forma interdisciplinar.

As unidades curriculares comuns ofertadas no Amazonas eram: projeto de vida, projetos integradores, cultura digital, educação financeira, fiscal e empreendedora, interculturalidade e diversidade amazônica, projeto ambiental e sustentabilidade e, por último, estudos orientados. No quadro a seguir, apresentaremos aspectos de cada unidade curricular:

Quadro 13: Unidades Curriculares Comuns – ICC.

Unidades Curriculares Comuns.	Carga Horária para escolas em tempo integral.	Aspectos
Projeto de vida	240 Horas	Ofertado ao longo dos três anos do Ensino Médio, tem como objetivo orientar os estudantes em suas escolhas, promover o autoconhecimento, apoiar a superação de desafios, possibilitar a compreensão do mundo do trabalho e contribuir para a formação integral dos sujeitos.
Projetos integradores	240 Horas	Ofertados ao longo dos três anos do Ensino Médio, tem a finalidade de promover o aprofundamento nas áreas de conhecimento, desenvolvimento de ações interdisciplinares e a elaboração de soluções criativas e sustentáveis para problemas sociais presentes na comunidade escolar. Esses projetos estruturam-se a partir de temas integradores, como STEAM, mídiaeducação, protagonismo juvenil e mediação de conflitos.
Cultura digital	80 Horas	Ofertada na 1ª série do Ensino Médio, tem como objetivo promover a reflexão crítica sobre as tecnologias digitais e seus impactos no mundo contemporâneo, bem como estimular o uso responsável, ético e consciente das tecnologias.
Educação financeira, fiscal e empreendedora	80 Horas	Ofertada na 1ª série do Ensino Médio, tem por objetivo desenvolver a capacidade de transformar ideias em soluções relacionadas ao planejamento e à organização da vida financeira, promovendo o conhecimento sobre consumo consciente, produtos financeiros básicos, noções de tributação e gestão financeira pessoal, articulando esses saberes ao incentivo à autonomia e ao empreendedorismo.
Interculturalidade e	80 Horas	Ofertada na 2ª série do Ensino Médio, tem como

diversidade amazônica,		foco o estudo crítico das temáticas relacionadas à diversidade cultural brasileira e amazônica, valorizando os diferentes saberes, identidades e manifestações socioculturais.
Projeto ambiental e sustentabilidade no Amazonas.	80 Horas	Ofertado na 3ª série do Ensino Médio, tem como objetivo desenvolver nos estudantes a consciência acerca dos problemas ambientais e estimular a busca por soluções por meio de projetos sustentáveis que valorizem a produtividade local e promovam a preservação da floresta. Busca reconhecer e valorizar práticas empreendedoras sustentáveis desenvolvidas pela própria comunidade, a partir do uso responsável dos recursos naturais.
Estudos orientados	80 Horas – 1º série 40 Horas – 2º e 3º série	Ofertados ao longo dos três anos do Ensino Médio, tem como objetivo promover a autonomia do estudante em seu processo de aprendizagem, por meio do acompanhamento pedagógico, da orientação e do desenvolvimento de técnicas de estudo. Além disso, busca contribuir para a compreensão do exercício da cidadania, favorecendo o reconhecimento das responsabilidades do estudante com a escola, com o conhecimento e com a vida em sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Compreendemos que as Unidades Curriculares Comuns - UCC desempenham papel relevante no processo formativo dos estudantes, ao contribuírem para a construção do conhecimento e para a formação integral e ao favorecerem o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, das relações sociais e da consciência sustentável, além de auxiliarem na preparação dos estudantes para a vida pós-Ensino Médio, seja na continuidade dos estudos em cursos posteriores, como o ensino superior, seja na inserção no mundo do trabalho, por meio do empreendedorismo ou de outras trajetórias profissionais.

A Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas também tem as Unidades Curriculares de Aprofundamento, mas essas unidades não serão abordadas, uma vez que eram ofertadas exclusivamente às escolas de tempo integral que adotavam a proposta curricular bilíngue; por motivo de o CETI Tarcila Prado de Negreiro Menezes não seguir o modelo bilíngue, tais unidades não integravam a organização curricular da referida unidade escolar.

Não foram identificados nos documentos institucionais justificativas para a não oferta da proposta bilíngue; entretanto, considerando fatores como a insuficiência de profissionais qualificados, limitações de infraestrutura material ou aspectos pedagógicos, pode-se supor que essas foram as possíveis justificativas que dificultaram a implementação do bilinguismo na unidade escolar.

Continuamos nesta subseção dando continuidade à abordagem das Unidades Eletivas, apresentando os objetivos específicos para cada série, o que dependeria também do objetivo e de como a instituição se organizava.

As Unidades Curriculares Eletivas – UCCE dividem-se em Livres e Orientadas. As Eletivas Livres têm como intencionalidade ampliar os conhecimentos dos estudantes a partir de seus interesses, não sendo obrigatoriamente vinculadas a áreas específicas do conhecimento. Essas unidades buscam expandir a compreensão crítica dos estudantes acerca do mundo, favorecendo o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o reconhecimento de sua atuação como agentes de transformação da realidade social. Sua oferta era direcionada às 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, não sendo disponibilizada na 1ª série; sua carga horária anual seguia sendo de 128 horas (Amazonas, 2021).

Estas UCCE, documentalmente, contribuem com o crescimento das perspectivas formativas, das múltiplas dimensões do estudante, mas nota-se uma fragmentação curricular e até mesmo, mais claramente, uma educação mais desigual, uma vez que os estudantes eram submetidos a diferentes conhecimentos enquanto o restante não.

