



ENTENDIMENTO DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Frida Rengel Ramos ¹

Resumo: O presente artigo teve como objetivo refletir acerca do entendimento de professores sobre Educação integral e Escola em tempo integral, suas implicações no espaço escolar e prática pedagógica. Para este estudo foram entrevistados professores que atuam junto a turmas que funcionam em tempo integral. O resultado indicou a necessidade de ampliação da discussão sobre Educação integral e Escola de tempo integral para o fortalecimento da formação de professores. A importância em compreender a diferença entre estas expressões pressupõe o embasamento para uma prática pedagógica esclarecida e responsável.

Palavras-chave: Escola em tempo integral; Educação integral. Formação de professores. Conhecimentos e saberes.

Abstract: This article aimed to reflect on the understanding of teachers about Integral Education and Full-time School, their implications in the school space and pedagogical practice. For this study, teachers who work with full-time classes were interviewed. The result indicated the need to broaden the discussion on Integral Education and Full-time School to strengthen teacher training. The importance of understanding the difference between these expressions presupposes the foundation for an enlightened and responsible pedagogical practice.

Keywords: Full-time school; Comprehensive education. Teacher training. Knowledge and knowledge.

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela UNIPLAC, 2018. Email fridarengelramos@gmail.com

Revista Gepesvida

INICIANDO A REFLEXÃO

Esse artigo teve como objetivo refletir acerca do entendimento de professores sobre educação integral e Educação em tempo integral, considerando que, muitas vezes, estas expressões são tratadas como sinônimos, o que pode provocar confusões.

Ao retomar a história convém destacar que no Brasil, a partir da primeira metade do século XX, emergiram as tentativas de uma educação integral significativa. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são expoentes desse processo ao defenderem uma escola capaz de oferecer à criança um programa completo para trabalhar todas as suas potencialidades.

Nesse caminho, também surgiu a preocupação com o tempo, o espaço e a formação de professores para trabalhar com a ampliação da jornada escolar e com as representações que são travadas nessa relação. O Ministério da Educação, em Texto de Referência para o Debate Nacional a respeito da educação integral, declarou que:

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade [...]; para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial [...]. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares. (BRASIL, 2009, p. 18)

Nesse sentido, verificaram-se as possibilidades de formar professores que levassem em conta as dimensões subjetivas do aluno tais como a social, a cultural, a comportamental, a emocional e a espiritual voltada a uma relação transdisciplinar dessa com outras áreas do conhecimento. Esse entendimento diz respeito ao desenvolvimento integral dos alunos em suas múltiplas dimensões, ideia que se associa à “Educação para Inteira”² cujo conceito ganha destaque nos trabalhos de Portal (2006, p. 77) que considera relevante a “proposta de autoconstrução do Ser humano pela importância de se redescobrir suas dimensões constitutivas, que desenvolvidas em equilíbrio, são essenciais para ressignificação de sua dignidade”. Os trabalhos de Andrade (2011) também destacam:

² A Educação para Inteira surge como uma orientação integral ou uma forma de conhecimento do ser humano ao integrar várias dimensões sejam elas espiritual, ambiental, emocional, física ou cognitiva. Uma educação que transcende a visão mecanicista, antropocêntrica e materialista integrando-as numa dimensão superior de maior complexidade (MARTINELLI, 1996).

Revista Gepesvida

[...] o princípio norteador da inteireza do ser, que implica vivência e busca do autoconhecimento e possibilita ao educador compreender o funcionamento da consciência em sua própria existência. Para isso, é preciso considerar o eu, o nós e o eles, e perceber que os educadores são sujeitos de suas próprias experiências, percepções, na tentativa de trilhar outros caminhos. (p. 35)

Entretanto, convém lembrar que até que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fosse de fato estabelecida em 2019 para que cada escola pudesse construir seu próprio currículo, algumas instituições continham documentos curriculares que faziam associação entre tempo expandido de permanência do aluno e educação integral, o que por muitas vezes confundiu os professores. A concepção de Educação Integral e Escola de Tempo Integral, embora não possuíssem o mesmo sentido eram referenciadas, como “Programa de Educação Integral”, e no cotidiano escolar, como “Escolas de Tempo Integral”. Dessa forma, ainda que na literatura educacional sejam discutidas como concepções distintas, muitos entendiam como tendo um único sentido.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 12) explicita o compromisso com a educação integral afirmando que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado”, com isso propõe uma visão ampliada do que seria a educação integral.

