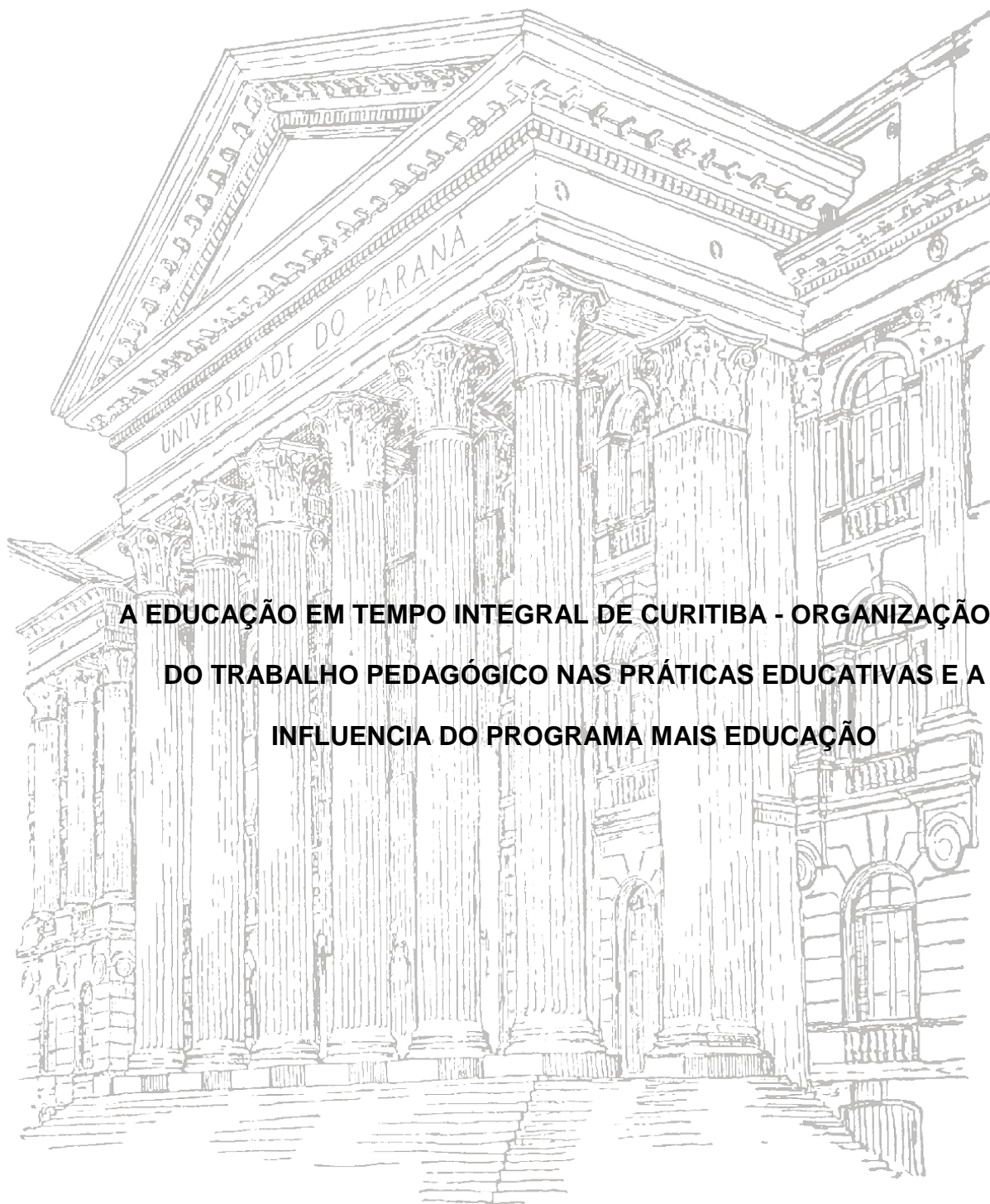


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
ADRIANE DE FÁTIMA SERETNEI FARION



**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE CURITIBA - ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A
INFLUENCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

CURITIBA
2016

ADRIANE DE FÁTIMA SERETNEI FARION

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE CURITIBA - ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A
INFLUENCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Branco.

CURITIBA

2016

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Farion, Adriane de Fátima Seretnei

A educação em tempo integral de Curitiba: organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas e a influência do Programa Mais Educação. – Curitiba, 2016.

178 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Branco

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Escolas de tempo integral - Curitiba (PR). 2. Práticas educativas. 3. Programa Mais Educação. I.Título.

CDD 370

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



PARECER

Defesa de Dissertação de Adriane de Fátima Seretnei Farion para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.ª Dr.ª Verônica Branco, Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Kirchner Guimarães, Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens, Prof.ª Dr.ª Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho (on-line), arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE CURITIBA - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: IMPACTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof.ª Dr.ª Verônica Branco		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Kirchner Guimarães		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho (on-line)		APROVADA

Curitiba, 20 de setembro de 2016.

Prof.ª Dr.ª Maria Rita de Assis César

Coordenadora do PPGE

Prof.ª Dra Maria Rita de Assis César

Matrícula: 159085

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que traz à minha vida muito mais do que espero.

Aos meus queridos pais, principalmente minha mãe, que é o pilar de sustentação dos meus sonhos.

Ao meu amado marido, pai, companheiro, amigo e parceiro em todos os momentos.

Às minhas preciosas filhas. Julia que dentro de suas limitações é meu grande aprendizado e Manuela que é a materialização do que imaginei ser mãe.

À Professora Doutora Verônica Branco, por ter me feito especial no momento em que me escolheu. Obrigada por me orientar, me ensinar, me acolher, ser paciente e me mostrar o que é a Educação Integral.

À Professora Doutora Romilda Teodora Ens, por ter aceito meu convite e realizado uma leitura que resultou em preciosas contribuições.

À Professora Doutora Lígia Martha C. da Costa Coelho, a qual muito me honra por sua participação em minha banca. Obrigada professora por mesmo a distância contribuir tanto nesta construção. E principalmente por sua história na pesquisa da Educação Integral brasileira.

À Professora Doutora Sandra Regina Kirchner Guimarães, por sempre exigir o melhor.

Aos professores da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, pelos valiosos ensinamentos e conselhos.

As queridas amigas Bernadete Kurek e Letícia Mara de Meira pelo incentivo e inestimável apoio em diferentes momentos da minha vida.

Às queridas colegas e amigas da Gerência da Educação Integral, pelo apoio e compreensão: Ana Cristina, Josilene, Karina Lúcia, Nayara, Narali, Sandra Mara, Emília e Kelly Cristina.

Às colegas da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Aos funcionários do PPGE.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Aos professores e articuladores dos CEIs que tão gentilmente me acolheram e auxiliaram de uma maneira muito especial, na realização da pesquisa.

A todos vocês, minha consideração e os mais sinceros agradecimentos.

*“Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite,
mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e
ignorância.”*

Anísio Teixeira

RESUMO

A presente dissertação foi construída a partir da pesquisa realizada em Centros de Educação Integral (CEI), do município de Curitiba. Teve como objetivo identificar, mapear e caracterizar experiências metodológicas dos professores que se destacavam, por representarem um perfil docente oposto ao da escola tradicional. A investigação propriamente dita, aconteceu junto aos profissionais que trabalhavam com as Práticas Educativas do horário ampliado destas escolas a partir da indicação das equipes gestoras. Para a construção do referencial teórico que fundamentou a posterior análise dos dados recolhidos, utilizaram-se autores que trabalhavam com o conceito da Educação Integral e Educação em Tempo Integral, como: Moll, Coelho, Branco, Arroyo, Leclerk, Teixeira, entre outros. A pesquisa de campo foi realizada com a utilização de três instrumentos: entrevista semi estruturada, observação da prática e análise dos planos de aula. Estes foram aplicados em quatro (4) CEIs, com docentes das Práticas Educativas e os Articuladores da Educação Integral. Os dados recolhidos, foram organizados em oito (8) unidades de análise: 1 Identificação dos participantes; 2 concepção de Educação Integral; 3 Dinâmica da escola; 4 Organização do trabalho pedagógico; 5 Formação; 6 Programa Mais Educação; 7 Dificuldades; 8 Prática docente. Com as quais houve a possibilidade de analisar o Programa Mais Educação (PME), seus impactos nas práticas metodológicas e no fomento ao debate sobre as condições da materialização da Educação em Tempo Integral no município. As análises evidenciaram que existem avanços e inovações, bem como desafios, tendo em vista que o tempo a mais demonstrou ser possibilitador de melhoria e equidade nos percursos de aprendizagem. Também constatou-se que mesmo tendo trinta anos de história ininterrupta, no atendimento de Escolas de Tempo Integral, percebe-se que Curitiba tem muito a avançar, no que diz respeito a estrutura física das unidades; a dicotomia entre os turnos; ao uso do tempo dos 33% de permanência; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; o absenteísmo docente. Por outro lado em relação aos avanços verificaram-se questões relacionadas a melhoria de relações interpessoais entre professores e estudantes; ao desenvolvimento da autonomia e possibilidades de relação do conhecimento escolar com a realidade; condições físico materiais diferenciadas para o trabalho; inovações metodológicas a partir da ação docente; alto grau de comprometimento e motivação para o trabalho; acesso a formação inicial e continuada de boa qualidade; apoio e orientação institucional em relação ao trabalho a ser desenvolvido; forma de proteção social contra graves vulnerabilidades sociais e violência; valorização do protagonismo docente e infantil; e o impacto do Programa Mais Educação que nessa rede municipal alterou significativamente as práticas cotidianas do trabalho, no que diz respeito as condições materiais e conceituais das escolas de tempo integral.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Prática Educativa; Programa Mais Educação.

ABSTRACT

This thesis was based on a survey conducted in *Centros de Educação Integral* (CEI) [Full-time Education Centers] in Curitiba, PR, Brazil, the objective of which was to identify, map, and characterize the methodological experiences of teachers who stood out because they represented a teaching profile contrary to the traditional one. The investigation *per se* was conducted with professionals working with extracurricular Educational Activities as indicated by the management teams. The work of authors addressing the concept of Full-Time and Integral Education, such as Moll, Coelho, Branco, Arroyo, Leclerk, and Teixeira, among others composed the theoretical framework that was the basis for data analysis. The field research was conducted using three instruments: semi-structured interviews, observation, and analysis of the lesson plans. These instruments were applied in four (4) CEIs with teachers of Educational Practices and individuals responsible for coordinating full-time education. Data were organized into eight (8) units of analysis: 1 identification of participants; 2 conception of Integral Education; 3 School dynamics; 4 Organization of pedagogical practice; 5 Training; 6 More Education Program; 7 Difficulties; and 8 Teaching Practice, which enabled analyzing the More Education Program, its impact on methodological practices, and promotes a discussion concerning the conditions necessary to implement full-time education in the city. The analysis revealed advancements and innovations, as well as challenges, considering that the extra time students spend at school enables improved and more equalitarian learning. Even though Curitiba has 30 years of uninterrupted experience in implementing Full-time Schools, the city still has to overcome aspects like the units' physical structure, difference in methodological methods applied in the morning and evening shifts; the use of time for activity-hour, i.e., planning and study, the need to improve the students' learning, and absenteeism on the part of teachers. On the other hand, improvement was seen in the following: interpersonal relationships between students and teachers; in the development of autonomy; in relating knowledge, acquired at school, to the students' context; improved physical-material conditions at work; methodological innovations on the part of teachers; a high level of commitment and motivation at work; access to quality basic training and continuing education; institutional support and guidance concerning the work to be performed; protection against social vulnerability and violence; valorization of teachers and students' proactivity; and in regard to the impact of the More Education Program, which significantly changed daily work practices, and the material and conceptual conditions of full-time schools in this city network.

Key words: Full-Time Education; Educational Practice; More Education Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	- ETI.....	48
FIGURA 2	- ESPAÇO EXTERNO DO COMPLEXO II.....	49
FIGURA 3	- UEI.....	51
FIGURA 4	- VISTA EXTERNA ESCOLA 1.....	73
FIGURA 5	- REFEITÓRIO ESCOLA 1.....	73
FIGURA 6	- SALA DE ARTE ESCOLA 1.....	73
FIGURA 7	- QUADRA ESCOLA 1.....	73
FIGURA 8	- PÁTIO ESCOLA 1.....	73
FIGURA 9	- BIBLIOTECA ESCOLA 1.....	73
FIGURA 10	- VISTA EXTERNA ESCOLA 2.....	73
FIGURA 11	- REFEITÓRIO ESCOLA 2.....	73
FIGURA 12	- PÁTIO ESCOLA 2.....	73
FIGURA 13	- QUADRA ESCOLA 2.....	74
FIGURA 14	- BIBLIOTECA ESCOLA 2.....	74
FIGURA 15	- PARQUINHO ESCOLA 2.....	74
FIGURA 16	- VISTA EXTERNA ESCOLA 3.....	74
FIGURA 17	- QUADRA ESCOLA 3.....	74
FIGURA 18	- 1º PISO ESCOLA 3.....	74
FIGURA 19	- PÁTIO ESCOLA 3.....	74
FIGURA 20	- REFEITÓRIO ESCOLA 3.....	74
FIGURA 21	- PÁTIO ESCOLA 3.....	74
FIGURA 22	- VISTA EXTERNA ESCOLA 4.....	74
FIGURA 23	- REFEITÓRIO ESCOLA 4.....	74
FIGURA 24	- SALA DE ARTE ESCOLA 4.....	74
FIGURA 25	- QUADRA ESCOLA 4.....	74
FIGURA 26	- PÁTIO ESCOLA 4.....	74
FIGURA 27	- PARQUINHO ESCOLA 4.....	74
FIGURA 28	- P1.....	98
FIGURA 29	- P2.....	98
FIGURA 30	- P3.....	98
FIGURA 31	- P4.....	98

FIGURA 32	SALA P1.....	127
FIGURA 33	SALA P2.....	127
FIGURA 34	SALA P3.....	127
FIGURA 35	SALA P4.....	127

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CONSULTA EM BASES DE DADOS: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	19
QUADRO 2 - MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DE JORNADA ESCOLAR AMPLIADA NO BRASIL: ESTUDO QUALITATIVO, DIVISÃO DE ESTADOS POR UNIVERSIDADE.....	31
QUADRO 3 - RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS ALVO DA PESQUISA DE ACORDO COM A REGIÃO, O ESTADO E A UNIVERSIDADE RESPONSÁVEL PELA INVESTIGAÇÃO.	32
QUADRO 4 - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CURITIBA.....	44
QUADRO 5 - ESTABELECIMENTOS DA REDE MUNICIPAL.....	45
QUADRO 6 - EQUIPAMENTOS COM OFERTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	45
QUADRO 7 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL INTEGRAL.....	46
QUADRO 8 - DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS INTEGRAIS NOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	47
QUADRO 9 - TIPOS DE EQUIPAMENTOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CURITIBA DE 1986 – 2016.....	53
QUADRO 10 - ESCOLAS INDICADAS PARA PESQUISA.....	72
QUADRO 11 - IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	75
QUADRO 12 - PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	76
QUADRO 13 - TEMPO DE COLETA DE DADOS	77
QUADRO 14 - ITENS ADOTADOS NO PLANEJAMENTO.....	80
QUADRO 15 - CATEGORIAS ORGANIZACIONAIS DO PLANEJAMENTO.....	82
QUADRO 16 - DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO.....	83
QUADRO 17 - ATIVIDADES OBSERVADAS.....	84
QUADRO 18 - CATEGORIAS ORGANIZACIONAIS DA PRÁTICA.....	85
QUADRO 19 - UNIDADES DE ANÁLISE DOS DADOS.....	88
QUADRO 20 - QUESTÕES POR UNIDADE DE ANÁLISE.....	88

QUADRO 21 - PARTICIPANTES.....	90
QUADRO 22 - SÍNTESE DA UNIDADE 1.....	96
QUADRO 23 - SÍNTESE DA UNIDADE 2.....	107
QUADRO 24 - SÍNTESE DA UNIDADE 3.....	116
QUADRO 25 - SÍNTESE DA UNIDADE 4.....	122
QUADRO 26 - SÍNTESE DA UNIDADE 5.....	126
QUADRO 27 - SÍNTESE DA UNIDADE 6.....	132
QUADRO 28 - SÍNTESE DA UNIDADE 7.....	139
QUADRO 29 - SÍNTESE DA UNIDADE 8.....	144

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEI	Centro de Educação Integral
CEE	Conselho Estadual de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Integral
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CETEF	Coordenadoria de Estrutura e Funcionamento de Ensino
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DPI	Departamento de Informações Educacionais
ECOS	Espaço de Contraturno Socioambiental
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIA	Programa de Integração da Infância
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Proposta Político Pedagógica
RME	Rede Municipal de Educação
RIT	Regime Integral de Trabalho
SEED-PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
UEI	Unidade de Educação Integral

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PROBLEMA.....	23
1.2	OBJETIVO GERAL.....	24
1.2.1	Objetivos específicos.....	24
1.3	HIPÓTESES.....	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM DEBATE ATUAL.....	26
2.1.1	Novos rumos, velhos conceitos.....	33
2.1.2	O Programa Mais Educação.....	39
2.1.3	O PME nas Escolas de Tempo Integral de Curitiba.....	43
2.2	A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	45
2.4	DOCENCIA E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	53
2.4.1	Atuação docente e planejamento educacional.....	59
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	69
3.1	UNIVERSO E SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	70
3.1.1	Caracterização das escolas participantes.....	72
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	75
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	76
3.3.1	Entrevistas.....	77
3.3.2	Os planos de aula.....	79
3.3.3	Observação da prática.....	82
3.3.4	Caderno de coleta de dados.....	85
4	ANÁLISE DOS DADOS	87
4.1	UNIDADES DE ANÁLISE.....	89
4.1.1	Unidade 1 - Identificação dos Participantes.....	89
4.1.2	Unidade 2 – Concepção de Educação Integral.....	96
4.1.3	Unidade 3 – Dinâmica da Escola de Tempo Integral.....	107
4.1.4	Unidade 4 - Organização do Trabalho Pedagógico.....	117
4.1.5	Unidade 5 - Formação Continuada.....	123
4.1.6	Unidade 6 - Programa Mais Educação.....	126
4.1.7	Unidade 7 – Dificuldades.....	133

	15
4.1.8 Unidade 8 – Prática Docente.....	140
5 RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	146
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES.....	166
ANEXOS.....	175

1. INTRODUÇÃO

A Educação Integral na atualidade é tema de destaque nas discussões educacionais, motivadas por novas demandas e exigências formativas da sociedade para a escola brasileira do século XXI. Nesse sentido, o fator tempo a mais ganha status de condição “sine qua non”, no que tange o trabalho com os conhecimentos, os conteúdos e a civilidade no cotidiano escolar no qual educar e cuidar tornam-se indissociáveis.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como foco de análise ações metodológicas dos professores das Práticas Educativas¹, de escolas públicas municipais de Curitiba com oferta de Educação em Tempo Integral. Buscou-se procedimentos e ações diferenciadas daquelas realizadas tradicionalmente nas escolas de turnos de quatro horas, tais como: o enfileiramento dos estudantes em carteiras, o uso de cópias em cadernos, entre outras, que tivessem impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar, que, em Curitiba, a Educação em Tempo Integral está organizada em turno e contraturno, com a permanência dos estudantes por nove horas consecutivas diárias, cinco dias por semana, na própria escola ou em espaços vinculados à unidade. No turno são desenvolvidos os Componentes Curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. E no contraturno as Práticas Educativas: Prática de Acompanhamento Pedagógico², Prática Artística³, Prática de Movimento e Iniciação Esportiva⁴, Prática de Educação Ambiental⁵ e Prática de Ciência e Tecnologias⁶.

A organização metodológica das Práticas Educativas, é apresentada e orientada no documento intitulado “Caderno Pedagógico de Educação Integral”, que prevê propostas de reforço, ampliação e aprofundamento dos conteúdos escolares em ambientes diversificados e intencionalmente organizados. Por

¹ Práticas Educativas, são os cinco eixos que estruturam o trabalho do contraturno das escolas com oferta de tempo integral do Município de Curitiba.

² Oficinas com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

³ Oficinas nas áreas de música; dança; teatro e plástica.

⁴ Oficinas de brincadeiras, ginástica, dança, jogo, luta e iniciação esportiva.

⁵ Oficinas a respeito da transformação da natureza pelo homem, para atender suas necessidades e o quanto este comportamento afeta as condições de vida no planeta Terra.

⁶ Oficinas que estimulem a experimentação e produção de conhecimentos científicos.

meio de atividades significativas que priorizem a expressão individual, a experimentação, o trabalho coletivo, a ludicidade e o movimento.

A partir destes conhecimentos iniciais a pesquisa foi organizada utilizando-se de entrevistas com profissionais que atuavam em escolas de tempo integral, sobre temáticas relativas à organização destas e suas práticas. Também de observação das aulas e a análise de planejamentos, buscando identificar o que acontece no tempo a mais de escola, em relação à metodologias que pudessem servir de boas referências de ações docentes.

Esta temática é relevante, visto que é necessário considerar que a permanência por mais tempo dos estudantes na escola, impõe desafios relativos a manutenção do nível de atenção e aprendizagem destes. Também pode-se considerar que o estudo é justificado a partir do que é indicado por Schellin (2015) em sua pesquisa. Esta verificou em Escolas de Tempo Integral do município de Curitiba, a falta de unidade entre os encaminhamentos desenvolvidos nos turnos. Enfatizando a preocupação dos professores com os Componentes Curriculares⁷ do turno, considerados “sistematizados”, e, a despreocupação com o contraturno, concebido como tempo lúdico.

Outro aspecto apontado por Schellin (2015), foi em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2011, das Escolas de Tempo Integral para mais de 40% de seus estudantes. Sua análise evidenciou o menor desempenho dessas, se comparadas a outras de turnos de quatro horas. A informação corrobora com o estudo de Branco (2009), que indicou, em sua tese de doutorado, que o desempenho dos estudantes de Escolas de Tempo Integral do município, tinham menor nível de rendimento avaliado, em diferentes testes externos de larga escala.

Desta maneira, para progredirmos na análise é importante destacar que a Rede Municipal de Ensino, tem escolas com oferta de tempo integral há 30 anos consecutivos e ininterruptos. A primeira começou atender a comunidade em tempo integral em 1986, sendo denominada Escola de Tempo Integral (ETI).

⁷ Na Rede Municipal de Ensino os Componentes Curriculares são desenvolvidos no turno, compondo o registro de histórico escolar dos estudantes, não há o registro das Práticas Educativas neste documento.

É fundamental indicar que a pesquisa também é o reflexo do trabalho desenvolvido pela pesquisadora na Rede Municipal de Curitiba, na qual, iniciou sua carreira na década de 1990, em um Centro de Educação Integral (CEI), na periferia da cidade. Nesse período, vivenciou as exigências desse modelo de escola, em relação a organização dos tempos, espaços, grupos, propostas e da relação entre professor e estudantes.

Assim, nasceu a paixão da pesquisadora pelo trabalho das Escolas de Tempo Integral, especialmente pelo que acontece no contraturno escolar. A pesquisa buscou impactos e não resultados do que é feito nesse tempo a mais. Pois, não existem padrões quantitativos como testes ou índices de larga escala, que avaliem esse tempo a mais. Por isso, decidiu-se descrever propostas que se destacam por sua metodologia, contribuindo para formação integral e desempenho acadêmico dos estudantes.

Também é importante destacar que a pesquisadora ao longo de sua carreira, teve a oportunidade de atuar em escola com Unidade de Educação Integral (UEI), na qual como pedagoga, acompanhou e orientou o trabalho. Percebeu nesse período, a necessidade do trabalho coletivo na integração dos turnos, ampliando a visão sobre educação e gestão escolar. Constatou na prática que o contraturno era visto, pela maioria dos docentes, como um acessório do turno, passatempo ou local de proteção aos abandonos sociais.

Além disso, teve a oportunidade de atuar como pedagoga de referência das Escolas de Tempo Integral, em um Núcleo Regional de Educação (NRE). Experiência que possibilitou o contato com diferentes equipes, problemas e realidades, o que ampliou sua visão sobre a Educação em Tempo Integral. Atualmente, compõe os quadros técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), na Gerência de Educação Integral, setor responsável pelo acompanhamento das unidades, no que tange à organização do trabalho pedagógico. Assim, ao longo de sua trajetória de mais de vinte anos, passou por diversos setores, na sala de aula, na gestão escolar, no planejamento e monitoramento da efetivação de políticas públicas, todos relacionados à Escola de Tempo Integral.

Percebeu em seu percurso percebeu o papel do professor em relação a inovação da prática escolar, da motivação deste em alterar as formas de organizar o espaço e o tempo. Num novo movimento no interior das escolas,

no qual a integração dos turnos aconteça considerando que o estudante que permanece o dia todo na escola. Com isso, a permanência de nove horas diárias, seria traduzida em novas possibilidades e não “mais do mesmo”. Isso acontece por meio da reflexão, estudo e trabalho coletivo, com uma metodologia focada na aprendizagem e nas diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, em relação a educação em tempo integral Pegorer (2014), fala que a escola brasileira necessita oferecer oportunidades de formação que beneficiem a todos, potencializando o ensino que se oferece, constituindo-se assim, como uma escola verdadeiramente integral. Desta forma, a partir da ideia da formação integral em jornada escolar ampliada e da necessidade de qualificá-la, desenvolveu-se o presente estudo.

Assim, a partir dos indicativos iniciais iniciou-se a pesquisa com consultas a respeito da temática em três bases de dados. Para isso usou-se os termos “*Educação em Tempo Integral e boas práticas*”, na scholar.google; no search.scielo.org; e no periódicosapes.gov. Com a preocupação do uso de filtros para pesquisas no Brasil, e, em datas recentes. Como resultado, não houve em nenhuma das bases qualquer referência sobre as temáticas.

Dando continuidade, passou-se a usar os termos "Educação em Tempo Integral" e chegou-se aos seguintes resultados: no site search.scielo.org, foram indicadas trinta e três referências. Destas, apenas seis possuíam alguma relação com a essa pesquisa. No portal de periódicosapes.gov, obteve-se cinquenta e seis referências, das quais onze se relacionavam com a temática. No site scholar.google, encontrou-se cento e vinte e seis indicações. Destas, vinte e oito corresponderam ao estudo. No quadro 1 apresenta-se o resultado das consultas nas bases de dados:

QUADRO 1 – CONSULTA EM BASES DE DADOS: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (continua)			
Base	Trabalho	Palavras-chave	Ano
Scielo	Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política De Estado?	Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Filantropia.	2014
Scielo	Escola de Tempo Integral e Ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.	Infância; Lúdico; Educação Integral; Ensino Fundamental de Nove Anos.	2014

QUADRO 1 - CONSULTA EM BASES DE DADOS: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (continuação)			
Scielo	Políticas públicas municipais de Educação Integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença.	Políticas Públicas Municipais. Educação Integral. Tempo Ampliado.	2014
Scielo	Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da Rede Estadual de Minas Gerais.	Educação Básica. Avaliação de Políticas Educacionais. Escola de Tempo Integral. Modelo Multinível. Escore de Propensão.	2014
Scielo	Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia.	Educação Integral. Tempo Integral. Etnografia.	2015
Scielo	Crianças e infâncias na Educação (em Tempo) Integral.	Crianças. Infâncias. Educação Integral.	2015
Capes	Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da Escola Básica.	Currículo. Educação em Tempo Integral. Educação Integral.	2012
Capes	Propostas de Tempo Integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?	Ampliação do Tempo Escolar. Escola Pública. Reforma da Educação.	2012
Capes	Educação em Tempo Integral: uma reflexão sobre o Programa Mais Educação no Brasil e a escola a tempo inteiro em Portugal.	Mais Educação. Escola a Tempo Inteiro. Ampliação da Jornada Escolar. Políticas Públicas.	2013
Capes	A Escola de Tempo Integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das Oficinas Curriculares.	Escola de Tempo Integral. Ampliação de Jornada. Política Educacional. Oficinas Curriculares. Qualidade Educativa.	2013
Capes	Escola de Tempo Integral e currículo: desafios e perspectivas do Núcleo Gestor sobre o Programa do Sistema Municipal de Educação de Mogi das Cruzes SP, no período de 2009 a 2013.	Escolas de Tempo Integral. Vulnerabilidade. Risco. Núcleo Gestor. Tempos. Espaços. Texto e Contexto. Organização Administrativa e Pedagógica.	2014
Capes	Escola de Tempo Integral na visão de algumas famílias: entre o ideal e o real.	Direito à Educação. Educação de Qualidade. Escola de Tempo Integral. Relação Família-Escola.	2014
Capes	Políticas Públicas Municipais de Educação Integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença.	Políticas Públicas Municipais. Educação Integral. Tempo Ampliado.	2014
Capes	Reflexões sobre a formação de professores articuladores de atividades de Educação de Tempo Integral na Perspectiva do Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.	Programa Mais Educação. Formação de Professores. Educação Integral.	2015
Capes	A Educação de Tempo Integral no Brasil: aspectos históricos.	Educação, Integral, Brasil, Anísio, Darcy.	2015
Capes	Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia.	Educação Integral. Tempo Integral. Etnografia.	2015
Capes	Construção da experiência da Educação Integral em Tempo Integral na E.M.E.F. Ângelo Tedesco: ecos na Rede Municipal de Ensino de Santo Antônio da Patrulha/RS.	Educação Integral. Tempo Integral. Programa Mais Educação.	2015
Scholar Google	Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral.	Programa Mais Educação. Educação Integral. Território; Turno e Contraturno.	2012

QUADRO 1 - CONSULTA EM BASES DE DADOS: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (continuação)			
Scholar Google	Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica.	Currículo. Educação em Tempo Integral. Educação Integral.	2012
Scholar Google	Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?	Programa Mais Educação. Educação Integral. Ampliação da Jornada Escolar.	2012
Scholar Google	Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?	Tempo Escolar. Escola Pública. Reforma da Educação.	2012
Scholar Google	Implantação da educação integral em Palmas, Estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino.	Sistema Municipal de Ensino. Escola de Tempo Integral. Palmas. Estado de Tocantins.	2012
Scholar Google	Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças	Educação. Rendimento Escolar. Tempo integral. Avaliação.	2012
Scholar Google	Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil.	Educação Integral. Política Pública. Aprendizagem. Educação Básica.	2012
Scholar Google	Educação em tempo integral: direito e financiamento.	Políticas Públicas em Educação. Educação Integral. Educação em Tempo Integral. Direito à Educação. Financiamento da Educação.	2012
Scholar Google	Educação em Tempo Integral: oportunizando e ressignificando as aprendizagens escolares.	Programa Mais Educação. Ampliação da Jornada Escolar. Educação Integral.	2013
Scholar Google	Educação em Tempo Integral: uma reflexão sobre o Programa Mais Educação no Brasil e a escola a tempo inteiro em Portugal.	Mais Educação. Escola a Tempo Inteiro. Ampliação da Jornada Escolar. Políticas Públicas.	2013
Scholar Google	A Educação Integral no município de Florianópolis sob a ótica do financiamento do Programa Mais Educação.	Educação Integral. Legislação. Financiamento.	2013
Scholar Google	Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral.	Educação em Tempo Integral. Trabalho Docente. Política Social. Programa Escola Integrada. Projeto Educação em Tempo Integral.	2013
Scholar Google	Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença.	Políticas Públicas Municipais. Educação Integral. Tempo Ampliado.	2014
Scholar Google	Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?	Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Filantropia.	2014
Scholar Google	Escola de tempo integral e currículo: desafios e perspectivas do núcleo gestor sobre o Programa do Sistema Municipal de Educação de Mogi das Cruzes – SP, no período de 2009 a 2013.	Escola de Tempo Integral. Vulnerabilidade. Risco. Núcleo Gestor. Currículo. Tempos. Espaços. Texto e Contexto. Organização Administrativa e Pedagógica.	2014
Scholar Google	Formação docente e escola de tempo integral: trabalho com projetos e TIC.	Educação Integral. Formação Docente. TIC.	2014
Scholar Google	Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental.	Infância. Lúdico. Educação Integral. Ensino Fundamental de Nove Anos.	2014
Scholar Google	Educação Ambiental em uma escola integral do município de Angra dos Reis: as práticas e desafios de uma educadora ambiental.	Educação Ambiental. Prática dos Professores. Visões. Concepções de Meio Ambiente.	2014

QUADRO 1 - CONSULTA EM BASES DE DADOS: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (conclusão)			
Scholar Google	Reflexões sobre a formação de professores Articuladores de atividades de Educação de Tempo Integral na perspectiva do Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.	Programa Mais Educação. Formação de Professores. Educação Integral.	2015
Scholar Google	Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia.	Educação Integral. Tempo Integral. Etnografia.	2015
Scholar Google	Política de educação (em tempo) integral: uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação.	Programa Mais Educação. Educação em Tempo Integral. Discurso Governamental Sobre Juventudes. Modo de Tratamento dos Jovens. Município do Ipojuca – PE.	2015
Scholar Google	Estudo motivacional dos alunos de escola de tempo integral.	Motivação. Projeto de Vida. Química.	2015
Scholar Google	O ponto de vista das crianças sobre a escola de educação em tempo integral.	Pesquisa com Crianças. Sociologia da Infância. Cultura de Pares.	2015
Scholar Google	A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral.	Educação em Tempo Integral. Educação Integral. Plano Nacional de Educação.	2015
Scholar Google	Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro.	Território Educativo. Educação Integral. Ambiente Escolar. Lugar.	2015

FONTE: A autora (2016)

A consulta as bases de dados evidenciou a existência de outras pesquisas sobre o tema “Educação em Tempo Integral”, porém, não encontrou trabalhos que abordassem a temática de “boas práticas”. Desta maneira, a presente pesquisa intitulada: “**A educação em tempo integral de Curitiba - organização do trabalho pedagógico nas Práticas Educativas**”, possuía caráter inovador, possibilitando a ampliação de conhecimentos científicos subsidiando reflexões a respeito das práticas das Escolas de Tempo Integral.

Assim, definiu-se o universo da pesquisa como os trinta e seis (36) Centros de Educação Integral (CEIs) de Curitiba, dos quais selecionaram-se quatro⁸, que atendiam os objetivos propostos a partir da indicação dos Núcleos Regionais de Educação (NREs)⁹.

Cabe ressaltar que, a presente dissertação no seu capítulo dois do “Referencial Teórico”, apresenta um panorama geral sobre as seguintes temáticas: a Educação em Tempo Integral no Brasil; o Programa Mais

⁸ O capítulo que trata da metodologia adotada no estudo abarcará a seleção dos quatro CEIs.

⁹ São unidades descentralizadas da Secretaria Municipal da Educação, localizadas nas Administrações Regionais responsáveis pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas, acompanhando as atividades pedagógicas e administrativas das escolas.

Educação; a história da Educação em Tempo Integral no município; e o perfil docente para essa organização. Para isso, foram consultados: documentos históricos, textos de vários autores, dentre os quais os principais: Moll (2012); Branco (2009-2012); Leite (2012); Coelho (2013); Henz (2012); Arroyo (2012); Tardif e Lessard (2014); Fazenda (2010); as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2010); e o Plano Nacional de Educação (2014).

No capítulo três, traçou-se o percurso metodológico adotado. Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com enfoque exploratório, optou-se por descrever e detalhar o universo, a amostra, a seleção dos participantes e os procedimentos de coleta de dados. Para tanto, o referencial teórico utilizado baseou-se em estudos de: Sampieri (2013); Richardson (1999); Martins (2010); Sampiere, Collado e Lúcio (2013); e Kaufmann (2013).

No capítulo 4, realizou-se a análise dos dados. O material recolhido foi organizado em oito unidades de análise, e, no final de cada uma foi organizado um quadro síntese, com os principais destaques. Os principais referenciais que subsidiaram as discussões, foram: Tardif (2014); Arroyo (2000); Bardin (2011); Franco (2012); Henz (2012); Branco (2012); Moll (2012); Arco-Verde (2013); Coelho (2012). No capítulo 5, apresenta-se os resultados e conclusões.

1.1 PROBLEMA

O levantamento da documentação existente sobre as normas, funções, recomendações curriculares e metodológicas que orientam a organização pedagógica nas Escolas de Tempo Integral, da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), se revelaram muito sucintas. Diante disso, é possível hipotetizar que os professores que atuam nessas escolas, possam não ter muita clareza quanto aos objetivos específicos do trabalho, em relação ao tempo ampliado.

Diante dessa realidade, a pesquisa debruçou-se em realizar uma análise a respeito da Educação em Tempo Integral de Curitiba, traduzida na seguinte questão: ***Como se caracterizam as ações metodológicas dos professores da Práticas Educativas, do horário de contraturno dos Centros de Educação Integral de Curitiba, apontadas como bem sucedidas na formação dos estudantes, e, que podem servir de referencia na construção de um novo perfil docente, na escola de tempo integral?***

Os dados recolhidos ao longo da pesquisa, possibilitaram a caracterização de ações de quatro professores de escolas e Práticas Educativas distintas. Estas serviram como referencia na construção de um perfil docente para escola de tempo integral, pois, conclui-se que apesar das especificidades e diferenças entre as realidades, apresentam semelhanças no que se refere a organização, planejamento e práticas com os estudantes.

1.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral da pesquisa: identificar, mapear e caracterizar experiências metodológicas de professores, que se destacam nos CEIs, representando nas unidades um perfil docente oposto ao da escola tradicional.

1.2.1 Objetivos específicos

No intuito de facilitar os procedimentos operacionais da pesquisa e a organização do texto, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os profissionais que participaram da pesquisa;
- Apontar de onde surgem os procedimentos adotados pelos professores, no momento da materialização de suas ações, nas escolas de tempo integral.
- Identificar impactos do Programa Mais Educação nas escolas com oferta de tempo integral.
- Detectar dificuldades na organização das escolas, relativas a organização da educação em tempo integral.
- Verificar como se dá a construção do referencial que apóia as decisões e opções metodológicas, destes docentes, partir da concepção de educação em tempo integral explícitos na organização das ações educativas.