As Eletivas Orientadas buscam proporcionar aos estudantes experiências e estratégias pedagógicas que os auxiliem na superação de dificuldades e necessidades de aprendizagem, por meio do aprofundamento de estudos relacionados aos conteúdos da Formação Geral Básica (FGB), visando à consolidação de aprendizagens importantes para seu desenvolvimento e para o contexto escolar. Conforme a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas, essas eletivas podiam ser ofertadas em espaços diversificados, desde que pedagógicos, sendo disponibilizadas anualmente apenas na 1ª série do Ensino Médio, com carga horária de 80 horas anuais (Amazonas, 2021).

A partir da análise do documento, entendemos que a concentração da oferta na 1ª série relaciona-se à preocupação com o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o nível médio, etapa frequentemente marcada por dificuldades de adaptação que podem resultar em evasão ou repetência. Nesse sentido, as Eletivas Orientadas configuram-se como estratégia pedagógica voltada à redução dos índices de evasão e repetência.

Na prática, o discurso exposto na proposta curricular é muito abaixo do que deveria ser; em sua maioria, o que os documentos trazem são apenas discursos ensaiados por aqueles que desejam manter o poder limitado a uma elite que será privilegiada com este modo de

educação, enquanto a outra porcentagem de estudantes ficam desprovidos/excluídos de uma educação de qualidade que possa transformar a vida deles.

A seguir, trataremos sobre a educação integral e o mercado de trabalho que, na proposta curricular do Amazonas, caminham juntos.

5.3 Mercado de trabalho

Durante o desenvolvimento da proposta, inclusive nos pontos anteriormente apresentados na subseção sobre o protagonismo juvenil, os quais, segundo a proposta curricular, buscam contribuir de forma mais direta para a educação integral, identificamos apontamentos de que tais ações também colaboram para a formação para o trabalho, ou seja, documentalmente, há afirmações de que a educação integral é um compromisso a ser efetivado através do seu currículo; porém, nas entrelinhas, é possível observarmos que o mesmo, de forma oculta, tende a valorizar uma formação voltada para o mercado de trabalho, no seu sentido capitalista e produtivista.

Entretanto, em meio à organização dos itinerários formativos, desde a sua apresentação, são explicitamente colocados como um modo de direcionar para a preparação para o mercado de trabalho; porém, como todo documento normativo que rege a educação, o itinerário formativo também é colocado como possibilidade de se proporcionar e ofertar uma educação integral ao ser possível desenvolver, além do cognitivo, o protagonismo juvenil, a autonomia e a construção do projeto de vida. Mas isto só será possível se os itinerários formativos estiverem, através de sua prática, ofertando atividades que somem para o desenvolvimento integral do estudante.

Ao iniciarmos um estudo acerca da compreensão do que se entende por formação para o trabalho, foi necessário percorrer diferentes produções acadêmicas em busca de maior clareza sobre o conceito de trabalho assim como compreender a sua relação com a educação. Inicialmente, reconhece-se uma compreensão equivocada de minha parte, pois entendia que a formação para o trabalho se reduzia apenas à preparação de mão de obra barata.

Entretanto, a partir da leitura de estudos teóricos, estes demonstraram que essa concepção é limitada e não dá conta da complexidade da relação entre trabalho e educação. Nessa direção, Silva (2023), em sua tese, argumenta que o trabalhador necessita trabalhar e, para que isso ocorra, necessita de uma educação que lhe possibilite ingressar no mercado de trabalho, sendo a escola uma das principais instituições responsáveis por esse processo.

O conceito de trabalho no ambiente escolar pode ser compreendido a partir de diferentes formas de entendimento. Saviani (2007) nos auxilia a compreendê-lo e propõe que historicamente coexistem concepções que podem reduzir a educação à preparação imediata para o mercado de trabalho ou para o trabalho como princípio educativo, entendido em sua dimensão ontológica e histórica, articulando trabalho manual e intelectual.

Cunha (2002, p. 11), por sua vez, compreende que o trabalho manual não é aquele simplesmente realizado com as mãos, mas aquele que é “socialmente definido como o que só pode ser feito pelas mãos de indivíduos de baixa classificação social”. Tal compreensão traz de forma expressiva uma divisão social do trabalho em que determinadas funções são desvalorizadas em relação a outras, contribuindo para a manutenção da dualidade educacional ao diferenciar e hierarquizar posições sociais dos indivíduos.

Se a educação for desenvolvida através desta concepção, conforme exposta por Cunha, a educação não tem como e não haverá como proporcionar uma educação que auxilie na inserção de estudantes desenvolvidos em suas múltiplas dimensões em vista que a educação para estes, principalmente aqueles de classes menos privilegiadas, será reduzida a reproduzir uma educação que os manterá alienados.

Ao trazermos estes pontos para a discussão, tentamos, anteriormente, realizar uma análise acerca do itinerário formativo, tentando mostrar o quanto ele busca favorecer a formação para o trabalho através de sua oferta no CETI do estado do Amazonas e, conseqüentemente, do município de Humaitá-AM.