Por sua vez, a escola em tempo integral surge como espaço de promoção da educação integral apresentando-se como “acolhedora, que cuida, zela e substitui a escola do conhecimento pela escola do acolhimento social” e diz respeito a ampliação do tempo de permanência na instituição de ensino.

Essa ideia é respaldada em Libâneo (2011, p. 4): quando afirma que “aprender então consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos.” E ainda por Moraes (2015, p 5) ao destacar:

Revista Gepesvida

[...] a análise da escola de tempo integral - como política pública, e a avaliação multidimensional dos resultados (qualitativos e quantitativos) relacionada à sua implementação, ainda, são áreas que devem ser exploradas pelos pesquisadores, na medida em que elas deixam de possuir um caráter de excepcionalidade, e configuram-se como uma tendência de educação para atender às demandas sociais da contemporaneidade.

Nesse sentido, chama-se atenção para as situações em que a escola em tempo integral possa expressar uma concepção associada a educação integral que envolve não só a ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, mas, ampliação das possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Por isso, a expressão “escola de tempo integral” pode induzir a uma certa confusão passando, por vezes, como sinônimo da educação integral, que por sua vez leva em consideração a extensão de horário escolar.

De acordo com Ernica (2006)

A extensão pura e simples da quantidade de horas da jornada escolar não é suficiente para efetivar uma proposta de educação integral, pois o termo “integral”, tal como o entendemos, diz respeito a uma dimensão qualitativa, a uma certa concepção da formação social do humano e a uma concepção da inter-relação entre os saberes da vida em sociedade (p. 16).

Assim sendo, a presença na escola em tempo integral não significa ter uma educação integral.

Em se tratando dos saberes de professores, Tardif (2002) destaca-se o saber-fazer, suas competências e suas habilidades. Saberes profissionais, história de vida desses profissionais e suas experiências pessoais, também foram consideradas parte deste processo por muitos autores. À luz das ideias desse autor, torna-se importante entender a questão da subjetividade como fundamental na atuação profissional, permitindo-nos repensar as concepções tradicionais, relacionando teoria e prática.

Um professor cujas habilidades possam contribuir para o desenvolvimento integral do educando necessita ampliar o olhar para questões tais como as especificidades do conhecimento teórico, não apenas no âmbito do saber, mas do saber-fazer e do saber-ser ou seja, a capacidade de refletir sobre o que se faz pela possibilidade de modificar-se a si mesmo.

Nesse sentido, Tardif (1991) mostra que a “articulação dos professores com os saberes não se limita a simples transmissão de conhecimentos integrando a sua prática diferente saberes com os quais o mantém relações”. Segundo o autor, os professores

Revista Gepesvida

comumente se utilizam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência. Essa mescla de saberes constitui o que é necessário para ensinar. Saberes esses que são o resultado de um processo amplo de aprendizado realizado no cotidiano da escola, considerando a dimensão histórica e social em que é construída na prática docente e a partir das “condições institucionais e materiais da unidade de ensino”.

A compreensão de ser humano como sujeito que interfere no ambiente em que vive ao mesmo tempo em que é produto desse meio indica, portanto, a percepção de que a escola deve, entre outros aspectos, formar o sujeito para a vida em sociedade, de modo a ser um cidadão ativo e responsável. Portanto, há de se pensar as ações pedagógicas levando-se em consideração que cada ser é único e, por isso, seu modo e possibilidade de aprendizagem também são diferentes dos demais.

A importância do entendimento do tema “educação integral” por parte do professor está no fato de que a educação integral requer empenho do educador no sentido de buscar estratégias didático-pedagógicas capazes de atender as necessidades individuais. Sabemos que a motivação é condição fundamental para que o aluno aprenda. Assim, essas ações retrataram práticas e procedimentos que contribuam para a motivação dos alunos e exigirá que o professor possa “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 11).

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p.23).