1.3 HIPÓTESES

Em relação as hipóteses Sampiere, Collado e Lucio (2013), indicam que estas são fundamentais ao estudo, pois representam explicações iniciais e provisórias aos questionamentos da pesquisa. No presente estudo, as mesmas

se relacionam as percepções e leituras, estabelecidas ao longo da experiência profissional da pesquisadora nas Escolas de Tempo Integral. A seguir apresenta-se as hipóteses norteadoras da mesma:

- O Programa Mais Educação (PME), do Governo Federal, pode ter impulsionado a inovação no trabalho no contraturno das Escolas de Tempo Integral.
- O “articulador da Educação Integral”, contrapartida da adesão das escolas municipais com oferta de tempo integral ao Programa Mais Educação, impulsionou nestas a organização do trabalho pedagógico, nestas escolas.
- A divulgação do Caderno Pedagógico de Educação Integral, fomentou a discussão e reflexão a respeito da metodologia a ser adotada nas Práticas Educativas, possibilitando a efetivação de práticas inovadoras nas Escolas de Tempo Integral.

A partir destas, foram organizados os procedimentos relacionados a construção do referencial teórico e foi realizada a definição dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados, para sua verificação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do referencial teórico, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), assume função de apoio e consulta, especialmente na construção da compreensão do problema. Também, na constituição de definições e conceitos-chave, que serão utilizados na interpretação dos dados recolhidos, atribuindo-lhes significados. Além disso, é a possibilidade de conhecer metodologias utilizadas em estudos anteriores, o que contribui na elaboração do percurso, pois, ao se conhecer os equívocos cometidos busca-se não repeti-los. Também é uma possibilidade de se conhecer outros pontos de vista a respeito do objeto de estudo. A seguir, serão apresentados conhecimentos e conceitos a respeito da Educação em Tempo Integral.

2.1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM DEBATE ATUAL

Na atualidade a discussão sobre a Educação em Tempo Integral ganha destaque, pois, um país preocupado com seu desenvolvimento prioritariamente precisa investir em educação. No caso brasileiro essa prevê a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Em relação a temática da ampliação da jornada escolar, Coelho (2012) afirma que a temática não é uma novidade, e, que apesar de pouco discutida no meio acadêmico nas últimas décadas, ganha força no início do século XXI, como estratégia de melhoria da qualidade do ensino no Brasil. A autora em obra de 2013 destaca que ampliar o tempo de permanência na escola, não significa fazer educação em tempo integral, isso se dá apenas quando se qualifica o que acontece nesse tempo a mais, na perspectiva da formação humana completa.

Desta forma, a preocupação não está voltada apenas no aumento do número de horas da jornada escolar, mas na oferta de mais conhecimentos. Na qual os objetivos de formação possibilitem a superação de desigualdades, reforçadas muitas vezes pela estrutura escolar vigente.

Quando tratamos especificamente do tempo Arroyo (2012) fala que cresceu a consciência de que esse na escola tradicional é muito curto, e, que a busca pela formação humana plena justifica sua ampliação. Entendendo que

esta refere-se a um processo de múltiplas oportunidades, de acesso e aquisição de saberes, relações com a vida e o espaço cotidiano.

Cabe destacar que uma escola de mais tempo pressupõe-se a ressignificação de suas práticas e experiências, com impactos na organização do ambiente escolar e nas propostas e dinâmicas. O objetivo da ampliação é oferecer aos estudantes novas possibilidades e vivências, nas quais os conhecimentos sejam contextualizados ao tempo histórico. Com isso, acredita-se na melhoria do desempenho dos estudantes, ao trazer impactos nas condições e na qualidade da educação.

O desafio segundo Setubal e Carvalho (2012), estaria centrado na concepção de formação dos estudantes, considerando a velocidade da mudança dos conhecimentos e das formas como as pessoas se relacionam. É pensar que a ampliação da jornada, incide na qualidade da formação humana e na forma como as crianças e adolescentes se inter-relacionam com o mundo.

Assim, a ampliação do tempo na escola, constitui-se como umas das condições para que objetivos educacionais relativos aos direitos à aprendizagem e à cidadania sejam atingidos por todos, independentemente de suas condições sócio econômicas. A ação docente passa a ser permeada por novas metodologias, com o uso de linguagens mais dinâmicas, na garantia a participação coletiva e ao respeito às formas e estilos de aprendizagem. Mamede (2012) aponta que uma das dificuldades em efetivar a Educação em Tempo Integral é a necessidade da construção de um projeto educacional para o país, que combata as desigualdades sociais que neste momento estão presentes no sistema educacional.

Como apontam Moll e Leclerc (2012) seria a possibilidade de toda uma geração mudar sua condição sócio-econômica, sem repetir ciclos de pobreza geracionais. Tendo como consequência do trabalho o enriquecimento sociocultural, condição para a ascensão social. Isso principalmente em regiões onde a ausência de acesso a cultura, impossibilita a ampliação da visão de mundo e conseqüentemente das condições materiais de existência. Assim, a reestruturação das práticas educativas, passam a pressupor as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, ultrapassando o caráter parcial e fragmentado. Garantindo o direito a aprendizagem de todos, diminuindo a

distancia entre o tempo e espaço vivido e o que é planejamento e realizado, contribuindo na superação de condições desiguais de acesso aos saberes.

Não se trata apenas de ampliar a jornada, mas ressignificar a aprendizagem que ocorre nesse tempo. É abrir a escola para um novo modelo de ensino pautado no prazer da descoberta, na interação e na experimentação que conferem novo sentido à ação escolar. Estas por si só seriam estímulo e condição no acolhimento de estudantes.

Isto significa romper paradigmas históricos de práticas engessadas de salas de aula tradicionais. Ampliar horizontes nos quais o convívio ente diferentes agentes, possibilite o desenvolvimento de novas estratégias de ensino, nas quais se priorize a criatividade e a produção de conhecimentos articulados com as comunidades, por meio da valorização da cultura local. Desta maneira, a escola cumpria seu dever público de garantir o direito a uma educação de qualidade e integral a todos.

Nesse sentido, pensar na escola de tempo integral conforme destacam Moll e Leclerc (2012), é olhar para desigualdades sociais e educacionais. É romper com a visão preconceituosa conferida à escola pública e seus estudantes, aliada a efetivação de ações afirmativas, com novas formas de organização e profissionalização do trabalho educativo.

Gadotti (2009), fala do princípio da integralidade na educação, no sentido de que esta não pode ser fragmentada e ter qualidade sociocultural. Numa escola que possibilite o desenvolvimento das potencialidades humanas físicas, cognitivas, sociais, artísticas, culturais entre outras.

Outro ponto é a articulação entre escola e comunidade conforme apontam, Ferreira e Araújo (2012) que possibilitaria a inserção de novos saberes, produzindo impactos na vida cotidiana dos estudantes, democratizando os espaços internos e externos na perspectiva da melhoria das condições.

Para tanto, o grande desafio é a construção de uma nova identidade escolar, na qual os tempos, os espaços, as metodologias e as práticas ganhem novos significados. Que a aprendizagem seja efetiva para todos, conectando a escola a atualidade, defendendo a humanização como demanda, buscando assegurar direitos, dignidade e condições de formação cidadã. Na qual o tempo a mais de escolarização sirva de condição de trabalho com um currículo que

prevê a incorporação de novos e diversos conhecimentos, demandas sociais e relações humanizadoras.

Em relação ao tempo integral, Mauricio (2009) o trata como condição imprescindível para que os estudantes das classes populares, tenham condições de desenvolver conhecimentos de convivência cidadã. Sem esquecer as demandas sociais, produzidas em parte, pelo fato de que ainda não temos no Brasil uma geração de “pais” completamente escolarizada, apesar da universalização do ensino desde a década de 1980.

Também é importante considerar o que Menezes (2012) questiona, e se relaciona ao fato de como garantir escola em tempo integral para todos. Pois, esta oferta relaciona-se a diferentes condições de acesso e permanência ao espaço educativo, que demandaria de investimentos financeiros que historicamente em nosso país tem sido escassos.

A ampliação também significa a possibilidade de estender a experiência educativa a diferentes espaços, possibilidades de convivência e construção de relações humanas diversas e significativas. Essa ampliação de espaços traria novos significados aos saberes escolares, com íntima relação entre aprendizagem e ambiente. Isto traria a gestão escolar uma nova forma de organizar seus processos, na qual a articulação com a comunidade ampliaria o território e o debate educativo com novos significados.

Desta maneira, o currículo para educação em tempo integral contemporânea, segundo Branco (2012) aconteceria em múltiplos espaços ampliando e qualificando o tempo escolar. Com atividades que estimulem a construção de conhecimentos da realidade e o estudante no papel central da aprendizagem.

É superar segundo Leite (2012), a dicotomia entre escola e vida, extrapolar os muros escolares e apropriar outros espaços das comunidades e das cidades, na construção de um novo e mais humano território educativo. Ampliando a ideia de que seu papel está restrito ao ato de ensinar a ler e escrever. Sua ação é complexa e refere-se à formação sociocultural, por meio da convivência, interação e integração que ultrapassem seus muros, para uma sociedade mais ética, com exercício de valores humanos na convivência.

Para isso, Moll (2012) fala a respeito das condições para a materialização de uma escola de tempo integral, relacionadas ao aumento dos

ambientes, da jornada docente, do envolvimento de outros profissionais e da injeção de recursos financeiros. O que exige mais tempo no planejamento e reordenação conceitual e material dos sistemas públicos de ensino.

Assim, a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, aliada a outros fatores, garantiria a realização de um projeto educativo comprometido com a formação integral, repensando o modelo existente. Fernandes (2013) aponta que é o surgir de uma nova prática escolar que rompe com uma lógica linear de ações, no qual as atividades de contraturno são incorporadas ao dia e ao currículo escolar.

Superar a fragmentação da escola por meio de um currículo que integre e misture as atividades do turno e contraturno, numa jornada única ampliaria as possibilidades educativas, garantindo o direito a aprendizagem de todos, com qualidade, ética, respeito, solidariedade e cooperação. Um processo de essência humanizador, que traria a tona um novo conceito de educação. Garantindo as gerações futuras condições de enfrentar e superar problemas sociais e de participação na sociedade democrática. Considerando, o papel central mas não solitário da escola, na busca pela emancipação social.

Também Cavaliere (2009) fala que a escola oferece a possibilidade de construção de relações mais humanas e diversificadas, baseadas no respeito, na coletividade, nas vivências culturais e democráticas, por meio da experimentação, como fundamentos da verdadeira educação em tempo integral.

É pensar nas dimensões continentais do estado brasileiro, e, suas infinitas possibilidades educativas. Escolhas didáticas regionais e locais representam diferentes formas de apropriação do lugar de vivência. Estas revelam um projeto educativo relacionado à melhoria da condição de vida e da qualidade da educação, por meio de diversas experiências de ampliação da jornada escolar. O que conforme Coelho (2012), na sua maioria visa à participação de diferentes sujeitos, a valorização da cultura local, a preservação do ambiente, a leitura das linguagens artísticas e valorização das produções infantis.

Nesse sentido, pode-se citar exemplos de experiências de ampliação de jornada escolar, que vem acontecendo a partir dos anos 2000 nos municípios de: Santa Bárbara D'Oeste e Santos em São Paulo; Sobral, no Ceará; Piraí e

Mesquita no Rio de Janeiro; Canela no Rio Grande do Sul; Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, entre outras que encontra-se na publicação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC – 2013), que reúne uma diversidade de propostas de educação em tempo integral, espalhadas pelo Brasil.

Também para subsidiar o conhecimento a respeito do cenário da Educação em Tempo Integral no Brasil, destaca-se a pesquisa quantitativa e qualitativa¹⁰, realizada por universidades federais por solicitação do Ministério da Educação (MEC), no período entre 2008 e 2009. Estudo que forneceu importantes informações, sobre o panorama de propostas de Educação em Tempo Integral do país, conforme indicado No quadro 2:

QUADRO 2 – MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DE JORNADA ESCOLAR AMPLIADA NO BRASIL: ESTUDO QUALITATIVO, DIVISÃO DE ESTADOS POR UNIVERSIDADE.			
UNIVERSIDADES	ESTADOS – DF	TOTAL ESTADOS - DF	TOTAL MUNICIPIOS DE
UNIRIO	SP, RJ, ES, BA, CE, RN, PB, PE, AL, SE	10	2.186
UFPR	PR, SC, RS	03	1.188
UFMG	MG, AC, AM, RO, RR, AP, PA, TO, MA, PI	10	1.724
UnB	MT, MS, GO, DF	04	466
Total		27	5.564

FONTE: Programa Mais Educação. In. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2010)

A pesquisa resultou num relatório sobre experiências de educação em tempo integral em jornada ampliada dos municípios. Para isso, considerou o tempo, o espaço, as atividades, os sujeitos e a gestão escolar. Traçou um panorama abrangente e fundamental, a respeito destas experiências no país, no período anterior e inicial ao Programa Mais Educação.

Destaca-se que a primeira parte da pesquisa aconteceu em 2008, com o levantamento de dados quantitativos a respeito de experiências de Educação em Tempo Integral com jornada escolar superior a quatro horas diárias junto a redes de ensino públicas do país, a partir de um questionário. Estes foram

¹⁰ Educação Integral / Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Desenvolvida pelas universidades: UFPR – Universidade Federal do Paraná; UnB – Universidade de Brasília; UNIRIO– Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

analisados possibilitando que os pesquisadores pudessem chegar a conclusões a respeito: da diversidade de projetos, da nomenclatura utilizada para o horário ampliado, da quantidade de tempo da jornada, dos espaços utilizados, dos agentes formadores, das formas de financiamento e organização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Entre os anos de 2009 2010 foram realizados estudos nos municípios, conforme indicado no quadro 3:

QUADRO 3 - RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS ALVO DA PESQUISA DE ACORDO COM A REGIÃO, O ESTADO E A UNIVERSIDADE RESPONSÁVEL PELA INVESTIGAÇÃO			
REGIÃO	ESTADO / DISTRITO FEDERAL	MUNICÍPIOS	UNIVERSIDADE RESPONSÁVEL
Norte	Pará	Santarém	UFMG
	Tocantins	Palmas	
Nordeste	Pernambuco	Recife	UNIRIO
	Rio Grande do Norte	Natal	
	Bahia	São Sebastião do Passe	
	Ceará	Russas	UFMG
	Piauí	Castelo do Piauí	
	Maranhão	Caxias	
Sudeste	Minas Gerais	Belo Horizonte	UFMG
		Juiz de Fora	
		Mariana	
	São Paulo	São Paulo	UNIRIO
		Olímpia	
	Rio de Janeiro	Nova Friburgo	
Espírito Santo	Colatina		
Sul	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	UFPR
	Paraná	Apucarana	
	Santa Catarina	Joinville	
Centro Oeste	Distrito Federal	Brasília	UNB
	Mato Grosso	Cuiabá	
	Goiás	Goiânia	
Total	18	21	

FONTE: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo – Brasília (2014).

No relatório final da pesquisa de Mapeamento das Experiências de Jornada Escolar Ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo (2012), encontra-se referencia sobre a dificuldade em estabelecer diferenças entre o aproveitamento dos estudantes com jornadas ampliadas, daqueles que permanecem apenas um turno na escola, pois, esta possibilidade é restrita a um pequeno grupo de alunos. Também que existe uma diversidade de formas de organização desse tempo, que influenciam e aumentam possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a desnaturalização do tempo rígido e correlata

aos conteúdos, abre um leque de novas maneiras de aprender e ensinar. A seguir apresenta-se fundamentos para a ampliação da jornada escolar.

2.1.1 Novos rumos, velhos conceitos

A escola de tempo integral na história da educação brasileira está relacionada a um projeto de modernização. Pois, o ambiente escolar é visto como socializador das formas de sentir, pensar e agir sobre o mundo. Chagas, Silva e Souza (2012) apontam que nos fundamentos teóricos da escola integral do Brasil estão as ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que subsidiaram iniciativas posteriores.

A respeito da escola de dia todo, Moll (2012) e Branco (2012) falam que surgem pelo Brasil experiências inspiradas nas ideias destes educadores. Em relação a Anísio Teixeira seus ideais são retomados nas décadas iniciais dos anos 2000, como no caso do Programa Mais Educação, diante dos desafios relacionados à densidade populacional e a desigualdade generalizada. Devendo-se ao fato do mesmo para época representar a vanguarda do pensamento educacional, implementando ao longo de sua vida condições de operacionalização da escola de tempo integral.

No caso específico de Anísio Teixeira, pode-se destacar conforme indicação de Nunes (2010), a influência de John Dewey que o auxiliou na compreensão a respeito de processos educativos da infância que possibilitaram operacionalizar suas ideias. A partir dessa compreensão descreveu o papel da escola, destacou a heterogeneidade das crianças das classes populares, deslocou a concepção do não aprendido da carência material, para a omissão dos governos na construção de condições para o desenvolvimento social e escolar. Considerou a desigualdade como produto das relações estabelecidas. A formação humana se dava na integração do homem com o trabalho e a cultura.

Outro ponto de destaque é relativo a importância de sua produção intelectual, conforme indicam Chagas, Silva e Souza (2012). Na vida profissional demonstrou competência técnica na criação da Universidade de Brasília (UnB), na direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP),

no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e a fundação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR).

Defendia, conforme Teixeira (2000), que escola deveria ser um espaço de desenvolvimento da ciência, valorização da individualidade, produção de conhecimentos pelos estudantes e autorregulação¹¹. Pautada em vivências integrais na qual a construção dos conhecimentos servia para resolução de problemas reais, práticas democráticas e éticas, participação responsável e conectada a realidade, centrada no ato de educar e não só no de instruir. Num processo ativo e não de simples memorização e atrelado à experiência individual. Construído por meio do prazer, satisfação e interesse ao proposto.

Anísio segundo Azevedo (2010), participou da elaboração dos Manifestos dos Pioneiros da Educação de 1932, com outros vinte e quatro signatários e dos Educadores de 1959, com mais cento e sessenta e um signatários, marcos na história da educação do Brasil, como diretrizes para a reforma educacional brasileira.

Os princípios da elaboração estavam relacionados a uma escola comum e única para todos, sem distinção de classe social, na qual a educação em tempo integral fosse direito. Laica, gratuita, obrigatória, com sistemas autônomos e ações descentralizadas. O trabalho com a evolução das ciências, a relação dos conhecimentos com a vida por meio da experimentação e da democracia da escola infantil a universidade. Formação docente em nível superior, o desenvolvimento da pesquisa educacional e do trabalho científico.

Cabe neste momento indicar que a materialização dos objetivos dos Manifestos, aconteceu com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), experiência reconhecida internacionalmente. Inaugurado no bairro da Liberdade em Salvador, no final da década de 1940. Segundo Teixeira (2009) o dia letivo era dividido em turno e contraturno, que aconteciam em espaços distintos do Centro, o primeiro em uma das quatro Escolas Classe e o outro na Escola Parque, com atividades físicas, educação artística e artes industriais. Esta organização possibilitaria que o ensino não se resumisse

¹¹ Capacidade o ser humano de controlar suas ações, respeitando a regras socialmente constituídas sem que haja a imposição de a outra pessoa, mas que é regulada por si por si próprio.

apenas a leitura e escrita. O tempo a mais era uma condição para a realização de atividades, para o pleno desenvolvimento humano e democrático.

Segundo Éboli (2000), as escolas-classes, atendiam 500 alunos em cada turno manhã e tarde, na escola-parque eram atendidos 2000 estudantes por período, no horário do almoço os 4000 alunos ficavam reunidos. O objetivo era oferecer educação em dia completo, com integração da comunidade escolar, exercício da cidadania, desenvolvimento da autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade e respeito ao outro. Na Escola Classe os estudantes eram divididos pela faixa etária, com atividades das matérias de ensino e na Escola Parque aconteciam as “Práticas Educativas”.

Na contramão dessa história, hoje a escola brasileira é uma das que possui menor carga horária diária do mundo (BRASIL, 2013). Esse dado, aliado ao alto índice de vulnerabilidade social e ao baixo rendimento escolar, demonstra que a organização do tempo escolar precisa ser revista, principalmente em regiões de alta densidade demográfica, devido a dificuldade relacionada ao acesso ao conhecimento, à cultura e à melhoria do convívio social. Mas a legislação em vigor aponta caminhos para construção de um sistema educacional, com nova organização de tempos e espaços.

Dentre as quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, traz em seu texto no artigo 34, que a jornada escolar no Ensino Fundamental é de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, com a progressiva ampliação do período de permanência na escola.

Também no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, dispõe em sua meta 6, aos Sistemas Educacionais: “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”. Trazendo em seu texto um conjunto de estratégias (Anexo A) relacionadas a seu cumprimento.

Enfatiza-se os avanços que o PNE traz, pois ao definir responsabilidades, metas e estratégias, dispõe de forma efetiva, como a educação em tempo integral acontecerá. O Plano materializa as intenções, reafirma o compromisso com a expansão e a melhora das condições materiais, centradas num projeto que articula espaço e tempo, com as identidades locais.

Além disso, nas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (2010), são expostas definições e regulamentações para a educação brasileira, que é concebida ao mesmo tempo como direito individual e coletivo. Potencializando capacidades e possibilitando a convivência de diferentes grupos, ampliando e concretizando relações para além do tempo e espaços escolares, num processo de socialização da cultura.

Desta forma, as Diretrizes indicam que tanto escolas de tempo parcial quanto integral tem como responsabilidade educativa, garantir o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento integral, com o objetivo de superar desigualdades socioculturais e socioeconômicas. Por meio da diversidade de atividades, integradas ao currículo e à atenção criteriosa da instituição escolar.

Sobre o disposto na legislação Coelho (2013), destaca o empenho governamental em instigar estados e municípios, na implantação e expansão da educação em tempo integral. Por esta, estar relacionada à melhoria da qualidade da educação, à proteção contra a grave vulnerabilidade social a qual muitas crianças e jovens vivem expostos, ao direito subjetivo e dever do Estado em garantir educação de qualidade em resposta às desigualdades sociais convertidas em desigualdades educacionais.

Também, é considerar que para a evolução da nação e a intensificação da participação cidadã nas esferas públicas do poder, há necessidade de superar a fragmentação dos conhecimentos. Considerando a escola como locus de fruição do direito à educação, responsável pela ampliação do repertório cultural, condição de exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, Setubal e Carvalho (2012) falam sobre a materialização de políticas sociais, com oportunidades variadas em ambientes diversificados e do planejamento contextualizado, que promovam experiências e vivências na construção de conhecimentos multidimensionais a respeito da realidade. Também, Sperandio e Castro (2013) falam sobre o sucesso do trabalho educativo, conectado ao tempo contemporâneo, compartilhando saberes entre instituições superando ações tradicionais.

Em relação a democratização do ensino Mendonça, Lobato e Faria (2013), indicam que o trabalho organizado por meio de projetos diversificados é a oportunidade dos estudantes permanecerem na escola, diminuindo índices de desistência, repetência e evasão escolar.

O tempo a mais de escola é traduzido como forma de ampliar as oportunidades educativas. Com a garantia ao acesso e produção de conhecimentos de diferentes campos das ciências, cultura, arte e tecnologias. Pois, segundo Henz (2012), a escola não teria um fim em si mesma, estaria a serviço de toda a sociedade enquanto instrumento de formação humana, com pluralidade de relações e conhecimentos construídos ao longo da história. Além disso, de conhecer anseios e possibilidades da comunidade, articulando estes à seus princípios e finalidades, com a revisão de seus referenciais conceituais e espaciais, conferindo confiabilidade a suas ações e práticas.

No texto das Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2010), em relação a escola, há indicação da reinvenção e recriação de seus rituais. Na alteração de práticas, com o objetivo de gerar sujeitos mais inventivos, cooperativos e participativos capazes de produzir sua existência de outras formas. Cuidar e educar são princípios fundamentais e indissociáveis, que provocam o repensar das práticas, considerando a qualidade na realização dos processos e procedimentos, insumos materiais e humanos. Ressalta-se a resolução nº 07 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2010, que diz:

§ 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos que levem gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social. (BRASIL, 2013, p.65)

Outro ponto da Resolução, indica que a escola integral tem jornada escolar diária, de no mínimo, sete horas de atividades pedagógicas. Estas pressupõem uma organização diferenciada, na escolha da forma de trabalho com os conteúdos: disciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, que orientarão as práticas pedagógicas, as ações educativas e organizacionais do tempo e do espaço. Por meio da pesquisa, a cultura, do meio ambiente e da saúde, com o uso de linguagens artísticas, atividades que mobilizem o raciocínio e a investigação, articulando Componentes Curriculares

e às vivências socioculturais, com a construção de Redes de Saberes”¹² e não apenas a justaposição de horários.

A respeito do tempo na escola Torales (2012), indica que este é o regulador da organização estrutural e estratégia explícita nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Este dá condição de conexão de diferentes atividades em torno de objetivos comuns, possibilitando o exercício de novas formas de convívio e padrões de desenvolvimento. O PPP explicita a organização dos tempos, espaços e sujeitos, da concepção de formação global, da ação docente compartilhada superando o trabalho individualizado, por meio da reorganização e articulação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a restrição do tempo de escolaridade restringiria a possibilidade de realização de práticas educativas que confeririam aos conhecimentos novo significado, dificultando o aprendizado dos estudantes. Pois, não haveria espaço no dia escolar para momentos de experimentação, criatividade e ludicidade, por estar tomado de procedimentos tradicionais de ensino fundamentados na repetição de exercícios, na centralidade da ação docente e não na interação com e entre os estudantes.

Enquanto atividade intencional, Pattaro e Machado (2014) destacam que a educação escolar, possui função socializadora dos saberes humanos acumulados ao longo da história e transformados pelas gerações, adaptados a seu tempo e espaço. A educação em tempo integral tem como finalidade abranger todas as dimensões da vida presente, como frutos da história humana multidimensional. A construção de um modelo democrático e integrador, pressupõe a não exclusão de ninguém, prevê a potencialização das relações na escola e de toda sociedade e responsabiliza todos no processo de educar.

Para a Educação em Tempo Integral é fundamental considerar a reorganização e ampliação de tempos e espaços, as políticas educacionais relacionadas à duração da jornada diária docente e de remuneração, de programas de proteção contra a vulnerabilidade de crianças e adolescentes e a formação inicial e continuada de professores. Rompendo conforme indica Paro (2009), com o “mais do mesmo” propiciando novas condições de aprendizado.

¹² Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009. Série Mais Educação.

Sperandio e Castro (2012) apontam que o planejamento deste tempo a mais exige novos procedimentos e possibilidades de aprendizagem. Desta forma, não podemos perder de vista que ao longo da história da educação brasileira, o tempo integral, foi prerrogativa de uma classe social abastada, para qual a formação complementar sempre esteve presente. Que o tempo parcial foi destinado aos filhos da classe trabalhadora, imposto pelo processo de universalização do ensino em nosso país, que ocorreu com a criação de vagas sem a ampliação dos espaços e com a redução da carga horária.

Pestana (2014) fala que a educação em tempo integral seria uma resposta a diferentes demandas sociais que exigem um novo processo educativo com diversas possibilidades, estratégias e ações. Uma forma do sistema educacional brasileiro ser mais justo, alterando um paradigma que vem travando o desenvolvimento do processo educacional, e conseqüentemente da evolução do país.

2.1.2 O Programa Mais Educação

No Brasil a ampliação da jornada escolar é um desafio a ser superado a partir da construção de uma política pública, que considere a mudança de paradigmas educacionais relacionadas a gestão e práticas escolares e ao que tange condições físicas e materias da mesma. Nesse sentido, o Programa Mais Educação, iniciativa do Governo Federal, instituído pela Portaria Interministerial 17/2007, por meio do Decreto Presidencial 7.083/2010. Tinha por objetivo diminuir desigualdades educacionais, por meio da ampliação a jornada escolar dos estudantes de escolas públicas, por meio da integração de políticas educacionais, sociais e culturais conforme indicado no Manual do Programa Mais Educação Passo a Passo (BRASIL, 2013).

Em relação ao Programa Mais Educação, Moll e Leclerc (2012), indicam que por ser uma política indutora, buscava garantir o direito a educação em tempo integral, superando o caráter parcial e fragmentado da escola. Objetivaria a construção e a reestruturação das práticas educativas, a ampliação das oportunidades no percurso formativo e ações afirmativas que visavam enfrentar as desigualdades sociais, congregando objetivos políticos e educacionais com ações intersetoriais de vários ministérios.

No Manual do Programa Mais Educação Passo a Passo (BRASIL, 2013), encontra-se que foi uma ação que integrou os Ministérios da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC), Ministério do Esporte (ME), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), Ministério da Defesa (MD) e da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Reunidos em torno de ampliar espaços, tempos e oportunidades no compartilhamento de ações com as escolas envolvidas no projeto.

Nesse sentido, Moll e Leclerc (2012), indicam que este exigiria uma nova forma de profissionalizar os docentes, que pressuporia novas formas de organizar os conteúdos, relacionando os conhecimentos a outros espaços com potencial educativo. Vislumbraria a originalidade e heterogeneidade de propostas que explicitariam o caráter libertador da educação.

No Manual do Programa Mais Educação Passo a Passo (BRASIL, 2013), encontra-se a premissa do direito a aprendizagem, conectada as possibilidades locais, no desenvolvimento da múltiplas dimensões do ser humano. Iniciou suas ações em 2007, selecionando escolas localizadas em capitais e regiões metropolitanas, em 2012, agrega-se as do campo.

Em relação aos critérios para adesão ao Programa no Manual Operacional de Educação Integral (2014) encontra-se como principais, a possibilidade de participação de todas as escolas brasileiras, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, e a quantidade de beneficiários do Programa Bolsa Família. Sua operacionalização acontecia na Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No Manual Operacional de Educação Integral (2014), documento emitido pelo MEC para orientar a implementação do Programa encontra-se a indicação dos seguintes macrocampos de atividades: 1. Acompanhamento Pedagógico; 2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); 5. Esporte e Lazer; 6. Educação em Direitos Humanos; 7. Promoção da Saúde. Os quais contavam com a previsão dos recursos

financeiros, destinados para compra de Kits de materiais das diversas atividades, contratação de monitores custeio e capital.

Em relação ao financiamento Giolo (2012), fala que por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a educação em tempo integral começaria a ser implantada. Com a vinculação de recursos financeiros enviados as escolas, dependendo de sua carga horária diária, o Programa Mais Educação passou a ser visto, como suporte para uma jornada mínima de sete horas diárias consecutivas.

Por outro lado, Moll (2012) aponta que a preocupação do Programa era ampliar a jornada com mudança da rotina, sem apresentar aos estudantes “mais do mesmo”, reorganizar tempos e espaços, com novas articulações entre saberes, fontes, agentes e espaços.

Assim, no Manual do Programa Mais Educação Passo a Passo (BRASIL, 2013), indica que os critérios de escolha das atividades deveria estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares. Respeitando a obrigatoriedade da escolha do Macrocampo de Acompanhamento Pedagógico. Atendendo estudantes das diferentes fases do desenvolvimento, desde os do ciclo de alfabetização, até os jovens da faixa etária entre 15 a 17 anos que continuavam no Ensino Fundamental.

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes em atividades propostas pelo Programa, segundo Moll (2012) seria fundamental e viável. Alterando as relações no interior da instituição, por meio da reorganização de tempos, espaços, lógicas e rotinas. Colocaria em perspectiva o acompanhamento, qualificação e diversificação das experiências, consolidando uma agenda própria da educação em tempo integral.

Outro ponto a ser indicado é em relação a definição dos critérios de escolha dos estudantes participantes, no Manual Operacional de Educação Integral (2014) encontra-se dentre os principais a defasagem idade/ano, os das séries finais da 1ª e da 2ª fase do Ensino Fundamental (4º e 5º anos e 8º e 9º anos), repetentes e beneficiários do Programa Bolsa Família. A recomendação de atendimento mínimo de 100 estudantes sem limite máximo, dependendo da disponibilidade de espaços, apoio dos sistemas e rede de colaboradores da comunidade.

O Programa em seus materias segundo Machado (2012), promoveria o debate sobre a educação em tempo integral. Indicando que por meio da ampliação de tempo e espaço, ampliam-se as oportunidades educativas para a formação integral do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Em relação as ações socioeducativas Gabriel e Cavaliere (2012), destacam que o Programa as impulsionava aproximando escola, família e comunidade. Isso ultrapassaria a atuação restrita da instituição e impulsionaria a elaboração de uma agenda para implantação da escola de tempo integral, como pressuposto para os sistemas de ensino, pois:

Ao tocar na organização do tempo escolar estruturado por meio de turnos, o Programa Mais Educação promove o encontro do tempo presente com a instalação do sistema escolar no Brasil, com suas condições históricas, econômicas, socioculturais, geográficas. Contar com uma agenda pública nacional de educação integral significa reconhecer que a temática está pautada no conjunto das políticas para qualificação da educação. (LECLERC, 2012, p.309)

Em relação à gestão, orientação e acompanhamento e efetivação geral do Programa nas Secretarias de Educação, o Manual do Programa Mais Educação Passo a Passo (BRASIL, 2013), indica a escolha de um Coordenador Geral. A nível escolar era indicada a escolha do “Professor Comunitário, contrapartida da Entidade Executora (EEX). Responsável junto com a equipe gestora, pela organização da rotina da jornada escolar mínima de 7 horas diárias consecutivas, articulando escola e comunidade. Os alunos seriam preferencialmente atendidos por estudantes universitários, agentes comunitários e culturais da comunidade, com atuação regulamentada pela lei nº 9.608/1998, que trata do voluntariado e professores da unidade.

A partir de todos estes indicativos várias experiências regionais vem sendo apontadas como bem sucedidas, em diferentes regiões do país, conforme destacam Sperandio e Castro (2012), Santos e Vieira (2012), Souza (2012), Silva (2012), Couto, Sanches e Ramos (2012), Mesquita (2012), Pinheiro e Rodrigues (2012). A partir destas é possível pressupor que o Programa Mais Educação como política indutora, cumpriu papel fundamental no debate e na efetivação da ampliação da jornada escolar.

Outra indicação posta pelo MEC no Manual Operacional de Educação Integral (2014), é a organização de Comitês da Educação Integral. Com

atribuições de acompanhar a execução das ações do Programa, viabilizando a participação social a fim de qualificar a gestão e a interlocução entre as políticas públicas intersetoriais. Compartilhar informações, estimular o planejamento coletivo de estratégias de formação, acompanhamento, parcerias, definição de metas entre outras. Mapear as oportunidades educativas do território, produzindo registros sobre sua implantação, contribuindo na construção da política pública de educação em tempo integral.

Nesse sentido, há a indicação da organização dos “Comitês Territoriais”, que no âmbito dos Municípios, Estados e Distrito Federal constituirão representantes de cada uma das secretarias de educação e de outras secretarias com interface da Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, entre outras, universidades e instituições diversas que possibilitam a realização das ações escolas, diretores, professor comunitário, entre outros. A nível das escolas a organização de Comitês Locais”, constituídos por representantes de todos agentes locais com o objetivo de discutir e debater as condições e possibilidades de implementação da educação em tempo integral na unidade. É organizado pelo diretor da unidade escolar, promovendo por meio do Conselho de Escola a participação de todos os segmentos no processo de tomada de decisões e definição de estratégias para superar e buscar soluções para os problemas acerca da educação em tempo integral.

Assim, o Programa Mais Educação no interior das escolas tinha por objetivo organizar um projeto educação, no qual a ampliação da jornada escolar requalificasse o trabalho com os conhecimentos e as possibilidades de relação com o entorno da escola, ampliando seu território e agentes.

2.1.3 O PME nas escolas de Tempo Integral em Curitiba

A Secretaria Municipal de Educação aderiu ao Programa Mais Educação (PME) em 2012, isso ocasiona muitas discussões e reflexões sobre a Educação em Tempo Integral, com a renovação de ações. Diferente de outros municípios os recursos financeiros disponibilizados pelo PME, foram utilizados para outras finalidades, que não a contratação de monitores, pois, todas as aulas e atividades eram ministradas por docentes concursados. Estas

aconteciam nas dependências das escolas ou nas UEl, não havendo necessidade de busca de outros espaços para efetivação das atividades.

Assim, os recursos foram utilizados na compra dos Kits de materiais propostos e outros nas categorias de consumo de capital, conferindo novas possibilidades às escolas. Também na adaptação e recuperação dos espaços os quais foram organizados em salas ambientes, que concentrariam condições materiais potencializando as ações desenvolvidas. A contratação de transporte, possibilitando a ida dos estudantes à diferentes espaços da cidade.

Outro aspecto é que como contrapartida do município à adesão ao PME, houve a escolha de um profissional do quadro das unidades para atuar como “Articuladora da Educação Integral”¹³. Este professor a partir de 2013 passa a compor e reforçar a atuação das equipes gestoras das unidades, para acompanhar as atividades do contraturno. Estes atendiam as atribuições do “professor comunitário”, conforme disposto no Manual Operacional do PME:

[...] Esse professor, em articulação com coletivos escolares, coordena o processo de diálogo com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido. A disponibilização desse professor comunitário para a escola é de responsabilidade das secretarias de educação, como contrapartida ao aporte de recursos efetuado pelo MEC nas unidades de ensino. A Secretaria Municipal ou Estadual de Educação designará esse professor, que deve ser efetivo do quadro, com 40 horas semanais, para coordenar a oferta e a execução das atividades do Programa Mais Educação (BRASIL, 2013).

O quadro 4 mostra a evolução da adesão ao PME na Rede:

QUADRO 4 - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CURITIBA 2012 – 2016			
Ano	Escolas Municipais	Escolas Municipais com oferta de tempo integral	Adesão das Escolas Municipais com oferta de tempo integral
2012	184	81	64
2013	184	81	76
2014	184	84	84
2015	184	85	0
2016	185	87	86

FONTE: Gerência de Educação Integral (2016)

¹³Articuladora da Educação Integral: profissional escolhida pela equipe gestora da unidade com aprovação do Conselho de Escola. Com formação na área da pedagogia, com a função de reforçar o trabalho da equipe gestora na articulação entre os turnos; acompanhar a rotina dos estudantes ao longo do dia, no horário de almoço; acompanhar junto com a equipe pedagógica a elaboração e organização dos planejamentos dos professores nas permanências.