O itinerário formativo Formação Técnica e Profissional é abordado na proposta curricular como uma estratégia que visa:

Aprofundar conhecimentos e desenvolver habilidades associadas aos eixos estruturais, as habilidades básicas requeridas pelo mundo do trabalho, e às habilidades específicas relacionadas aos Cursos Técnicos, Cursos de Qualificação Profissional (FICs) ou Programas de Aprendizagem Profissional, escolhidos pelos estudantes, a fim de prepará-los para o prosseguimento de estudos e para o mundo do trabalho de modo a contribuir, para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade, numa perspectiva de formação humanística, emancipatória e integral dos indivíduos (Amazonas, 2021, p.445).

Como destacado no documento, este itinerário formativo busca possibilitar a formação para o trabalho e, no final sobre a explicação da estratégia deste IF, alega-se também a preocupação com a continuidade dos estudos do estudante. Além disso, busca instigar a

realização de uma formação na perspectiva de aprendizagens significativas, que favoreça a formação humanística, emancipatória e integral e estas o auxiliarão na vida em sociedade.

Assim, busca-se possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades articulados às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia e todas as áreas que favoreçam o seu desenvolvimento. Contudo, há um ponto que não pode ser ignorado nem deixado em branco: a proposta afirma na citação exposta acima que os cursos técnicos, de qualificação ou programas de aprendizagem, seriam escolhidos pelos estudantes.

Através deste ponto, voltamos na seção que tratou sobre o Ensino Médio, na qual verificou-se que, durante o período da reforma do Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017, surgiu como forma de instigar e conquistar o estudante a ideia de que este poderia escolher os itinerários formativos de acordo com seus interesses ou com aquilo que desejava prosseguir nos estudos ao concluir o ensino médio. Entretanto, isto é exposto na teoria, mas, na prática, é preciso explicitar que esta escolha também dependeria das condições da escola e da realidade da instituição, tanto no que se refere à sua estrutura quanto ao seu quadro de pessoal.

Na prática, sobre esta tal livre escolha do aluno em relação a que caminho seguir, percebemos a presença de grande nível de desigualdade, principalmente referente à desigualdade em vista das singularidades regionais e locais.

Outro ponto que não pode ser ignorado, e que reforça a importância desses cursos voltados à inserção e preparação do aluno para o mercado de trabalho, é o fato de o documento orientar que os cursos ofertados deviam seguir as “novas exigências ocupacionais geradas pelas transformações no mundo do trabalho” (Amazonas, 2021, p. 445); assim, é entendido que os cursos deviam atender às demandas que surgiam, conforme as necessidades da sociedade e das demandas do trabalho, podendo direcionar-se para áreas como tecnologia, confeitaria, indústria, entre outras.

À medida que os trabalhadores passam a ser cada vez mais cobrados diante das constantes mudanças em que vive a sociedade, a escola se vê com mais uma demanda: de assumir o papel de preparar os seus estudantes para que, ao concluírem o Ensino Médio, estejam aptos a serem trabalhadores ativos. Entretanto, vale destacarmos que, nesta altura, a educação integral já deixou de ser um ponto de destaque ou preocupação, pois o foco se voltou muito mais para atender as exigências do mercado de trabalho, atender as demandas do sistema capitalista, o sistema produtivo, que é quem está comandando o processo econômico e social da sociedade moderna e quem dita as regras.

Para a escolha e a organização do itinerário formativo, era preciso seguir as orientações encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), definidas através da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Em seu art. 3º, o documento trata dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica, sendo eles:

- I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;
- II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; (...).

Primeiramente, é válido salientar que este art.3º acompanha 19 incisos, mas nos limitamos apenas a estes. O primeiro inciso está relacionado ao que já discutimos anteriormente: o direcionamento de que os itinerários formativos devem articular-se às demandas e exigências do mercado de trabalho. O segundo inciso orienta que esse IF não deve se restringir a um único pensamento ou organização pedagógica; já o terceiro inciso está alinhado com a CF/88, ao enfatizar que a formação para o trabalho não deve seguir unicamente as exigências do mercado, mas deve-se também instigar o pleno desenvolvimento da pessoa e a formação para o exercício da cidadania.

A Proposta curricular e pedagógica apresenta que a organização curricular deste itinerário se dará por meios dos cursos e programas a seguir:

- Curso de formação inicial ou qualificação profissional: possui carga horária mínima de 160 horas e destinando-se para a iniciação ou qualificação profissional dos estudantes;
- Curso técnico de nível médio: apresenta carga horária que varia entre 800 e 1.200 horas, sendo organizado a partir de eixos tecnológicos; e
- Programa de aprendizagem formal: articula a experiência profissional à Formação Geral Básica, possibilitando a integração entre estudo e trabalho (Amazonas, 2021).

Estas são opções de modos de organizar estes itinerários, e fica a cargo da escola verificar o que melhor cabe a sua realidade. Após esta análise, é possível compreender que a oferta do Ensino Médio, tendo como itinerário a Formação Técnica e Profissional, contribui

para a formação para o trabalho, o que não deve ser impedido, muito menos deve ser considerado como errado, mas precisa estar articulado a outros fatores.

Quando não há a articulação com uma formação crítica e emancipatória em um contexto de uma educação omnilateral, passamos a vivenciar o fortalecimento de algo que há décadas buscamos superar: que é uma educação restrita e unilateral, em detrimento de uma formação intelectual ampla. Analisando o PPP do CETI Tarcila Prado, afirmamos que não foram identificadas evidências de que a unidade escolar ofertava o itinerário de Formação Técnica e Profissional, uma vez que o Projeto Político-Pedagógico não deixava explícitos quais itinerários formativos eram desenvolvidos, quais eram suas escolhas.