O exercício da curiosidade intelectual amplia o conhecimento do aluno e o direciona para a reflexão crítica, a imaginação e a criatividade: elementos importantes na formação global do aluno. Isso vai permitir “desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. (BRASIL, 2017, p.23). O desenvolvimento do senso crítico estético é importante para a valorização das diferentes manifestações artísticas e culturais.

Revista Gepesvida

Tais saberes representam um “chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética”, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa “recriar valores perdidos ou jamais alcançados” (BRASIL, 2013). Em resumo, esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, em que a diversidade e valores são trabalhados e respeitados.

O cumprimento dessa missão exige como perspectiva a visão de futuro, que conforme Galvão e Di Pierro (2013, p. 77) “indica o rumo, sinaliza o que a escola deseja ser, projetando expectativas para determinado horizonte de tempo, apontando a distância entre a situação atual e a desejada”. Significa dizer que a escola, num futuro próximo, atuará a partir de uma reflexão sobre a situação ideal, de forma a gerar uma percepção de desafio que estimule e motive a comunidade escolar na consecução de seus objetivos. A visão de futuro expressa de forma clara, objetiva e desafiadora os valores compartilhados pela escola.

Diante disso, o papel da escola será o de contribuir na criação de condições que viabilizem a cidadania, por intermédio da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura em relação ao caráter público do espaço da cidade. Numa perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que constitui sua grande riqueza.

Para que a escola seja espaço de educação cidadã, ela precisa estar aberta à diversidade, pois as diferenças exigem uma escola diferente, nova e com foco na inteireza do ser, e na necessária valorização das diferenças ao invés de enxergá-las como deficiência. Dessa forma, a escola será uma fonte de produção de saberes e conhecimentos socialmente significativos o que se articula à educação integral.

2 O ENTENDIMENTO DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E SUAS IMPLICAÇÕES

Considerando que a educação integral nas escolas de tempo integral tem sido alvo de continuados equívocos conceituais, tendo em vista, dentre outras coisas, a base

Revista Gepesvida

teórica frágil ancorada apenas no cuidado, na assistência, o estudo aqui apresentado considerou necessário esclarecer os termos “educação integral e escola em tempo integral”. Nesse sentido, uma pesquisa qualitativa foi realizada³ tendo como objetivo refletir acerca do entendimento de professores sobre educação integral e escola em tempo integral. Metodologicamente, seis professores foram convidados para as entrevistas, especificamente aqueles que trabalhavam com as três turmas da “escola em tempo integral” do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental.

Os dados coletados passaram por uma análise de conteúdo buscando localizar as principais concepções de Educação integral e de Escola em tempo integral nutridas pelos professores, nomeados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 de modo a preservar a identificação dos mesmos.

Após as análises observamos que a concepção de professores sobre “educação integral” mostrou-se frágil e difusa ao mesmo tempo, conforme os depoimentos das professoras 1 e 3:

“[...] eu entendo assim que a educação num geral [...] é um trabalho que vai dar significação pra criança. E uma vez que ele esteja em tempo integral. [...] Não só tiramos a criança do estado de vulnerabilidade das ruas, podemos dizer desse jeito, trabalhar com ele na escola o tempo todo, várias atividades de suma importância, eu penso que todas as escolas deveriam ser, pena que não temos espaço, mas deveria ser assim” (P1)

“Eu acredito que seja o processo de educação onde aquele aluno que no caso permanece um período na escola, ele tem um segundo período para seu aperfeiçoamento, pra sua alfabetização, que pode ser em sala de aula ou não. Acho que o professor tem essa possibilidade de trabalhar melhor com o aluno, né, no integral” (P3)

Observa-se que essa concepção está muito ligada ao Programa Mais Educação (PME) que tem o objetivo de contribuir para a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, mediante a articulação de ações e propostas e práticas curriculares das redes públicas de ensino básico. Desse modo, a ampliação dos tempos e espaços educativos em ambiente escolar no contraturno seria a oportunidade de retirar essas crianças das ruas.

Podemos considerar que a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, mesmo não sendo documentos direcionados para a área da educação e de não fazerem menção literal aos termos “educação integral” e/ou “escola

³ Pesquisa realizada em 2018 junto a um Programa de Pós-graduação em Educação de uma Universidade localizada no interior de Santa Catarina.