No quadro 4 é possível verificar o aumento gradativo tanto na oferta de educação em tempo integral, quanto a participação no Programa, este dado permite pressupor que este teve como uma das conseqüências induzir visivelmente a oferta de educação em tempo integral.

2.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Para traçar um panorama sobre a educação no município, aborda-se sua organização a partir de informações fornecidas pelo Departamento de Informações Educacionais (DPI), no site oficial da SME, conforme o quadro 5:

QUADRO – 5 ESTABELECIMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	
Tipo	Estabelecimento
Centros Municipais de Educação Infantil	205
Escolas Municipais	182
Escolas Municipais de Educação Especial	3
Faróis do Saber em Escola	32
Faróis do Saber em Praça	9
Biblioteca Especializada em Educação	1
Bibliotecas Temáticas	3
Bibliotecas Escolares	147
Gibiteca	2
Centros Municipais de Atendimento Especializado	8
Unidade de Educação Integral Vinculada à Escola Municipal	30
Núcleos Regionais de Educação – Regional Administrativa	10
Sede da Secretaria Municipal de Educação – Edifício Delta	1
TOTAL	633

FONTE: Adaptado de:

<http://www.curitiba.pr.gov.br/secretarias/equipamentos/educacao/17/162016>.

O quadro 6 demonstra como estão organizadas as unidades, em relação ao tempo de permanência dos estudantes.

QUADRO 6 - EQUIPAMENTOS COM OFERTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Escolas Municipais	Nº
Escolas Municipais	185
Escolas Municipais - Tempo Parcial	93
Escolas de Educação Especializada - Tempo Parcial	3
Escolas Municipais - Tempo Parcial e Integral (CEIs)	36
Escolas Municipais - Tempo Parcial e Integral	20
Escolas Municipais - Tempo Parcial e Integral (UEIs)	30
Escolas Municipais – Tempo Integral	1

FONTE: SME/Departamento de Planejamento e Informações - Sistema de Gestão Educacional (GED); Departamento de Ensino Fundamental - Gerência de Educação (2016)

Cabe ressaltar, que oitenta e sete escolas do total, oferecem educação em tempo integral, no interior de suas dependências ou em espaços vinculados, há escolas que contam com mais de uma UEI¹⁴. Em relação a oferta de matrículas temos, conforme indicado do quadro 7:

QUADRO 7 - NÚMERO DE MATRICULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL INTEGRAL				
NRE	ALUNOS EM TURMAS INTEGRAIS	ALUNOS INTEGRAIS		MATRICULAS EM PERÍODO INTEGRAL
		ESCOLAS	UEIS	
Bairro Novo	0	1259	59	1318
Boa Vista	3805	232	655	4692
Boqueirão	1998	360	208	2566
Cajuru	413	991	1459	2863
CIC	354	1924	1424	3702
Matriz	129	0	0	129
Pinheirinho	1839	0	218	2057
Portão	606	279	0	885
Santa Felicidade	1308	0	454	1762
Tatuquara	0	381	375	756
TOTAL	10452	5452	4852	20730

FONTE: SME/Departamento de Planejamento e Informações - Fluxo Escolar 31/08/2016.

Ao observar o quadro 7 é necessário considerar que há dois tipos de matrículas em tempo integral: turmas integrais e alunos integrais. Nas turmas integrais todos os estudantes permanecem juntos o dia todo, realizando as mesmas atividades. No caso de alunos integrais, as turmas do turno e do contraturno são formadas por grupos de estudantes diferentes. Estes são agrupados no horário ampliado por idade, ano ou Ciclo de aprendizagem. nesse momento não há a possibilidade de escolha das atividades pelos alunos.

Essa diferença no regime de matrículas está relacionada as estruturas físicas das escolas com oferta de tempo integral que é diversificada. Isso se deve ao fato de que as ampliações de espaços escolares aconteceram em períodos históricos diferente, sem um planejamento de longo prazo. Cada espaço tem condições de atender números menores ou maiores de estudantes, situação que exigiu uma forma adaptada no registro destes dados.

O quadro 7 também indica a organização dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), que tem a função de monitorar e acompanhar o funcionamento das unidades, assessorando diretamente os processos administrativos e pedagógicos. Realizam a mediação com a central da

¹⁴ Em 2004 foram vinculados as escolas por meio de decreto municipal 31 espaços do PIÁ e 34 ECOS, num total de 65 equipamentos. Alguns foram desativados por não terem condições de uso ou cedidos para outros fins como gibiteca ou para construção de CMEI.

Secretaria Municipal de Educação (SME), nas questões da administração dos recursos humanos, físicos, contratos terceirizados e matrículas conforme informações do Portal institucional Cidade do Conhecimento.

Os NREs contam com equipes administrativa e pedagógica e atendem as escolas parciais e integrais, nas etapas da Educação Básica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas modalidades do ensino Regular, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A área de abrangência administrativa de cada NRE segue uma divisão regionalizada, que utiliza como referencia os bairros da cidade, conforme indicado no quadro 8:

QUADRO 8 - DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS INTEGRAIS NOS NRES					
NRE	Nº BAIROS	ESCOLAS	ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	CEI	UEI
NRE – BN – Bairro Novo	03	20	07	02	01
NRE – BV – Boa Vista	13	25	14	08	04
NRE – BQ – Boqueirão	04	21	09	05	02
NRE – CJ – Cajuru	05	20	14	03	11
NRE – CIC – Cidade Industrial	06	31	19	05	07
NRE – MZ – Matriz	18	07	01	00	00
NRE – PN – Pinheirinho	06	19	08	06	02
NRE – PR – Portão	05	12	03	02	00
NRE – SF – Santa Felicidade	12	16	08	04	02
NRE – TQ – Tatuquara	03	14	04	01	01
TOTAL	75	185	88 ⁽¹⁾	36	30
NOTA: ⁽¹⁾ 88 escolas com oferta de educação em tempo integral, 1 atende apenas turmas de Educação Infantil e 87 o Ensino Fundamental de 9 anos.					

FONTE: Departamento de Informações Educacionais – DPI (2016)

A partir dos dados apresentados é possível verificar a estrutura de funcionamento da SME. Essa estrutura é fruto de uma organização que vem acontecendo desde a metade do século XX.

Em relação a esse histórico da implantação da Rede Municipal de Ensino em Curitiba, encontra-se no Boletim Casa Romário Martins¹⁵ nº 133

¹⁵ A Casa Romário Martins segue a tradição de divulgar e promover a história de Curitiba, por meio de exposições e outras atividades orientadas pelas pesquisas sobre a cidade. Inaugurada em 14 de dezembro de 1973, a Casa Romário Martins passou a sediar o primeiro núcleo voltado à preservação dos suportes da memória de Curitiba, base inicial da Casa da Memória e da Diretoria de Patrimônio Cultural do município. Acesso em 02 de outubro de 2016: <http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/espacos-culturais/casa-romario-martins/>

(2007), que a primeira escola da Rede Municipal de Ensino, foi o Grupo Escolar Papa João XXIII, inaugurado em 1960.

Nos registros históricos em 1963 o decreto nº 1273 de 12 de setembro, transformou a escola no Centro Experimental Papa João XXIII, com o objetivo de oferecer Educação em Tempo Integral, à comunidade. Para isso, teve seu espaço físico organizado nos pavilhões: do Grupo Escolar, de Artes Industriais, dos Clubes de Interesses e uma sede descentralizada da Biblioteca Pública do Paraná.

Em 1968 com o primeiro Plano de Educação acontece o fim deste atendimento. Em 1970 o Plano Diretor, causa a reestruturação urbanística da cidade, as escolas passam a ser acompanhadas pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). A partir de 1974 estrutura-se a Diretoria de Educação, que em 1986 origina a SME.

Em relação a oferta de Educação em Tempo Integral, no Boletim Casa Romário Martins: Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2007), indica que entre os anos de 1986/89, na gestão do prefeito Roberto Requião, houve a implantação das Escolas Integradas em Período Integral (ETIs), construídas na periferia da cidade para atender áreas pobres, com altos índices de reprovação e evasão escolar. As discussões sobre a organização didática, aconteceram no ano de 1985 e pressupunham a distribuição dos Componentes Curriculares e atividades diversificadas durante um dia escolar de oito horas. A primeira inicia o atendimento no ano de 1987.

FIGURA 1 - ETI



FONTE: A Autora (2015)

Entre os anos de 1989 e 1992, encontra-se no Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1983-1998 (2010),

que na administração de Jaime Lerner, foram implantados os Centros de Educação Integral (CEIs), com objetivo de ressignificar o trabalho pedagógico. Para isso, foram adaptadas vinte e nove escolas em todas as regiões da cidade, com ampliação do espaço físico por meio da construção de um prédio anexo, junto ao existente. O dia era organizado em turno e contraturno, com quatro horas para os Componentes Curriculares, uma hora de almoço e três horas com as Culturas: Corporais, Artísticas, Ambientais, Informática e das Mídias.

FIGURA 2 - ESPAÇO EXTERNO DO COMPLEXO II



Fonte: Schellin, 2015

No documento das Diretrizes Curriculares para Curitiba (2006), encontra-se que em 1992, o parecer nº 201 de 04 de setembro, emitido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), indicou que todas as escolas de período integral da Rede passassem a ser denominadas Centros de Educação Integral (CEI), independentemente de sua estrutura física, o que possibilitou a unificação da proposta de trabalho e procedimentos organizacionais.

Em 1992 é elaborada a Proposta Pedagógica dos CEIs. Fundamentada na perspectiva histórico-crítica, previa a formação integral dos alunos, com o domínio de conhecimentos científicos e de cidadania, para os filhos da classe trabalhadora da cidade. Elaborada pela Coordenadoria Especial do Programa dos Centros de Educação Integral, foi fruto do trabalho conjunto¹⁶de técnicos e professores, pretendia “reafirmar a historicidade do ato educativo, historicidade

¹⁶A comissão intersecretarial, envolveu as Secretarias de Obras Públicas, Instituto Planejamento Urbano de Curitiba, Secretaria Municipal de Administração, Fundação de Ação Social, Secretaria Municipal da Criança, Secretaria Municipal de Finanças, Secretaria Municipal de Abastecimento, Secretaria Municipal da Saúde, Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Secretaria Municipal de Recursos Humanos, Fundação Cultural de Curitiba, além de professores consultores da Universidade Federal do Paraná e os professores do Centro de Educação Integral Doutel de Andrade.

esta que garante que ele deve ser a cada momento transformado pela força daqueles que dele participam” (CURITIBA, 1992, p.14).

Dentre seus pressupostas estavam lutar contra a evasão, a repetência, a seletividade, a má qualidade do ensino e o sucateamento de condições. O tempo, o espaço e os recursos eram objetos de reflexão constante. O projeto arquitetônico do prédio anexo de três andares, chamados pisos, em estrutura de concreto armado seguiam um padrão e se uma marca do governo da época.

No primeiro piso aconteciam atividades físicas e esportivas, da “Cultura Corporal”. No segundo atividades artísticas, com o desenvolvimento de habilidades, criatividade e apreciação de obras de arte. No terceiro a Cultura Ecológica, a Cultura da Multimídia e a Biblioteca. Também foram instalados laboratórios com computadores, nos acontecia a Cultura da Informática, com o objetivo de aproximar professores e estudantes da utilização da linguagem da programação e dos equipamentos de informática como meio e não fim.

A alimentação era feita na escola e posteriormente passou a ser fornecida por empresa terceirizada. Os mobiliários eram confeccionados em fibra de vidro, planejados para se integrarem às atividades. Multiuso serviam de acomodação, exposição, guarda e suporte de atividades e materiais. Para tanto todas as unidades recebiam um “enxoval”¹⁷ de materiais pedagógicos.

Outro marco importante desta história é que entre os anos 2001 a 2004 no governo do prefeito Cassio Taniguchi, aconteceu à extinção da Secretaria Municipal da Criança e do Programa da Integração à Infância (PIÁ), com a absorção dos espaços físicos à SME. Situação regulamentada por meio do decreto nº 421 de 07 de junho de 2004, que vinculou os espaços à escolas próximas, tornando-as Unidades de Educação Integral (UEI). No mesmo período, também o Programa PIÁ Ambiental, da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA), foi extinto e os equipamentos também passaram para educação, que por meio de convênio com a Universidade Livre do Meio Ambiente criou os Espaços de Contraturno Socioambientais (ECOs), que passaram a ser administrados por esta.

¹⁷ Todas as escolas recebiam o mesmo kit composto por materiais esportivos e de recreação, para atividades artísticas de música, artes visuais, teatro e dança, livros de literatura, mobiliários próprios para cada espaço, jogos pedagógicos, aparelhos de som e de gravação, TV, vídeo cassete, instrumentos de trabalho para a instalação e cuidado da horta, para oficinas de papel reciclado, serigrafia, e variado artesanato.

FIGURA 3 - UEI / ECOS



FONTE: Schellin (2015)

No ano de 2006, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares para a Educação em Curitiba. No documento estava expresso o desejo da melhoria da qualidade do ensino, por meio da intencionalidade na organização dos tempos e espaços. A partir daí, o contraturno passou a ser organizado em dois momentos diários, o inicial para o acompanhamento pedagógico e outro com as Práticas Educativas: Movimento e de Iniciação Desportiva, Artísticas, Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Ambiental e o Tempo Livre. Previam o exercício da autonomia, investigação, reflexão, criatividade e o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

No ano de 2012 é lançado o Caderno Pedagógico da Educação Integral, documento que subsidiava e orientava os encaminhamentos metodológicos. Foi escrito por especialistas dos Componentes Curriculares do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) da SME, no qual o contraturno era apresentado como tempo de aprofundamento dos conhecimentos. Este seria fruto de um processo de trocas entre os sujeitos, por meio da reflexão, uso de espaços diversificados e respeito a individualidade. Indicava o caráter lúdico do ensino, com o uso de jogos e brincadeiras e oficinas nas quais os estudantes “aprendem fazendo”. Convergindo aos ideais do PME.

Em 2014, a equipe que acompanhava as ações realizadas pelas escolas de tempo integral na SME, Gerencia de Educação Integral¹⁸ do DEF, que até então era formada apenas por pedagogas, passa a ser composta por pedagogas e especialistas dos Componentes Curriculares por Prática

¹⁸ Equipes como esta existem desde 1991 ano em que foi criada por meio do Decreto nº 353/91 a Coordenadoria Especial do Programa de Implantação dos Centros de Educação Integral.

Educativa. Nesse momento o trabalho centrou-se na escrita do Currículo do Ensino Fundamental, na orientação e acompanhamento das escolas.

É importante indicar que em 2015 acontece a aprovação da lei municipal nº 14.681, de 24 de junho, que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) de Curitiba, com vigência de 2015 a 2025. Sua meta seis reafirma o Plano Nacional de Educação, prevendo educação em tempo integral em 50% das escolas para 25% dos estudantes da Rede, traz um conjunto de 20 estratégias (ANEXO B), para sua efetivação.

Seguindo a linha temporal em 2016 é lançada a versão preliminar do Currículo do Ensino Fundamental para Educação Municipal de Curitiba. Documento multidisciplinar e integrado, no qual a ampliação de jornada passa a ser concebida como uma estratégia para a melhoria do desempenho escolar, equidade de condições e acesso ao aprendizado de todos, independentemente de condições sócio econômicas. Apresentada a organização das escolas ao longo dia com oito Componentes Curriculares no turno e cinco Práticas Educativas no contraturno, que são:

- Prática de Acompanhamento Pedagógico: prevê o aprofundamento dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática;
- Prática do Movimento e Iniciação Esportiva: o trabalho é feito na perspectiva do desenvolvimento motor e com os eixos do Componente da Educação Física: luta, ginástica, jogo, dança e iniciação esportiva;
- Prática de Educação Ambiental: proporciona o desenvolvimento de atividades que promovam a reflexão sobre a sustentabilidade, com a leitura crítica da realidade em relação aos problemas ambientais. Privilegia o uso dos conteúdos dos Componentes Curriculares de História e Geografia;
- Prática artística: visa aprofundar o trabalho com as linguagens artísticas visual, dança, música e teatro e os conteúdos do Componente de Arte;
- Prática de Ciência e Tecnologias: privilegia a produção de conhecimentos com a utilização de diferentes recursos tecnológicos na perspectiva da alfabetização científica. Com conteúdos do Componente Curricular de Ciências.

No mesmo ano, as escolas reescrevem seus PPPs, nos quais são descritos como acontece a sistematização da rotina de nove horas diárias do

currículo. A articulação de diferentes tempos e espaços, Componentes Curriculares e Práticas Educativas. Integrando conhecimentos e saberes, às práticas de leitura e escrita, arte, esporte, cultura, lazer, vivências ambientais, experimentação, ciência e tecnologia e o cuidar e educar indissociáveis.

Podemos sintetizar a história da educação em tempo integral no município com o quadro 9:

QUADRO 9 - TIPOS DE EQUIPAMENTOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL		
EQUIPAMENTO	PERÍODO	OBSERVAÇÃO
CISAR	1986-2011	Transformado em UEI em 2011
ETI	1987-1992	Passam a se chamar CEI em 1992
CEI	1989-2016	Em 2016 eram 36 escolas
CAIC	1993-2016	2 escolas em Curitiba, 1 com oferta de tempo integral
PIÁ	1991-2004	Vinculação inicial de
PIÁ AMBIENTAL	1991-2003	Transformaram-se em ECOS 34 unidades
ECOS	2003-2011	Transformados em UEIs
UEI	2004-2016	Em 2016 eram 35 unidades
EM	2010-2016	Em 20 escolas ofertavam educação em tempo integral
EMI	2016	Inauguração da primeira.

FONTE: A autora (2016)

Ao observar o quadro 9 percebe-se que ao longo dos anos diferentes estruturas físicas, vão sendo incorporadas e destinadas para o atendimento em tempo integral dos estudantes da Rede de ensino. Assim, é perceptível que não existe um padrão arquitetônico único para a efetivação deste.

2.3 DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Educação em Tempo Integral se refere ao tempo ampliado de permanência dos estudantes na escola, com objetivo de desenvolver aspectos bio, psico, social, físico e cognitivo. Por meio de vivências culturais e sociais, com propostas que envolvam arte, esporte, lazer, conteúdos pedagógicos e científicos. Em ambientes diversificados, intencionalmente organizados, que priorizam a expressão, a experimentação e o movimento.

Assim, é fundamental pensar quem é o professor, como este estrutura suas práticas e ações, como constrói e que conhecimentos possui, como organiza o tempo, o espaço e o planejamento. Sendo assim, é fundamental refletir a respeito de sua formação e atuação. Para tanto indica-se alguns trabalhos que tratam da função docente intencional.

Schellin (2015), indica em pesquisa empírica realizada em escolas integrais do município, levantou a concepção de Educação Integral dos professores destas, chegando às seguintes conclusões:

1. Muitos profissionais, que atuam nas escolas de tempo integral, empregam procedimentos metodológicos que reforçam nos estudantes a capacidade de memorização e reprodução de conhecimentos.

Esses procedimentos metodológicos, de acordo com as práticas observadas durante a pesquisa, ocorrem com mais ênfase no turno regular de aulas, mas também estão presentes nas atividades propostas para o contraturno.

2. O encaminhamento metodológico destes profissionais reflete concepções tradicionais a respeito do processo de aquisição da aprendizagem. Concepção esta que tem por base uma visão empirista de aprendizagem.

3. Nas escolas com oferta de educação em tempo integral, da RME de Curitiba, a falta de integração entre os conteúdos e encaminhamentos metodológicos realizados pelos profissionais que atuam no turno regular de aulas e os das Práticas Educativas específicas para o tempo ampliado, é um fator que tem dificultado a melhoria da aprendizagem dos estudantes. (SCHELLIN, p. 201, 2015)

Em suas conclusões Schellin (2015) explicita que existem desafios a serem superados na organização do trabalho das escolas de tempo integral. Dentre os quais, a efetivação de práticas de trabalho coletivo e integrado superando da dicotomia entre turno e contraturno, conferindo objetivos comuns e complementares na formação dos estudantes.

Outra pesquisa empírica que merece destaque foi a de Withers (2011), na qual são abordadas questões relacionadas às políticas de formação de professores das Escolas de Tempo Integral, e as representações do pedagogo sobre seu trabalho. Apesar desta oferta existir no país desde 1920, não há políticas que organizem este modelo educacional dentro do sistema de ensino. Nesse sentido, apontou dificuldades na organização do tempo das pedagogas e a omissão da mantenedora nesse processo.

Evidenciou a formação em Pedagogia do professor, que lhe autorizaria atuar tanto na sala de aula, quanto como pedagogo escolar, o que causa muitas vezes, dúvidas a respeito da postura mais adequada em cada uma das funções. Destacando a não articulação do trabalho do Complexo I e o Complexo II (prédio anexo), ou seja, do turno e do contraturno.

Além destas, Freitas (2013), pesquisou a composição da docência nos discursos que constituem o professor contemporâneo da educação em tempo integral. Dentre suas conclusões, citam-se a necessidade do docente se reinventar, pois o momento atual exige uma nova postura, com a busca constante de atualização. As influências do cotidiano, da formação e identidade, refletidos nos discursos, práticas, experiências e conhecimentos.

Estas pesquisas demonstram a necessidade de estudo, a respeito do que acontece no interior das Escolas em Tempo Integral de Curitiba, especialmente no que se refere a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da formação humana.

Nesse sentido, Bransford, Brown e Cocking (2007) destacam que os professores aprendem com suas práticas cotidianas, que, quando boas, são compartilhadas e conferem nova compreensão a respeito dos processos escolares. O professor aprende na interação com outros docentes em momentos formais e informais. Apontam o papel dos cursos de pós-graduação (mestrado, doutorado), para o aprendizado contínuo, ao mesmo tempo, indicam o pouco investimento público na formação. Também que na formação continuada é necessário preocupar-se com o conhecimento sobre o conteúdo específico.

Bransford, Brown e Cocking (2007) apontam também que há diferenças entre as necessidades formativas dos docentes iniciantes e experientes, relacionadas ao tempo de atuação. Geralmente os com menor tempo profissional, preocupam-se com conhecimentos sobre os processos de gestão da sala de aula. Por outro lado, os mais experientes buscam ampliar conhecimentos específicos, fortalecer laços entre colegas por meio da troca de experiências e muitas vezes o estreitamento do contato com as universidades.

Os autores indicam que as causas de várias dificuldades estão relacionadas à formação universitária, pois segundo estes, nesta o conhecimento escolar não é tratado de forma aprofundada, provocando uma compreensão superficial e insuficiente, que posteriormente, causa dificuldade na ação prática. Com fragmentação nas matérias de formação e que os métodos de ensino são desinteressantes, concluindo que apesar da necessidade de inovação nas metodologias, a estratégia mais utilizada é a aula expositiva, o que reforça acaba por reforçar seu uso posterior.

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), em relação a função docente no século XXI, encontra-se que esta exige conhecimentos científicos e tecnológicos, habilidades de compreensão e interpretação das diferentes linguagens produzidas ao longo da história, domínio de saberes específicos e pluridisciplinares.

Por outro lado, Arroyo (2011) aponta que as mudanças ocorridas em relação ao acesso de toda a população à educação, causaram transformações na função docente. Criaram-se tensões, pois os alunos esperados não são os que chegam às escolas públicas. Isso obriga o repensar das demandas, do papel e da figura do professor nesse novo cenário. Essa imagem de quem se espera, é fruto de um período de nossa história no qual apenas uma parcela muito pequena e seleta da população, conseguia alcançar os bancos escolares.

Este fato relaciona-se a tensão existente entre o significado dado a função docente ao longo da história, ao que se espera da escola nos dias de hoje, que segundo Lelis (2008), gera demandas diferenciadas, especialmente em contextos nos quais a seletividade social é mais acentuada.

Sem desconsiderar o fato de que a escola pública é vista por muitos como espaço de desfavorecidos, na qual impera o rebaixamento de exigências e se ignoram as capacidades dos estudantes como agentes de seu próprio aprendizado. Segundo Nóvoa (2008), o grande dilema, é a constante análise e reconstrução do conhecimento profissional, a partir da reflexão da prática cotidiana, na qual a educação é bem público, espaço multiplicador de conhecimento e atividade complexa.

Desta forma, Arroyo (2011) indica que o impacto dessa nova estrutura recai no exercício da docência, pois, a realidade exige novos conhecimentos e bases teóricas, que possibilitariam a compreensão e a instrumentalização dos meios mais adequados de educar esses novos sujeitos. Considerando que em muitos casos os estudantes trazem marcas da desigualdade, violência, privação material e cuidados inadequados, que geram comportamentos e atitudes negativas. Isso exige a redefinição das relações do papel do professor, da função da escola e do conhecimento.

Essa diversidade socioeconômica e sociocultural das populações escolarizadas, segundo Tardif e Lessard (2008) obrigaria o repensar a respeito

de como é construída e constituída a identidade docente. Esta seria o resultado de relações que a tornam síntese de suas experiências, vivências e aprendizados como profissional.

Nessa perspectiva a ampliação da jornada escolar, seria a possibilidade de reinventar a escola da atualidade, que cada vez mais é responsabilizada por demandas sociais, que até algum tempo atrás não faziam parte de seu cotidiano e que se acentuam com a transformação do estilo de vida moderna. Oferecendo mais oportunidades de aprendizado, por meio da organização de espaços e tempos que tenham por princípios a mobilidade, a flexibilidade e atividades diferenciadas, potencializando o aspecto humanizador. Pressupondo que uma parte das crianças que chega às escolas públicas, pertence a extratos sociais marginalizados que até bem pouco tempo estavam excluídos da educação formal.

Considerando, que o saber escolar traduz ao nível dos estudantes a base científica da sociedade, que a escola é a instituição que tem como função garantir o seu acesso sistemático, que a expansão do acesso à educação teve como reflexo a massificação e generalização de muitas práticas. O grande desafio centra-se no estabelecimento de relações entre o conteúdo trabalhado nas aulas e a realidade, pois, na maioria das vezes é abordado de forma mecânica, com exercícios de repetição e memorização.

Tardif e Lessard (2009) destacam que o trabalho docente não se fundamenta na execução de atividades, mas na interação entre pessoas e a comunidade, uma tarefa complexa. Constituída na experiência particular do professor pelo modo como ele vivencia, concebe e percebe seu cotidiano. A organização escolar acontece a partir do contexto social, no qual finalidades e valores, características físicas, estruturais e simbólicas influenciam a ação.

Quando se trata da relação entre alunos e professores Tardif (2009) destaca que esta é multidimensional e complexa, que as tensões são fruto de fatores ambientais relacionados ao contexto sócio econômico. Produzindo sentimentos ambivalentes, de um lado a satisfação na realização de um bom trabalho num ambiente difícil, por outro a impotência diante das dificuldades.

De outro lado Coelho e Hora (2009) falam sobre as possibilidades que os docentes têm de reelaborar seu trabalho, a partir das relações que acontecem em seu cotidiano. A constituição profissional não é natural, mas

uma construção complexa e inerente a formação para o magistério, que daria o suporte necessário para a materialização da prática.

A ação docente segundo Tardif (2009) destaca não é neutra, mas repleta de sentidos materializados em sua prática. Expressos na organização do tempo e na rotina como uma convenção social, produto da evolução histórica e com marcas culturais, sociais e ideológicas, conectadas às exigências dos tempos e espaços do ensino.

Em relação aos saberes, Tardif (2014) aponta que o mesmo faz parte da ação do professor. O qual traduz-se numa prática erudita, articulada a outros tipos de saberes: sociais, escolares, disciplinares e experimentais. O docente precisa conhecer o conteúdo, os processos de ensino e aprendizagem, às técnicas e formas de ensinar. O que pressupõe em sua atuação a articulação de conhecimentos teóricos sobre o processo ensino-aprendizagem, técnicos do conteúdo escolar e do planejamento de tempos e espaços.

Essa necessidade de articulação entre conhecimentos tão diversa causa dificuldades na materialização das ações cotidianas. Nesse sentido, considera-se que há grande distancia entre a formação inicial e a produção científica em relação ao trabalho educativo, esse distanciamento causa a percepção de que formação e prática são dissociadas. Segundo Tardif (2014), é provável que isso aconteça em consequência da especialização cada vez maior do conhecimento e produção acadêmica cada vez mais restrita.

Essa percepção fundamenta-se na percepção que construção dos conhecimentos docentes correlacionada as suas práticas, que segundo Tardif (2014) evoluem, mudam e se adaptam. Sendo adquiridos no contexto de “socialização profissional”, tratando de um saber declarado a respeito do que se faz e se ensina, tendo sua natureza relacionada ao cotidiano e a outros agentes da instituição. Depende de condições concretas, da personalidade e da experiência de cada um, síntese do ser e do fazer, plural, diversificado, de diferentes fontes, particular e influenciado pela experiência do professor como aluno. Construídos ao longo do exercício da profissão, não provêm de instituições de formação, são práticos e não da prática, se integram a ela e constituem sua ação em todas as dimensões.

Sua produção ainda segundo Tardif (2014), acontece entre docentes com diferentes temporalidades profissionais, por meio de trocas de

experiências, de materiais, de encaminhamentos e de informações. Permitem a ampliação dos conhecimentos de acordo com as condições de compreensão de cada um, são reajustados, adaptados e incorporados ao discurso. Não resume-se a um sistema cognitivo de ensino, mas um conjunto de fundamentos existenciais, fruto da função. São sociais, plurais, de diferentes fontes, tempos, pragmáticos e ligados ao trabalho.

A partir dessas indicações uma das dificuldades é a de se estabelecerem práticas de trabalho coletivo, principalmente ao se considerar que muitos docentes possuem jornadas duplas ou triplas em locais distintos. Isso dificulta a integração, a elaboração dos planejamentos coletivos e a troca de experiências. Além disso na escola de tempo integral, a organização turno e contraturno separa os professores nos espaços e tempos, provocando o desconhecimento da pluralidade de propostas desenvolvidas.

Ainda em relação a construção destes conhecimentos Tardif (2014), aponta que estes podem ser definidos como sincretismos, caracterizados inicialmente pela impossibilidade de isolarmos cada um de sua fonte. Que não se constituem num modelo de aplicação de técnicas, mas estruturam-se a partir da materialização do dia a dia, servindo para solucionar problemas.

A partir dessas indicações concebe-se que o conhecimento docente é constituído de diferentes fontes, dentre as quais a prática cotidiana, a troca de experiências, o conhecimento a respeito do conteúdo escolar e das formas de ensinar e aprender. Assim, qualquer mudança ou inovação pressupõe o profundo conhecimento de como este saber é construído e utilizado.

2.3.1 Atuação docente e planejamento educacional

Em relação aos pressupostos da atuação docente, no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica (2015), o docente é apresentado como sujeito do ensino. Uma atividade intencional e metódica de saberes específicos, com objetivos relacionados à socialização e construção de conhecimentos, que possibilitam a compreensão das relações entre vida, conhecimento e cultura.

O documento traz em seu texto que a educação é direito fundamental, e requer planejamento sistemático e integrado. Os docentes são formadores em permanente processo de atualização. Para isso, a formação possibilita a integração e interação entre conhecimentos teóricos e práticos, a utilização de diferentes espaços, o trabalho coletivo, possibilidades culturais, científicas e tecnológicas. Participantes na elaboração da Proposta Pedagógica, na análise do processo de ensino e aprendizagem, no estudo dos referenciais e na organização de portfólios de acompanhamento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica (2015), encontra-se que a formação acadêmica inicial proporcionará ao profissional condição de atuar com compromisso e ética, compreendendo seu papel na formação de todos na Educação Básica. O domínio de conteúdos específicos, pedagógicos, abordagens metodológicas, que pressupõem no exercício da função docente, espaço para o protagonismo e a inovação. O aperfeiçoamento, reflexão, utilização das inovações das ciências e tecnologia, o diálogo com outros profissionais e locais que ultrapassem os muros escolares, merece tempo específico, pois na resolução nº 02 de julho de 2015, temos:

§1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes a sólida formação científica e cultural do ensinar, aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, e diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015)

Dentre as condições que asseguram o trabalho docente adequado estão: jornadas integrais num único estabelecimento e a destinação de um terço da carga horária para atividades de planejamento, estudo, pesquisa, elaboração e efetivação da Proposta Pedagógica. A orientação, acompanhamento e avaliação dos estudantes, reuniões com responsáveis, grupos de estudos, coordenação e gestão escolar, participação em cursos e

outras atividades. A educação é um processo formativo que acontece em diversos momentos da vida, com diferentes agentes, tempos e espaços. Além disso, a Resolução nº 02 de julho de 2015, pressupõe:

[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito á liberdade e o apreço à tolerância, a valorização do profissional da educação, a gestão democrática do ensino público, a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão do ensino. (BRASIL, p 21, 2015)

Assim, as principais características do bom professor referem-se, estão:

- Um planejamento pautado na experiência infantil, com a adoção de práticas de leitura e escrita, e constante avaliação e redefinição de estratégias.
- Organização do tempo e do espaço que atendam as necessidades específicas de cada turma, com utilização dos intra e extra-escolares.
- Ao estudo e inovação das práticas cotidianas, com participação em cursos de aperfeiçoamento profissional.
- À formação inicial em nível superior.
- À dedicação em regime de período integral na mesma instituição.
- À dedicação de um profissional que realize a orientação e acompanhamento do trabalho docente.
- À participação no planejamento de destinação de recursos específicos.

A partir destes itens a ação docente pode ser traduzida como o ato de ensinar, os procedimentos adotados em aula na interação com os estudantes. Fruto do conhecimento e das experiências acumuladas pelo professor ao longo de sua atuação profissional. Zabala (1998) fala que as metodologias são atividades ordenadas e articuladas em unidades didáticas, que são formas de ensinar. Influenciadas por um conjunto de variáveis dos processos educativos, ou seja, das diferentes realidades.

Desta maneira, como um dos pressupostos para a organização da metodologia docente, é fundamental considerar a realidade, na ação explícita e nos conceitos educativos que traduzem o momento presente. Relacionados conforme indica Severino (1998), a revolução tecnológica da modernidade, a

velocidade da produção e transmissão de informações, ao processo de globalização da cultura, da economia, da política, do mercado com a ruptura de fronteiras. A descontextualização do conhecimento pedagógico, visto apenas do ponto de vista epistemológico, sem que se leve em consideração as influências contemporâneas de sua produção.

Além disso, os docentes estão inseridos no contexto de aprendizagem e necessitam de oportunidades de conhecer as formas de aprender e ensinar. O que conferira a estes possibilidades de construir estruturas orientadoras do planejamento de forma mais adequada. Traduzindo-se em competência profissional, isto é da junção entre conhecimento e ação. Uma síntese do conteúdo, procedimentos de ensino em relação às teorias da construção do conhecimento e de aprendizagem.

Esse processo pressupõe trocas mútuas entre docentes e estudantes, no tempo e espaço contemporâneo, a partir do currículo escolar. Este segundo Fazenda (2008), é visto inicialmente como a junção de disciplinas em uma grade rígida. Isso não inviabiliza práticas permeadas por diferentes conteúdos disciplinares, pelo tempo, pelo espaço e pelas condições, que possibilitam estabelecer relações interdisciplinares contextuais necessárias na atualidade.

Cabe indicar que estas relações tornam-se explícitas no planejamento docente, o qual é descrito no Caderno Pedagógico de Educação Integral (2012), enquanto um instrumento voltado à organização de ações que efetivem objetivos educacionais de aprendizagem. Com a definição de metodologias adequadas para o desenvolvimento de diferentes temáticas, que produzam práticas e rotinas inovadoras. Motivadoras do trabalho docente na realização das ações com os estudantes.

Ainda segundo o documento, a integração entre as ações do dia escolar e os conteúdos dispostos nos Componentes Curriculares deveria acontecer de modo contínuo. Explícitos nos modos e formas de organizar tempos e espaços, com ação docente consciente da especificidade do trabalho educativo. Esta materialização contaria com uma organização específica, também se fundamentaria na elaboração do planejamento.

Desta forma, na construção do planejamento considera-se o que Severino (1998) aponta sobre a atualidade, na qual o ensino teria caráter mediador da educação ao materializa-se junto às novas gerações. O processo

educativo aconteceria por meio da mediação do contexto. Assim, na produção do conhecimento o fundamental não é o produto, mas sim o processo.

Nesse processo é fundamental acompanhar se o planejamento proposto acontece conforme as expectativas descritas, para isso um novo elemento agrega-se a função docente, que é a avaliação. Esta por sua vez teria a função de medir e possibilitar a reflexão sobre a efetividade do ensino ministrado, direcionar as ações na direção da aprendizagem e dos objetivos propostos.

Em relação a avaliação o Caderno Pedagógico de Educação Integral (2012), destaca a necessidade desta fazer parte das ações cotidianas dos professores, com diferentes estratégias. Por conferir aos docentes a possibilidade de alterar suas posturas e ações, na perspectiva da construção de conhecimentos significativos por meio de múltiplas vivências. As quais não operam com conteúdos isolados, mas sim com objetivos a serem atingidos.

Confirmação disto encontra-se em Klein (1998), quando este fala da riqueza de ações realizadas intuitivamente no cotidiano e que dotadas de inovação e ações interdisciplinares. Que ao mesmo tempo forem baseadas apenas no senso comum, sem aprofundamento teórico, acabam esvaziadas.

Nesse sentido, a comprovação do ato educativo de acordo com Caderno Pedagógico de Educação Integral (2012), dar-se-ia pela avaliação que permearia suas ações. Esse processo pressuporia o uso de diferentes instrumentos a análise dos resultados possibilita o enriquecimento de experiências formativas, conferindo ao processo legitimidade e formalidade.