O que encontramos se reduziu apenas a afirmações de que a escola seguia os itinerários formativos conforme as legislações e orientações; se a instituição seguia os documentos e orientações, compreendemos que este IF também estava inserido; mas qual forma de organização e qual a demanda não sabemos.

Essa ausência de informações compromete nosso estudo acerca da organização curricular e mostra uma certa fragilidade em relação ao princípio da gestão democrática em vista que o PPP deveria esclarecer de forma transparente suas escolhas de organização curricular pedagógica. Conforme afirma Veiga (2013), o Projeto Político-Pedagógico deve constituir-se como um instrumento de identidade da escola, orientando suas ações e tornando explícitas suas intenções formativas.

A seguir, apresentaremos as novas orientações que se deram através do Documento norteador, as quais deveriam ser seguidas pelo CETI, no ano de 2025.

5.4 Novas Orientações

A Proposta Curricular Amazonense (2021) não estabelece hierarquias entre os itinerários formativos, não há a presença de rigidez quando a imposição de qual itinerário devia ser ofertado ou não e, por não estabelecer hierarquias entre os itinerários formativos, a Proposta Curricular Amazonense se mostra contrária a um currículo prescrito, imposto ou até mesmo homogêneo, o que poderia contribuir para o fortalecimento da autonomia das escolas na definição de sua escolha por quais ofertas iriam seguir.

Silva (2010, p.15) compreende que o currículo é “sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”; o autor destaca que tais escolhas não são neutras, pois o currículo está “implicado em relações de poder” (Silva, 2010, p. 16).

Nesse sentido, ao dar autonomia e liberdade às instituições para que definam seus itinerários a partir de suas realidades locais e do perfil dos estudantes, a proposta curricular amazonense cria condições para que o currículo seja ressignificado no contexto escolar.

Um aspecto significativo da Proposta Curricular Amazonense (2021) refere-se à explicitação de orientações metodológicas que valorizam estratégias como trabalhos em grupo, sala de aula invertida, seminários, projetos e debates. Tais metodologias revelam a intenção de romper com uma concepção tradicional de ensino baseada na transmissão de conteúdos, ao sinalizar a adoção de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões, o que favorecerá a uma formação integral.

O Projeto Político-Pedagógico do CETI Tarsila Prado evidencia uma orientação curricular que se aproximava de uma perspectiva crítica; afirmamos que se aproximava, pois não há afirmações acerca de que tipo de currículo a instituição se aproximava, mas, ao valorizar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e ao incentivo à reflexão sobre a realidade social em que eles estavam inseridos, entendemos que se tratava de uma perspectiva crítica.

Ao longo de toda a leitura realizada das propostas curriculares, notou-se que os conteúdos visam assegurar os interesses dos alunos e isto é evidenciado constantemente, principalmente relacionado aos itinerários formativos que afirmam a autonomia dos estudantes, ao poderem escolher as áreas que mais teriam interesse, apesar de que os IF seriam primeiro escolhidos pela instituição, sendo aqueles que cabiam em sua realidade. O documento também demonstra preocupação em promover a construção de conhecimentos que possibilitem aos estudantes questionar sua realidade e os problemas sociais, bem como em inserir no currículo aspectos relacionados ao contexto amazônico, reconhecendo os saberes e as experiências vinculadas à realidade local.

No ano de 2024, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM) publicou o Memorando Circular nº 038/2024-GS/SEDUC, que tratou da reestruturação do Ensino Médio a partir do ano letivo de 2025. A publicação desse memorando decorre da atitude tida pelo Governo Federal da publicação da Lei nº 14.945/2024, que promoveu novas alterações na organização do Ensino Médio, mantendo como base a estrutura instituída pela Lei nº 13.415/2017, porém introduzindo modificações específicas em sua estrutura curricular.

O Memorando Circular nº 038/2024-GS/SEDUC é um documento orientador que estabelece conexão com a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas (2021), reafirmando sua vigência como referência curricular para a rede estadual de ensino. O documento mantém a carga horária total do Ensino Médio em 3.000 horas e redefine a Formação Geral Básica, que passa a contar com, no mínimo, 2.400 horas, enquanto os Itinerários Formativos devem ser ofertados com carga horária mínima de 600 horas.

Nesse contexto, o memorando busca assegurar maior equidade curricular, ao afastar hierarquizações entre componentes curriculares, a exemplo da diminuição da carga horária em disciplinas como filosofia ou sociologia, reafirmando que “a BNCC deverá ser cumprida integralmente ao longo da Formação Geral Básica (em todas as séries)” (Amazonas, 2024, p. 3).

Após a publicação do Memorando Circular nº 038/2024-GS/SEDUC, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (Seduc/AM) divulgou o Documento Orientador – Implementação da Reestruturação do Ensino Médio – 2025, no qual são reafirmadas as diretrizes anteriormente apresentadas, bem como incorporadas novas demandas para a organização curricular da rede estadual. Entre essas orientações, destaca-se a implementação dos Projetos Complementares, concebidos como atividades pedagógicas destinadas a “enriquecer o currículo escolar” (Amazonas, 2025, p. 9).

Os Projetos Complementares visam ampliar a formação dos estudantes ao propor experiências que extrapolam as disciplinas tradicionais, oportunizando a exploração de diferentes áreas do conhecimento e favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do protagonismo juvenil. Conforme o documento, tais projetos não integram a contagem de frequência escolar nem possuem necessidade de atribuição de nota, mas devem compor a carga horária do Ensino Médio e devem estar registrados no histórico escolar dos estudantes (Amazonas, 2025).