Revista Gepesvida

em tempo integral”, alçam em alguns de seus artigos os princípios da educação integral, compreendida como a formação completa do homem.

Averiguamos que no Estatuto da criança do adolescente, há um ideal da educação integral quando solicita as condições básicas de vida para que crianças e adolescentes para que possam se desenvolver de forma integral. Nesse sentido, a “educação integral” é entendida como “escola em tempo integral”. E, somente a professora P6 percebeu a educação integral como sendo a formação do aluno por inteiro conforme destacou; “é a formação que possibilita a pessoa sentir-se completa.”

A noção de educação integral, além de considerar a criança na sua inteireza, implica no compromisso emancipador, pleno e significativo de construção da liberdade pessoal numa relação sistêmica de formação humana e permanente.

Nesse sentido, convém destacar que, se uma docente entende que a permanência, frequência e segurança do estudante é o objetivo da escola, dificilmente planejará aulas que o façam desenvolver-se integralmente. Assim, não há como pensar a docência sem uma formação que tenha como princípio a continuidade e atualização constante. Isso significa que aquela frase “professor tem que estudar” é mais que uma simples máxima popular pois, pelos depoimentos colhidos foi possível observar que não existe uma formação específica para aqueles professores que atuam em “escolas em tempo integral”, e que a única atividade formativa acontece uma vez por mês com duração de quatro horas com objetivos variados.

Assim sendo, o processo de formação não atende adequadamente a demanda representada pelos profissionais que atuam nas “escolas em tempo integral” e que almejam uma “educação integral”.

Quando questionados sobre a diferença entre “escola em tempo integral e educação integral” percebemos a fragilidade conceitual:

“Olha, eu não tinha conhecimento desses termos, mas acredito que escola em tempo integral seriam as atividades do conteúdo programático e educação integral envolve muito mais coisas, como projetos, envolvimento da família e escola, acredito que seja isso, porque não tenho esse conhecimento” (P2)

O depoimento acima, não consegue distinguir esses dois conceitos embora, tente atribuir sentidos diferentes.

Vale observar que o projeto da Escola de Tempo Integral se consolidou a partir

Revista Gepesvida

da ideia de que se tratava de um espaço para praticar um currículo que oportunizasse atividades significativas, contextualizadas e lúdicas no sentido de reforçar ou complementar a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo assim suas potencialidades para a leitura e escrita no processo de alfabetização. Entretanto, de acordo com Gadotti (2009), a educação integral “[...] quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem” (p. 11). E esse é o desafio aos professores e gestores da escola, quando se veem na situação de mudar uma prática consolidada na escola que fragmentação das ações. Por isso, pôr em prática uma proposta de “escola em tempo integral” com fundamentos de “educação integral” não é assim tão simples, pois exigirá uma reforma de pensamento e de ações. Ações essas que envolvem o desejo de fazer diferente e que dependem de uma formação permanente e continuada de professores.

O depoimento abaixo revela uma aproximação com o conceito de “educação integral”:

A escola com tempo integral tem mais convívio com o aluno, mas nem sempre se preocupa com a formação, é mais um espaço onde os alunos ficam. A escola com educação integral, seria aquela que trabalha o aluno de forma inteira, procurando metodologias diversas pra que seja um cidadão alfabetizado e letrado, como no meu caso que trabalho com turma de alfabetização.(P5)

Nesse contexto, o aumento do tempo de permanência do aluno na escola pode abrir espaço para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, desde que haja uma prática docente alinhada aos princípios de uma formação integral. Porém, é ainda importante trazer à pauta para discussões o sentido de alfabetização e letramento, não como característica apenas das escolas de tempo integral, mas de toda e qualquer escola que expresse o comprometimento com uma educação com base na inteireza do ser.

Quando perguntamos sobre a importância de se distinguir esses conceitos para o embasamento da sua prática pedagógica, todos os professores afirmaram que seria importante, justificando suas respostas, reforçando a importância do conhecimento sobre o tema de forma aprofundada:

“Como trabalhar sem esse entendimento, né” (P2)

“Sim, pois é preciso conhecer, para poder atingir os objetivos.” (P5).