A partir dos conceitos fundamentais que orientam as ações docentes na elaboração do planejamento, considera-se a prática educativa propriamente dita na materialização do cotidiano escolar. Seu percurso e exigências são definidos a partir de um conjunto de ações, direcionadas por objetivos e conteúdos específicos. Nesse sentido, a função social da educação concretiza-se nas relações construídas nas escolas entre professores e estudantes.

Desta forma, Oliveira (2008), coloca que a prática educativa acontece em todos os momentos do planejamento, na efetivação dos procedimentos e na avaliação dos resultados. Ao longo do processo o docente demonstra competências e adaptações, superando desafios impostos por diferentes contextos. A peculiaridade deste é o caráter institucionalizado, por meio de uma relação social determinada, por tempo e espaço específicos, é

multidimensional, o que possibilita interações diversas e mutuas, nas quais o professor e estudantes buscam constante adaptação.

O que determina qualquer prática educativa segundo Zabala (1998), são os procedimentos colocados em ação. Estes são reflexos das finalidades ou objetivos do que acontece em sala de aula, ao longo do tempo o professor impregnado por estas diferentes experiências vai alterando suas compreensões e ações. A partir das interações ampliam-se os modos de ver e operar com a realidade.

A prática educativa também é definida no texto do Currículo do Ensino Fundamental: versão preliminar (2016) como uma organização didática que qualifica estratégias, por meio do experimentar, testar, manipular, construir, entre outros. Isto a partir da interação entre os sujeitos, os espaços, tempos e recursos com os conhecimentos escolares.

Segundo Zabala (1998), no processo educativo a compreensão da prática, melhora por meio de referenciais de interpretação acumulados ao longo do tempo. A experiência docente confere capacidades de interpretar modelos profissionais, que ampliam a percepção de que a ação ultrapassa a aplicação de formulas. Subsidiando a comprovação dos referenciais teóricos usados nas ações. De modo que estes possibilitem a compreensão, explicação, descrição e interpretação das atividades. A partir da complexidade do fenômeno educativo, relacionadas ao ritmo das aulas.

Nesse sentido, o conhecimento utilizado pelos docentes no ato educativo, é diferente dos saberes sociais gerais. As formas de ensinar e aprender são fundamentais na materialização do ofício profissional, intencionais possuem peculiaridades. Bransford, Brown e Cocking (2007) destacam que o conhecimento pedagógico difere-se de métodos de ensino. A experiência do professor influencia a organização da estrutura a aula. Este conhecimento é fruto de diferentes saberes e experiências, que orientam as representações e geram novos esquemas mentais.

Salienta-se o que os autores apontam que o conhecimento pedagógico é o resultado dos esquemas produzidos pelos docentes ao longo de sua trajetória. Síntese entre os saberes adquiridos nos processos formais e na experiência prática, que se constitui e altera na medida que o professor o utiliza em seu cotidiano. Por outro lado os métodos de ensino se referem a um

conjunto de ações lógicas organizadas seqüencialmente, que diferentemente do conhecimento pedagógico exigem de quem os aplica a rigurosidade em seguir cada passo na ordem em que este está descrito nos manuais ou roteiros.

Zabala (1998), também fala a respeito do pensamento focado em ações práticas, que possibilitaria a capacidade reflexiva, pois, cada atitude ou atividade física produz efeitos educativos. Influenciados por diferentes interações e fatores, precisam ser analisados e redimensionados a medida que vão acontecendo. Dentre estes a metodologia, o conteúdo, as relações, a estrutura escolar, características pessoais e outros.

Nesse sentido, a metodologia, pode ser traduzida como um conjunto de procedimentos práticos, capazes de conferir sequência lógica as atividades desenvolvidas. Ações integradas e intercaladas proporcionam a construção de caminhos na efetivação dos objetivos, dispostos no planejamento. Araujo (1991), aponta que o método de ensino é um conjunto de processos que o professor usa na tarefa de ensinar, a técnica é um componente que imprime racionalidade ao processo. Aliando teoria à prática em seu conjunto de orientações, possibilitando a compreensão das dimensões pedagógicas.

Em relação às técnicas de ensino Lopes (1995) fala que estas são reflexo da preocupação com o aprendizado, por meio do uso de ações específicas e efetivas para este fim. Facilitam a integração entre o conteúdo, a experiência e o conhecimento prévio do estudante. Mas o ensino não é organizado apenas com técnicas estanques, mas fruto de relações diversas e concretas, entre professor e estudante, em constante troca permeada por objetivos que orientam e balizam sua materialização.

Araujo (1991) destaca que as técnicas possuem um caráter instrumental, que encontram suas razões de existir na ação que orientam. Isso significa que não basta apenas conhecê-las, mas é necessário saber quando, onde e com quem utilizá-las, pois, seguem princípios pedagógicos, instrucionais, educacionais e políticos.

Em relação ao conteúdo Zabala (1998) fala, que seu papel nas práticas tradicionais impulsionava toda relação de ensino. Para o autor é necessário ultrapassar esta visão, e entender que este é constituído de diferentes temáticas, que sua compreensão abrange outras capacidades cognitivas, na perspectiva de aprendizagens amplas.

Assim, é preciso considerar a prática pedagógica como fruto de relações e compreensões do docente em relação ao seu trabalho. Nela centram-se possibilidades de melhoria do processo educativo como um todo. Lopes (1995) fala que o docente criativo e transformador busca a inovação, por meio de ações que dinamizam escolhas metodológicas, seja pela variação de técnicas que conhece ou pela introdução de novas.

Quando se trata da superação da fragmentação da escola Severino (1998), indica que esta é possível por meio de um projeto educacional consistente, ou seja, um conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos intencionais. Força norteadora da organização, e do funcionamento da escola com objetivos preestabelecidos.

A partir do exposto foi possível traçar um paralelo entre prática docente e objetivos de aprendizagem, é perceptível que a ação da escola prevê a participação coletiva em torno de projetos e planos comuns. A interdisciplinaridade segundo Fazenda (2002), faz parte da discussão de vários países na organização dos currículos, das formas que os estudantes aprendem e da formação docente.

Organizar a escola em torno de objetivos comuns é um desafio de diferentes nuances, uma delas está centrada na articulação de diferentes áreas do conhecimento. Esta dará sentido e significado, a produção de saberes que os professores realizam em sala de aula. Pois, a compreensão da interdisciplinaridade confere integralidade ao trabalho com os conteúdos.

Para Yared (2008), interdisciplinaridade significa relação entre disciplinas, que se efetivam naturalmente de modo sucessivo e coordenado, no processo de ensino e aprendizagem. Em relação à produção do conhecimento a interdisciplinaridade prevê novas formas de construção e trabalho com os conhecimentos, o que exige novas relações entre os docentes.

Fazenda (2002), indica que a interdisciplinaridade possibilita uma nova postura perante o conhecimento e sua construção. Prevê nova forma de ver a realidade, a partir de cinco princípios: a humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego. A afetividade e a ousadia, facilitam a parceria e as trocas intersubjetivas. É pautada no movimento, na mudança e na incerteza, na

contextualização, como tempo e espaço da aprendizagem. Desenvolvendo à memória, a compreensão, a interpretação e a comunicação.

Nesse sentido, Fazenda (2002), aponta que a interdisciplinaridade é aprendida em vivências práticas, reais e contextualizadas, por meio de relações sociais e da reflexão pessoal. Desta forma, conhecer a realidade é o ponto inicial, na aquisição de conhecimentos, por meio de novas metodologias ou pela adaptação e redimensionamento de outras conhecidas.

Cabe destacar, que o objeto de estudo da educação é o conhecimento, produzido ao longo do tempo fruto de diferentes relações. Sua elaboração acontece de modo global, no qual diferentes dimensões de um mesmo tema, entrecruzam-se para que a realidade seja compreendida.

Severino (1998) destaca que a educação é interdisciplinar, pois sua materialização acontece de múltiplas formas. O processo educativo fundamenta-se na complexidade da realidade, para sua compreensão necessita da abordagem de várias ciências, não significa a justaposição de saberes ou soma de partes, mas a síntese da totalidade.

Desta forma, é importante verificar os fundamentos relacionados à efetivação do ato educativo a partir da perspectiva da interdisciplinaridade. A formação integral pressupõe a concepção de conhecimento global, um processo de produção total e não a reunião de partes isoladas.

Em relação ao indicado pela Rede Municipal de Ensino, no Caderno Pedagógico de Educação Integral (2012), o objetivo é a aprendizagem não fragmentada, com o uso de uma metodologia que considere o mundo integrado, com dinâmicas nas quais os conteúdos escolares estejam em conexão. Isso significa trabalhar com oficinas, pois esta traduz a produção de conhecimentos contextualizada, fruto de relações práticas entre o mundo, o conteúdo, a interação e a mediação planejada do professor.

Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007), aprendizagens modificam o cérebro, que é alterado pela experiência, num processo ativo de obtenção de informações. Assim, um ensino baseado na prática, na experimentação e na manipulação de objetos, tem caráter potencializador da aprendizagem.

Em relação as oficinas no Currículo do Ensino Fundamental: versão preliminar, 2016), é apontada como uma metodologia, que prevê a construção

e aprofundamento coletivo de conhecimentos. Caracterizada pela exploração, interação e compartilhamento, com sensibilizações, reflexões e análises.

Outro aspecto é o caráter lúdico do aprendizado, no Manual Operacional Mais Educação (2014), encontra-se que este confere maior possibilidade de compreensão da realidade. A diversidade de estratégias privilegia a criatividade e a fase desenvolvimento infantil. Uma metodologia que pressupõe o trabalho em grupos, múltiplas formas pensar e criar.

Também Candau (1999), indica que as oficinas prevêm a produção coletiva do saber, a partir da percepção da realidade, por meio da experiência prática e o exercício dos direitos humanos. As propostas são executadas de modo que a participação e a socialização, sejam o foco das atividades, com elementos da cultura popular presentes. O planejamento aproxima estudantes da realidade com reflexão das experiências.

Segundo Zabala (1998), o papel do docente é proporcionar situações de construção de sentidos, nas quais estabelece relações entre conteúdos e práticas, tornando-os articulados e funcionais. Pois, estão baseados em interações de professores e alunos compartilhando significados.

No Caderno Pedagógico de Educação Integral (2012), encontra-se que muitos estudantes não conseguem relacionar os conhecimentos escolares a realidade, com aprendizagens significativas. Assim, na oficina o conhecimento é construído por meio da troca e da novidade, de forma prazerosa e significativa, o que justifica a organização das oficinas.

Desta maneira, Lopes (1995) indica que a natureza humana é ativa, fruto da produção de seu contexto social e de seu momento histórico, materializado na escola por meio do processo educativo, no qual acontecem relações entre teoria e prática e na reciprocidade da relação de professores e estudantes.

Em relação ao uso desta metodologia Zabala (1998), indica que esta caracteriza-se como construtivista, com a promoção de atividade auto-estruturante. Ao estabelecer relações entre os conhecimentos por meio de generalizações, contextualizações autônomas, quando se entende o porquê faz, o docente precisa saber a respeito das estratégias e conteúdos de ensino, pois o rumo muda constantemente, com um arsenal amplo de atividades. Sua ação é fruto de diversas relações, que misturam aspectos formativos, conceituais e procedimentais, ficando evidente seu papel no ambiente escolar.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo explorou a concepção de educação em tempo integral, explícita nas práticas e nas concepções de docentes, de escolas do município de Curitiba com oferta de tempo ampliado (CEI). Desta forma, as leituras respeito do tema, foram à base para escrita da revisão da literatura, e fundamentaram os caminhos propostos para a pesquisa de campo.

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, acontece na Rede Municipal de Ensino de Curitiba há muitos anos. Ao longo da história passou por diferentes momentos, e, hoje pelo observado está reestruturando suas rotinas e metodologias. Nesse sentido, verificar o que os docentes fazem neste tempo a mais de escola com os estudantes, é importante para planejar o futuro e melhorar as condições do presente.

A organização da metodologia foi uma decisão compartilhada entre pesquisadora e orientadora, a partir destas o projeto e todos os documentos comprobatórios, foram encaminhados para apreciação e aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná – Setor de Ciências da Saúde. Rua Padre Camargo, 285 – Térreo - Alto da Glória, Curitiba – Paraná, telefone (41) 3360-7259. Registro CAAE: 50277115.5.0000.0102, com parecer número 1.363.793 de 11/12/2015. Também houve a autorização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, para realização da pesquisa em suas unidades.

Na coleta de dados foram empregadas entrevistas semi estruturadas, análise dos planejamentos e a observação das aulas. Para que não fossem causados prejuízos éticos aos participantes, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE G). Este, foi assinado por todos em duas cópias, uma para a pesquisadora e a outra para o participante. Neste foram indicados objetivos, procedimentos e contatos (telefone e *e-mail*) da pesquisadora e da orientadora.

Esses procedimentos foram fundamentais, pois a realização de pesquisa no cotidiano escolar, assume papel de destaque na análise das práticas pedagógicas e na compreensão do fenômeno educativo em suas variadas dimensões. Para a realização do presente pesquisa, foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa. Segundo Martins (2010), este tipo de estudo fundamenta-se no pensamento moderno, trata da vida do homem,

revela significados atribuídos a diferentes realidades pelos grupos sociais, descrevendo os fenômenos por meio de uma linguagem representativa.

Para tanto, a função da pesquisa qualitativa, centra-se na capacidade do pesquisador em descrever fenômenos e a realidade, a partir do recolhimento e análise de informações, conferindo a estas qualidades que os diferenciam entre si. Outra característica é o envolvimento do pesquisador, que por acontecer em ambientes naturais e cotidianos é fundamental na coleta.

Em relação ao desenho da pesquisa qualitativa Sampiere, Collado e Lúcio (2013), apontam que este não acontece à parte do processo de planejamento, mas sim na própria pesquisa. Assim, não existem duas pesquisas iguais, pois os procedimentos não são padronizados, o contexto ou ambiente vão evoluindo com o tempo, tornando cada estudo único. Apontam que a pesquisa exploratória possibilita o estudo de novos problemas. Torna familiares fenômenos pouco conhecidos, por meio da obtenção de informações, para “identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, p. 101, 2013).

Particularmente esta pesquisa debruçou-se no estudo da Educação em Tempo Integral no Brasil. Tema de debates educacionais, nos quais o tempo a mais de escola, passa a ser considerado uma estratégia de superação das desigualdades no acesso a bens culturais. Apesar da relevância, é pouco estudado, o que justifica a realização da pesquisa com enfoque exploratório.

3.1 UNIVERSO E SELEÇÃO DA AMOSTRA

O universo da pesquisa segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), indicam que se refere a um grupo com características comuns, definidas com precisão a partir de critérios de conteúdo, lugar e tempo. A experiência profissional de vinte e três (23) anos de trabalho ininterrupto, em escolas de tempo integral na Rede da pesquisadora, aliada ao referencial teórico construído, foram fundamentais na definição do universo da pesquisa.

Ao longo da história da SME os CEIs foram o projeto de ampliação da jornada escolar mais significativo. O grupo é constituído hoje por sete (7) unidades modelo ETI construídas entre 1986 e 1988 e vinte e nove (29) que

receberam a construção de um prédio anexo, entre os anos de 1989 e 1992. É importante destacar que no ano de 1992, parecer nº 201 de 04 de setembro de 1992 do Conselho Estadual de Educação e citado nas Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba (CURITIBA, 2006), nomeia todas as escolas com oferta de tempo integral de CEI – Centros de Educação Integral, o que conferiu unidade de procedimentos administrativos e proposta pedagógica.

A adequação física dos espaços escolares otimizaria a permanência dos estudantes por oito horas diárias. Neles acontecia em contraturno o trabalho com eixos chamados de culturas: corporal, artística, ambiental, mídia e informática. Assim, o universo da pesquisa envolveu trinta e seis (36) CEIs.

A partir desta escolha foi definido o tamanho da amostra, que segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013) refere-se a um subgrupo que mantém as mesmas características, ao pretender “que esse subconjunto seja o reflexo fiel do conjunto da população” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, p194, 2013).

A quantidade de escolas participantes foi definida entre orientadora e pesquisadora, que consensaram que um percentual de 10% destas, atenderia os objetivos do estudo, isto é, quatro CEIs. Em relação à área geográfica, foram indicadas unidades dos Núcleos Regionais de Educação: do Bairro Novo, do Boqueirão, da Cidade Industrial e do Pinheirinho, com uma escola em cada. Todos localizados na região Sul da cidade, e, que ao longo do tempo apresentaram maior aumento populacional dos últimos vinte anos, e por conseqüência a maior demanda por escola de Tempo Integral na atualidade.

A partir, da definição do tamanho da amostra selecionaram-se as escolas. Para isso considerou-se o registro que a SME possuía de “práticas educativas” bem sucedidas, acompanhadas ao longo do primeiro semestre do ano de 2015. Contou-se com a indicação das pedagogas responsáveis nos Núcleos Regionais de Educação, pelas escolas de tempo integral. A partir deste chegou-se às escolas, conforme indicado no quadro 10:

QUADRO 10 - ESCOLAS INDICADAS PARA PESQUISA	
NRE	ESCOLA
NRE – Bairro Novo	Escola Municipal CEI Professor José Cavallin
NRE – Boqueirão	Escola Municipal CEI Maria Augusta Jouve
NRE – Cidade Industrial	Escola Municipal CEI Monteiro Lobato
NRE – Pinheirinho	Escola Municipal CEI Antonio Pietruza
TOTAL: 04 NRE	Total: 04 escolas

FONTE: A autora (2015)

A partir do levantamento e seleção dos nomes das escolas participantes foram realizados os contatos iniciais com as equipes diretivas, realizando o convite de participação das unidades. Após explicação superficial dos objetivos gerais e procedimentos iniciais, nenhuma das equipes escolares recusou-se em participar, assim, foi marcada a primeira visita nestas.

3.1.1 Caracterização das escolas participantes

Foram indicadas quatro escolas, todas CEIs, com estruturas físicas adaptadas com prédios anexos, que antes disto atendiam a comunidade em turnos parciais. As construções ampliaram o número de estudantes atendidos. Uma delas com estrutura ETI e outras três com estrutura tubular dos CEIs.

O número médio de turmas atendidas nas quatro escolas era de quatorze em período integral, com cerca de 550 estudantes cada, atendidos nas salas de aula em um dos turnos e no outro nas salas ambiente. Todos os professores eram do quadro próprio do magistério, contratados por concurso público para 20 horas semanais, com a possibilidade de dobra de padrão por meio de novo concurso ou por contrato de regime integral de trabalho - RIT. Contudo, o professor com dois padrões com 40 horas, não tem a obrigatoriedade de permanecer na mesma escola durante o dia todo.

Os estudantes recebem três refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche da tarde, fornecidas por empresa terceirizada com equipes próprias. Duas escolas possuem refeitório e duas tem espaços adaptados para este fim.

Todas possuíam quadras poliesportivas cobertas, pátios internos e externos com área de areia, biblioteca, laboratório de informática, banheiros feminino, masculino e adaptado, dependências para a direção, secretaria, sala dos professores e setor pedagógico. Percebeu-se a necessidade de recuperação e reforma em todas, devido ao uso e ao desgaste natural do tempo, visto que, todas têm mais de vinte anos de existência.

Além dos professores que desempenham diferentes funções, contam com equipe pedagógica por turno, com número de profissionais definido a partir da quantidade de estudantes atendidos. O ingresso na carreira de pedagogo se dá por meio de concurso interno, promovido junto aos professores do quadro fixo. Inspetores escolares contratados por concurso público de quarenta horas

semanais. Secretários, que são agentes administrativos responsáveis por toda a documentação. Direção escolhida pela comunidade por meio de eleição direta com mandato de três anos.

Apenas a escola localizada no NRE-BN contava com agente de segurança (Guarda Municipal), durante todo o horário de funcionamento, as outras apenas nos horários de entrada e saída com equipes itinerantes para controle do trânsito. A limpeza, manutenção e segurança noturna e nos finais de semana são realizadas por empresas terceirizadas.

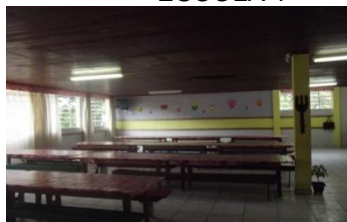
Em relação aos recursos financeiros, as escolas recebem da SME por meio de programa de descentralização. Também do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), do Governo Federal, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dentre os quais o Programa Mais Educação. Também contam com verbas próprias, compostas por contribuições voluntárias e eventos promovidos pela unidade. Seguem imagens das escolas:

FIGURA 4 – VISTA EXTERNA ESCOLA 1



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 5 – REFEITÓRIO ESCOLA 1



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 6 – SALA DE ARTE ESCOLA 1



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 7 – QUADRA ESCOLA 1



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 8 – PÁTIO ESCOLA 1



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 9 – BIBLIOTECA ESCOLA 1



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 10 – VISTA EXTERNA ESCOLA 2



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 11 – REFEITÓRIO ESCOLA 2



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 12 – PÁTIO ESCOLA 2



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 13 – QUADRA ESCOLA 2



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 14 – BIBLIOTECA ESCOLA 2



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 15 – PARQUINHO ESCOLA 2



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 16 – VISTA EXTERNA ESCOLA 3



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 17 – QUADRA ESCOLA 3



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 18 – 1º PISO ESCOLA 3



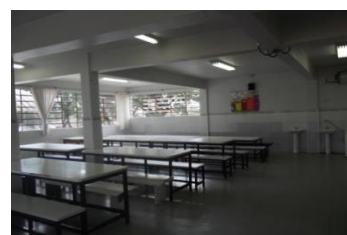
FONTE: Autora (2015)

FIGURA 19 – PÁTIO ESCOLA 3



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 20 – REFEITÓRIO ESCOLA 3



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 21 – PÁTIO ESCOLA 3



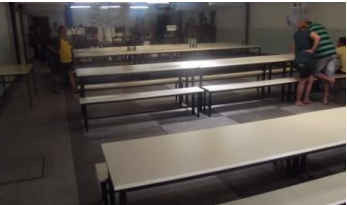
FONTE: Autora (2015)

FIGURA 22 – VISTA EXTERNA ESCOLA 4



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 23 – REFEITÓRIO ESCOLA 4



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 24 – SALA DE ARTE ESCOLA 4



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 25 – QUADRA ESCOLA 4



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 26 – PÁTIO ESCOLA 4



FONTE: Autora (2015)

FIGURA 27 – PARQUINHO ESCOLA 4



FONTE: Autora (2015)

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Sampiere (2013) destaca que a amostra em pesquisas qualitativas é composta por um grupo de pessoas, eventos, acontecimentos, comunidades entre outros, sobre o qual se coletam dados do universo ou população. Escolhida de modo proposital, a partir da seleção de um determinado contexto, para auxiliar a compreensão do fenômeno a ser estudado.

No presente estudo, foram selecionados como participantes a articuladora da educação integral e os/as professores (as) das Práticas Educativas. O professor é aquele que está envolvido diretamente no processo educacional, responsável por elaborar e efetivar o planejamento.

A Articuladora da Educação Integral era uma ¹⁹profissional escolhida pela equipe gestora e aprovação do Conselho de Escola. Com formação em Pedagogia, com atribuição de: reforçar o trabalho de articulação entre os turnos, acompanhando a rotina; atender o horário de almoço; orientar com as pedagogas os planejamentos dos professores, na permanência²⁰.

Os participantes foram escolhidos por representarem a população e a realidade analisada, ressalta-se que a maioria dos profissionais que atuavam nos dois cargos eram mulheres. Estes tiveram suas identidades mantidas em sigilo, sendo identificados pela função desempenhada a letra “A” foi utilizada para designar as articuladoras e o “P” os professores. As letras são acompanhadas dos números 1 ao 4, que identifica a escola, assim, “A1” e “P1” são da mesma escola. Os Núcleos Regionais de Educação serão identificados com as siglas oficiais da Secretaria. O quadro 11 exemplifica a identificação:

QUADRO 11 - IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES				
NRE	ARTICULADOR	PROFESSOR	FUNÇÃO DOCENTE	ESCOLA
NRE BN	A1	P1	Práticas Artísticas – Oficina de Teatro	1
NRE BQ	A2	P2	Práticas de Acompanhamento Pedagógico – Oficina de Inglês	2
NRE CIC	A3	P3	Práticas de Movimento e Iniciação Desportiva – Oficina de Capoeira	3
NRE PN	A4	P4	Práticas de Educação Ambiental	4

FONTE: A autora (2015)

¹⁹ Articuladora, pois todos os profissionais que atuavam nos CEIs nesta função eram mulheres.

²⁰ Permanência é o termo utilizado para designar o tempo destinado ao planejamento e estudo, regulamentada pela lei municipal nº 14544 de 11 de novembro de 2014.

A partir da seleção, contato inicial e aceite das direções para participação na pesquisa, houve a conversa com as articuladoras e a solicitação para indicação de bons professores. Nesse momento não se fez nenhum tipo de indicação a respeito das características. Para todos, foi garantido o direito da recusa em participar do estudo.

Após o recrutamento chegou-se a um total de oito profissionais. Dos quais quatro (4) articuladoras e quatro professores (4), que atuavam com as Práticas Educativas. Um das Práticas de Movimento e Iniciação Desportiva - Oficina de Capoeira, um de Práticas de Educação Ambiental – sem oficina específica, um de Práticas Artísticas - Oficina de Teatro e um de Práticas de Acompanhamento Pedagógico - Oficina de Inglês. Duas (2) mulheres e dois (2) homens, o que conferiu diversidade de gênero à pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Quanto aos procedimentos adotados para a coleta dos dados apresenta-se o quadro 12, com a descrição dos mesmos:

QUADRO 12 – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	
AÇÃO	OBSERVAÇÃO
Indicação NRE	Contato com as pedagogas dos NREs, por meio de telefonemas ou pessoalmente. Estas indicaram escolas para participarem do estudo.
Convite inicial	- Telefonema para a diretora da escola. Convite para participação da pesquisa; - Telefonema à articuladora. Disponibilidade em participar da pesquisa; - Telefonema à articuladora para conversar sobre a disponibilidade do professor.
Visita Inicial	Visita à escola aconteceu nos períodos acordados com a direção, manhã ou tarde. Nestas ocasiões aconteceram conversas com as diretoras, nas quais foram explicados os procedimentos e objetivos da pesquisa. Também houve o contato com as articuladoras quando foram combinados os horários para realização das entrevistas, e a indicação dos professores que seriam entrevistados.
Entrevista Articulador	As entrevistas foram realizadas em dias e horários acordados com os participantes. Nestes mesmos dias foram realizadas visitas as dependências das escolas com a realização de fotos dos espaços escolares.
Entrevista Professor	As entrevistas aconteceram em dias que os mesmos tinham horários disponíveis. Geralmente no dia da permanência nas escolas.
Análise Plano	O planejamento foi analisado no mesmo dia em que foram realizadas a observação da prática ou as entrevistas com o professor.
Observação Prática	Foi realizada em turma definida pelos professores.
Visita Final	Foram realizados o recolhimento das assinaturas do TCLE em duas vias, uma ficou com o participante e outra com a pesquisadora. Houve nova explicação sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Também o agradecimento formal pela disposição em participar da pesquisa e o convite antecipado para apreciação da defesa da dissertação que acontecerá em 2016.

FONTE: A autora (2015)

Cabe ressaltar a satisfação das escolas em participar da pesquisa, vista pelos participantes como uma forma de valorizar e mostrar seu trabalho. Ressalta-se que foi realizada a transcrição das entrevistas na íntegra. Que todas as respostas de cada pergunta, dos professores e das articuladoras, foram reunidas num mesmo formulário. A observação da prática e a análise dos planejamentos foram registrados em fichas próprias.

Também, que a assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ser realizada apenas na visita final aconteceu para que, tanto os professores quanto as articuladoras, se sentissem a vontade em desistir de participar na pesquisa, após ouvir novamente seus fins e objetivos.

No quadro 13 apresenta-se o tempo gasto nos procedimentos:

QUADRO 13 – TEMPO DE COLETA DE DADOS					
AÇÕES	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Visita inicial	1h e 30 min	2h	2h	1h	6h e 30 min
Entrevista professor	42:22 min	34:18 min	21:01 min	24:56 min	2h e 4 min
Entrevista Articuladora	32:45 min	30:27 min	38:53 min	21:59 min	2h e 4 min
Observação da prática	1h e 40 min	1h e 40 min	1h e 10 min	1h e 40 min	6h e 10 min
Análise dos planejamentos	1h	50 min	40 min	1h e 10min	3h e 40 min
Visitas	5	5	5	5	20
Telefonemas	5	4	4	5	18

FONTE: A autora (2015).

Como é possível observar os procedimentos realizados, seguiram o mesmo protocolo. Foram em média três contatos telefônicos e cinco visitas nas unidades. Em algumas situações aconteceu mais de uma ação na mesma visita, ou num mesmo dia duas escolas foram visitadas. Para isso, foram utilizados os períodos da manhã e da tarde, nos quais os professores estavam em seu turno de trabalho. Estas aconteceram em dezembro de 2015, após autorização do Comitê de Ética da UFPR.

3.3.1 Entrevistas

Neste estudo, utilizou-se a entrevista semi estruturada, com roteiro previamente elaborado acerca do tema. Estes questionamentos possibilitaram a verificação das hipóteses, em relação ao fenômeno estudado.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), a entrevista é uma reunião na qual há troca de informações sobre um determinado assunto. Essa pode acontecer com um indivíduo por vez ou vários ao mesmo tempo. Para qual existe um roteiro organizado de questionamentos, base da relação entrevistador e entrevistado. Desta forma, no início de cada uma foi feita a apresentação formal e a explicação a respeito dos impactos, o pedido para gravação digital, a indicação do sigilo das identidades dos participantes e sua utilização na íntegra ou de partes, após a transcrição.

Segundo Kaufmann (2013) a utilização da entrevista semi estruturada e compreensiva, aborda cada pesquisa como única e particular, pois há adaptação do instrumento conforme os interesses e objetivos do pesquisador. Sua principal vantagem é a possibilidade de mergulhar em histórias pessoais, que conferem compreensão de fenômenos específicos, por meio da variedade e diversidade de respostas que fornecerão precisão e riqueza de detalhes.

A autora afirma que a validade da pesquisa está relacionada ao envolvimento do entrevistador nas questões, na qual o interesse pessoal é o ponto de partida da problematização, “o objeto é construído gradualmente, através de uma elaboração teórica que progride diariamente, a partir de hipóteses forjadas no campo.” (KAUFMANN, p. 45, 2013)

No trabalho de campo Kaufmann (2013), indica que a observação de fatos e a construção de fundamentos teóricos, fornece condições para a compreensão de um fenômeno. Na entrevista compreensiva não temos apenas uma amostra, mas participantes, as perguntas são flexíveis e possibilitam ao entrevistado falar sobre o tema, e não apenas responder a questionamentos, pois: “o objetivo da entrevista compreensiva é quebrar essa hierarquia, o tom que se deve buscar é muito mais próximo de uma conversa entre dois indivíduos iguais” (KAUFMANN, p 79, 2013).

Afirma que a grade de perguntas é um guia redigido com atenção e assimilado pelo entrevistador. A ordem das mesmas se dá a partir da ideia central, escritas uma após a outra na medida que vão surgindo, acontece a seleção do que será utilizado. Assim, a melhor pergunta é a que surge a partir da escuta do participante. Nesse processo, a grade de perguntas passou pela análise e organização criteriosa da orientadora da pesquisa. A escuta atenta revela opiniões, contradições, histórias complementares que podem ser

retomadas e podem mudar o rumo da entrevista. O entrevistador fica atento as trocas com o entrevistado, demonstrando interesse, empatia e deixa de lado suas opiniões. Pois esta, “constitui-se como construção social de validade, uma espécie de situação experimental” (KAUFMANN, p. 99, 2013), trata-se de um método que prevê a flexibilidade. Além disso, a interpretação do material é contínua, para que a organização expresse o máximo de informações.

Nesse processo, as entrevistas conferem dados preciosos, na construção de argumentos para confrontar as hipóteses. A utilização do material prevê honestidade e respeito, na construção de resultados, por meio de uma escrita simples e precisa da descrição do objeto.

3.3.2 Os planos de aula

Os planos de aula são fontes valiosas na coleta de dados, por traduzirem como os participantes planejaram suas ações. De acordo com Sampiere, Collado e Lucio (2013), a análise de documentos possibilita mais elementos na construção do fenômeno da pesquisa. Estes proporcionam um panorama sobre as histórias e antecedentes do ambiente. O recolhimento de fragmentos físicos expressam experiências e vivências, fornecem um panorama preciso da temática, junto com os demais dados.

Foram analisados os planos de aula dos docentes do ano de 2015, nos quais verificou-se a organização das aulas. Essas informações foram agregadas aos dados das entrevistas, pois, os planos de aula orientam a ação educativa intencional e repleta de significados. De acordo com as orientações do Caderno Pedagógico de Educação Integral (2012), sua organização prevê os seguintes itens: objetivos específicos, conteúdo, encaminhamento metodológico, recursos e avaliação – critérios e estratégias.

Segundo Lüdcke e André (1986), a análise documental confere a possibilidade de ampliar a compreensão dos dados recolhidos com outras técnicas, por meio da coleta de novas informações em fontes documentais, ou seja, qualquer documento escrito relevante à pesquisa. Assim, utilizou-se os documentos como fonte de dados, sobre a organização do trabalho docente.

Na realização da análise do planejamento, foram utilizados os seguintes critérios: 1) organização dos horários; 2) registros de atividades com imagens;

3) descrição das atividades desenvolvidas; 4) avaliação das atividades; 5) registro dos objetivos a serem alcançados; 6) descrição dos alunos atendidos; 7) descrição da organização dos espaços; 8) descrição dos materiais utilizados.

Todos os professores possuíam os horários e atendiam mais de uma turma durante a semana. Tinham permanência de 33%, sete horas da carga horária total semanal, 4 horas concentradas e mais três espalhadas. Além disso, o ano letivo em todos os casos estava dividido em trimestres.

Tardif (2014) destaca que na escola as rotinas são essenciais na organização diária. Isto acontece por meio de ações realizadas no tempo escolar, que possuem duração determinada e vão se mantendo e perpetuando. Essa regularidade de ações é fundamental na organização do planejamento.

Em relação ao registro de atividades por meio de imagens o ponto comum é que todos as usavam para compor arquivos pessoais, mesmo que não de modo sistemático. Tardif (2014) destaca que o uso das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação nas praticas docentes atuais são importantes. Estas criam novas formas e possibilidades de organizar e atender as necessidades curriculares, criando um novo nível de acesso às informações.

Havia diversidade de formas de organização dos planejamentos, todos eram utilizados como instrumentos de previsão, registros anteriores a ação. Os professores desenvolveram metodologias nas quais o lúdico estava presente por meio do uso de brincadeiras. De modo geral o tema desenvolvido com as turmas era o mesmo, sendo adaptado ao ano das turmas. A utilização dos termos sequencia didática e rodas de conversa foi recorrente. A seguir apresenta-se no quadro 14 os nomenclaturas adotadas nos planejamentos:

QUADRO 14 – ITENS ADOTADOS NO REGISTRO DO PLANEJAMENTO		
PROF	TERMOS DO PLANEJAMENTO	TERMOS DA METODOLOGIA
P1	Especificidade da oficina; Objetivo geral; Objetivos específicos; Conteúdos.	Sequencia didática; Dicionário de jogos dramáticos.
P2	Conteúdo; Objetivos; Materiais; Avaliação.	Rodas de Conversa; Brincadeiras, músicas e histórias.
P3	Objetivos, Avaliação e Encaminhamento	Sequencia didática; Glossário de atividades.
P4	Apresentação do tema; Levantamento de hipóteses; Experimentação; Discussões coletivas; Demonstração do tema; Registro.	Sequencias didáticas; Perguntas; Rodas de conversa.

FONTE: A autora (2015).

Segundo Tardif (2014), a prática educativa pode ser definida como um conjunto de ações guiadas por objetivos explícitos, que buscam a formação do ser humano, a partir de um sistema próprio de representações.

Outra questão verificada nos planejamentos, foram os registros de avaliação das atividades. Percebeu-se que não existem instrumentos formais, P2 possuía planilhas e filmagens de suas rodas de conversa. Em relação à descrição dos alunos, não encontraram-se registros sistemáticos.

Segundo Tardif (2014), o professor baseia suas ações em tradições escolares e experiências, estrutura suas práticas e atividades, nas quais age conforme seus conhecimentos específicos, constituindo-se de pluralismos epistemológicos.

Os objetivos propostos pelos docentes, foram elaborados pelos próprios, sem consulta aos documentos oficiais norteadores da Rede. A este respeito, Tardif (2014) fala que os professores agem de acordo com seus objetivos e intenções, refletem o significado de suas atividades de acordo com sua metodologia, materializando na prática sua consciência profissional, justificando suas ações e finalidades de acordo com seu contexto. Um processo de julgamento e decisões a partir de seus conhecimentos.

Por outro lado, Arroyo (2000) fala da necessidade dos professores registrarem suas práticas, uma forma de explorar outras dimensões formativas, que podem ser socializadas e resgatadas em qualquer momento.

Em relação à organização dos espaços, havia a previsão da utilização dos ambientes internos disponíveis e aulas passeio a externos na ampliação do território educativo. Na descrição dos materiais, verificou-se que todos possuíam muitos em número e variedade adequados, estando organizados e disponíveis nas salas ambiente. Também o acesso a recursos digitais.

Segundo Tardif (2014), na atualidade as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação, requalificam a ação docente, redimensionando a centralidade do professor no processo educativo, para um novo papel dentro de uma rede de aprendizagens mais significativas. O autor indica que a ação docente depende de seus saberes e de suas condições, estas estruturam o local onde a materialização de seu trabalho acontece, ou seja, o ambiente e seus condicionantes com os quais necessitam aprender a operar.