Os Projetos Complementares previstos no Documento Orientador – Implementação da Reestruturação do Ensino Médio - 2025 afirmam a concepção de educação integral defendida pela Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas (2021). Os projetos complementares propostos são: momentos de relaxamento por meio de práticas artísticas e culturais, jogos e brincadeiras livres, jogos estratégicos como os de tabuleiros, práticas esportivas como tênis de mesa e ping-pong, reorganização da biblioteca, projeto cinema na escola, oficinas de dança, clubes estudantis e ações de reforço escolar, atividades essas que ampliam o currículo para além do ensino disciplinar tradicional.

Estas atividades complementares auxiliam o desenvolvimento cognitivo, motor, social, cultural e emocional dos estudantes, ao mesmo tempo em que estimulam o protagonismo juvenil, a autonomia e a participação ativa na vida escolar. Essa orientação encontra-se alinhada ao Projeto Político-Pedagógico do CETI Tarsila Prado, que valoriza o trabalho com projetos, a integração entre áreas do conhecimento e a contextualização das práticas pedagógicas à realidade dos estudantes.

Assim, os Projetos Complementares configuram-se como estratégias que concretizam, no plano da prática escolar, os princípios curriculares estabelecidos no âmbito das políticas educacionais estaduais, reforçando uma proposta formativa que se afasta de uma lógica curricular prescritiva e conteudista e se aproxima de uma perspectiva crítica e integral de educação.

A Formação Geral Básica continua fundamentada pela Lei nº 13.415/2017, sendo mantida como referência pela reestruturação do Ensino Médio introduzida pela Lei nº 14.945/2024. Do mesmo modo, os itinerários formativos preservam o objetivo de contribuir para a formação humana integral dos estudantes. Contudo, conforme orienta o Documento Orientador – Implementação da Reestruturação do Ensino Médio – 2025, a organização curricular passa a contemplar exclusivamente os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs), estruturados em três modalidades: IFA 1 – Letramento Literário e as Relações Humanas; IFA 2 – Letramento Matemático, Meio Ambiente e Sustentabilidade; e IFA 3 – Educação Técnica e Profissional.

O documento também redefine os eixos estruturantes dos itinerários formativos, que passam a ser: Investigação Científica; Processos Criativos das Práticas Sociais e de Trabalho; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Relações Inclusivas para o Mundo do Trabalho. Embora haja alteração na nomenclatura e reorganização desses eixos, observa-se a permanência de uma orientação referente à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o eixo anteriormente denominado Empreendedorismo é ressignificado para Relações Inclusivas para o Mundo do Trabalho, e o Processo Criativo passa a ser Processos Criativos das Práticas Sociais e de Trabalho, ampliando seu escopo formativo (Amazonas, 2025).

No que se refere à organização, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (Seduc/AM) define a oferta dos itinerários formativos por bimestre, de modo que cada semestre letivo possua um foco específico, obedecendo a uma sequência previamente estabelecida, conforme orientações do Documento Orientador:

Na 1ª série - os Saberes – conhecimentos, que perpassam conceitos, fundamentos e definições. Na 2ª série -as Vivências – aprofundamento que consiste em experienciar conhecimentos que foram trabalhados na série anterior e, ainda, inseridos na própria série. E na 3ª série - Atitudes – conhecimentos, que correspondem ao interagir dos estudantes diante dos diversos contextos com os quais se depararem (Amazonas, 2025, p.21).

A organização do currículo em saberes, vivências e atitudes mostra que o processo formativo acontece continuamente durante os três anos do Ensino Médio: na 1ª série, os estudantes devem fortalecer os conhecimentos básicos e os conceitos fundamentais; na 2ª série, os conhecimentos da série anterior devem ser aprofundados por meio de experiências e práticas e, por último, na 3ª série, deve-se trabalhar o desenvolvimento de atitudes, a capacidade dos estudantes de agir, se posicionar e interagir de maneira consciente nos diferentes contextos sociais.

Diante do estudo realizado, observa-se que o CETI Tarsila Prado, por meio de sua organização curricular, buscou favorecer a oferta de uma educação integral aos estudantes ao longo de todo o percurso do Ensino Médio em Tempo Integral. A Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas enfatiza, em todo o seu conteúdo, a formação integral dos sujeitos como objetivo central da educação escolar.

O Documento Orientador, por ser o instrumento mais recente, mesmo ao apresentar mudanças na organização do Ensino Médio, reafirma a educação integral como um princípio a ser alcançado por meio do currículo escolar. De modo articulado, o Projeto Político-Pedagógico do CETI Tarsila Prado também assume a educação integral como compromisso institucional, ainda que se encontrava desatualizado, uma vez que sua última versão mantém a intencionalidade de promover essa concepção formativa.

Não se pode deixar de destacar que, mesmo a educação integral sendo apresentada, nos três documentos analisados como um compromisso institucional e um objetivo a ser alcançado, observam-se tensões para sua materialização por haver um ponto específico que aparece recorrentemente. Tais documentos apresentam recorrências discursivas e indícios de que a formação proposta mantém, de forma implícita, uma orientação voltada à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, a Formação Geral Básica, em todas as áreas do conhecimento, é apresentada na Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas como uma ação formativa essencial à educação integral, mas também é associada ao desenvolvimento de competências relacionadas ao mundo do trabalho. Do mesmo modo, os Itinerários Formativos, instituídos a

partir da Lei nº 14.945/2024 e que também foram adotados pelo CETI Tarsila Prado, fortalecem ainda mais as dimensões formativas orientadas para o mundo do trabalho, evidenciando uma tensão entre a perspectiva de formação integral e as demandas de caráter produtivo.