Revista Gepesvida

“Sem dúvida é muito importante porque quando você tem o entendimento de que o aluno é um ser completo, podemos contribuir para a sua formação [...]” (P4).

“Considero importante ter esse entendimento, pois muitas vezes acabamos nos equivocando, ao achar que educação integral e escola integral são sinônimas.” (P6).”

Os dados coletados para esta pesquisa qualitativa indicaram que a oferta da formação continuada existe, porém não atende às demandas nem das escolas, nem dos profissionais envolvidos. Entretanto, a partir de depoimentos esclarecedores de participantes da pesquisa, emergiu a compreensão da necessidade de fomentar práticas de estudo para que, coletivamente, se possa discutir, estudar e refletir sobre esses conceitos considerando indícios de confusão na compreensão do que seja educação integral e escola em tempo integral, compreendidas equivocadamente como sinônimos.

Chamamos a atenção sobre a necessidade de distinção dessas expressões de forma consequente tendo em vista as implicações sobre a prática pedagógica de professores. Em uma época controversa da qual somos espectadores e protagonistas, é importante que nos fortaleçamos por meio do conhecimento e de uma formação cuja solidez se institua cada vez mais por meio da fundamentação teórica esclarecedora para a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo, cuja temática está representada pela educação integral e escola em tempo integral, buscou refletir sobre o entendimento dos professores a respeito desses conceitos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Pelas observações e reflexões realizadas faz-se necessário a promoção de uma formação continuada que alie o processo de fundamentação teórica às experiências cotidianas. Nesta perspectiva, os professores podem discutir e atualizar conceitos diferentes para o desenvolvimento de uma prática que promova a educação integral, voltada para o “ser” em sua inteireza, com implicações significativas à prática pedagógica.

Que as ações pedagógicas possam ser coerentes com o objetivo a ser alcançado e que na escola em tempo integral também sirva como palco para uma educação integral,

Revista Gepesvida

para inteireza e não apenas como um espaço de assistência e cuidado dos filhos de pais trabalhadores.

A importância em compreender a diferença entre as expressões educação integral e escola de tempo integral pressupõe entendimento do tema para o embasamento de uma prática pedagógica esclarecida e responsável.

As pesquisadoras ressaltam, apoiadas nas ideias de Edgar Morin, a relação de interdependência entre esses conceitos marcados pelo contexto das relações sociais que constituem a complexa trama da vida escolar. Nesse sentido, os conceitos aqui discutidos seguem sendo constantemente transformados por movimentos nem sempre harmônicos ou lúcidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

ERNICA, Mauricio. **O vivido, o possível e o catártico: para uma abordagem vigotskiana do estudo de representações sociais em textos artísticos**. São Paulo: Programa Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, 2006. (tese de doutorado)

FLICK, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Orgs.) (2009). **Pesquisa qualitativa - um manual**. (p. 13-29). Reinbek: Rowohlt.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação).

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o Analfabeto**. 2 ed. São Paulo. Cortes Editora, 2013.

MACHADO, Cristiane. **Política e Gestão Educacional**, 01 January 2017, Issue 8 [Periódico revisado por pares]

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques.. **O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos** In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

Revista Gepesvida

SCHMITZ, Heike; REIS FERNANDES DE SOUZA, Maria Celeste. **Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral.** Estudos em Avaliação Educacional, 2016, Vol.27(65), pp.552-581

SILVA, Roberto Rafael Dias. **Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes:** políticas curriculares para a educação integral no Brasil. Perspectiva, 01 December 2017, Vol.35(3), pp.838-858 [Periódico revisado por pares]

TARDIF, Maurice. Saberes **Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; BRANDOLIN , Fabio; AMARAL, Daniela Patti do.

Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. Educação & Realidade, 01 September 2017, Vol.42(3), pp.1059-1079 [Periódico revisado por pares]

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Educação integral, tempo integral e Paulo Freire:** os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. E-curriculum, 2016, Vol.14(1). [Periódico revisado por pares]ELH

Data de submissão: 15-10-2022

Data de aceite: 10-11-2022