Apresenta-se no quadro 15 as categorias organizacionais dos planejamentos:

QUADRO 15 – CATEGORIAS ORGANIZACIONAIS DO PLANEJAMENTO				
CATEGORIAS	P1	P2	P3	P4
Instrumento de previsão de ações construído ao longo do ano.	X	X	X	X
Permanência para organização da prática, estudo e planejamento.	X	X	X	X
Ano letivo organizado em trimestres.	X	X	X	X
Registro das práticas com fotografias.	X	X	X	X
Uso de mesmo tema para as turmas, adaptados a faixa etária.	X	X	X	X
Elaboração de metodologias próprias.	X	X	X	X
Avaliação com base na observação.	X	X	X	
Instrumentos sistemáticos de avaliação.				X
Previsão de utilização de espaços específicos	X	X	X	X
Acesso a materiais específicos em variedade e número suficientes	X	X	X	X
Acesso a recursos tecnológicos diversos.	X	X	X	X

FONTE: A autora (2015).

A partir do exposto no quadro 15 destaca-se que o planejamento era visto como instrumento de previsão de ações. O qual era elaborado com maior qualidade devido os 33% de permanência. A organização anual em trimestres facilita a lógica sequencial das atividades. Mesmo de forma não sistemática havia o uso de imagens para registrar as atividades. A observação foi apontada como o instrumento mais citado para realização da avaliação.

Outra questão foi a utilização de espaços específicos para realização das atividades, as salas ambientes foram indicadas como um facilitador, pois nestas concentram-se os materiais e recursos. Também indicações a respeito da ampliação de territórios educativos, por meio de aulas passeio.

Os temas desenvolvidos nas aulas eram os mesmos independentemente da turma, com graduação conforme a condição de cada turma, com metodologias específicas que priorizavam a ludicidade.

3.3.3 Observação da prática

A observação da prática tem como objetivo descrever o que acontece na prática pedagógica, por meio do registro das ações desenvolvidas pelos participantes, seguindo um roteiro pré-definido. Segundo Sampiere (2006), a observação possibilita o contato direto com “situações sociais”, a exploração e descrição das mesmas. Esta aliada a outros procedimentos, confere mais elementos na construção de um retrato fiel da realidade.

Para Richardson (1999), a observação é essencial em qualquer pesquisa, pois aliada a outros instrumentos, é uma rica fonte de dados complementares, “a observação é à base de toda investigação no campo social, podendo se utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados” (RICHARDSON, p 258, 1999).

Os professores foram observados na aula em turmas indicadas por eles. Foram do tipo participante, acontecendo a interação entre pesquisadora e docentes na realização das atividades. Os registros foram realizados imediatamente após cada uma em ficha com critérios pré-definidos.

Richardson (1999) aponta que na observação participante, o pesquisador sai do papel de mero expectador, colocando-se na mesma posição dos observados. Técnica recomendada para o estudo em comunidades e grupos, que possibilita a compreensão de hábitos cotidianos.

Ressalta-se que para a realização das observações foi utilizada uma pauta específica, composta por um roteiro de perguntas às quais foram respondidas logo após o término de cada uma, que foram: como o espaço está organizado; que tipo e a qual disposição dos materiais; como é a relação com os estudantes; o planejamento foi realizado como previsto; como foi o uso do tempo; e observações específicas. Para a realização destas, as turmas e horários foram definidos com os professores, conforme quadro 16:

QUADRO 16 – DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO									
Prof	Ano	Local	Pratica	Oficina	Dia	Período	Atendimento Semanal	Carga Horária Semanal	Tempo de Observação
P1	5º	3º Piso	Artística	Teatro	Sexta	Tarde	2 vezes 2 horas	4 horas	1h e 40 min
P2	4º	2º Piso	Acompanhamento	Inglês	Sexta	Tarde	1 vez 2 horas	2 horas	1h e 40 min
P3	4º	1º Piso	Movimento	Capoeira	Quinta	Manhã	2 vezes 1 hora	2 horas	1h e 10 min
P4	4º	Sala	Ambiental	Xxxx	Terça	Tarde	3 vezes 2 horas	6 horas	1h e 40 min
TOTAL									6h e 10min

FONTE: A autora (2016)

O critério de indicação da turma para a observação foi a afinidade com a mesma. A identificação com determinadas turmas pode ser entendida a partir do indicado de Tardif (2014), que na relação professor aluno, é necessário

considerar o momento em que este passa a ser aceito pelos estudantes e avança na colaboração. Nesse processo características interpessoais docentes, proporcionam formas diferenciadas e individuais de controle, a partir do que ele é como pessoa e como consegue despertar o respeito. A partir do carisma se constroem as formas de lidar com as situações, o que possibilita o mesmo impor aos alunos o que devem ou não fazer, sem o uso da coerção.

Todas as propostas foram planejadas antecipadamente, transcorreram sem improvisos de forma contínua e adequada à faixa etária. As regras e combinados foram lembrados em vários momentos. A agenda do dia foi combinada e todos tinham conhecimento da programação e rotinas. As atividades observadas, estão descritas no quadro 17:

QUADRO 17 - ATIVIDADES OBSERVADAS	
PROFESSOR	PROPOSTA
P1	Roda de conversa: tema sexualidade.
P2	Revisão de todo o vocabulário com o uso de jogos e músicas.
P3	Exercícios de aquecimento. Roda de capoeira. Relaxamento.
P4	Reutilização. Confecção de árvore de natal com copos descartáveis.

FONTE: A autora (2015)

Tardif (2014) aponta que “saber-ensinar”, é utilizar um conjunto de ações, que se referem a “hábitos, rotinas e truques” que combinam saberes, habilidades linguísticas, capacidades expressivas, gerenciamento de tempos, espaços e situações. Uma pluralidade de conhecimentos, expressos no trabalho, “é evidente que esses diferentes objetivos não podem ser reduzidos ao modelo de ação instrumental, em que os meios são, de um certo modo, deduzidos dos fins.” (TARDIF, 2014, p 178)

Em relação ao uso do tempo, percebeu-se que a distribuição foi adequada, pois os estudantes mantiveram a atenção e participação. Assim, Tardif (2014) a respeito da função da rotina, indica que se refere a forma de agir. Manter ações ao longo do tempo é dar suporte às aprendizagens, com a repetição criam-se bases para compreensão de diferentes tipos de ações, as quais propiciam a regularidade necessária para que as aprendizagens sejam consolidadas. Apresenta-se a síntese desse processo no quadro 18:

QUADRO 18 – CATEGORIAS ORGANIZACIONAIS DA PRÁTICA				
CATEGORIAS	P1	P2	P3	P4
Espaços próprios e organizados com mobiliários adequados.	X	X	X	X
Disposição de mais de um espaço para realização das propostas.	X	X	X	X
Disponibilidade de aparelhos e materiais no espaço da sala de aula.	X	X	X	X
Definição de regras construídas coletivamente.	X	X	X	X
Independência a partir da compreensão e cumprimento das regras.	X	X	X	X
As propostas são planejadas e organizadas.	X	X	X	X
Todos são convidados a participar sem imposições.	X	X	X	X
Atividades lúdicas por meio de brincadeiras e participação de todos.	X	X	X	X
Respeito às condições individuais, com adaptações nas brincadeiras.	X	X	X	X
Questionamento constante a respeito da aplicação prática dos temas.	X	X	X	X
Atividades realizadas sempre em grupos, uso coletivo de materiais.	X	X	X	X

FONTE: A autora (2015).

No quadro 18 percebe-se que apesar das especificidades, há elementos comuns na estrutura das aulas. As regras foram construídas coletivamente e trabalhadas diariamente. Espaço de tempo nas aulas, para que os estudantes discutirem as situações conflituosas. O respeito era visto como constituinte das relações vividas sendo obrigação de todos.

A disponibilidade de espaços e materiais nas aulas, era condição facilitadora na elaboração dos planejamentos, garantindo a consciência dos recursos disponíveis. Finalmente a aplicação prática dos conteúdos no cotidiano, é apontada como fundamental na realização de um bom trabalho.

3.3.4 Caderno de Coleta de Dados

A construção do “Caderno de Dados”, constitui-se como um dos procedimentos da pré-análise dos dados. Materializou-se na reunião de todo material produzido num único compêndio, ação que mostrou-se mais desafiadora do que se pressupôs inicialmente, devido ao grande volume de documentos recolhidos, mas que facilitou as etapas posteriores.

Todos os instrumentos foram construídos em parceria entre a pesquisadora e sua orientadora. Para que não se perdesse nenhuma informação, todos os registros e transcrições foram realizadas logo após a efetivação de cada uma das ações. Assim, as fichas criadas foram:

- Ficha de registro de procedimentos de coleta de dados (apêndice A): teve por objetivo centralizar todas as informações referentes aos contatos e visitas. Cada atividade feita foi cronometrada, o que possibilitou o cálculo do tempo total gasto na realização de cada procedimento.

- Ficha de registro de observação da prática (apêndice B): nesta foram registradas percepções desta ação a partir dos seguintes critérios: dados gerais relacionados à turma e atividade que o docente desenvolveu; fotos do ambiente escolar no momento em que não estava sendo utilizado; como estava organizado o espaço?; Onde estavam dispostos os materiais?; Quando e como aconteceu a relação entre os estudantes?; Como foi a implementação do planejamento?; De que forma foi utilizado o tempo?; Observações que se fizessem necessárias. Estes foram organizados na forma de perguntas, o que facilitou o registro.
- Ficha de registro de análise do planejamento (apêndice C): serviu para o registro das informações dos planos de aula dos docentes, o que possibilitou a padronização no procedimento de análise. Neste foram utilizados os seguintes critérios: se haviam indicações a respeito de horários e cronogramas; registros de atividades por meio de imagens; descrição das atividades que seriam desenvolvidas; instrumentos, critérios e registros de avaliações; objetivos a serem alcançados; descrição geral das turmas atendidas; descrição dos espaços e formas de utilização; descrição dos materiais que seriam utilizados e suas formas de acesso.
- Ficha de registro de perguntas da articuladora (apêndice D): com este recolheram-se informações a respeito da ação cotidiana destas profissionais.
- Ficha de registro de perguntas do professor (apêndice E): por meio desse, recolheu-se informações referentes a ação cotidiana dos docentes, em relação as formas de organização de suas práticas junto aos estudantes.
- Relação de perguntas e hipóteses (apêndice F): ao relacionar as hipóteses às perguntas, conferiu-se lógica na organização dos dados, o que possibilitou a definição e divisão das unidades de análise dos dados.

Ao final de cada um dos procedimentos, todas as informações foram reunidas em um único formulário, o que possibilitou a construção de um panorama geral de cada instrumento utilizado. As entrevistas foram transcritas na íntegra, após sua gravação em vídeo, processo que exigiu um longo período da pesquisadora. Além do Caderno de Dados, permanecerá em arquivo da pesquisadora os registros de vídeo e fotos.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de análise de dados, permearam todas as etapas da pesquisa, devido aos aspectos exploratórios da ação propriamente dita. Ao longo do processo foram realizadas escolhas a respeito do que era relevante ser enfatizado ou descartado. A esse respeito Sampieri, Collado e Lucio (2013) falam que o processo de análise dos dados de uma pesquisa qualitativa, é uma atividade que tem como objetivo principal a interpretação dos dados coletados.

André (2010) afirma que a análise dos dados é um processo complexo e particular, com uso de diferentes técnicas e modelos. Envolve decisões que não se resumem a um conjunto de regras, mas “na própria experiência do pesquisador e que serve como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise” (ANDRÉ, p 49, 2010).

Nesse sentido, segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos aplicados a diferentes discursos, que oscilam entre o rigor da objetividade e características de subjetividade. Passam por três fases distintas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação. A *pré-análise* caracteriza-se pela escolha de materiais, pela formulação dos objetivos e indicadores da interpretação. A *exploração do material* refere-se aos procedimentos de classificação e codificação dos dados, é a análise propriamente dita. Enfim, o *tratamento dos resultados obtidos e a interpretação* é o momento em que os dados ganham significados.

Na pré-análise adotaram-se os seguintes procedimentos: transcrição na íntegra de todas as entrevistas; agrupamento das respostas de uma pergunta num mesmo formulário; elaboração de relatórios da observação prática; concentração destas informações numa mesma ficha; escrita de relatórios da análise dos planejamentos; reunião das informações num mesmo formulário; organização de todo o material no “Caderno de coleta de dados”.

Na fase da exploração do material, foram definidas oito unidades de análise de dados, elaboradas a partir das temáticas abordadas nas entrevistas. Segundo Franco (2012), esse procedimento possibilitou a organização de um grande número de respostas inter-relacionadas, a partir dos significados descritos. Estas foram organizadas conforme indicado no quadro 19:

QUADRO 19 – UNIDADES DE ANÁLISE DOS DADOS		
UNIDADES	PERGUNTAS ARTICULADORAS	PERGUNTAS PROFESSORES
Unidade 1 Identificação dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> – De onde veio a vontade de ser professor? – Há quanto tempo você: É professora? Trabalha nesta escola? Está na educação em tempo integral? É articuladora? – Qual sua formação? 	<ul style="list-style-type: none"> – De onde veio a vontade de ser professor? – Há quanto tempo você: É professora? Trabalha nesta escola? Está na educação em tempo integral? – Qual sua formação?
Unidade 2 Concepção de Educação Integral	<ul style="list-style-type: none"> – O que é Educação Integral? – Você conhece a proposta de trabalho de educação em tempo integral na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba? 	<ul style="list-style-type: none"> – O que é Educação Integral? – Você conhece a proposta de trabalho de educação em tempo integral na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba?
Unidade 3 Dinâmica da Escola	<ul style="list-style-type: none"> – Como ocorre a integração das atividades nas nove horas de trabalho da escola? 	<ul style="list-style-type: none"> – Qual a importância do professor articulador no interior da escola? – Como é a relação entre os turnos?
Unidade 4 Organização do Trabalho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> – Como é realizado o planejamento do acompanhamento pedagógico? – Como ocorre o processo avaliativo nas Práticas Educativas? 	<ul style="list-style-type: none"> – Como você planeja o tempo, o espaço e o uso de materiais? – Como você contempla o processo avaliativo no seu planejamento?
Unidade 5 Formação	<ul style="list-style-type: none"> – Qual a importância para você da formação continuada em serviço? 	<ul style="list-style-type: none"> – Qual a importância para você da formação continuada em serviço?
Unidade 6 Programa Mais Educação	<ul style="list-style-type: none"> – Qual a influência do PME na escola? – Há relações entre os macrocampos e as Práticas Educativas? – Como acontece a discussão acerca da utilização dos recursos? 	<ul style="list-style-type: none"> – Qual influencia do Programa Mais Educação em sua prática? – Como acontece a discussão acerca da utilização dos recursos?
Unidade 7 Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> – Quais dificuldades você enfrenta no planejamento do seu trabalho, mediante a ausência dos professores? 	<ul style="list-style-type: none"> – Quais dificuldades você enfrenta? – Qual a influencia da ausência dos seus colegas professores?
Unidade 8 Prática docente	<ul style="list-style-type: none"> – O que é um bom professor? – Qual o impacto da educação em tempo integral para os estudantes? 	<ul style="list-style-type: none"> – Qual o trabalho até o momento lhe conferiu maior satisfação?

FONTE: A autora (2015)

Conforme o quadro 20, as unidades foram organizadas da seguinte forma, em relação ao número de perguntas:

QUADRO 20 – QUESTÕES POR UNIDADE DE ANÁLISE		
UNIDADES	ARTICULADORAS	PROFESSORES
Unidade 1: Identificação dos participantes	1 – 2 – 3	1 – 2 – 3
Unidade 2: Concepção de Educação Integral	4 – 5 – 6	4 – 5
Unidade 3: Dinâmica da Escola	7 – 8	6 – 7
Unidade 4: Organização do Trabalho Pedagógico	14	8 – 11
Unidade 5: Formação	9	9
Unidade 6: Programa Mais Educação	11 – 12 – 13	12 – 13
Unidade 7: Dificuldades	10	14
Unidade 8: Prática docente	15	10

FONTE: A autora (2015)

As unidades foram organizadas com a utilização de indicadores, que serviram para ressaltar e explicitar os dados relevantes. Estes auxiliaram a

compreensão dos fenômenos descritos, por meio da seleção dos trechos das entrevistas considerados mais significativos.

Na terceira fase, do *tratamento dos resultados obtidos e a interpretação*, foram organizadas as categorias de análise elencando-se as conclusões. Segundo Franco (2012), as categorias são códigos criados para auxiliar a compreensão, elaboradas a partir da interpretação das respostas compatibilizadas com as teorias: “Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria” (FRANCO, p 66, 2012).

Estes procedimentos conforme destaca Franco (2012), fornece à análise dos dados, a possibilidade de relacionar as informações recolhidas, às bases teóricas que irão conferir os significados e os sentidos a pesquisa, pois:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, p.13, 2012)

Assim, houve o uso dos dados recolhidos nas entrevistas, correlacionados as condições contextuais expostos na análise dos planejamentos e na observação da prática. A mesma autora destaca, que o relato elaborado pelos participantes articula-se com suas condições contextuais, isto é, o contexto sociocultural. O objetivo é estabelecer relações entre o material recolhido, as evidencias selecionadas e o referencial teórico.

4.1 UNIDADES DE ANÁLISE

As unidades foram organizadas para conferir a análise dos dados, lógica no tratamento das informações, concedendo sentido à todo este processo.

4.1.1 Unidade 1 - Identificação dos participantes

Com esta unidade, buscou-se traçar o perfil dos participantes. Pois, a pesquisa contou com oito profissionais, de quatro escolas de tempo integral da

RME de Curitiba. Os dados foram organizados no quadro de identificação, conforme exposto no quadro 21:

QUADRO 21 – PARTICIPANTES								
NÍVEL	P1	P2	P3	P4	A1	A2	A3	A4
Ensino médio	Enfermagem Dependência Química			Conta- bilidade	Magis- tério		Magis- tério	
Superior	Pedago UNINTER	Pedago UBA Fiso inc UFVJM	Ed. Fí. UFPR Adm UNICEMP	Pedag TUIUTI	Pedag UCB	Pedag UNIPAR	Pedag UFPR	Pedag ULBRA
Especia- lização	Neuropsi + Psicope UNINTER		Ginástica incompl PUC	Psicope PUC	Psicop São Braz	Gestão ambient SPEI	Alfa + Ed inf TUIUTI	Inclus UCB + Ambie Escol ULBRA + Edu esp INTER BRAS
Tempo magist	16 anos	5 anos	9 anos	10 anos	37 anos	20 anos	25 anos	16 anos
Tempo PMC	13 anos	2 anos	3 anos	2 anos	9 anos	14 anos	8 anos	9 anos
Tempo escola	13 anos	1 ano	1 ano	2 anos	9 anos	8 anos	8 anos	9 anos
Tempo escola integral	13 anos	1 ano	1 ano e 3 meses	2 anos	14 anos	8 anos	8 anos	9 anos
Função	13 anos	1 ano	1 ano	2 anos	5 meses	1 ano	2 anos	2 anos
Outra experiên profis	Área da saúde ONG ELO	Escola Rural	Adminis. de empresa	Contador	Escola particular	Escola particular	Escola particular	
Carga horária	4 h	8 h	8 h	8 h	8 h	8 h	8 h	8 h

FONTE: A autora (2015)

LEGENDA: a) NREBN P1: Professora da Prática Artística – Oficina de Teatro.

b) NREBQ P2: Professor de Acompanhamento Pedagógico – Oficina de Inglês.

c) NRECIC P3: Professor de Prática de Movimento e Iniciação Desportiva – Oficina de Capoeira.

d) NREPN P4: Professora de Prática de Educação Ambiental – Oficina de Educação Ambiental.

e) NREBN A1: Articuladora da escola 1.

f) NREBQ A2: Articuladora escola 2.

g) NRECIC A3: Articuladora escola 3.

h) NREPN A4: Articuladora escola 4.

A partir dos dados expostos no quadro 21, percebe-se que todos os oito profissionais têm formação acadêmica superior. Sete deles frequentaram o curso de Pedagogia e um o curso de Educação Física, este tem dois cursos

superiores. Mesmo não sendo solicitada a formação a nível médio, duas profissionais A1 e A3 fizeram questão de dizer que fizeram o magistério, e outras duas P1 e P4 cursos profissionalizantes, estas alegaram que isto fez diferença, dificultando seu percurso formativo.

Sete participantes frequentaram cursos de pós-graduação *latosensu* especialização. Os profissionais P4, A1, A2 e A3 têm um curso, P1 tem dois e A4 têm três. P2 não fez especialização, justificando que naquele momento preferia aprimorar seu domínio da Língua Inglesa. P3 iniciou, mas não concluiu o curso. A maior incidência foi do curso de Psicopedagogia, mas também os de Gestão Ambiental, Inclusão, Educação Especial, Alfabetização, Administração Escolar e Neuropsicologia.

Nenhum dos profissionais possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), mas P3 relatou sua participação em iniciação científica no período da graduação, expressou a vontade de fazer o Mestrado. Essa informação é relevante, ao verificamos as adaptações realizadas pelo professor em seu planejamento, no qual os movimentos da capoeira foram relacionados à brincadeiras, o que facilita o acesso destes aos estudantes. Segundo o mesmo, essa metodologia foi aprendida naquele momento.

A carga horária de sete dos profissionais é de oito horas diárias na própria escola, somente P1 trabalha apenas quatro horas, no turno contrário atuava em cursos de formação na área da saúde, e, em ONG voltada para o serviço social com dependentes químicos, na qual desenvolvia oficinas de teatro e leitura literária com adolescentes. É interessante perceber na prática pedagógica de P1, muita desenvoltura em assuntos que para muitos professores são tabus, como a sexualidade. Durante a observação foi possível perceber, que isto foi fruto do trabalho desenvolvido em outros momentos.

Especificamente o caso de P1 chama a atenção, devido ao fato desta ter iniciado a carreira profissional na área da saúde e posteriormente chegando a educação. Ao ser questionada sobre o porque desta opção, deixou claro que sua área de atuação sempre esteve voltada para questões de dependência química, que as várias experiências que viveu ao longo da vida, a levaram a conclusão de que um bom trabalho de prevenção começa na ação docente, e, não no atendimento terapêutico propriamente dito.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, temos uma variação entre cinco e trinta e sete anos. Com os professores, temos uma variação no tempo de carreira de cinco a dezesseis anos, com profissionais mais novos na função. Entre as articuladoras a diferença é de dezesseis a trinta e sete anos, com profissionais mais experientes. Em relação ao tempo de atuação na RME, temos uma variação de dois a quatorze anos. Entre os professores temos uma diferença de dois a treze anos, na qual três deles tem menos de três anos.

Quando a questão se refere ao tempo de atuação com educação em tempo integral, entre os professores há uma variação de um ano e três meses a treze anos, três dos profissionais tem menos de dois anos na função. Entre as articuladoras esta diferença varia de oito a quatorze anos, isso significa que o tempo de trabalho não é um determinante, mas uma variável.

Em relação ao tempo de atuação na escola, os números variam de um a treze anos, para três professores a diferença é de menos de dois anos. Mesmo com o pouco tempo na escola a pró-atividade desse grupo foi destaque. Entre as articuladoras a variação foi de oito a nove anos, o que demonstra a preocupação da direção em indicar profissionais mais conhecedores da realidade da escola e da comunidade, para desempenhar esse papel.

Quando a questão se refere ao tempo de atuação na função, houve uma variação de cinco meses a treze anos, apenas P1 possui treze anos, todos os outros possuem dois anos ou menos de experiência. No caso das articuladoras, esta situação é justificável, pois, a liberação da mantenedora para a escolha de um profissional para realizar esta função, só ocorreu no ano de 2013, após a adesão da Rede ao Programa Mais Educação.

Conforme destaca Tardif (2014), o pouco tempo de carreira docente constitui a fase na qual o “saber experimental” é base da estruturação, que progressivamente confere capacidades de ensinar. Nesse início experimentam muitas práticas, que docentes mais experientes não ousariam. Essa característica provavelmente seja o diferencial na atuação desses docentes.

Nesse sentido, a partir dos relatos e observações chegou-se às seguintes percepções:

- A formação superior, confere conhecimentos específicos para docência;

- A especialização pode ser vista como uma forma de aprimorar os conhecimentos, melhorar a prática e facilitar a elaboração dos planejamentos;
- Dos oito profissionais participantes sete possuem turnos de oito horas diárias na mesma instituição, estes conseguem ter uma visão mais ampla dos acontecimentos escolares, apresentando maior facilidade em entrar em contato com os colegas dos dois turnos;
- No processo de escolha das articuladoras, os fatores maior tempo de atuação e experiência na escola foram levados em consideração;
- O maior tempo de experiência docente não é fator determinante para uma atuação eficiente.

O primeiro motivo indicado para o ingresso na carreira docente está relacionado a satisfação pessoal. Arroyo (2000) diz, que o ser professor ultrapassa questões apenas profissionais, pois, a maioria dos docentes tem suas vidas invadidas, não conseguindo fazer distinções entre os tempos da carreira e os da vida pessoal e vice-versa. Ser professor é sinônimo de ser pessoa. Esse aspecto é observado quando leva-se trabalho para casa ou tem-se acrescido ao nome o sinônimo de professor fulano de tal. Isso é perceptível no trecho de P2:

P2 [...] Eu tenho um fascínio muito grande por aprender e ensinar. Eu acho que faço muito pela profissão. O sorriso no rosto da criança quando ela aprende me motiva cada vez mais[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 113, 2015.

Tardif (2014), aponta a necessidade de considerar a subjetividade dos docentes, pois, a carreira não possui receita pronta, graças à complexidade da relação vida e trabalho. O ser professor assume significados dados ao cotidiano e a atividade, é ele que estrutura e direciona as razões da materialização de seu ofício. Ao estruturar sua personalidade interioriza determinados conhecimentos, que são constantemente reelaborados, a partir das experiências do cotidiano de forma reflexiva. Assim, a aprendizagem docente fundamenta-se nas experiências, estruturas ao longo de sua história.

Também destaca-se que a maioria dos professores entrevistados, tinha outra carreira antes do ingresso no magistério, mas a insatisfação profissional os levou a cursar Pedagogia, conforme os relatos de P1, P3 e P4:

P1: [...] Eu trabalhava com dependência química, chegava quando ele já estava adoecido, me questionava eu quero chegar antes. Professores são os verdadeiros educadores, eles vão chegar antes da saúde mental. Eu fiz enfermagem, reabilitação em dependência química, mas a chave é a educação, e aí eu fui fazer pedagogia [...]

P3: [...] Durante a faculdade e o colégio, eu vi que tinha facilidade de ajudar os amigos. Estava fazendo faculdade de administração na época, mas já tinha feito um pouco de Educação Física. Daí eu falei, vou voltar a ser professor, acho que eu tenho facilidade para isso. Me sentia bem[...]

P4:[...] Aquela coisa de escritório, de você ficar fechado, não poder dialogar com as pessoas, de ficar focado no papel, isso não era uma coisa que me atraía muito. Me atraía porque a pessoa aprende, se desenvolve era uma busca minha.

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 112 – 113 – 114, 2015.

Outro motivo que os levaram a escolher a carreira foram lembranças, traduzidas na admiração de professores da infância ou uma possibilidade de entender dificuldades no próprio processo educativo. Segundo Tardif (2014), as experiências da infância vividas na escola causam marcas, que se perpetuam ao longo da vida como referenciais na memória. Os diferentes professores com os quais convivemos estarão presentes em nosso imaginário. Sempre que uma lembrança for evocada, um traço marcante da personalidade deste surgirá. Assim, as lembranças tomam conta da consciência e contribuem na construção profissional, conforme indicam A1, P2, A3 e P4:

A1: Eu gostava de ver a professora dando aula. Eu achava bonito, queria dar aula. Eu chegava em casa e brincava de professora[...]

P2: [...]Eu tive grandes professores. Eu acho que usei estes, como referencia[...]

A3: Eu acho que a vontade vem do nascimento. Porque desde pequenina eu de brincava com quadro. Sempre falei que eu ia ser professora. A não minto, eu disse que ia ser professora ou freira. Optei direto por ser professora, fiz magistério [...]

P4: [...] Veio lá da infância, porque quando eu estudava, eu tive muitas dificuldades de aprendizagem. Eu sempre tive esse interesse de entender como as crianças aprendem, como elas se desenvolvem e eu fui pro curso de pedagogia buscando isso[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 113 – 114 – 186 – 187, 2015.

Pode-se perceber que existe uma grande influencia na escolha da carreira centrada em questões relacionadas à infância e a construção da figura docente dos tempos de escolarização. Arroyo (2000), fala a respeito das imagens dos professores no inconsciente, a influencia afetiva e as marcas deixadas pelo processo educativo em cada um. “É a imagem do outro que carregamos em nós” (ARROYO, p 27, 2000), e o quanto estas marcas estão presentes em nossas escolhas, pois:

[...] Outros ofícios como engenheiro, pedreiro, advogado, enfermeiro médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores (as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor (a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam. (ARROYO, p 124, 2000)

Outro ponto para a escolha foi a influencia familiar. A possibilidade de conciliar família e profissão ou por tradição, conforme indicam A2 e A4:

A2: [...] Eu casei e fui morar em Cascavel, então fiz faculdade. Desde 1995 trabalhava em Cascavel em escola particular[...]

A4: Na verdade foi influencia familiar. Esta no sangue, porque tem minha tia, minhas irmãs e eu pequena vinha com elas trabalhar.

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 187, 2015.

Tardif (2014) a partir de estudos realizados, indica que muitas mulheres escolhem a carreira docente, pois a consideraram natural. A possibilidade de conciliar família e carreira ou ascensão nas condições materiais de existência.

Muitas professoras apontaram que o ingresso no magistério vinha da influencia familiar, por ser valorizada em seu meio.

A partir do exposto apresenta-se o quadro 22, síntese da unidade 1:

QUADRO 22 – SÍNTESE DA UNIDADE 1									
QUESTÕES	CATEGORIAS	P1	A1	P2	A2	P3	A3	P4	A4
Motivos de escolha da carreira docente	Magistério reflete satisfação pessoal.	X		X		X			
	Admiração de professores da infância.		X	X			X		
	Entender dificuldades da infância.							X	
	Influencia familiar. Conciliar família e trabalho.				X				X

FONTE: A autora (2015).

Ao final desta unidade, pode-se traçar o perfil profissional dos participantes em relação à formação, tempo de atuação e motivos que os levaram a escolher a carreira docente.

4.1.2 Unidade 2 – Concepção de Educação em Tempo Integral

Na unidade 2 verificou-se a concepção de educação em tempo integral e sua influencia na organização do trabalho educativo. Também se o Caderno Pedagógico da Educação Integral, documento orientador do trabalho da educação em tempo integral da Rede, era utilizado nas unidades escolares.

O primeiro ponto destacado é que a educação em tempo integral é vista como possibilidade de formação cidadã e exercício de independência. Os profissionais que destacaram essa característica vêm no tempo a mais de escola, o trabalho com habilidades sociais relacionadas as capacidades de expressão dos estudantes e resolução de conflitos. Também de segurança que a permanência estendida na escola possibilitaria. Acreditam que o desenvolvimento destas habilidades, aliada a segurança no ambiente institucional, poderá auxiliar os estudantes em sua vida futura, conforme indicam P1, A1 e A4:

<p>P1: Esse é um dos questionamentos que eu vivo fazendo. O que o pessoal entende, confundem educação como tempo integral, fazem uma ligação com a criança ficar oito horas ou mais na escola. Essa confusão é muito inquietante, porque não entendem que é formar o</p>

cidadão, que eles tem oportunidade de ter vários e vastos conhecimentos, porque vão ter mais tempo dedicado para formação em cidadania[...]

A1: O que eu penso é que torna o estudante mais autônomo. Eles chegam aqui com a ideia de que chegaram num lugar que é deles. Não é aquilo que vai embora, ficou às quatro horas e vai pra casa. Eles chegam aqui eles não tem presa pra ir embora [...]

A4: Eu considero muito importante, porque a gente já vê a diferença na independência da criança de tempo integral. Ela não necessita de você o tempo todo. Consegue se virar sozinho, eles pegam tudo muito rápido, até no caso essa troca das oficinas, que o professor pensa que dar bagunça, que eles não vão conseguir, mas que acabaram pegando a sequencia da troca antes da gente. Isso ai que é gratificante[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 119 – 190 – 192, 2015.

A independência indicada por A4 foi percebida durante a observação da prática, pois em todos os casos os estudantes a demonstraram ao organizar os espaços, acessar os materiais e utilizarem os sanitários, conforme normas combinadas. Enfim, foi possível perceber que as regras construídas eram respeitadas por alunos e professores.

Outro ponto, está relacionado a organização e disposição dos materiais. Todas as salas possuíam materiais de papelaria, instrumentos musicais, prateleiras e armários, mobiliários específicos, tecnologias digitais (TVs, computadores, etc), de acordo com suas especificidades. Objetos de pouco uso, alto valor ou com grande volume ficavam armazenados em almoxarifados, para empréstimo. Ao acompanhar as atividades percebeu-se que os estudantes, em todas as situações, tiveram livre acesso aos que seriam utilizados. Ao final das atividades os docentes possuíam estratégias para a organização e guarda dos mesmos, internalizados pelos estudantes. A seguir imagens desta organização:

FIGURA 28 – P1

FIGURA 29 – P2

FIGURA 30 – P3

FIGURA 31 – P4



FONTE: Autora (2015) FONTE: Autora (2015) FONTE: Autora (2015) FONTE: Autora (2015)

Em relação à materiais Tardif (2014), destaca que o professor é o responsável pela ordem da sala de aula. Isso significa que a materialização de sua função depende de organização, condição necessária para o processo de interação, refletindo sua forma de conceber a ação educativa. Refletida na disposição da sala e dos materiais, que dependem das condições que encontra em sua chegada e que independem de sua vontade.

Também observou-se à relação entre professores e estudantes. Verificou-se que todos os docentes instituíram um clima amistoso e respeitoso nas aulas. Aconteceram poucos incidentes contornados por meio de diferentes estratégias e dialogo. Em momento nenhum se ouviram vozes alteradas ou em tom agressivo e ameaçador. Com muita frequência foi utilizada a linguagem gestual como sinais da cabeça, gestos com as mãos e olhares.

Nesse sentido, Tardif (2014), expõe que os alunos precisam se tornar parceiros nas interações pedagógicas, orbitando juntos em torno de objetivos e tarefas comuns. Aprender exige dos estudantes responsabilidade por este processo. O desafio da atividade educativa, é conseguir sua colaboração voluntária, conseqüentemente seu consentimento para aprender, seja os conteúdos acadêmicos, atitudinais ou comportamentais.

Em relação à mediação de conflitos, todos os docentes concordaram que também é função da escola trabalhar hábitos de convívio e cortesia, pois os alunos permanecem o dia todo na escola. Assim, parar uma proposta para resolver incidentes, é trabalhar com formação, o que parecia perda de tempo ganha status de estratégia na consolidação de regras.

Tardif (2014) fala a respeito da complexidade da função docente, que em sua materialização há interações simultâneas que não seguem uma lógica pré-definida, exigem escolhas, para as quais não possuem muito tempo. Nesse sentido, reflexões emergem das relações no ambiente escolar, no qual a

atividade está relacionada ao contato coletivo, mediado pela ação. As situações são categorias de convívio e refletem a totalidade do fenômeno educativo, a colaboração mútua torna-se objetivo, na coordenação de ações que buscam estabelecer interações com o outro.

O maior tempo das aulas foi destinado à realização das propostas, nas quais os estudantes estiveram envolvidos. Todos os docentes alegaram que no início do trabalho o estabelecimento de regras exigiu muito empenho, pois os estudantes estavam acostumados com outro tipo de imposição disciplinar.

Segundo Tadif (2014), essa relação é possível de ser estabelecida, no momento que professores e alunos conseguem se entender. O que acontece a partir de competências docentes relacionadas a comunicação, autoridade e interação. Traduzida na forma de agir, pois, ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear o processo de formação.

Brandão (2012) aponta a educação como experiência permanente. Em seu sentido amplo, tem a função de criar e recriar as relações, a partir do princípio da construção de saberes e aprendizagens. Conecta gerações por meio do diálogo e da comunicação, alicerce social na construção de comunidades, “pela mesma razão, a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem corresponsáveis pelas suas próprias escolhas” (BRANDÃO, p 59, 2012).

Henz (2012) expõe que as escolas não têm um fim em si, pois, estão a serviço das pessoas. Por isso, é fundamental alunos e professores conhecerem as intenções da ação educativa, vividas cotidianamente na construção de novas formas de relações, nas quais o poder e dominação possam ser confrontados, na busca pela democracia e cidadania.

Outra questão expressa pelos entrevistados, centra-se na educação em tempo integral como possibilidade de entrar em contato com a cultura. Os profissionais acreditam que o tempo ampliado contribui para oferecer aos estudantes, outros aprendizados que não os curriculares tradicionais. Uma possibilidade de entrar em contato com a arte, com o esporte e outras. Esses confeririam aos estudantes, melhores e maiores condições de aprendizado, com impactos significativos no seu desenvolvimento, conforme falam A2 e A3:

A2: [...]O aluno fica aqui na escola 9 horas. Isso me angustiava. Quando eu estava no regular eu pensava, meu Deus, que pecado essas crianças o dia inteiro na escola. O que será que é feito, mas nunca procurei saber. Minha filha também estuda numa escola publica e eu morava no lado da escola, e perguntavam porque você não traz sua filha pro integral. Não a minha filha o dia inteiro no integral, Deus me livre. E agora não, eu penso que teria contribuído muito mais para educação da minha filha.

A3: É a formação integral do estudante, não é só o tempo integral não é só a questão dele estar o tempo todo na escola. É a formação integral enquanto ser humano[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 191 – 192, 2015.

Moll (2012) fala que a educação em tempo integral possibilita acesso a bens culturais, para a construção de novos contextos cotidianos, com impactos nas formas e alternativas de vida futura.