Como já exposto no CETI Tarsila Prado, observa-se a presença dessas duas perspectivas, o que exige uma cautela para que a formação não se restrinja unicamente para o mercado. Embora o trabalho seja parte fundamental da vida social pós-ensino médio e do início da vida em sociedade, a escola deve buscar promover, através do currículo, uma formação voltada para a compreensão crítica sobre o trabalho produtivo, assegurando ao sujeito o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da formação humana integral.

Outro aspecto presente em toda a proposta curricular seguida pelo CETI refere-se à inserção, no currículo, de elementos do contexto amazônico e da realidade dos estudantes, que vivem em contextos sociais e territoriais diversos. A inserção destes conteúdos nos itinerários formativos promove a valorização da floresta, o cuidado com o meio ambiente e a sustentabilidade, bem como a promoção de práticas empreendedoras relacionadas aos produtos naturais da região, o que caminha na direção de uma educação emancipatória. Essa organização curricular evidencia que o currículo do CETI está centrado na educação integral, pois constantemente se elevava o estudante a vivências para além do domínio de conteúdos escolares.

O currículo do CETI se estrutura a partir de uma perspectiva de currículo integrado, entendido de forma simples como a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, saberes locais e práticas sociais, evitando a fragmentação dos conteúdos. Essa integração está presente no currículo do CETI porque permite relacionar os conhecimentos escolares à realidade amazônica dos estudantes assim como aos pontos já apresentados, tornando o processo formativo mais significativo e conectado ao território em que a escola está inserida.

Outro ponto que percebemos é que aparentemente é colocado que a responsabilidade pelo sucesso educacional é do estudante; mas, na realidade, trata-se de uma questão estrutural e histórica, que mantém ainda a separação entre aquele que pode frequentar a escola e aquele que não pode, entre aquele que pode se dedicar completamente aos estudos e aquele que precisa se sustentar, que necessita sobreviver e auxiliar na subsistência da sua família.

Embora a Proposta Curricular e Pedagógica seja elaborada pelo estado para atender a todos os seus municípios, é necessário lembrar que os municípios do interior do Amazonas,

como Humaitá-AM, vivenciam realidades sociais, culturais, geográficas e educacionais diferentes da Capital do Amazonas e de seus diversos municípios. A Lei nº 9.394/1996, em seu art. 26, assegura que os currículos das unidades escolares têm “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

A adoção de um currículo único para todos os municípios pode levar a desconsiderar especificidades locais, o que pode limitar a efetivação de uma educação que dialogue com o contexto e a realidade dos estudantes; cada município tem suas especificidades: por que não uma proposta que valorize suas diferenças?

Dessa forma, defendemos que o município de Humaitá-AM, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, poderia propor a construção de uma proposta curricular municipal própria de Humaitá, sendo capaz de reconhecer e valorizar suas especificidades territoriais e socioculturais. Esta iniciativa poderia levar a uma contribuição que fortaleceria a oferta de uma educação integral, crítica e contextualizada à realidade dos estudantes próprios do município de Humaitá-Am e que auxiliaria na superação da reprodução das desigualdades que vivem as escolas no contexto amazônico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar o cenário da educação na modalidade do Ensino Médio em Tempo Integral, no estado do Amazonas, tendo como principal suporte a Proposta Curricular e Pedagógica Amazonense. Para a obtenção das informações necessárias, utilizou-se também o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola Tarsila Prado de Negreiro Mendes, documento que possibilitou a compreensão da realidade institucional. Contudo, é importante ressaltar que o PPP se encontra desatualizado, uma vez que o documento vigente se refere ao ano de 2024.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o currículo do Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Tarsila Prado, buscando compreender se, e como ele contribui, para o pleno desenvolvimento do estudante. Para alcançar esse objetivo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: diferenciar os conceitos de educação integral e educação em tempo integral; compreender os conceitos e teorias acerca do currículo, considerando abordagens tradicionais e críticas; descrever a trajetória do Novo Ensino Médio; e analisar a matriz curricular do Novo Ensino Médio do CETI de Humaitá.

Conforme discutido ao longo do estudo, a educação integral busca promover uma

formação ampla, consubstanciada por ações educativas intencionais que favoreçam o desenvolvimento das dimensões cognitivas, intelectuais, afetivas, éticas e sociais dos estudantes. Quando articulada à educação em tempo integral, essa formação apresenta maiores possibilidades de efetivação; neste sentido, compreende-se que a educação em tempo integral não deve restringir-se à ampliação da carga horária escolar, mas priorizar a oferta de vivências e aprendizagens que promovam o desenvolvimento integral do sujeito enquanto pessoa e cidadão, considerando as desigualdades educacionais e territoriais presentes no interior do Amazonas.

No estado do Amazonas, observa-se uma preocupação com essa perspectiva formativa, a partir da Resolução nº 112/2008 (CEE/AM, 2008), que aprovou o Projeto das Escolas de Tempo Integral por um período inicial de dois anos. Posteriormente, com a reformulação da política por meio da Resolução nº 17/2011, houve a ampliação do número de escolas que passaram a funcionar em tempo integral, evidenciando o uso dessa modalidade como estratégia para fortalecer a educação integral dos estudantes, especialmente das juventudes amazônicas que vivem em contextos historicamente marcados por desigualdades sociais e educacionais.