A educação em tempo integral é vista também, como possibilidade de ampliação do trabalho com os conteúdos escolares. Nesta categoria estão os profissionais que acreditam que o conhecimento escolar, precisa ser mais explorado. Que o tempo a mais é a oportunidade deste ser trabalhado e retomado de diferentes formas, tornando-se significativo com reflexo nas atitudes dos estudantes. Para estes docentes, a escola de tempo integral deveria ser um local de constante troca entre os professores do que é desenvolvido por todos e cada um, conforme destacaram P2 e A4:

P2: Eu vejo que é uma grande possibilidade das crianças terem um currículo diferenciado. Percebo que estas crianças são privilegiadas, por terem este currículo diferenciado aula de língua estrangeira, aula de teatro, de arte. Apesar deles ficarem cansadinhos no final do dia[...]

A4: [...]Aqui a gente percebeu esse ano, fazendo duas oficinas de acompanhamento, sentimos bastante impacto na aprendizagem[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 120 – 192, 2015.

Arroyo (2012) aponta que o projeto de educação em tempo integral, conferiria aos estudantes o direito ao conhecimento de um currículo rico em ciências e tecnologias, valores, cultura, memórias e atividades diversas. O tempo integral seria condição para o cumprimento do compromisso com a formação de todos.

Henz (2012) destaca que é conferir a todos a possibilidade de fazer perguntas, dar vez e voz aos educandos na busca do conhecimento. O desafio centra-se na busca das respostas, não na mera reprodução de conhecimentos de livros didáticos. Este aspecto foi percebido na análise dos planejamentos, quando observou-se a preocupação dos docentes em descrever os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos. Além disso, verificou-se uma diversidade de propostas que buscavam conectar diferentes temáticas, despertar a curiosidade e o aprendizado.

Outra questão é que a educação em tempo integral é vista como, direito das famílias trabalhadoras e sinônimo de proteção social. A escola é vista como um espaço protegido das ameaças do contexto, relacionadas ao tráfico de drogas e a violência. Supre necessidades de cuidado, saúde, integridade física e nutrição, conforme exposto por P3 e P4:

P3: Olha aqui pra elas é muito bom. É uma comunidade bem difícil, muito trafico de drogas. Tem criança que está protegida na escola. Por um outro lado eu acho que é muita coisa pra criança, tem horas que eles precisam brincar, tem dia que eu chego eles estão cansados. Daí eu mudo um pouco a aula e faço mais uma roda[...]

P4: Eu considero essencial, porque a maioria dos pais hoje trabalham o dia todo. Muitas vezes, pela falta deles terem um local adequado, eles ficam a margem, em casa, ou ficam sendo cuidados por um vizinho, ou por um tio, ou por ninguém sozinhos em casa. Quando tem essa possibilidade de uma escola integral, que a criança tem alimentação, esta sendo assistida, está aprendendo, está se desenvolvendo, tem uma proposta direcionada eu acho que isso faz toda a diferença.

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 120 – 121, 2015.

Arco-Verde (2013) em seu estudo indicou que, ao passar o dia na escola é necessário considerar outras necessidades dos estudantes: físicas, alimentares e sociais. Além disso, o trabalho pedagógico apresentava uma nova perspectiva influenciada por este tempo e espaço diferenciado, prevendo a formação integral dos estudantes, conforme fala P4:

P4: [...] é bacana essa relação, é mais interação das crianças com as pessoas. Como eles estão na escola,[...] você tem a rotina e está preocupado com o ensino, mas a questão da educação, as vezes o pai não dá em casa, não tem na família [...] Mas isso é responsabilidade dos pais não é da escola, muito professor fala isso. A gente estava discutindo na OTP uma vez, que até o pegar no garfo, às vezes, a criança só vai almoçar na escola chega em casa e se comer, comeu, se não, vai comer na escola no outro dia. Então você ensina como pegar no garfo, como sentar [...] Pra estas questões que precisa na escola integral, por isso eu estou aqui o dia inteiro, a referencia é a gente.

Fonte: Caderno de dados, pg. 123 (2015).

Há um grupo de profissionais que fala a respeito do exemplo que estão disseminando junto aos estudantes, em relação a mediação de conflitos, comportamentos e hábitos de cortesia. Desta forma, a escola passa a ser vista como um espaço de convivência. A preocupação expressa no planejamento é o trabalho com as relações sociais, pautadas no respeito e no dialogo. Verificou-se esse aspecto durante a observação das práticas, pois, em diversas situações de conflitos houve a mediação pautada no respeito e paciência, levando os estudantes refletirem sobre suas ações.

Neste aspecto, Arroyo (2012) coloca que pensar na escola de tempo integral, é uma forma de avançar na questão do direito a tempos e espaços “dignos”. Pois na atualidade a infância popular, em muitos casos, tem condições de vida precárias, tanto no que diz respeito a condições materiais quanto sociais. Cabe às políticas educacionais avançarem, na garantia do direito a tempos e espaços que atendam estas necessidades.

Arco-Verde (2013) em estudo realizado no inicio dos anos 90, apontou que as propostas de escolas de tempo integral dos anos 80 e 90 do século XX, tinham como justificativa de implantação políticas públicas compensatórias. Assim, a carência social, é vista até hoje, como motivo de inserção do estudante na escola de tempo integral.

Desta forma, percebeu-se a necessidade de superar esta concepção, na perspectiva da construção de um novo modelo escolar, na qual a escola de tempo integral torne-se protagonista das ações formativas educacionais. Durante a observação da prática constatou-se a preocupação dos docentes em propiciarem momentos de reflexão com os estudantes, nos quais o

questionamento foi à base do trabalho, pois em muitas situações os alunos eram instigados a buscar respostas as suas pergunta.

A flexibilidade na organização do trabalho é vista pelos profissionais como algo bom, pois, há liberdade na definição do que será desenvolvido junto aos estudantes, sem que haja rigidez em relação aos conteúdos, metodologias e avaliação. Essa característica foi vista pelos participantes como uma das qualidades da proposta, pois cada escola a partir de seu projeto educativo define suas necessidades. Colocaram que o desenvolvimento de projetos personalizados em suas áreas de interesse, conferia maior satisfação.

Além disso, os profissionais que participaram do estudo destacam que a especialização no trabalho com as Práticas Educativas, como interessante. Uma possibilidade de aprofundar conhecimentos, ousar e inovar na metodologia com um trabalho diferenciado. Essas características foram percebidas na observação e na análise dos planejamentos, pois, todos os docentes trabalhavam apenas com uma Prática Educativa. Isso, possibilitou a elaboração de um plano de trabalho específico e independente.

Sobre a especialização do trabalho, Tardif (2014) aponta que os docentes têm conhecimentos relativos as suas funções, um conjunto de saberes, fazeres, atitudes e intenções. Os professores usam no cotidiano concepções que ao se integrarem as suas necessidades, recursos e limitações moldam suas ações. Ao observar a prática dos docentes percebeu-se a satisfação e compromisso, com o qual desempenhavam suas funções, a relação com os estudantes, com o espaço e com a proposta.

Em relação ao proposto para o tempo ampliado, a partir do relato dos profissionais percebeu-se que existe a compreensão das indicações do uso no contraturno de uma metodologia diferente, que a organização está estruturada nas Práticas Educativas, conforme falou P1.

P1: [...] Você pode escolher teatro dentro das praticas artísticas. Essa flexibilidade na proposta com o trabalho dos eixos como meio ambiente, ciência e tecnologia, ensinar essa criança a se apropriar da ciência, não é só tecnologia, mas o mundo científico, onde eles estão inseridos todo o tempo. Oportunizar a criança acesso a informações num laboratório de ciências, em espaços ambientes que é a proposta[...]

Fonte: Caderno de dados, pg. 122 (2015).

Arco-Verde (2013) destacou a autonomia como aspecto que confere a instituição centralidade na elaboração de suas propostas de trabalho, prevendo aspectos particulares e relevantes da realidade, em relação às condições e recursos existentes. Nesse sentido, percebeu-se durante a observação dos professores, que todos conheciam os fundamentos da Prática Educativa com a qual estavam trabalhando, refletido na forma como os espaços estavam organizados e no uso dos materiais nas aulas.

Em relação ao material institucional, os participantes destacaram que o acesso ao Caderno Pedagógico, facilitava a compreensão sobre o que deveria ser desenvolvido. Mas, ao comparar-se essa informação com a análise dos planejamentos, chegou-se à conclusão de que o Caderno Pedagógico de Educação Integral, não é utilizado na elaboração dos planos. Visto que, não encontrou-se indicação ou referência de seu uso.

Essa situação reflete o modo como o Caderno Pedagógico foi apresentado aos profissionais da Rede no ano de 2012. Diferente de outros materiais institucionais, da mesma época e com os mesmos objetivos, não houve um amplo processo de apresentação, implantação e discussão. Por este motivo, as escolas o receberam e o utilizaram da forma que pensavam ser melhor, que em algumas situações conferiu objetivos opostos, em relação aos que a equipe de especialistas da SME imaginaram.

É perceptível o conhecimento sobre a existência do material institucional conforme indicam A1, A2, P4 e A4:

A1: Nós temos o Caderno Pedagógico da Educação Integral. O que acontece é a partir dele[...]

A2: [...]Eu não conhecia a nossa proposta, nós temos do nosso Caderno Pedagógico da Educação Integral[...]

P4: Sim temos acesso daquele manual da Educação Integral, via internet da pra gente pegar e ler. Eu acho que o acesso é bom[...]

A4: [...] No começo eles tiveram dificuldades, só que com os Cadernos Pedagógicos, se você estudar não tem como não entender. Sempre que a gente precisa a gente liga pra alguém pra perguntar. Então material não falta a gente tem tudo. É uma proposta muito boa[...].

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 193 – 194 – 124 – 195, 2015.

Em relação à aplicação de orientações formais, Tardif (2014) aponta, que os conhecimentos docentes têm origem variada: da formação inicial, de sua prática, de guias e materiais institucionais, da experiência de outros docentes e das tradições escolares repassadas ao longo do tempo. Assim, o acesso a esse conhecimento é amplo e variado, que no cotidiano se misturam, pois, “sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (TARDIF, p263, 2014).

A Articuladora da Educação Integral é vista como a profissional que impulsiona as ações de estudo e efetivação da proposta. Por ter sua atenção voltada para as Práticas Educativas, é vista como fundamental para acompanhar o planejamento e as ações, conforme fala P2:

P2: Então, por eu estar dentro da Educação Integral da Prefeitura á pouco tempo, eu confesso que não sei tudo. Eu sei algumas coisas, que a gente tem acesso aos documentos, das orientações através da articuladora [...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 123, 2015.

Os docentes destacam que a utilização do tempo de permanência para a elaboração e organização do planejamento e estudos, durante a semana no turno de trabalho é fundamental. Pois, constitui-se na oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre a área, é condição para o planejamento de atividades diferenciadas e valorização do trabalho docente, conforme indica A2:

A2: [...]Então nas permanências a gente estuda. Eu aprendi junto com elas, fomos estudando juntas a Proposta Pedagógica do integral[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 194, 2015.

Tardif (2014) corrobora dizendo, que para haver inovações é necessário que os docentes tenham mais tempo para implantar novas metodologias. Isso tornará as escolas mais favoráveis ao trabalho, menos improvisada e mais profissional em seus procedimentos. Na análise dos planejamentos foi perceptível que a permanência é o tempo de planejamento.

Os professores falaram que a metodologia lúdica, tornava o trabalho agradável e atrativo, pois, pressupunha a reorganização dos espaços e os materiais, conforme fala A2:

A2: [...] Aqui nos vamos ter que trabalhar com o lúdico, vamos banir tudo que não é assim... então lá a gente trabalha mais com a ludicidade mesmo. Assim, é com jogos e com brincadeiras, pois antes se dizia isso, mas não se praticava[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 113, 2015.

Ávila (2012) diz que são necessárias novas formas de organizar a escola, nas quais a ludicidade traga ao ato educativo o prazer de aprender e conhecer. É necessário que a aprendizagem tenha relações com a vida, superando a monotonia, a precariedade e o enclausuramento da escola.

Por fim, as orientações indicadas nos cursos, reuniões e assessoramentos, são vistas como formas de entrar em contato com profissionais de diferentes locais. Estes momentos de encontro ampliam a compreensão sobre a proposta, trazem novos elementos ao cotidiano, por meio de trocas, respostas de dúvidas e sugestões do que e como pode ser realizado o trabalho nas unidades, conforme indica A3:

A3: [...] A gente estuda, vai atrás, principalmente nos cursos e nas reuniões, que eu acho que são um norte pra gente. Mas alguns são bastante é reticentes, alguns não concordam e a gente tem que mostrar através da prática [...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 194, 2015.

Arroyo (2000) destaca a responsabilidade que os órgãos centrais têm na articulação de redes coletivas de construção do conhecimento dos professores, e na organização de processos formativos centrados em práticas significativas. Ao possibilitar encontros e oficinas nas quais os conhecimentos sejam reelaborados e compartilhados, busca-se a inovação e um novo modelo de gestão, que superem lógicas tradicionais normativas e impulsionem práticas inovadoras nos processos educativos.

A partir do exposto na unidade 2 elaborou-se o quadro 23:

QUADRO 23 – SÍNTESE DA UNIDADE 2									
QUESTÕES	CATEGORIAS	P1	A1	P2	A2	P3	A3	P4	A4
Concepção de educação integral	Formação para a independência.	X	X						X
	Ampliação cultural.				X		X		
	Acesso diversificado a conteúdos.			X					
	Proteção integral.					X		X	
	Educação integral em tempo integral: condição para o trabalho.	X	X	X	X	X	X	X	X
Conhecimento sobre a proposta de trabalho da Rede	A flexibilidade, identificação e especialização do trabalho.	X				X			
	Acesso fácil ao Caderno Pedagógico.		X	X	X			X	X
	O apoio institucional em cursos, reuniões e outros.						X		X

FONTE: A autora (2015).

Concluí-se esta unidade destacando que a educação em tempo integral e educação integral são vistas como complementares, não como sinônimos. O tempo a mais é concebido como condição fundamental no desenvolvimento de práticas e ações planejadas com objetivos de formação integral, pois as quatro horas diárias tornam-se insuficientes para realização de propostas diferenciadas com metas mais amplas de desenvolvimento. É explícita a relação entre o educar, cuidar e o compromisso social da escola.

Outro aspecto a ser destacado é que não existe uma concepção precisa por parte dos profissionais do significado da educação em tempo integral na escola. É vista mais como uma possibilidade de proteção social dos estudantes menos favorecidos, do que implícita ao processo educativo propriamente dito.

Nesse sentido, em relação aos objetivos propostos para esta unidade, considera-se que foram atingidos, pois verificou-se as concepções de educação em tempo integral dos professores e sua influência na organização do trabalho educativo. Também o conhecimento da existência do “Caderno Pedagógico da Educação Integral”, como meio de acesso as orientações metodológicas das Práticas Educativas.

4.1.3 Unidade 3 – Dinâmica na Escola de Tempo Integral

Na unidade 3 detectou-se a importância das articuladoras da educação integral para os professores das Práticas Educativas, também se havia integração de ações entre os turnos. No primeiro momento os profissionais

evidenciaram a dicotomia entre os períodos escolares, com a maior valorização das atividades desenvolvidas nos Componentes Curriculares. Uma vez que esse tempo possui um rígido sistema de controle de frequência e de avaliação do rendimento, o que não ocorre no contraturno, conforme expõe P1:

P1: Olha, a sinceridade é que nós somos duas escolas. Isso ainda não foi rompido, essa barreira está muito forte. Existe o regular e existe o contraturno. No início do ano a direção queria acabar com a dicotomia e fazer uma única escola[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 126, 2015.

Em relação à dicotomia, Arroyo (2012) expõe que superar esse dualismo é assumir o compromisso com a educação em tempo integral. O autor destaca, que em um turno a escola cumpre sua função tradicional, com a transmissão dos conteúdos considerados fundamentais ao processo educacional. Para o tempo extra as aulas se destinam a outras dimensões de formação, que podem ser optativas e assim assumem caráter lúdico e cultural.

Segundo Leclerc e Moll (2012), a oferta de atividades diferenciadas, requer a superação da dualidade entre os turnos escolares. Implica na reorganização curricular, com objetivos e conteúdos comuns. O reconhecimento de uma nova forma de organização, na qual conhecimentos considerados extracurriculares ganhem lugar na grade curricular. Isto significa, entender que o currículo escolar é fruto de tensões e seleções do que é considerado necessário, para o tempo e espaço da formação humana.

Na observação, percebeu-se que as turmas das Práticas Educativas não tinham lista de chamada oficial, esta era organizada de modo artesanal pelas equipes administrativas. Nas turmas dos Componentes Curriculares eram geradas a partir das matrículas registradas no sistema on line oficial.

Outra percepção foi em relação ao pouco acompanhamento do trabalho pelas equipes gestoras. Segundo o relato docente, a justificativa disso se dá por dois motivos, o primeiro era em relação às demandas da equipe gestora (direção e pedagógica), relacionado ao acompanhamento do trabalho com os Componentes Curriculares. O segundo é relacionado ao desconhecimento dos procedimentos pedagógicos organizacionais, adotados na efetivação de um

trabalho integrado entre turno e contraturno e na organização do planejamento das Práticas Educativas, conforme fala P1:

P1: [...]É um trabalho com pouca visita de direção. É um trabalho com pouca visita pedagógica[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 127, 2015.

Esse aspecto é apontado por Fernandes (2013), como fruto da organização temporal da escola, a partir da lógica da transmissão enciclopédica. Que concebe a aquisição do conhecimento linear, com ênfase nos conteúdos a serem “transmitidos”, e não nos objetivos de aprendizagem à serem atingidos. Eixo estrutural que segrega e hierarquiza os tempos a partir da percepção do que seria mais importante ensinar.

Nesse sentido, destacamos Arco-Verde (2013), a qual indicou que o tempo escolar ampliado foi apresentado como uma política educacional “decretada”. Que obrigou as escolas reorganizarem e adaptarem seu modelo institucional a um novo tempo escolar, sem que este fosse uma necessidade e sim uma determinação. Esse processo não alterou a concepção do que acontecia, apenas acrescentou mais horas a estrutura existente.

Em relação ao trabalho coletivo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2010), indicam que este levará a compreender a padronização e homogeneização da escola, esse entendimento é pressuposto para esta superação. Pois, estes são vistos como formas de organização que comprometem as mudanças necessárias para a formação humana integral.

A articuladora da Educação Integral foi apontada como fundamental na articulação entre os turnos escolares, visto da possibilidade de estar em contato com os profissionais dos dois turnos, o que facilitaria o trânsito de informações e o acompanhamento das ações, conforme indicam P1 e P2:

P1: [...] Eu falo, esse ano, Graças a Deus, nós tivemos uma articuladora que foi pra nós uma grande inspiração.

P2: [...] Nos momentos das permanências a articuladora faz a mediação, a gente sempre tem no decorrer do ano alguns eventos[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 127 – 128, 2015.

A articuladora estar o dia todo na escola foi considerado positivo. Nesse sentido, Fernandes (2013) fala do relógio na escola como símbolo de controle o qual garante a duração das ações. Assim, contar com um profissional o dia todo na unidade, impacta no transito de informações entre os turnos. Ao acompanhar diferentes temporalidades haveria condições de aproximação de rotinas que de outra forma seriam estanques.

Durante a observação da prática foi perceptível o bom transito da articuladora nos diferentes espaços e tempos escolares, o contato com os professores, equipe gestora e as equipes descentralizadas de profissionais contratados pelas empresas que prestam serviços de servimento das refeições (Risotolandia) e de limpeza (Higiserv).

Outro destaque, foi em relação ao impacto dos 33% de hora permanência. O que segundo relato ampliou as possibilidades de encontro entre docentes de diferentes áreas ao ser distribuído ao longo da semana. Esse momento facilitou a elaboração de alguns planejamentos mais integrados, a troca de conhecimentos e informações a respeito dos estudantes, além disso, a adoção de temáticas comuns foi facilitada, conforme indica A1e A2:

A1: Eles têm a permanência dos 33%, pra planejamento. Quando tem estudo as pedagogas sentam com as professoras, às vezes a gente senta pra pontuar algumas coisas e pra planejamento. Os professores do regular fazem a parte deles, e me passam qual é a dificuldade pra eu levar pro contraturno e conversar com os professores[...]

A2: [...]As permanências foram organizadas pras professoras entrarem em contato umas com as outras. Eu sou um elo, eu passo converso bastante com as professoras. Tem os Conselhos, também tem as reuniões pedagógicas que se reúnem em grupos o integral dentro do regular. Também é colocado junto na ficha do aluno, aqui na pasta do portfólio[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 197 – 198, 2015.

Branco (2012) destaca em relação à lei nº 11.738/2008, que trata do piso nacional do magistério, e da destinação de 1/3 carga horária semanal de 40 horas para a permanência, para planejamento e estudo, o que “pode se constituir em grande avanço para a Educação Integral” (BRANCO, p123, 2012).

Sobre o tema, Arco-Verde (2013) constatou que a permanência em escolas de Curitiba já era ocupada por cursos, estudos e planejamentos compondo a rotina das escolas, e como uma forma de possibilitar o trabalho coletivo e melhorar as práticas desenvolvidas.

Outra opinião foi a de que, a atuação de quarenta horas semanais na mesma escola facilitaria a relação entre os turnos. Visto que, apenas uma parte dos professores das unidades tem essa carga horária, pois o ingresso na carreira se dá por meio de concurso público de vinte horas e a dobra ocorre com a realização de outro processo seletivo. Mas por se tratarem de matrículas diferentes permite o trabalho em escolas distintas, conforme falam P2, P3 e P4:

P2: Assim, eu acho que poderia melhorar esta relação, porque não são todos professores do regular e do integral que ficam o período integral na escola, alguns só ficam 20 horas porque trabalham em outra escola. Sempre acontece os Conselhos de Classe que envolve todos os professores da escola, regular e integral[...]

P3: É difícil porque a permanência é em outro dia. A partir da pratica mesmo, não que tenha um tempo pra sentar e pensar uma coisa junto isso é difícil.

P4: [...]Logo que eu cheguei aqui na escola, eu tive essa facilidade de estar trocando com os professores do regular, da gente sempre estar conversando, trocando informações. É uma troca pessoal, entre nós não tem exatamente um dia agendado pra que a gente consiga[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 127 – 128 – 129, 2015.

Os profissionais indicaram que a permanência durante o dia todo na mesma escola facilitaria a troca, o planejamento, a compreensão da rotina por todos e melhoraria questões logísticas relacionadas à organização dos horários de almoço e intervalos dos estudantes. Tal como aponta Moll (2012), o tempo integral dos professores é uma condição que precisa ser considerada pelos sistemas de ensino. A dedicação de quarenta (40) horas semanais fomentaria uma relação diferenciada entre os docentes, facilitando o trabalho coletivo.

Em relação aos contratos de trabalho dos professores da RME de Curitiba, Arco-Verde (2013) destacou que por estes serem de vinte horas corresponderia apenas a turno de trabalho. Isto provocaria dificuldade dos docentes assumirem e compreenderem a proposta de uma escola de tempo

integral. Pois, o professor teria uma visão parcial do que acontece, por vivenciar apenas uma parte do dia letivo.

Nesse sentido, Fernandes (2013) fala que a ampliação do tempo na escola, exige uma nova organização. Uma mudança estrutural com novos procedimentos pedagógicos e relações, desde do trato com os conhecimentos escolares até a reorganização dos tempos e espaços. Isto implicaria no gradual estabelecimento de uma nova cultura e lógica escolar.

A partir da análise dos planejamentos verificou-se a existência da previsão de ações conjuntas pontuais entre docentes dos dois turnos. Isso possibilitou em alguns momentos que assuntos e conhecimentos escolares, fossem tratados com metodologias diferenciadas e integradas. Este planejar conjunto, foi possível devido à permanência destes o dia todo na escola.

Outro aspecto destacado pelos entrevistados, foram que os momentos de encontro possibilitaram discussões e trocas de informações entre os turnos. Dentre as quais foram citadas, as reuniões de Conselho de Classe e de OTP – Organização do Trabalho Pedagógico, conforme indicam A3 e A4:

A3: Seria perguntando, mas a gente viu que pra esse ano foi insuficiente. Então na OTP a gente elabora previamente, verifica o que esta acontecendo e faz aquela analise. Procuramos alguns autores para nos embasar teoricamente no assunto[...]

A4: [...]Quando é possível a gente faz essa troca a noite, e consegue discutir sobre cada caso dos estudantes, cada um fala sobre o seu trabalho. Fazemos um Conselho de Classe integral que é feito a noite com a pedagoga referencia. Pra fazer o Conselho a gente faz uma ficha por turma, e vemos se bate com o professor do regular[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 199 – 200, 2015.

Arco-Verde (2013), fala a respeito dos espaços de discussão no interior das escolas, destacou que estes conferiam a possibilidade de reelaboração de concepções e consolidação de identidades, nas quais a unidade deixava de ser mera reprodutora de políticas externas.

A realização de eventos ou o uso de temas comuns, com as turmas dos diferentes tempos e espaços, são apontados como elementos de aproximação entre as práticas desenvolvidas nos turnos. Isso exige planejamento integrado dos profissionais com novas possibilidades de trabalho, conforme fala P2:

P2: [...]No decorrer do ano, há alguns eventos, como semana literária, a gente usa, trabalha sempre o mesmo tema[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 128, 2015.

Percebeu-se na análise dos planejamentos, registros de eventos e temáticas gerais. Assim, conforme consta nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2010) a gestão do conhecimento exige clareza a respeito dos objetivos, princípios e finalidades da educação, compreendidos e assumidos por todos no processo educativo. A partir deste pressuposto ações pedagógicas organizadas e planejadas de forma sistemática e integrada, na perspectiva da participação coletiva, contemplariam todas as ações realizadas tanto nas áreas do conhecimento, nas disciplinas ou nos eixos temáticos.

A percepção dos professores em relação à função da articuladora da educação integral, foi que esta profissional era fundamental na organização do trabalho pedagógico e na integração das ações, conforme indica P3 e P4.

P3: Eu acho que é um papel importante, porque ela é o apoio que a gente tem. Numa situação que extrapola eu recorro a ela, primeira pessoa que olha o que aconteceu. Uma pessoa que diz então vamos fazer assim. Ela que dá orientação, dentro das questões que ela vai observando e a gente vai estudando na OTP[...]

P4: [...]O articulador ele dá mais ou menos esse elo entre regular e integral. Esta melhorando bastante, tem ajudado principalmente na questão de estrutura do planejamento[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 125 – 126, 2015.

Segundo Moll (2013), a indicação de um professor com 40 horas semanais, para atuar como “professor comunitário ou articulador”, é uma das contrapartidas do município, para que este esteja apto em participar do Programa Mais Educação. Este profissional tem a função de coordenar as atividades do contraturno, estabelecer relações entre as atividades propostas, o currículo e ampliar experiências. Usar diferentes espaços e possibilitar a participação de outros agentes, na perspectiva da educação em tempo integral.

Pode-se destacar que nas escolas participantes a articuladora é vista como eixo de integração entre os turnos e os professores. Esta estimularia a

participação da escola em eventos, ampliando o território educativo dos estudantes, por meio das aulas passeio, conforme indica P1.

P1: [...]Pra mim o articulador faz essa ponte com as possibilidades. É ampliar pra fora da escola, nos fomos muito pra fora da escola, nos levamos todos os trabalhos para fora. Ela acredita tanto nessa articulação, entre todas. A articuladora de hoje ela trabalha em rede, e é muito bacana isso, ela acredita mesmo no trabalho de todas nós e ela traz ideias[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 124, 2015.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2010), apontam que a escola tem que apoiar o professor, no trabalho com o conhecimento escolar, na inclusão e uso de outros espaços educativos, na ampliação e diversificação de experiências. Isso exige um novo perfil docente, disposto a reinventar a escola e trabalhar em parceria com outros agentes.

Outra questão, se refere às orientações para organização do trabalho. As articuladoras suprem a falta de atuação, em alguns casos, do pedagogo. Pois, os professores indicaram que antes do ingresso destas ao ambiente escolar, o acompanhamento era escasso e não sistemático, conforme fala P2:

P2: Olha é um suporte muito grande. Possibilita que o integral aconteça da forma positiva. É um grande suporte que a gente tem, tanto pra falar com os pais, pra essa articulação regular integral, com a gestão. Na coordenação das diretoras, professoras, núcleo. Eu acho super essencial, a articuladora é um reforço muito grande pra tudo. Mas a pedagoga também faz a parte dela, participa desses momentos, não tanto eu acho que se não existisse a articuladora seria impossível a pedagoga acompanhar [...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 125, 2015.

Esta constatação relaciona-se à dicotomia existente entre os turnos. Neste aspecto, Coelho (2012) coloca que, a ampliação do tempo não acontece a partir da vinculação de ações dentro do projeto pedagógico. As atividades propostas enriquecem o universo do estudante, mas não o trabalho pedagógico, assim, não constituem numa educação em tempo integral. Isso acaba se refletindo no “desatendimento”, dos pedagogos aos professores.

Desta forma, durante a análise do planejamento, não encontrou-se registros de elaboração assistida, nem interferências dos pedagogos como por

exemplo, anotações ou fornecimento de material de orientação. Além disso, durante a observação da prática não foram encontrados nos espaços escolares quadros de compartilhamento de ações, conteúdos ou orientações gerais.

Outra questão de destaque, refere-se ao fato de que no texto da lei nº 14544 de 11 de novembro de 2014, que institui o plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba encontram-se, descritas as atribuições específicas dos pedagogos do quadro do magistério municipal, que são: Pedagogia Escolar: o conjunto de atividades exercidas por Profissional do Magistério habilitado nos termos da Lei, destinadas à coordenação, supervisão, orientação, organização e gestão do processo pedagógico;

Na mesma legislação encontra-se descrito o rol de atribuições dos seguintes profissionais: Profissional do Magistério: servidor investido no cargo que exerce atividades de Docência, Pedagogia Escolar e Assistência Pedagógica, incluídas a administração escolar e a gestão do processo pedagógico; Docência I: o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da educação básica: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), educação especial e educação de jovens e adultos; Docência II: o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da educação básica: ensino fundamental (anos iniciais na disciplina de educação física e anos finais em todas as disciplinas) ou atividades de atendimento direto a alunos regularmente inscritos em programas municipais voltados ao desenvolvimento infantil; Assistência Pedagógica: o conjunto de atividades de apoio à docência e à pedagogia escolar exercido pelo Profissional do Magistério no ambiente escolar, caracterizado pelo atendimento direto e indireto aos alunos da educação básica, exercido exclusivamente por aqueles que sejam readequados na sua área de atuação, a partir da homologação de processo específico pela Secretaria Municipal de Recursos Humanos.

Cabe ressaltar que não localizou-se nenhum tipo de menção na legislação específica a respeito da função do “Articulador da Educação Integral”, ficando suas atribuições atreladas as descritas nos manuais do PME e as orientações gerais do Departamento de Ensino Fundamental, responsável pelo acompanhamento das escolas de tempo integral, por meio de ofícios, reuniões e encontros de trocas de experiências.

A esse respeito Nóvoa (2014) fala sobre a “colegialidade docente”, na organização do trabalho das escolas. Segundo ele há uma exagerada preocupação com os conhecimentos docentes individuais, e que é esquecida a “competência coletiva”. A organização da coletividade seria o passo inicial para uma nova regulação da ação pedagógica e profissional, com o repensar da organização da escola, dos modos de avaliar o trabalho, “prestar contas” a sociedade. Esse aspecto, obrigaria todos os seus agentes reestruturarem suas práticas e ações.

Apresenta-se o quadro 24 com a síntese da unidade 3:

QUADRO 24 – SÍNTESE DA UNIDADE 3									
QUESTÃO	CATEGORIAS	P1	A1	P2	A2	P3	A3	P4	A4
Relação entre os turnos	Dicotomia turno e contraturno.	X							
	A articuladora responsável por ações de integração entre os turnos.	X	X	X	X				
	A permanência momento de integração.		X	X	X				
	Função das pedagogas na integração.		X		X				X
	Realização de reuniões de Conselhos de Classe, eventos, OTP.			X	X		X		X
	Atuação de 40 semanais facilita a troca.					X	X	X	
Papel das articuladoras	Impulsiona o trabalho.	X	-	X	-	X	-	X	-
	Supre a ausência dos pedagogos.	X	-	X	-	X	-	X	-
	Atua como suporte pedagógico.	X	-	X	-	X	-	X	-
	Ações de articulação entre os turnos.	X	-	X	-	X	-	X	-

FONTE: A autora (2015).

Ao final desta unidade, verificou-se que as Articuladoras da Educação Integral são consideradas fundamentais no trabalho das escolas de tempo integral na articulação entre os turnos, ao que se refere o trabalho com as Práticas Educativas e não na ação das regentes dos Componentes Curriculares, na orientação do trabalho pedagógico, no acompanhamento do planejamento e na organização das rotinas diárias.

Percebeu-se que existem dificuldades na integração entre os turnos, mas que haviam algumas ações implantadas nas escolas visando à superação da dicotomia, dentre as quais: 1) a elaboração de planejamentos coletivos (que são pontuais); 2) a realização de encontros e reuniões; 3) a utilização da permanência para trocas e conversas entre os profissionais.

4.1.4 Unidade 4 - Organização do trabalho pedagógico

Na unidade 4 verificou-se como estão organizados os procedimentos metodológicos e avaliativos dos docentes. Em relação ao acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelas articuladoras, percebeu-se a relação destas com as pedagogas, em relação aos acordos para o acompanhamento da elaboração dos planejamentos e ações compartilhadas ou não, conforme indicam A1, A2, A3 e A4:

A1: [...]Eu li as atribuições, e procuro dentro do possível não avançar na da pedagoga. Eu não faço nada sem chegar e conversar com ela, eu a respeito muito. Procuro não fazer o que não é minha função, senão elas acabam se sentindo invadidas na função delas[...]

A2: [...]Aqui na escola nos temos uma pedagoga referencia, que acompanha meu trabalho, no Conselho de Classe do integral ela está junto, e participa também[...]

A3:[...] Assim, vou te dizer que no inicio do ano a gente fazia toda terça-feira (REUNIÃO DE EQUIPE). Mas assim, se acontecer algo que é fundamental, a equipe está pronta pra decidir. E aqui que a gente decide, nunca é uma só[...]

A4: A gente tenta se relacionar bem, mas às vezes não dá muito tempo. Mas sempre que é possível elas vêem os planejamentos dos professores comigo.

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 201 – 202 – 203, 2015.

Arroyo (2000) fala da necessidade de inovar as lógicas e estruturas da escola, e como estas relações produzem novas formas de estruturar o trabalho educativo, de forma inovadora. Também cabe destacar o que Fernandes (2013), aponta sobre o tempo como regulador do cotidiano, que condiciona a maneira como as práticas acontecerão ao longo do dia.

Em relação à elaboração do planejamento, à hora permanência é considerada por todos os docentes como condição, pois é o momento na carga horária semanal destinada para atividades de estudo, organização do trabalho e troca entre os professores, conforme indicam P1, P2, P3 e P4:

P1: [...] A permanência concentrada é o tempo destinado e a meia permanência. Um dia dá pra sistematizar a prática, mas até chegar lá requer leitura e requer pesquisa, por exemplo material de arte, de teatro específico na escola é muito pobre[...]

P2: Então a gente sempre tem a permanência, a gente usa a permanência pra sentar junto[...]

P3:[...] Na permanência você acha uma linha. No começo quando eu vim pra cá eu fui estudando, foi quando eu mudei e montei os objetivos do segundo semestre. Eu consegui fechar bem a ideia pra esse ano. O planejamento é isso, você vai fazendo e reelaborando, e eu consegui traçar o segundo semestre inteiro[...]

P4:[...] o tempo que a gente tem é um tempo adequado, né que a gente tem a permanência... a gente tem as horas atividade durante a semana... esse tempo eu acredito que adequado pra confeccionar material, pra você fazer o planejamento e pra você estudar[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 130 – 131 – 132, 2015.

No município de Curitiba os professores tem garantido por meio da lei nº nº 14544 de 11 de novembro de 2014, que institui o plano de Carreira do Profissional do Magistério, que na composição das jornadas de trabalho seja reservada no mínimo, 1/3 da carga horária semanal para realização de atividades relacionadas ao planejamento, estudo e avaliação, sem a direta interação com os estudantes. Esse tempo é historicamente denominado nas escolas da Rede como permanência, constituída de um turno de 4 horas semanal chamado de “permanência concentrada” e mais 3 horas espalhadas por outros dias que vem sendo denominado como “meia permanência”.

Giolo (2012) indica que não é possível os professores trabalharem sem tempo para estudar, organizar o conteúdo e preparar a aulas em sua carga horária e não como trabalho extra. “Sem esse tempo, poucos frutos se poderá obter dos cursos e programas de capacitação docente que são promovidos pelas instituições e pelos sistemas educacionais” (GIOLO, p 103, 2012).

Também Arroyo (2000), fala sobre a necessidade dos professores ultrapassarem a visão de meros transmissores, assumindo o papel de mediadores e estimuladores. Desta forma, “realinhar e redimensionar nossas práticas e encontros é essencial para a conformação de novas identidades” (ARROYO, p 31, 2011).

Em relação às práticas avaliativas, constatou-se que não existem procedimentos padronizados nas escolas. Aspecto confirmado durante a análise dos planejamentos, nos quais percebeu-se que não existem registros sistematizados sobre o desempenho dos estudantes. Foi possível localizar em apenas um dos planejamentos algumas referências a respeito do processo educativo, mas não uma metodologia própria de avaliação com a redefinição dos procedimentos, conforme indicam A1 e P2:

A1: Bilhete e a gente chama na permanência para a troca de informações com os pais. A avaliação se dá quando eles começam a melhorar no regular, o professor me passa olha esse aluno progrediu[...]

P2: Então a avaliação é de acordo com objetivos eu faço. Existe uma avaliação conceitual por meio de boletim, de parecer a cada final de trimestre, os pais são convocados na escola e aí há este diálogo entre professor e os pais[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 212 – 141, 2015.

Tardif e Lessard (2014), apontam que é possível conceber que a escola das classes populares estaria mais preocupada em compensar problemas sociais, do que necessariamente na aquisição de saber. Essa imagem de escola para “pobres”, mesmo que inconscientemente influenciaria os docentes, refletida na forma como a avaliação é tratada.

Os profissionais destacaram que o preenchimento de pareceres, fichas e circulares têm dois objetivos: o primeiro refere-se ao arquivamento e acompanhamento do setor pedagógico, o segundo é a entrega para os responsáveis. Nenhum indicou que este processo faz parte do planejamento, como instrumento de verificação da efetividade do trabalho.

A comunicação com os pais era realizada de várias formas, dentre as quais pode-se citar reuniões na permanência, em dias pré-estabelecidos para divulgação de ações e conversas com os responsáveis. Mesmo com pouca incidência, há o uso de redes sociais ou meios digitais como instrumentos e estratégias de divulgação das atividades desenvolvidas, o que proporcionaria contato direto e em tempo real, com os responsáveis e com outros profissionais. As exposições de materiais produzidos pelos estudantes, também são apontadas como forma de avaliação informal da escola, ao

mesmo tempo como estratégia de comunicação do trabalho desenvolvido à comunidade onde esta está localizada, conforme indicam P1 e A3:

P1: [...] O olhar. Relatos, preenchimento de materiais pedagógicos. Eu faço muito vídeo, filme bastante. Eu montei um grupo para os pais, gestão e setor pedagógico, no facebook, com autorização dos pais. Mais formal é somente a feira que acontece uma vez por ano, aproveita os pais vindo buscar pareceres [...]

A3: É através das exposições, fora circulares. A gente tem rede social, onde a gente divulga o que está fazendo. Um portfólio virtual variado, de todas as oficinas[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 139 – 214, 2015.

Em relação ao uso das TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação, Tardif e Lessard (2014) apontam a necessidade destas permearem o universo educativo. Hoje é impossível pensar em educação sem pensar em meios comunicativos, como recursos pedagógicos, que deslocam a centralidade do papel docente, progressivamente para os estudantes, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem. Negar estes recursos é dar as costas ao momento histórico.

Nesse sentido, não utilizá-los como canal de comunicação, seria ignorar uma ferramenta educacional. A escola assim, estaria comprometida com novas formas e estratégias de diálogo com as famílias, num clima no qual a trajetória de aprendizagem fosse compartilhada.

O instrumento de avaliação mais citado foi a “observação” que atenderia melhor as necessidades. Segundo estes, a elaboração de um instrumento específico, é difícil, refletindo a dificuldade da compreensão do papel da avaliação nas Práticas Educativas. O portfólio foi citado, pois possibilitaria o arquivamento de várias atividades, servindo apenas para a guarda do material coletado, não sendo usado na produção de relatórios e pareceres, conforme indicam A2, P3 e P4:

A2: [...] É mais na observação, no parecer a ser preenchido. Nesses Conselhos que nós fazemos trimestralmente a gente discute a avaliação. Quando há a entrega de pareceres, os pais vem receber os boletins[...]

P3:[...] Eu avalio só olhando, não tem uma avaliação sistematizada ainda. Eu até pensei, vou fazer uma tabela pra estar avaliando aula a aula, mas fica meio engessado[...]

P4:[...] Eu observo. Eu tenho todas as atividades que eu faço, eu procuro deixar guardado, até quando chega o momento do parecer pra mim poder preencher. A gente já tem um parecer, ele tem os critérios: de atingiu, atingiu parcialmente, conteúdo não trabalhado. A gente coloca ali quais são os objetivos que a gente busca pra oficina, fazemos a impressão por aluno e o preenchimento. Tem o primeiro, o segundo e o terceiro trimestre, assim a gente vai trocando e todos preenchem. É agendado um dia da entrega de parecer[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 213 – 142 – 144, 2015.

Em relação ao uso do portfólio, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2010), apontam que oportunizaria o planejamento de estratégias para enfrentar dificuldades, com flexibilidade de tempos e espaços, atendendo necessidades educativas. Este instrumento estava organizado como um arquivo de todas as atividades realizadas pelos estudantes.

Na análise dos planejamentos verificou-se a existência de apenas um instrumento formal, uma ficha elaborada pelos docentes no início do ano letivo. Em sua leitura foi possível perceber que os critérios foram elaborados sem consulta aos documentos oficiais, estando mais voltados a questões comportamentais do que a objetivos de aprendizagem. As observações eram realizadas sem que houvessem instrumentos de registro, com critérios e objetivos definidos para sua realização, acontecendo de modo superficial.

Também o Conselho de Classe, era visto pelos profissionais como uma estratégia de avaliação, na troca de informações, conforme fala A4:

A4: No início eles fazem uma avaliação diagnóstica, fica mais fácil pra trabalhar diferenciado, depois eles vão avaliando todo dia. Um grupo primeiro, em outro momento avalia outro, é que as vezes eles dizem que não dá tempo de avaliar a turma toda. A gente faz também um Conselho de Classe integral que é feito a noite, também com a pedagoga referencia[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 214, 2015.

Tardif (2014) fala que os conhecimentos docentes, são temporais construídos ao longo da carreira, um processo marcado pela incorporação de rotinas relacionadas ao contexto. Assim, no Conselho de Classe docentes com diferentes temporalidades trocam experiências.

Também foram citados como instrumentos de avaliação: o diário e atividades lúdicas, como indicam P1 e A1:

P1: [...]Eu utilizo um caderno, um diário mesmo, confeccionado em alguma das avaliações[...]

A1: [...] Para a avaliação nas práticas a gente trabalha o lúdico, jogos. Trabalhamos a maioria do tempo com jogos. A avaliação se dá quando eles começam a melhorar no regular, o professor me passa se o aluno progrediu[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 139 – 212, 2015.

A partir do exposto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), o lúdico está relacionado com a questão afetivo-emocional da aprendizagem, à fantasia e ao prazer. Conexões entre a realidade e o nível de desenvolvimento dos estudantes.

Arroyo (2000) aponta que vivemos um movimento de renovação pedagógica com o combate à conteúdos maçantes e cansativos. Repensar práticas e procedimentos, a partir da pluralidade das dimensões humanas, enriquecendo as práticas e o aprendizado. No quadro 25 apresenta-se a síntese da unidade 4:

QUADRO 25 – SÍNTESE DA UNIDADE 4									
QUESTÃO	CATEGORIAS	P1	A1	P2	A2	P3	A3	P4	A4
Acompanha- mento pedagógico	Atribuições das articuladoras.		X						
	Relação pedagogos e articuladores.		X		X				X
	Decisões compartilhadas por gestores.						X		
Planeja- mento escolar	Permanência: planejamento.	X		X		X		X	
	Permanência: estudos.	X				X		X	
	Permanência: confecção de materiais.							X	
	Permanência: troca entre os docentes.			X					
Ações avaliativas dos professores das Práticas Educativas	Boletins, fichas, pareceres e portfólios.	X		X	X		X	X	
	Divulgação do trabalho em reuniões, exposições, Redes Sociais.	X	X	X	X		X	X	
	Observações e filmagens.	X		X	X	X		X	X
	Conselho de Classe.		X	X	X			X	X
	Uso de jogos e atividades lúdicas.		X						X

FONTE: A autora (2015).

Nesta unidade, estabeleceram-se percepções a respeito de procedimentos metodológicos das Práticas Educativas. A permanência é vista

como condição para elaboração dos planejamentos, estudo, confecção de materiais e conversas entre os professores. Os 33% de hora atividade, causaram impacto positivo ao processo, nesse sentido, o monitoramento de seu uso é compartilhado entre articuladoras, pedagogas e equipe diretiva.

Em relação aos instrumentos e processos de avaliação, foi perceptível a diversidade de práticas. Dentre elas a observação e o preenchimento de pareceres, mas que não serviam para verificar a efetividade do trabalho desenvolvido ou o redimensionamento das práticas. O Conselho de Classe também era visto, como uma ação avaliativa. Esta faz parte do discurso, mas não segue procedimentos ou instrumentos padronizados.

Outra questão que merece destaque, está relacionada ao fato de apesar dos professores indicarem que a metodologia de trabalho ser baseada na ludicidade com o uso de jogos e brincadeiras, estes não são considerados instrumentos de avaliação, possivelmente porque este processo está diretamente relacionado ao uso de provas e testes padronizados a partir de um ensino mais tradicional, baseado nos manuais escolares.

4.1.5 Unidade 5 - Formação Continuada

Na unidade 5 identificou-se a importância da formação continuada, que foi vista pela maioria dos participantes, como importante e implícita a função, um aprendizado contínuo a respeito do ensino, conforme indicam P2 e A2:

P2: [...] Eu acho importante você estar sempre aprendendo. A formação continuada é uma obrigação, a gente não sabe tudo, tem que buscar mais conhecimento e estar mais preparado. E pretendo sempre estar fazendo mais cursos.

A2: Pra contribuir com certeza, só pra somar lógico. A discussão sobre o integral é uma coisa muito ampla e os estudos que a gente tem são muito pouco. A formação é o caminho[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 132 – 204, 2015.

Arroyo (2000) aponta a preocupação dos docentes em qualificar-se constantemente, devido ao trabalho com o conhecimento. Segundo Tardif (2014), a prática docente integra diferentes saberes. Esse conhecimento é fruto da experiência, dos conteúdos escolares, da relação com os pares e do

processo de formação inicial e continuada. Sua função não se resume a transmissão de conhecimentos.

Destaca-se que há a percepção dos participantes sobre a diferença entre a formação em serviço, que é vista como a possibilidade de troca de experiências entre iguais em mesmo nível de atuação, e a formação acadêmica com valorização dos cursos técnicos, de graduação, especialização e pós-graduação, conforme indicam P1e P3:

P1: Eu sou pedagoga minha formação de nível superior, embora eu tenha dois de nível técnico, Enfermagem e Reabilitação em Dependência Química. Agora pós-graduação em Neuropsicologia e Aprendizagem e cursando Psicopedagogia.

P3:[...] Contribuem porque todo conhecimento é importante. Mas assim, não tem uma reflexão aprofundada como um mestrado, se você faz uma pós mais direcionada pra educação. Porque a gente tem no curso, a troca de experiência, tem a prática que o professor faz, às vezes uma prática que ele tem você pode estar adaptando pra você, mais nesse sentido[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 132 - 133, 2015.

Tardif (2014) destaca que os saberes experimentais, têm sua origem nas práticas e condições, que são acumulados ao longo do tempo. Na relação entre os pares as experiências são compartilhadas e confrontadas, ganham objetividade e status de informar e formar outros docentes. Fornecem respostas às questões do cotidiano, aos pares que são formados e formam.

Outra questão apontada pelos profissionais, foi relacionada ao ampliar e atualizar os conhecimentos na busca da solução de problemas. As formações são fundamentais na evolução individual. Na unidade 1 percebeu-se a quantidade de cursos destes o que comprova a indicação, como afirma A3:

A3: Eu acho fundamental, é importante porque de qualquer forma é uma teoria que você está aprendendo. Você tem que ser autodidata, não é só o que você está aprendendo em sala tem que ir em busca[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 133, 2015.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015), indica

que a formação em serviço tem por objetivo a reflexão das práticas, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional.

Outro ponto, foi a indissociabilidade da relação teoria e prática, que acontece a partir da análise da ação nos processos educativos. A teoria é o suporte na compreensão da realização, ou não, determinadas práticas. Esta percepção confere um novo olhar sobre os processos, o profissional tem a chance de conceber seu cotidiano e suas ações de outra forma, como fala A4:

A4: É acho bastante importante porque a gente busca aquilo que a gente sente alguma dificuldade, assim, no meio com os estudantes[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 205, 2015.

Arroyo (2000) aponta que a construção de conhecimentos sólidos, exige do professor reflexão, por meio da tematização das práticas, isto é, construir em si a capacidade de refletir a respeito de suas ações e se tornar agente de sua formação. Isso possibilitaria aos docentes reaprenderem a partir de suas experiências particulares. O trabalho com a formação humana, exige conhecimento de diferentes teorias. A troca de experiências entre os profissionais foi apontada como estratégia formativa, como indicam A1 e P4:

A1: [...]A formação continuada é boa, a gente pode sair de dentro da escola, ter uma opinião diferente sobre o trabalho, ver outros trabalhos, conhecer pessoas que trabalham diferente[...]

P4: A no sentido de atualizar os conhecimentos, de saber o que esta acontecendo de novo. De tirar dúvidas sobre algumas questões, trocas de experiências com outros profissionais da mesma área que você acaba conversando, perguntando como é a realidade na outra escola, planejamentos, ideias diferentes que acaba enriquecendo mais o seu trabalho[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 203 – 133, 2015.

Arroyo (2011) coloca que as experiências compartilhadas, são possibilidades dos educadores aprenderem a serem melhores, com a exposição de ações e pensamentos. O quadro 26 traz a síntese da unidade 5:

QUADRO 26 – SÍNTESE DA UNIDADE 5									
QUESTÕES	CATEGORIAS	P1	A1	P2	A2	P3	A3	P4	A4
Importância da formação continuada	Implícita a função docente.		X	X	X	X	X	X	
	Formação acadêmica e em serviço.	X				X			
	Importância da troca de experiências.		X			X		X	
	Ampliação de conhecimentos técnicos.			X	X		X	X	X
	Indissociabilidade teoria e prática.						X		

FONTE: A autora (2015).

Nesta unidade, identificou-se o papel da formação continuada, vista por todos como importante na melhoria das práticas e no aprimoramento do trabalho educativo. Verificou-se que os cursos de formação em serviço e acadêmicos, tem funções distintas e complementares na escola, além disso, verificou-se a vontade de continuar a estudar.

4.1.6 Unidade 6 - Programa Mais Educação

Na unidade 6 identificou-se a influência do Programa Mais Educação nas escolas de tempo integral do município. A partir do relato dos profissionais percebeu-se o impacto positivo que a adesão trouxe, o qual foi visto como possibilidade de melhoria da estrutura física, também para o acesso a materiais diferenciados em variedade e quantidade suficientes, no trabalho com as turmas, conforme indicam A1, A2, P2, A3 e P4:

A1: O Mais Educação pra nós ele veio pra somar. Imagina o tanto de coisa que a gente conseguiu, com esse Mais Educação para o integral. Um material diferenciado[...]

A2: Nossa pra escola de tempo integral fabuloso, é um dinheiro que vem somar muitas coisas. Se não fosse esse Programa não poderia ter muitas coisas que a gente tem na escola.

P2: É incrível o Mais Educação é que possibilita tudo. Possibilita a tecnologia, possibilita os matérias os jogos[...]

A3: [...] Com o Mais Educação a gente pode sonhar mais pro integral, no sentido de materiais pedagógicos, de ambiente de trabalho e um ambiente de estudo [...]

P4:[...] Aqui na escola eu vejo que é algo bem organizado. Porque a gente tem os professores que são concursados trabalhando, que tem uma bagagem uma experiência. A gente tem as salas ambiente. Quando o material é comprado, é direcionado pra essas oficinas. As meninas

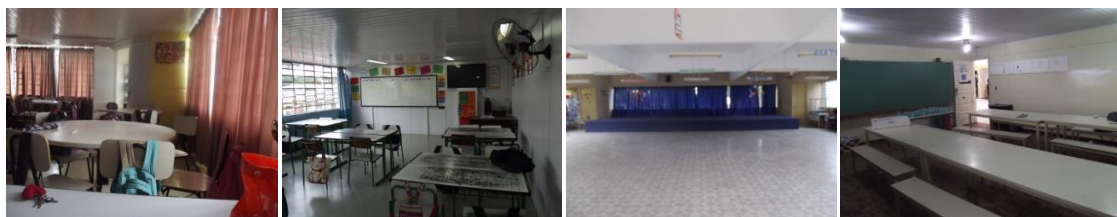
passam perguntando o que precisa pras oficinas, elas procuram dentro do dinheiro que vem contemplar todas. Então eu vejo que aqui em Curitiba, que esse Programa está funcionando melhor, pelo menos aqui na da escola é minha percepção[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 209 – 146 – 147, 2015.

Na observação da prática, verificou-se que os espaços das aulas foram adaptados com recursos do Programa, as salas contavam com equipamentos tecnológicos e materiais, em quantidade e variedade suficientes. Nesse sentido, Moll (2013) aponta que o Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17 de abril de 2007, buscava modificar o contexto e a rotina escolar. Isso, por meio de novos arranjos e envolvimento de outros atores e saberes, ampliando e qualificando a construção de novos conhecimentos e redimensionando a organização escolar, com a ocupação de outros espaços com potencial educativo das comunidades.

Em relação aos espaços, destaca-se como pontos comuns: salas ou espaços específicos e adaptados para realização das aulas, com rodízio entre as turmas para sua utilização. A seguir fotos dos espaços utilizados pelos professores para realização de suas atividades:

FIGURA 32- SALA P1 FIGURA 33– SALA P2 FIGURA 34– SALA P3 FIGURA 35- SALA P4



FONTE:AUTOR(2015) FONTE:AUTOR(2015) FONTE:AUTOR(2015) FONTE:AUTOR(2015)

Tardif (2014) fala a respeito da gestão docente, na organização escolar conferindo possibilidades de atingir seus objetivos, a partir da forma que organiza suas condições estruturais. Assim, o ambiente físico contribuiria para estruturar as práticas, na gestão da aula e na interação com os estudantes.

O Programa também foi visto como possibilidade de ampliação do território educativo, pois, havia o incentivo e recursos financeiros, para à previsão de visitas pedagógicas em espaços da cidade que viessem a somar experiências educativas aos estudantes, conforme destaca A4:

A4: Nossa ele foi tudo. Tudo que a gente conseguiu até agora as salas ambientes, os jogos principalmente. Agora a gente sabe que pode passear também. Nossa o Mais Educação é bastante importante.

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 209, 2015.

Moll (2012) indica a necessidade da escola estabelecer diálogo com seu entorno, transpor seus muros e conceber a cidade como um amplo espaço educativo. Moll (2013) também fala que o Programa financia atividades coordenadas pelas escolas em outros espaços significativos, potencializando o currículo. Expandindo a infraestrutura, na qual o território de aprendizagem se ampliaria. Superando a visão de que a educação acontece apenas no espaço escolar, com construção de conhecimentos em toda a cidade, o que provocaria o estabelecimento de uma nova rede para formação humana.

O Programa também é visto como uma ação efetiva, por meio dos recursos que chegaram à escola, conforme fala de P1:

P1: Mais Educação é um investimento Federal maravilhoso. É como se fosse o grande padrinho, apadrinhar mesmo. Eu acredito na educação integral, então eu não posso só ficar no discurso bonito, então vou ter que ir para a prática, que é o dinheiro[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 145, 2015.

Moll (2012) indica que o Programa ultrapassa o caráter de discurso, materializa uma ação prática possibilitando a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Impulsiona os coletivos, Redes e Sistemas construírem metas, objetivos e ações organizando novos arranjos didáticos temporais, que ampliam as possibilidades educativas.

Além disso, os profissionais apontaram que o Programa era a oportunidade da escola contar com outros agentes e parceiros, que proporcionaram atividades diferenciadas, como fala P3:

P3:[...] eles fizeram os macrocampos anteriores, com três praticas que pode fazer por ano e já tinha verba destinada pra isso e tudo mais[...] Ai eles nas praticas de movimento, pegaram circo, tinha um pessoal oficinairo que veio dar a pratica do circo. Por isso também temos bastante material de ginástica circense[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 146, 2015.

Segundo a professora Jaqueline Moll (2013), o Programa Mais Educação abre as portas das escolas para os monitores. Estes tem sua atuação regulamentada pela Lei nº 9608/1998, que trata do voluntariado, para prestar serviços relacionados ao Programa.

Nóvoa (2014) reflete sobre o fato de que esta abertura para novos agentes, será um desafio na lógica escolar. Pois, se trata de um espaço repleto de contradições, conflitos e afetos e a ampliação no número e variedade de agentes educativos, ampliaria as necessidades formativas no estabelecimento de um novo tipo de relação com as comunidades locais.

Em relação ao planejamento da execução dos recursos, destacaram a importância do envolvimento da comunidade escolar, na definição das necessidades. Os procedimentos instituídos de controle e organização são apontados como positivos, conforme destacam P1, P2, A2 e P4:

P1: [...] Não é qualquer coisa que você pode comprar, não é o que você quer fazer, tem um direcionamento, tem uma orientação. Mas também que não é engessada é flexível, e se o gestor souber fazer bom uso de tudo isso, a escola de educação integral vai ser uma referencia[...]

P2: Então, por meio de reuniões a diretora ela senta com a gente, mostra o que vai ser comprado os levantamentos. Nós nos reunidos, a gente vê o que mais importante pra cada pratica e o que vai ser comprado. Graças ao Mais Educação a gente tem equipamentos, impressoras, filmadoras a gente faz vídeos. A decisão das professoras que é mais importante.

A2: A gente tem que fazer reuniões, conversa e o conselho. Tudo é muito certinho mesmo. Você tem que ter as atas, tem que conversar muito com a comunidade[...]

P4: [...] Quando a gente tem estas reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico a gente já aproveita e coloca nossas questões do que precisa[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 145 – 148 – 211 – 149, 2015.

Moll (2013) indica também que o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, fomentou a organização das comunidades escolares, com a divisão de responsabilidades, garantindo a autogestão e a autonomia dos coletivos, por meio de processos democráticos de tomada de decisões.

Outra questão, como algo a ser revisto, está relacionado ao fato de que o plano de adesão, no qual foram definidos os macrocampos (sem esquecer que o de Acompanhamento Pedagógico era obrigatório), era feito de um ano para outro. Assim, quando havia a troca do docente que realizou a escolha o novo não se sentia, em muitos, comprometido com sua execução, o que provocaria dificuldade em manter as atividades. Conforme apontam A1 e P3:

A1: [...]O Mais Educação estava é segunda parcela, então já tinha tido a primeira parcela 2014. Pra mim foi uma novidade. A gente falar pros professores de cada prática, que elas se juntassem e fizessem uma lista de coisas que fossem pertinentes a área delas, o que elas gostariam. Porque nem tudo pode ser comprado, mas algumas coisas a gente não pode, tinha que ver quais eram os macrocampos que a gente tinha contemplado, pra ver o que podia[...]

P3: É que eu cheguei na escola já tinha feito todo Programa pra este ano.

Esse aspecto, diz respeito as diferenças existentes entre o objetivo do Programa e a história da educação em tempo integral de Curitiba, visto que, no município esta acontece desde 1980, ininterruptamente. E o Programa como política, tem a intenção de induzir o tempo integral no cenário brasileiro, de forma prática e efetiva, a partir de 2007. Assim, mesmo com a identificação em muitos aspectos do Programa, existem questões que necessitam de ajustes.

Moll (2012) fala que o Programa pretende por meio da ampliação da jornada escolar, alterar a rotina relacionando-a aos “Ciclos de Formação” redefinindo o que é aprendizagem, trabalhando com conceitos de “Cidade Educadora”, “Território Educativo” e “Comunidades de Aprendizagem”.

Outro ponto de destaque foi à organização do Comitê Local da Educação Integral, conforme indicado anteriormente. Este órgão colegiado, tinha a função de impulsionar nas escolas a discussão sobre educação em tempo integral, aliada a ampliação da jornada escolar. Impulsionar a organização de práticas e rotinas educativas, num espaço de discussão sobre a execução de recursos, conforme indicam A3 e A4:

A3: [...] Eu não peguei desde o início, era continuação do que já tinha sido escolhido. Foi um pouco mais difícil porque o Comitê já havia sido formado, e as escolhas já tinham sido feitas.

Então a gente teve que dar uma continuidade, embora algumas professoras fossem diferentes então as demandas, as solicitações eram outras e a gente teve que adaptar[...]

A4: Reunião de OTP, daí a gente tem o Comitê que a gente faz. A gente pergunta sempre pro professor se esta faltando alguma coisa, não da pra atender todo mundo muitas vezes, tem prioridade[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 212, 2015.

Em relação a organização dos comitês Moll (2013), destaca a importância destes relacionados aos “movimentos de educação integral”, ao propiciarem momentos de discussão e debates. Sua implantação era indicada no Manual Operacional (2014), no qual se propunha à participação de diferentes atores, pais, estudantes, professores e comunidade em geral.

Em todas as escolas participantes havia a composição do Comitê da Educação Integral, como uma comissão especial do Conselho de Escola. Este contava com a participação dos professores das Práticas Educativas, outros profissionais, representantes da EPA, coordenado pela articuladora. As reuniões eram registradas em livro ataco. As orientações para sua organização foram dadas pelo Departamento de Ensino Fundamental.

Outro apontamento, foi as possibilidades de estabelecer relações entre os macrocampos e as Práticas Educativas, conforme indicam A1, A2, A3 e A4:

A1:[...] Dá pra relacionar. Você vê o que é que da pra contemplar dentro daquela pratica, mas algumas vezes também não consegue[...]

A2: [...]Conseguimos sim. É um caminhar, e eu tive que aprender muito, porque eu não sabia nada disso. Então foi um caminhar mesmo com a diretora me explicando[...]

A3: Sim[...]

A4: A gente consegue, as nossas práticas são cinco. E agora a gente vai ter o ano que vem seis oficinas[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 210, 2015.

Moll (2013) fala que os macrocampos eram: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Educação Ambiental; 3) Esporte e Lazer; 4) Direitos Humanos;

5) Cultura e Artes; 6) Cultura Digital; 7) Prevenção e Promoção à Saúde; 8) Comunicação e Uso das Mídias; 9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza; 10) Educação Econômica. Influenciando o currículo, possibilitando novas práticas pedagógicas e diálogo com a contemporaneidade. Com a reorganização dos tempos e espaços, pautados pelo direito a aprendizagem.

A seguir apresenta-se o quadro 27 com a síntese da unidade 6:

QUADRO 27 – SÍNTESE DA UNIDADE 6										
QUESTÃO	CATEGORIAS	P1	A1	P2	A2	P3	A3	P4	A4	
Influência do Programa na escola.	Melhora da estrutura, ampliou território.	X	X		X		X	X	X	
	É uma ação prática do Governo Federal.	X								
	Aquisição de materiais e tecnologia.		X	X	X	X	X	X	X	
	Inserção de outros parceiros na escola.					X				
Destinação dos recursos do Programa na escola	Planejamento orientado e controlado.	X			X					
	Relação macrocampos com as práticas.		X			X	X			
	Execução independente da 2ª parcela.		X	X			X	X	X	
	Realização de reuniões de OTPs.		X	X	X			X	X	
	Comitê da Educação Integral.						X		X	
Macrocampo e Práticas	Kits de materiais e oficinas das Práticas.		X							X
	Relação direta entre macrocampos e Práticas.				X		X			

FONTE: A autora (2015).

A final desta unidade, identificou-se a influência do Programa Mais Educação nas Práticas Educativas. Este representou impactos nas rotinas escolares, na aquisição de materiais, na adaptação de espaços e ampliação de territórios educativos, por meio de visitas orientadas à cidade.

Desta forma, percebeu-se que o Programa Mais Educação no município de Curitiba, aconteceu de modo diferente ao proposto e executado em outras partes do Brasil. Isso se deve ao fato das atividades serem desenvolvidas por professores concursados e não monitores, nas escolas em espaços próprios e infra-estrutura que independia de recursos do Programa.

Cabe destacar que a partir do relato dos entrevistados o PME, foi indicado como um renovador das ações das escolas, muito além da revitalização de condições (espaços e materiais), houve a possibilidade de se inovarem ações realizadas junto aos estudantes. Percebeu-se que com o fomento oportunizado pelo Programa os docentes começaram a diversificar as atividades, que vinha trazendo bons resultados, relacionados à motivação para o trabalho cotidiano.

Além disso, conforme indicado pelos participantes a organização dos Comitês Locais instigaram as unidades por meio de seus Conselhos de Escola, a discutirem entre os diferentes segmentos inicialmente questões relacionadas ao uso do recurso financeiro e posteriormente as condições de organização e efetivação das ações ao longo da jornada escolar ampliada.

Outra questão de destaque foi a relação feita entre os macrocampos dos Programa e as Práticas Educativas que de modo geral, sendo realizada da seguinte forma:

- Macrocampo Acompanhamento Pedagógico e o de Educação em Direitos Humanos = Práticas de Acompanhamento Pedagógico;
- Macrocampo Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, o de Educação em Direitos Humanos e o de Promoção da Saúde = Práticas de Ciência e Tecnologias;
- Macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial e o de Educação em Direitos Humanos = Práticas Artísticas;
- Macrocampo Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal), o de Educação em Direitos Humanos e o de Promoção da Saúde = Práticas de Educação Ambiental;
- Macrocampo Esporte e Lazer, o de Educação em Direitos Humanos e o de Promoção da Saúde = Práticas do Movimento e Iniciação Desportiva.

A partir destas relações as escolas por meio de seus docentes começaram a inovar suas ações, estas deram um novo sentido ao que era realizado em seu interior, convencendo as equipes que era possível realizar uma metodologia diferenciada sem que fosse apresentado mais do mesmo.

4.1.7 Unidade 7 – Dificuldades

Na unidade 7 elencaram-se dificuldades, que não constituíram-se como impedimento na realização das atividades. A primeira relaciona-se ao estabelecimento da parceria com as famílias, conforme indica P2:

P2: O mais difícil é a parceria família escola... quando fazemos reunião com os pais menos da metade vem, eu acho que isso pesa muito, em relação ao carinho[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 150, 2015.

Arco-Verde (2013) fala da transferência de funções da família para a escola, relacionada aos limites de atuação da instituição, que é vista como um ambiente seguro, enquanto os responsáveis estão envolvidos em suas atividades do dia-a-dia. Esta rotina a transforma em parceira na guarda dos estudantes, indo além do atendimento educacional.

Segundo Arroyo (2000), isso provoca entre a relação educativa da escola e a função socializadora da família, confusões que causam impactos na função docente. Nesse sentido, a relação de proximidade da escola com outros espaços comunitários e familiares é alterada, em ambos os casos delegam-se funções e responsabilidades de um para o outro.

Além disso, indicaram a questão da dicotomia entre os turnos escolares, refletida na atenção dispensada para este tempo a mais pelas equipes pedagógicas e administrativas, em relação ao acompanhamento das ações desenvolvidas pelos profissionais, conforme indica P1:

P1: [...]A estrutura da escola, no sentido da escola ser única. Isso eu entendo como um fator que dificulta muito o meu trabalho, porque a atenção e a energia não é dispensada para a educação integral. Ficamos sem esse respaldo, querendo ou não a gente quer a direção e o setor pedagógico por perto, pra dar segurança ao que estamos fazendo[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 149, 2015.

Arroyo (2012) fala a respeito da reorganização, pois esse tempo a mais exige da escola uma nova programação, que leve em conta a integração dos turnos escolares. Isso tem como consequência a constituição de uma nova cultura escolar, numa nova perspectiva de vivências temporais.

Outra dificuldade, estava na estrutura física das escolas, que eram segundo o relato, inadequadas para realização de muitas atividades. Nesse sentido, apontavam a necessidade de reformas e adequações de espaços, relativas à acessibilidade e ao uso dos mesmos, conforme indica P1:

P1: [...]É uma estrutura não foi pensada pra criança, não foi pensada pra educação integral. Aquelas escadas é inviável, aqueles espaços, aquela divisória que é um barulho que se confunde no outro, a audição é muito comprometida,é muita poluição sonora, fica tudo muito ruidoso, é difícil demais trabalhar com essa questão é muito barulho. E é muito difícil você conduzir uma turma no sentido de segurança pra estes espaços. É um grande dificultador[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 150, 2015.

Neste aspecto Arco-Verde (2013), apontou nos anos de 1990, o conflito existente entre o projeto arquitetônico e o educativo das instituições, pois, as condições físicas não atendiam as necessidades dos profissionais. Isso exigiria outras organizações espaciais, que garantissem o bem estar e a integração dos turnos. Pois, um dos elementos relacionados ao sucesso escolar é o bem estar ambiental, que em muitos casos não são adequados para garantir a permanência por mais horas com conforto. Os que existem são adaptados e consideram menos o conforto e mais o controle.

Outra questão apresentada pelos participantes como dificuldade é o cansaço dos estudantes, conforme fala P4:

P4: [...] As vezes o que a gente tem dificuldade é com relação a alguns alunos que ficam cansados muitas vezes ficam com sono[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 152, 2015.

Segundo Arco-Verde (2013), a questão do cansaço também estaria relacionada a um trabalho enfadonho e repetitivo, feito num lugar sem atrativos, numa escola na qual o desprazer é a marca. Pois, este tempo a mais, deveria oportunizar experiências educativas prazerosas, nas quais a motivação e a vontade de aprender, fossem os eixos estruturantes do trabalho, conferindo um novo sentido à escola na qual o cansaço não fosse obstáculo.

Na observação da prática percebeu-se que principalmente os estudantes com menos idade do 1º ano, realmente estavam mais cansados após o almoço. Neste caso, apesar de todas as escolas apontarem esta dificuldade, nenhuma delas tinha organizado opções para o descanso das crianças menores entre os dois turnos no intervalo do almoço.

Outra questão indicada foi a relacionada ao absenteísmo docente. Uma das estratégias utilizada no suprimento da ausência dos docentes, foi a

substituição dos faltosos por corregentes. Estes são os professores responsáveis pelo trabalho de apoio escolar em sala de aula, ou pela Articuladora da Educação Integral, conforme fala A1:

A1: [...]O quadro de professor esta completo. A falta acaba atrapalhando, você tem que tirar o professor aqui do regular que estava fazendo um apoio pedagógico.Eu também faço parte... mas não é corriqueiro, não é uma coisa que todo dia acontece, mas as vezes culmina de uma semana um ou outro professor, ou dois, três de uma vez acabam se afastando por um problema ou outro e a gente tem que resolver. Eu acho que é o mais complicado[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 205, 2015.

Sobre o absenteísmo Silva, Pelozato e Costa (2013), apontam que para o processo de ensino seja adequado, é necessária a frequência assídua dos docentes. Pois quando acontece à ausência, os substitutos não conseguem manter o mesmo ritmo e aproveitamento. Além disso, quando há reposição das aulas, estas acontecem em horários não habituais, saem da rotina o que acaba dificultando o trabalho e o aprendizado dos conteúdos.

Santos e Marques (2013), apontam como motivos para ausência questões relacionadas à saúde em relação distúrbios psicológicos como o estresse, depressão, síndrome de Burnout²¹; às exigências ergonômicas da profissão quanto a distúrbios vocais e dificuldades osteomusculares; e doenças crônicas relacionadas ao estilo de vida: hábitos alimentares inadequados, sedentarismo, vícios como o fumo e o álcool. Conseqüências de uma rotina diária de muitas horas, com alta demanda de funções e pouco suporte social, físico e estrutural.

Spósito, Gimenes e Cortez (2014) falam que o absenteísmo está relacionado ao aumento das exigências da função docente. Também, da desvalorização que a profissão sofreu ao longo dos anos e ao despreparo em relação ao momento histórico. Apontam que o contexto atual impõe o desenvolvimento de novas capacidades e habilidades, relacionadas às condições de aprendizagem dos estudantes, a contextos sociais nos quais a

²¹ Também conhecida como síndrome do esgotamento profissional. Tem como principal característica o estresse crônico ocasionado por condições de trabalho desgastantes. Acomete principalmente profissionais da educação, saúde, segurança pública, entre outros. Tem como sintomas o esgotamento físico e emocional que influi diretamente em seu desempenho. <http://drauziovarella.com.br/letras/b/sindrome-de-burnout/> acesso em: 28/05/2016.

violência e as desigualdades socioeconômicas são evidentes, à espaços degradados e recursos materiais precários. Também da formação inicial e continuada, que não fornecem subsídios suficientes para uma boa atuação. Estas condições desencadeiam prejuízos, que ao longo do tempo prejudicariam a saúde e o desempenho favorecendo o absenteísmo.

Além do uso dos professores corregentes e da articuladora, as escolas também utilizam professores que estão em permanência. A perda deste tempo é um complicador do trabalho, pois prejudica a organização das aulas. A substituição sem um planejamento prévio, é vista como um paliativo, pois, tem objetivo de cuidar da integridade física dos estudantes, por ser realizado no imprevisto não contribui no aprendizado, conforme indicam P1 e P2:

P1: [...] Então na falta de professor é aquele momento em que nós estaríamos ali fazendo nossos estudos, são a meia permanência de menor tempo. Nós temos de entrar em sala, e substituir de maneira que a gente não tem o planejamento, deixa de fazer um planejamento pra tapar buraco de outro. Não é qualidade de ensino, porque você entra sem direcionamento com aquelas crianças, pra ser uma cuidadora e não uma educadora, então essa é a maior dificuldade, das faltas de muitas faltas[...]

P2: [...] Existem as faltas de alguns colegas você acaba perdendo janelas. Elas são pra planejamento, ou falar com a família dos alunos e organização do trabalho. Você acaba perdendo devido as faltas[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 150 – 151, 2015.

Silveira, Meireles, Eslabão, Vieira e Martins (2015), falam a respeito do reordenamento da rotina escolar, ocasionada pela ausência dos professores. Essa tem como objetivo ocupar os estudantes, para que não fiquem ociosos, sem que estas atividades façam parte do planejamento, o que traz conseqüências à qualidade do processo educativo.

Silva, Pelozato e Costa (2013), indicam que dentre as estratégias utilizadas pelas escolas, para atender os alunos estão a dispensa, a junção de turmas ou deixá-los sozinhos. Assim, qualquer que seja a alternativa, esta iria comprometer o processo de ensino aprendizagem.

Os participantes também falaram sobre a falta de outros profissionais na escola, além dos docentes. Para eles são necessários inspetores, para o

acompanhar as rotinas dos estudantes relacionadas à alimentação e cuidados, nos horários fora de sala de aula como o almoço, conforme indicam A2 e A3:

A2: [...]Falta de profissionais, temos poucas inspetoras, não é recolocado a falta de professores por LTS, isso impede muitas vezes que o trabalho tenha continuação. A gente sabe que existem profissionais e profissionais. Essa parte deixa muito a desejar do professor se preocupar mais com seu trabalho. Nós temos uma escala e quem pode substituir daí geralmente quem perde é o professor aqui do turno, que perde corregencia[...]