O Ensino Médio, por sua vez, também se adequou a esse modelo de oferta educacional, por se tratar da última etapa da educação básica e de um momento fundamental para a inserção do estudante na sociedade, tendo em vista que essa etapa exige maior cuidado em sua organização. As constantes reformas dessa modalidade impactaram sua estrutura e seus objetivos, exigindo que o Ensino Médio vá além da formação cognitiva e contribua para a formação cidadã dos estudantes; nesse processo, o currículo assume papel central, uma vez que este não é neutro, refletindo projetos de sociedade e interesses daqueles que detêm o poder.

Diante disso, foi possível analisar que o CETI Tarsila Prado, por meio de sua proposta curricular, organizada a partir da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos, busca proporcionar aos estudantes uma educação que contribua para sua formação integral, extrapolando o ensino estritamente escolar e considerando a vida pós-Ensino Médio. Conforme exemplificado na Seção 5, a instituição organiza sua proposta formativa a partir de: a educação integral, a formação para o trabalho

O contexto amazônico também se configura como elemento fundamental para a promoção da educação integral, ao possibilitar que o estudante vivencie sua própria realidade no espaço escolar, bem como a realidade do outro. Nos documentos analisados, a

aproximação entre escola e contexto de vida dos estudantes aparece de forma recorrente como objetivo, contribuindo para uma formação socialmente referenciada, comprometida com a sustentabilidade, a equidade e o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos sujeitos.

No que se refere à formação para o trabalho, a proposta curricular apresenta essa dimensão como uma perspectiva para o pós-Ensino Médio, buscando formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua cidadania. Entretanto, é necessário reconhecer que a educação voltada ao trabalho também pode assumir a lógica da formação de mão de obra barata, aspecto que, conforme problematiza Frigotto (2010), não deve orientar os processos educativos, por reduzir a formação humana à lógica da empregabilidade.

Como discutido ao longo do estudo, o currículo não é neutro (Silva, 2024), pois envolve significados e sentidos socialmente construídos (Lopes; Macedo, 2011) e expressa intencionalidades. A partir do estudo, foi possível entender que o currículo do CETI Tarsila Prado busca formar o estudante em suas múltiplas dimensões, possibilitando-lhe a continuidade de sua formação enquanto cidadão e sujeito social. Mesmo contando com a presença da dualidade da formação para o trabalho, observa-se maior direcionamento para uma concepção de trabalho em seu sentido crítico e autônomo.

Resumidamente, o currículo do CETI contribui para a formação integral do educando ao articular diferentes espaços e tempos escolares por meio de atividades diversas, como projetos que envolvem a comunidade e a família, ações relacionadas à agricultura familiar, atividades de dança e a oferta de curso técnico. Ainda que a oferta de cursos técnicos apresente o risco da dualidade formativa, tais ações favorecem o desenvolvimento dos estudantes e a valorização de seu contexto social e da realidade amazonense.

Esta pesquisa limitou-se a um estudo bibliográfico e documental, realizado a partir da análise de produções acadêmicas e de documentos normativos, o que abre possibilidades para investigações futuras que avancem para o contexto escolar, investigando como essas propostas curriculares se materializam no cotidiano da escola, bem como as condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação.

Por fim, destaca-se que o estudo evidenciou pontos positivos no compromisso com a educação integral no estado do Amazonas através de sua Proposta curricular e pedagógica, em especial no município de Humaitá-AM. Essa perspectiva de educação contribui para o reconhecimento e a valorização das realidades do interior do Amazonas, fortalecendo o sentimento de pertencimento dos sujeitos. Contudo, compreende-se que a elaboração de uma proposta curricular própria do município também se apresenta como possibilidade relevante

para o fortalecimento da educação integral, desde que articulada às especificidades locais e às necessidades concretas da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J.; et al. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837–2017). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 17, n. 39, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>. Acesso em: 02 fev. 2026.
- ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 53-602, maio 1992.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. Projeto Político-Pedagógico do CETI Tarsila Prado. Manaus, 2024.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. Memorando Circular nº 038/2024-GS/SEDUC: reestruturação do Ensino Médio a partir do ano letivo de 2025. Manaus, 12 nov. 2024.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Proposta Curricular e Pedagógica: Novo Ensino Médio. Manaus: SEDUC, 2021.
- ARAUJO, T. B. Escola de tempo integral no ensino médio e ressignificações do espaço/tempo escolar: limites e possibilidades. 2022. 103 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.
- ASSUNÇÃO, K. R. G. S.; GUMBOWSKY, A. Ensino Médio: contexto histórico, políticas educacionais e perspectivas no século XXI. R.E.V.I. – Revista de Estudos Vale do Iguaçu, União da Vitória, n. 35, jan./jul. 2020. ISSN 1678-068X.
- AZEVEDO, F.; et al. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- AZEVEDO, A. P. L. Ensino médio integrado à educação profissional: formação omnilateral ou unilateral? Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROSO, L. S. Patrimônio histórico de Humaitá [livro eletrônico]: a beleza inspiradora do poeta humaitaense Lourismar da Silva Barroso. 1. ed. Porto Velho, RO: Ed. do Autor, 2021.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. *Revista JÁ (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)*, n. 65, maio 2012, p. 42-44. ISSN 1647-8975.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 28 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Programa Mais Educação: passo a passo, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 2007. Dispõe sobre o FUNDEB. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 abr. 2007 – Programa Mais

Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 971, de 09 out. 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2009. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 out. 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

Disponível em:

http://www2.camara.leg.br/atividade373legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 fev. 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 13.005/2014 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 154, n. 33, 17 fev. 2017.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 02 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Portaria nº 2.036, de 23 nov. 2023. Define diretrizes para ampliação da jornada escolar em tempo integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 nov. 2023. Disponível em: <www.in.gov.br>. Acesso em: 03 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 jul. 2024. Altera a LDB nº 9.394/1996 e define diretrizes para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 ago. 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 21 nov. 2018. Atualiza as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N.; RELVA. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura.

Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738/1630>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CARVALHO, D. R. R. A política pública educacional de educação integral em escolas de tempo integral na perspectiva da cidade educadora. *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 4, n. 3, p. 536–547, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.183. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/183>. Acesso em: 05 jun. 2025.

CAVALIERE, A. M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COSTA COELHO, L. M. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processos*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

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

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, v. 20, n. 46, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 mai. 2025.

CEE/AM. Resolução N° 112/2008-CEE/AM, 2008. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>.

CEE/AM. Resolução N° 17/2011 - CEE/AM, 2011a. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>.

COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. B. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COSTA COELHO, L. M. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processos*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CURY, C. R. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.

CURY, C. R.; TROPO, Z. F. Políticas educacionais. São Paulo: Contexto, 2023. 160 p. (Coleção Educação na Universidade).

CUNHA, Luiz Antonio. MEDIAÇÕES NA ARTICULAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 10, p. 9–23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8998>. Acesso em: 8 fev. 2026.

DORSA, A. C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 21, n. 4, out./dez. 2020.

EBOLI, T. Uma experiência de educação integral – Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: MEC-INEP, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2025.

ELISIÁRIO, S. A. dos S. Política estadual de educação integral para o ensino médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/handle/ufjf/5813>. Acesso em: 15 mai. 2025.

EVANGELISTA, A. P. A política de educação em tempo integral no ensino médio do Estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020. 142 f.

GADOTTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4).

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 17 dez. 2025.

GANZELI, P. Educação integral: direito público subjetivo. Educação: Teoria e Prática, v. 27, n. 56, p. 575–591, 2018. DOI: 10.18675/1981-8106.vol27.n56.p575-591. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954>. Acesso em: 12 mai. 2025.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HABOWSKI, F.; LEITE, F. A. Construção de identidade do Ensino Médio no Brasil: um estudo histórico. Revista Praxi Educacional, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e10925, 2022.

IEDE – Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. QEdU: Centro Educ. de Tempo Int. Tarcila Prado de Negreiros Mendes – IDEB. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/13105833-centro-educ-de-tempo-int-tarcila-prado-de-negreiros-mendes/ideb>. Acesso em: 05 fev. 2026

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias do currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, S. V. Planejamento de pesquisa: uma introdução. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo: EDUC, 2011.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A. da. Fundamentos da concepção de educação integral: uma análise das políticas educacionais entre 1996 e 2014. In: MACIEL, A. C.; et al. (org.). Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A. da. Na trilha do conceito de educação integral no Brasil – 1925/1996. Cadernos de Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 143–164, 07 jan. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15401>. Acesso em: 08 jun. 2025.

MACHADO, A. Análise de conteúdo da Bardin em três etapas simples. Acadêmica, 21 jan. 2020. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/an%C3%A1lise-de-conte%C3%BAdo-dabardin-em-tr%C3%AAs-etapas-simples>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COSTA COELHO, L. M. (org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processos. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PNE. In: COSTA COELHO, L. M. (org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processos. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOLL, J.; et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MOTTA, V. C. Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio

de Janeiro: EDUERJ, 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, 1999.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NENEVÉ, M.; NUNES, M. L. S. Educação integral e escola de tempo integral: limites e possibilidades. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 7, n. 2, p. 433–447, 2018.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121–134, abr. 2009.

OLIVEIRA, A. M. G. de. Políticas de educação integral no Amazonas: concepções e práticas. Manaus: EDUA, 2019.

OLIVEIRA, A. M. G. de. Educação integral no Amazonas: políticas, concepções e desafios. *Revista Amazônida*, Manaus, v. 6, n. 1, p. 1–18, 2021.

OLIVEIRA, A. M. G. de.; FRANCO, Z. G. E. Educação integral no contexto amazônico: desafios e possibilidades. Manaus: EDUA, 2023.

OLIVEIRA, Ângela Maria Gonçalves de. O Projeto de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas e o direito à educação. 2019. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1095168>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PACHECO, E. O ensino médio brasileiro: desafios e perspectivas. São Paulo: Moderna, 2016.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: concepções e práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

PEGORER, A. S. Educação integral e políticas educacionais: um estudo sobre o tempo integral no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

POSER, J. S. Ensino médio em tempo integral: implicações curriculares e pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230031, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230031.

RAMOS DE SOUZA, J. Educação integral e trabalho: limites e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan./abr. 2007.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SILVA, C. A. da.; MACIEL, A. C.; et al. Educação integral no Brasil: sentidos, políticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

TREVISSOL, J. V. Ensino médio integrado e formação humana. Florianópolis: Insular, 2018.

WATHIER, M.; CUNHA, M. I. da. Educação integral: desafios contemporâneos. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 84–95, 2017.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.