A3: A maior dificuldade que eu encontro mesmo é no tempo livre. A questão de ter ajuda das inspetoras, sozinha é impossível. Faltas, temos não só no integral, é uma escola grande então a gente tem sim. Com as corregencias infelizmente todo mundo reclama, mas todo mundo esta ciente ou é isso ou a sala vai ficar vazia[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 206 – 207, 2015.

Giolo (2012) fala que a permanência dos profissionais teria de ser garantida o dia todo nas escolas, pois, estes organizam as atividades e rotinas, que se efetivam ao longo de todo o período. Assim, existe necessidade de outros profissionais nas escolas, que dêem suporte aos professores em sala. Também, que a meta seja a integração de todos estes agentes, na perspectiva da construção do trabalho coletivo.

Na observação da prática evidenciou-se que as escolas possuíam dificuldades em planejar e organizar a rotina. O turno de trabalho de vinte horas dos professores é um complicador na previsão de ações, que trariam maior conforto dos estudantes em suas necessidades: descanso, higiene, alimentação, guarda de pertences, brincadeiras, entre outros.

É importante destacar que em uma da escola não houve indicação de absenteísmo docente. As profissionais relacionaram esse evento ao comprometimento com o trabalho desenvolvido nas oficinas, e ao clima institucional que era muito bom, conforme o relato de P4 e A4:

P4: [...] Esse ano a gente teve os profissionais necessários. A gente não teve faltas, esse ano foi bem tranquilo com relação a isso.

A4: Até esse ano foi surpreendente a gente não teve problemas com faltas[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 152 – 208, 2015.

P3 fala que além dos horários destinados às aulas e planejamento, teve a possibilidade de desenvolver outras atividades em horários vagos, pois não sentiu reflexos do absenteísmo dos colegas, conforme exposto a seguir:

P3:[...] A gente este ano, tem varias janelas. Então consegui trabalhar o projeto. Eu faço como se fosse uma aula a mais pras crianças, eu falo pra eles que é um aperfeiçoamento, mais nesta idade não tem isso é mais uma aula que eles fazem. Mais um momento de interação[...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 123, 2015.

É possível relacionar a não existência do absenteísmo, a partir do que Giolo (2012) fala a respeito da instituição de comunidades escolares integradas, nas quais a atuação docente não seja isolada. A direção da escola exerce papel central na materialização da Proposta Pedagógica, na qual os docentes sentem sua atuação protegida de questões que influem negativamente o cotidiano, podendo desempenhar suas funções confiantes de que terão apoio para efetivar o trabalho.

Silva, Pelozato e Costa (2013) também apontam, como fator de interferência no desempenho docente a qualidade de vida, pois, esta influi no estado físico e mental, alterando as condições de realização das rotinas.

A seguir apresenta-se o quadro 28 com o resumo da unidade 7:

QUADRO 28 – SÍNTESE DA UNIDADE 7									
QUESTÕES	CATEGORIAS	P1	A1	P2	A2	P3	A3	P4	A4
Dificuldades no trabalho das Práticas Educativas.	Acesso a materias.	X							
	Dicotomia turno e contraturno.	X							
	Estrutura física.	X							
	Parceria entre família e escola.			X					
	Cansaço dos estudantes.							X	
Dificuldades relacionadas ao absenteísmo docente	Perda de horas permanência.	X		X		X			
	Substituição sem planejamento.	X							
	Docentes desviados das funções.		X		X		X		
	Falta de profissionais.				X				
	Não indicou problemas em 2015.							X	X

FONTE: A autora (2016).

Nesta unidade em relação as principais percebeu-se que o absenteísmo docente, a “falta do ou de profissionais”, causou impactos nas rotinas. Prejudicou o planejamento, estudo e as aulas.

Nesse sentido, precisa ser discutido com maior intensidade em todas as instancias administrativas e operacionais da Rede. Percebeu-se que no cotidiano escolar que a falta “de” ou “do” professor não faz muita diferença, sendo sempre indicado como um problema a ser resolvido exclusivamente pela mantenedora. Não há diferenças práticas entre a falta de profissionais para suprir vagas nas escolas ou aqueles que estão ausentes por algum motivo.

4.1.8 Unidade 8 – Prática docente

Na unidade 8 identificou-se, mapeou-se e caracterizou-se as experiências metodológicas, dos professores nas Práticas Educativas. A presente análise inicia-se pela caracterização do que seria a boa atuação docente. A primeira característica apontada, foi em relação ao atendimento do estudante, a partir do binômio educar e cuidar e sua aplicação nas formas de elaborar o planejamento, conforme indicaram A2 e A3:

A2: Ele tem que ter uma visão, do que é ser criança, de como funciona o cérebro. Porque a gente cobra deles. Estão vindo muito mais cedo pra escola, não tem aquela maturidade. Então eu acho que pra ser professor de educação integral você tem que ver a criança como criança.

A3: Um professor que vê no estudante não só aquilo que ele sabe. Eles estão o dia inteiro aqui quando eles vão pra casa a gente não sabe o que tem lá, e a nossa realidade é muito específica. Então o que a gente está cobrando deste estudante será que ele pode realmente dar. E o que a gente tá dando pra esse estudante enquanto professor? [...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 217 – 218, 2015.

Segundo Rabelo (2012), o cuidar e educar referem-se à relação do estudante com o mundo, num processo que preconiza a compreensão de si e dos outros. Assim, na educação integral o estudante além de pensar nele mesmo, reflete a respeito de suas relações.

Arroyo (2000), fala da relação entre o educar e o cuidar, da dificuldade de atender exigências da formação humana e do trabalho com os conteúdos escolares. Estas exigem novas competências dos profissionais, dentre as quais a capacidade de definir o que é realmente importante de ser trabalhado.

Durante a observação da prática percebeu-se a preocupação dos docentes com o bem estar dos estudantes. Com atitudes relacionadas as rotinas do dia letivo como nos momentos de alimentação, guarda de pertences e a efetiva participação de todos nas propostas.

Também, foram apontadas questões relacionadas à identificação e afinidade com a função exercida pelo bom docente, conforme falaram A1 e A4:

A1: [...]Cada professor tem a sua qualidade, então é difícil te dizer o que é o professor ideal, o que é a prática ideal. O importante é o professor gostar do trabalho do integral, não importando a forma com que ele vai dirigir aquele trabalho, desde que seja dentro da pratica dele. Respeitando o estudante. O importante é ele gostar[...]

A4: Principalmente que goste do que esta fazendo. Sempre esteja perguntando se o trabalho dele esta bom, se está atendendo o aluno. Tem que pensar sempre no aluno em primeiro lugar, sempre estar se aperfeiçoando estudando porque se é professor é porque gosta de estudar [...]

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 215 – 218, 2015.

Tardif (2014) fala a respeito da subjetividade da ação docente, pois, este em sua prática assume significados e conhecimentos que são construídos ao longo do tempo, em sua atividade. Assim, ao longo do relato, destacamos indicações realizadas ao constante aperfeiçoamento, ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e da realidade da escola.

Arroyo (2000), indica que no ofício docente a escuta das crianças é o que possibilita realizar um diagnostico preciso da intervenção, pois, esta depende da sensibilidade do profissional.

Também Henz (2012) fala, que na escola as ações sejam orientadas para que a pergunta, seja a base da metodologia. Desenvolver uma nova forma de organizar as práticas, conectando conteúdos e vida, pois, a pergunta exercita a curiosidade com desafio, é aprender a falar e escutar. As perguntas levam os estudantes a refletirem e desenvolverem estratégias e habilidades, que facilitam a aquisição de novos conhecimentos e a tomada de consciência a cerca da realidade. Auto-estruturantes possibilitando entender o porque estão realizando algo.

A respeito do dialogo entre professores e estudantes Padilha (2012), fala que esta troca de saberes e experiências e teria impacto na diminuição dos índices de exclusão da escola. Essa postura de troca e profundo conhecimento sobre a vida dos estudantes, possibilitaria aos professores enfrentar os desafios educacionais com maior segurança. Também saber a respeito das fases do desenvolvimento das crianças, seria fundamental para que tivessem condições de adequar as ações e estratégias do trabalho educativo.

Outra característica relacionada à boa atuação docente, foi à constante participação em processos de aperfeiçoamento profissional, especialmente nos organizados pela mantenedora. Pois, segundo Tardif (2014) os conhecimentos de várias fontes de aquisição do saber docente, familiar, universitária e em serviço, acabam reelaborados quando colocados na prática.

Outra questão indicada pelas articuladoras, foi a respeito da contribuição da educação em tempo integral aos estudantes. Contribuindo na formação integral e no desenvolvimento da independência, como falaram A1, A3 e A4:

A1: O que eu penso é que torna o estudante mais autônomo, eles chegam aqui com a ideia de que eles chegaram num lugar que é deles[...]

A3: Não é só não é o tempo integral não é só a questão dele estar o tempo todo na escola é a formação integral.

A4: [...]Tem muitos que são do regular e que gostariam de estar no integral, também pra estar fazendo as atividades diferenciadas, principalmente o teatro quando eles fazem apresentação, por isso a gente quer ver se consegue atender mais no integral.

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 195 – 197, 2015.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), indica que a responsabilidade educativa independe do tempo na escola. Isto é, uma formação com o princípio de aprender como direito, com condições de inserção social, acesso a bens culturais e busca pela dignidade.

Outro ponto foi o relacionado ao cuidado e proteção. O compartilhar de responsabilidades com os familiares, pois se não estivessem na escola muito provavelmente as famílias não teriam outra opção, conforme indicou A2:

A2: [...]As crianças são bem cuidadas, os professores tem carinho por estas crianças sim. Eles são bem acolhidos e não é de agora. Recomendo pra todos, que abracem esta causa porque é maravilhosa eu adoro, sou apaixonada, deslumbrada.

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 196, 2015.

Arroyo (2012) fala das necessidades das famílias das classes populares buscarem sua subsistência, ao mesmo tempo em que muitas vezes, não conseguem conciliar esta tarefa com a de proteger os filhos, que por questões socioeconômicas são expostos a formas indignas de vida. Assim, cresceram nos últimos anos movimentos que exigem do Estado, mais tempos e espaços educativos que garantam segurança e desenvolvimento humano. A escola de tempo integral vira bandeira em relação a proteção da infância popular.

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2010) destacam, que para a educação em tempo integral dos filhos da classe trabalhadora, é necessário ampliar o tempo de escola, superando desigualdades socioculturais e socioeconômicas.

Falaram em relação ao trabalho realizado em 2015, que lhes conferiu maior satisfação. Para tanto, destaca-se os trechos de P1, P2, P3 e P4:

P1: Nós temos dois grupos chamados “Contadores de História”, são alunos de várias turmas nos unimos montamos grupos até dez. São crianças que trabalharam a timidez pra ser contadores de história, pra fazer teatro. São estes, com dificuldade de relacionamento, agressividade, isso eu faço a três anos. Porque teatro não é peça, mas a peça em si vai trabalhando muitas coisas muito particulares deles, liderança, são as crianças que mais precisam. Porque o teatro ensina você saber o espaço, até que espaço eu posso, eu aprendo sobre quem, aprendo sobre o meu espaço até onde eu posso ir, onde tem que parar, o teatro ensina isso, sem deixar a criança engessada ou sem trabalhar a ludicidade[...]

P2: [...]O que mais me deixou feliz é a oralidade, o dialogo e fala em inglês. Porque no inicio eles não falavam absolutamente nada, ai eu chegava no portão da escola e “hello teacher how are you?” Isso é o positivo[...]

P3: Eu acho que as rodas de capoeira. Passou um momento ali que eles já estavam se organizando em roda, que era o ultimo objetivo. Ali que a gente tem de avaliação, cumpri meu objetivo esse ano dentro do conhecimento da capoeira. Se organizam em roda desde o primeiro ano até o quinto ano. To fazendo a roda no recreio tal. E você vê as crianças fazendo aquilo que você ensinou, isso é satisfação total[...]

P4:[...] O que me traz satisfação, quando as crianças vêm trazendo alguma questão pra você. De que estão pensando em alguma de coisa do que você falou, como aquela menina do lixo. Eles sempre vem contar que tem uma torneira aberta. Isso eu acho legal e que eu gosto.

Fonte: A autora. Apêndice especial A: Caderno de dados, pg. 134 – 138, 2015.

Percebeu-se em relação ao trabalho que lhes conferiu maior satisfação ao longo do ano de 2015, a relação à efetividade dos conhecimentos trabalhados, isto é, aplicados e reconhecidos no cotidiano dos estudantes.

Também falaram a respeito da visível melhora no relacionamento inter pessoal, a incorporação de comportamentos aceitos e valorizados no convívio social. Portanto, foi perceptível que os professores eram motivados por estes resultados. Este sentimento de reconhecimento a respeito do impacto de seu trabalho, influenciava a forma que concebiam a importância do que faziam. Isto gerava o sentimento de responsabilidade e comprometimento aos estudantes.

Sobre o ofício docente Arroyo (2000) fala que seu objetivo é o direito a aprendizagem, fundamental no processo de humanização e das relações no interior da escola. Nesse processo, não tem-se como negar a influencia destas ações nas posturas profissionais e pessoais. A seguir apresenta-se o quadro 29 com a síntese da unidade 8.

QUADRO 29 – SÍNTESE DA UNIDADE 8									
QUESTÃO	CATEGORIAS	P1	A1	P2	A2	P3	A3	P4	A4
Características de um bom professor	Aprendizagem em primeiro lugar.	-	X	-	X	-	X	-	X
	Afinidade com a função.	-	X	-	-	-	-	-	X
	Conhecer fases de desenvolvimento.	-	X	-	X	-	-	-	-
	Conhecer a realidade da escola.	-	-	-	-	-	X	-	-
	Relacionar educar e cuidar.	-	-	-	-	-	X	-	-
	Constante aperfeiçoamento e estudo.	-	-	-	-	-	-	-	X
Contribuições da educação integral	Desenvolvimento da autonomia.	-	X	-	-	-	-	-	-
	Estudantes cuidados e protegidos.	-	-	-	X	-	-	-	-
	Formação humana integral.	-	-	-	-	-	X	-	-
	Proporcionar atividades diferentes.	-	-	-	-	-	-	-	X
Satisfação docente	Dedicação de 40 horas na escola.	-	-	X	-	X	-	X	-
	Resultado final do planejamento.	X	-	X	-	X	-	-	-
	Conhecimento do cotidiano.	X	-	X	-	-	-	X	-
	Melhora no convívio social.	X	-	X	-	X	-	X	-

FONTE: A autora (2015).

Em relação as características de um bom professor foi possível constatar de que não há um conceito único, mas um conjunto de qualidades em sua atuação que variam entre o conhecimento técnico e específico em relação as formas de aprendizado da criança e metodologias de ensino.

Outra questão é que o bom professor está em constante aperfeiçoamento e estudo, pois o que parece inerente a função, não é usual entre todos os professores, mesmo todos, como indicado anteriormente, sete horas de permanência semanal que deveriam ser ocupadas com atividades de estudo, aperfeiçoamento, planejamento e organização do trabalho.

Também há dificuldade em definir exatamente o que é a educação em tempo integral escolar, rompendo a lógica turno e contraturno. O tempo a mais serve para proporcionar cuidados e proteção, no qual são desenvolvidas atividades que visam formação integral num sentido amplo, ou seja, com ações mais vinculadas a questões sociais do que realmente preocupadas com o direito a aprendizagem.

Outra questão é que maioria dos professores indicarem que a dedicação de 40 horas semanais na escola como um facilitador, isso se deve ao transito entre os turnos facilitando a conversa e a realização de atividades, mesmo que pontuais, integradas de algum modo. A única professora que não indicou isto P1, era a única que possuía padrão de 20 horas, ao mesmo tempo foi a que mais demonstrou incomodo em relação a dicotomia entre os turnos.

Ao longo da análise, percebeu-se que os profissionais possuíam um forte sentimento de responsabilidade com a carreira docente. Acreditavam que sua atuação teria efeito nos estudantes, pois vivenciaram situações nas quais os conhecimentos trabalhados foram aplicados ao cotidiano escolar e social destes, o que conferiu satisfação sendo apontado como fator motivador.

É pertinente realizar algumas indicações. P4 trabalhava com conteúdos relacionados à Educação Ambiental, mas não definiu uma temática para sua oficina. As escolas possuíam duas estruturas arquitetônicas com prédio anexo, três de estrutura tubular e uma com estrutura em alvenaria. Todos os docentes indicaram turmas do Ciclo II para realização das observações. Quando questionados a esse respeito dessa escolha, responderam que isso se deu devido à independência dos estudantes no desenvolvimento das propostas, e a empatia em relação às turmas.

5. RESULTADOS E CONCLUSÕES

A pesquisa objetivou buscar respostas para o problema: As propostas desenvolvidas pelos professores, no horário de contraturno dos Centros de Educação Integral de Curitiba, que se destacam pela metodologia diferenciada, podem servir de referencia a outros docentes e justificar a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola de tempo integral?

Buscou-se elencar elementos a respeito de como as escolas organizavam seus tempos, espaços, ações e agentes, no que se refere a garantia ao direito a educação. Ressalta-se o indicado por Coelho (2012), a qual afirma que a temática da ampliação da jornada escolar não é uma novidade, mas é pouco discutida no meio acadêmico. Mesmo ganhando força no início do século XXI, como uma estratégia de melhoria do ensino no Brasil.

Desta forma, o presente texto tratou no capítulo 1: introdução, do problema, dos objetivos gerais e específicos e das hipóteses. No capítulo 2 apresentou o referencial teórico, o qual traçou um paralelo entre conceitos de educação integral e educação em tempo integral na atualidade e ao longo da história em Curitiba e no Brasil. Também tratou de fundamentos relativos a docência a construção do conhecimento e da atuação prática.

No capítulo 3 traçou-se os caminhos metodológicos, a descrição do universo, da amostra, dos participantes e dos procedimentos que foram: entrevistas semi-estruturadas, observação da prática e análise de planos de aula, todos realizados após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (UFPR), registro CAAE: 50277115.5.0000.0102 e parecer número 1.363.793 de 11/12/2015, além do consentimento da SME de Curitiba.

No capítulo 4 houve a análise dos dados recolhidos e organizados em oito unidades de análise, conferindo sentido e significado ao material. Estas foram: Unidade 1 – Identificação dos participantes; Unidade 2 - Concepção de Educação Integral; Unidade 3 - Dinâmica da Escola de Tempo Integral; Unidade 4 - Organização do Trabalho Pedagógico; Unidade 5 - Formação Continuada; Unidade 6 - Programa Mais Educação; Unidade 7 – Dificuldades; Unidade 8 – Prática docente.

Assim, a partir da construção conceitual e do levantamento de informações, pesquisando a temática da educação em tempo integral em

Curitiba, destacam-se em relação as unidades de análise apontam-se os seguintes tópicos, em relação aos desafios e avanços:

Unidade 1 – Identificação dos Participantes

– AVANÇO: todos os profissionais que participaram da pesquisa possuem ensino superior completo, compatível com atividades de docência. Seis dos oito profissionais possuíam cursos de especialização, isso demonstra o interesse destes em continuar aprimorando seus conhecimentos.

– DESAFIO: contemplar no processo de formação continuada diversidade de necessidades impostas pelo alto índice de especialização demonstrada pelos profissionais, tanto no que se refere a formação inicial quanto na atuação cotidiana das unidades escolares.

Unidade 2 – Concepção de Educação em Tempo Integral

– AVANÇO: o tempo a mais de permanência na escola dos estudantes, foi indicado por todos os profissionais como condição para realização de um trabalho educativo consistente.

– DESAFIOS: A oficialização da existência deste tempo a mais de jornada escolar, precisa acontecer de maneira efetiva, pois até o momento da finalização da coleta de dados, percebeu-se que as turmas não possuíam listas de presença oficiais, como as do turno escolar, sendo registradas em fichas construídas artesanalmente pelas escolas.

– Durante a pesquisa houve a indicação das escolas que este tempo a mais de escola, não era registrado no histórico escolar dos estudantes. Isso significa que mesmo permanecendo 1800 horas anuais na escola, o registro acontecia somente das 800 horas previstas na LDB 9394/96.

Unidade 3 – Dinâmica da Escola de Tempo Integral

– AVANÇOS: A função da articuladora da educação integral impulsionou as ações que eram realizadas nas Práticas Educativas. Reorganizou as ações docentes dando novo sentido ao que era feito.

– Sete dos oito profissionais que participaram da pesquisa possuíam carga horária de quarenta horas semanais, indicando que isto é um facilitador.

– Aconteceram ações pontuais para a superação da dicotomia, dentre as quais: elaboração de alguns planejamentos coletivos, realização de encontros e reuniões e o uso da permanência.

- DESAFIO: mesmo com a existência da articuladora da educação integral, não aconteceu a superação da dicotomia entre os turnos.
- Em relação a identidade funcional das articuladoras, haviam confusões e conflitos em relação as responsabilidades destas na equipe gestora, ora estava vinculada a questões administrativas, ficando focada nas rotinas dos estudantes ao longo do dia, ora nas questões do processo educativo.
- Outro aspecto a ser destacado é a necessidade da atuação da mantenedora, na efetivação de práticas que facilitassem o transito de informações entre os turnos escolares, como: equipes de profissionais de turno integral e elaboração de grades horárias e curriculares de turno único.
- Construção de estratégias de troca de informações entre os professores dos turnos em reuniões, conselhos de classe entre outros, previstas no calendário escolar oficial, pois a escola não possuía autonomia para garantir essa previsão. Também a previsão do compartilhamento de saberes docentes, integrando diferentes tempos e espaços.

Unidade 4 – Organização do Trabalho Pedagógico

- AVANÇO: a existência de uma profissional que permanece o dia todo na escola, que tem como atribuição verificar e acompanhar in loco o que acontece na efetivação do trabalho com as Práticas Educativas.
- Os 33% de permanência fundamental na organização do trabalho educativo;
- A flexibilidade na escolha do que seria desenvolvido junto aos estudantes, convergindo os interesses e conhecimentos do professor.
- DESAFIOS: há necessidade das escolas assumirem o tempo ampliado como seu e a educação integral como sua meta. Esta nova forma de se conceber, impulsionaria processos internos de discussão e reconfiguração de culturas e rotinas para o dia inteiro.
- Em relação a avaliação percebeu-se várias indicações de procedimentos, a observação foi apontada por todos os docentes, mas estava baseada em critérios subjetivos, sem instrumentos de registro que pudessem ser utilizados para a análise da aprendizagem dos estudantes.
- O Conselho de Classe foi considerado “o grande procedimento” avaliativo, demonstrando a inexistência de instrumentos padronizados de forma

geral, tanto para o registro, como para informação aos responsáveis do aproveitamento da aprendizagem dos estudantes.

– A partir da observação do planejamento, ficou evidente que os mesmos na elaboração não eram acompanhados pelas equipes pedagógicas.

– Na relação entre articuladoras e pedagogas delegam-se as funções de acompanhamento das rotinas e ações das turmas do contraturno, às articuladoras. Evidenciaram-se dificuldades das pedagogas em compreender as relações interdisciplinares, na construção do planejamento das oficinas.

– Há necessidade da construção de currículos e programas escolares integrados e interdisciplinares, deflagrados pela SME com ativa participação da comunidade escolar, visando a formação global e não fragmentada.

Unidade 5 – Formação Continuada

– **AVANÇO:** há tempo específico durante a semana e no horário de trabalho dos docentes, destinado para a organização do trabalho pedagógico e estudos, cumprindo o proposto na legislação do piso nacional do magistério.

– Há uma rede de ações previstas dentro e fora da escola que oportunizam a especialização do conhecimento dos profissionais, por meio de cursos, encontros e reuniões, nas quais acontecem acesso e trocas de conhecimentos entre os docentes.

– **DESAFIO:** a formação continuada, necessita ter como mola propulsora a análise de práticas de referencia, dando a oportunidade aos professores de serem protagonistas desse processo.

Unidade 6 – Programa Mais Educação

– **AVANÇOS:** o município utilizou o recurso, constituindo-o como uma verba complementar, que contribuiu na alteração das condições materiais das escolas, pois, os insumos básicos estavam garantidos por meio de outras fontes de recursos, em relação aos profissionais, espaços, alimentação e infraestrutura.

– O Programa acontece desde 2012, nesse período impulsionou o debate sobre a educação em tempo integral no que se referia as suas condições e possibilidades, deflagrando um grande processo de avaliação das ações.

- **DESAFIOS:** as decisões de compra foram centralizadas nos kits de materiais propostos pelo Programa e não na proposta de trabalho da unidade, assim em alguns casos o material acabou não sendo usado.
- O material e adequações realizadas nas escolas a partir do investimento do recurso, acabou se perdendo ao longo do tempo, pois, de um ano para o outro houve alteração no quadro docente com a troca de função, o que provocou a não utilização das adequações e insumos adquiridos em momento anterior, o que confirma que o projeto de utilização deste tempo e recurso a mais, provocou em vários casos ações pouco planejadas e conectadas ao PPP das escolas.
- Evidenciou-se a necessidade da mantenedora agir no suporte técnico, para a administração e organização da aplicação de recursos.

Unidade 7 – Dificuldades

- **AVANÇOS:** as dificuldades não foram indicadas como impeditivas da realização das ações.
- **DESAFIOS:** a estrutura física das escolas necessita de reformas, ampliações e adequações, efetivadas pela mantenedora, com um projeto que atenda condições ergonômicas adequadas, para a permanência de estudantes e profissionais durante nove horas diárias.
- A organização e utilização dos espaços, necessita ser compreendida como fator potencializador da aprendizagem.
- O absenteísmo docente foi visto como um problema grave, que influencia de modo negativo as rotinas escolares. Superar o absenteísmo docente, com ações específicas para a falta “de” ou “do” professor.

Unidade 8 – Prática Docente

- **AVANÇO:** a percepção da razão do porque os professores que atuavam com as Práticas Educativas conseguirem efetivar ações diferenciadas, está relacionada ao fato de que no tempo ampliado o docente é retirado de sua zona de conforto, isto é, de tudo aquilo que o remete a escola tradicional. Neste momento, há o rompimento com a forma escolar, pois as salas ambiente possuem diferentes arranjos, que exigem dos docentes outras formas de realizar a gestão da sala de aula, o planejamento passa a ser elaborado com atividades que consideram este novo espaço.

- A indicação da mantenedora, de que cadernos e livros didáticos devem ser evitados, que as ações precisam ser organizadas priorizando o uso da ludicidade, por meio de brincadeiras, jogos e experimentação.
- A proposta é descrita pela mantenedora em materiais oficiais que prevê a realização de cinco Práticas Educativas. Com a definição de oficinas específicas, e, uma metodologia fundamentada na ludicidade por meio do uso de jogos e brincadeiras conectadas ao universo infantil.
- As experiências demonstraram possibilidades de inovações metodológicas, aliando o trabalho dos conhecimentos escolares, com os saberes humanizadores na perspectiva da formação integral.
- DESAFIO: o que deveria ser trabalhado, com a organização do planejamento com base nos conteúdos do currículo, sem que fosse apresentado mais do mesmo.
- Há várias confusões e resistências nas escolas em relação ao que deveria acontecer, pois o trabalho está mais voltado para o atendimento de necessidades relacionadas a socialização, do que ao pedagógico propriamente dito. É necessário a construção de um currículo que contemple o tempo a mais de escola.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de todas as conclusões descritas, houveram várias percepções recolhidas ao longo do tempo de permanência nas unidades escolares dentre as quais pode-se destacar:

- Percebeu-se que um número grande de profissionais que possuem dois padrões no município, optam por trabalhar em unidades distintas. É necessária uma nova forma de prover professores para as escolas de tempo integral, na qual o critério seja a permanência de quarenta horas semanais, na mesma unidade. Essa medida conferiria uma nova forma de organização escolar, que poderia garantir maior integralidade ao processo. Indicação repetida pelos participantes em vários momentos.

– Em relação a legislação vigente, no que diz respeito a contratação docente, que é necessário que a mantenedora busque adequações, pois esta prevê o turno integral de 40 horas semanais.

– Percebeu-se que a implantação da hora atividade de 33%, para os professores com turno de 20 horas semanais, teve como consequência o menor tempo de contato do regente com os estudantes, o que em muitos casos atrapalha a continuidade das ações no processo de ensino e da aprendizagem.

– Outro aspecto é a herança deixada pelas gestões públicas, as quais por questões partidárias, vêm ocasionando rupturas aos processos educativos deflagrados, que provocam bruscas mudanças no foco de atuação das escolas reverberando na ação cotidiana, emperrando, dificultando e destruindo trabalhos consolidados. Impedindo a evolução que processos contínuos teriam.

– Constatou-se que a escola de modo geral é pensada para atender os adultos, e, de forma secundária as crianças. Este aspecto foi perceptível quando foram comparados espaços destinados aos mesmos fins para os estudantes e para os profissionais. Exemplo disso são os de alimentação, as mesas dos professores tinham toalhas sobre as mesas e bancos almofadados. Os destinados para os estudantes não demonstravam a mesma organização com toalhas ou almofadas.

– É preciso mudar a perspectiva e pensar no estudante e suas necessidades ao longo de uma jornada de nove horas diárias. Prevendo espaços, materiais e tempos que congreguem o cuidado e educação, considerando a faixa etária dos estudantes, especialmente nos do 1º ano.

– Percebeu-se dificuldades em relação as estratégias planejadas e efetivadas na prática. Ficou evidente o pouco conhecimento dos docentes de técnicas e formas de ensinar, isso tem como efeito imediato a dificuldade em realizar a gestão dos processos e ações nas aulas. Questão central, em relação a resistência de uma grande parte dos profissionais em trabalhar com as Práticas Educativas do contraturno, que exige uma metodologia diferente.

Desta forma, na conclusão do presente trabalho ressalta-se que são necessários outros estudos específicos, que aprofundem várias questões apresentadas neste, devido o grande volume de dados recolhidos e pouco explorados devido ao tempo definido para tal, principalmente no que diz

respeito: ao impacto da alteração da forma escolar tradicional, do ambiente educativo e da ação docente, sendo abordados sob outros pontos de vista, para que fossem aprofundados.

Nesse sentido, considera-se que a questão norteadora foi respondida e os objetivos propostos atendidos, como fruto da construção realizada pela pesquisadora, por meio do valioso trabalho de sua orientadora. A qual de forma paciente, traçou um plano de estudos que guiaram a construção do referencial teórico e a elaboração dos caminhos metodológicos, costurados e alinhavados a experiência docente da orientanda. Também, chega-se à conclusão de que as hipóteses apresentadas no Capítulo 1, foram testadas e confirmadas plena ou parcialmente, conforme exposto a seguir:

- A descontinuidade das propostas pedagógicas para os CEI's, ao longo desses trinta anos, não impediu que algumas escolas conseguissem desenvolver experiências significativas nas Práticas Educativas do contraturno escolar.
- O Programa Mais Educação (PME), do Governo Federal, impulsionou o trabalho nas Práticas Educativas, no que tange a reorganização dos espaços escolares, aquisição de materiais e discussão a respeito do que era desenvolvido pelas escolas.
- A divulgação do Caderno Pedagógico fomentou a discussão e reflexão a respeito da metodologia a ser adotada nas Práticas Educativas, possibilitando a comparação ao que foi proposto no PME.
- O “articulador da Educação Integral”, instituído com a adesão das escolas municipais com oferta de tempo integral ao Programa Mais Educação, impulsionou a organização do trabalho pedagógico nas unidades, nas Práticas Educativas.
- Professores que tem jornada de quarenta horas semanais em um único estabelecimento de ensino, demonstram maior compromisso com a cultura e a comunidade escolar.

Assim, em muitos momentos os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral foram complementares, pois pensar numa educação completa que vê o estudante em sua totalidade, prevê a ampliação do tempo de escola. Nesse sentido, chega-se a um ponto da história de nosso

país, em que apenas abrir as portas da escola à todos não nos garante sucesso como nação. Precisa-se manter e ampliar o tempo destes estudantes na escola ao desejar-se que o Brasil consiga garantir a toda sua população, qualidade de vida comparável às dos países considerados de primeiro mundo.

Outra questão a ser tratada neste momento é a relativa ao forma de será realizada a devolutiva do trabalho aos profissionais e escolas que dela tão solicitamente participaram. Além da apresentação formal de um exemplar final da pesquisa para Secretaria de Educação, cada uma das escolas integrantes do mesmo receberá uma cópia, que será entregue em ocasião formal à escola, para que a mesma fique ciente e dos resultados e conclusões, tendo o material em seu acervo para consulta e uso de seus profissionais.

Conclui-se que a ampliação do conhecimento da jovem pesquisadora se deu como Tardif fala, numa amálgama entre os conhecimentos científicos, os saberes a respeito das metodologias e da experiência docente. Também que existem possibilidades para o desenvolvimento de novas pesquisas, com temáticas relativas “as práticas metodológicas de referencia no trabalho com as Práticas Educativas do contraturno escolar”, que ampliem e aprofundem outros aspectos, pouco abordados neste momento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo. Cortez, 2010.

ARAUJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1995.

ARCO-VERDE, Y. F. de S. Como a escola reage aos novos tempos escolares. In: COELHO, M. C. da C. **Educação Integral: histórias, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011 a.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011 b.

ARROYO, M. G. Propostas e práticas que interpelam as teorias pedagógicas. In: MOLL, J. **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013, p 28-39.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver: In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p 33 - 45

ÁVILA, I. S. Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p 258 – 266.

AZEVEDO, F. de. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Coleção Educadores. MEC. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. Recife, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, 2011.

BRANCO, V. **O desafio da construção da Educação Integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. In: **Educar em Revista. Número 45**. Curitiba: UFPR, 2012.

BRANCO, V. A Política de Formação continuada de professores para educação integral. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRANDÃO, C. R. O outro ao meu lado. Algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF; Senado Federal, 1988.

_____. **Programa Mais Educação**: passo a passo. (Série Mais Educação) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Brasília, DF, 2013.

_____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. (Série Mais Educação) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2013.

_____. **Educação Integral**: Texto Referencia para o Debate Nacional. Ministério da Educação, Secad. Brasília, DF, 2009.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014.

_____. **Educação integral/Educação Integrada e(em) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8198-8-1-mais-educacao-relatorio-final-maio-2011-pesq-quant-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 out. 2015

_____. **Educação integral/Educação Integrada e(em) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. – Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 out.2015

_____. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 de abr. 2007.

_____. Decreto n.7083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 de jan. 2010.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Prova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

_____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e o Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 de ago. 1990.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Câmara de Educação Básica MEC/CNE/CEB**. Brasília, DF, 2010.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Câmara de Educação Básica MEC/CNE/CEB**. Brasília, DF, 2010.

_____. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Câmara de Educação Básica MEC/CNE/CEB**. Brasília, DF, 2015.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A.L.; COCKING, R.R. (Org). **Como as pessoas aprendem: Cérebro, Mente, Experiência e Escola**. Comitê de pesquisa da aprendizagem e da prática educacional. Comissão de educação e ciências sociais e do comportamento. Conselho nacional de pesquisa dos Estados Unidos. Tradução Carlos David Szlak – São Paulo; Senac; 2007.

CANDAU, V.M. **Educação em direitos humanos** : uma proposta de trabalho. PUC – Rio de Janeiro – 1999 . Disponível em:http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 12 dez 2015.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação política pública de educação**. Rio de Janeiro, v 19, nº 71, p 259-282, abr/jun, 2011.

CAVALIERE, A. M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CENPEC. **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade**. Fundação Itaú Social – Unicef. São Paulo: CENPEC, 2013.

CHAGAS, M. A. M. das; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro Contribuições para o debate atual. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CHAVES, M. W. A Educação Integral no antigo Distrito Federal na década de 1930: a formação de hábitos Cívicos, Belos e Sadios. In: COELHO, L. M. C. da C.(org). **Educação integral: história, políticas e práticas**. 1ª ed. Rovellet. Rio de Janeiro, 2013.

COELHO, L. M. da C.; HORA, D. M. **A educação integral, tempo integral e currículo**. Série estudos – periódicos do mestrado em educação da VCDB, Campo Grande – Mato Grosso do Sul, nº 27, p 177 – 192. Jan/jun, 2009.

COELHO, L.M. da C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. In: **Educar em Revista. Número 45**. Curitiba: UFPR, 2012.

COELHO, M. C. da C. **Educação Integral: histórias, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

COSTA, N. G. da. Comunidades educativas. Por uma educação para o desenvolvimento integral. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

COUTO, L. H.; SANCHES, A. L.; RAMOS, S. T. Com mais, a criança faz muito experiência da rede municipal de Diadema (SP). In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica: Centros de Educação Integral**. Curitiba, 1992.

_____. _____. **Caderno Pedagógico de Educação Integral**. Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://cidadedoconhecimento.org.br>> Acesso em: 08 mar.2015.

_____. _____. **Currículo do Ensino Fundamental**: versão preliminar. Curitiba, 2015.

_____. _____. **Programa de Integração da Infância e da Adolescência**. Curitiba, 2004.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, vol. 3. Curitiba, 2006.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, vol. 4. Curitiba, 2006.

_____. Câmara dos Vereadores. Lei Nº 14.528, de 20 de Outubro de 2014 - Publicada no Diário Oficial Municipal em 20 de outubro de 2014.

_____. Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 30, n.133, mar. 2007. 180 p. : il. (Memória Institucional)

_____.Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1983-1998. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33, n 143. 2010 (Memória Institucional)

_____.Prefeitura Municipal. **Decreto n.421, de 07/07/2004**. Dispõe sobre a extinção das unidades do Programa de Integração da Infância e da Adolescência (PIÁ), a incorporação de equipamentos às unidades escolares da Secretaria Municipal da Educação e dá outras providências. Curitiba, 2004.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L. D.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEPARTAMENTO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS (DPI). Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/informacoes-educacionis/3659> acesso em 02 out. 2015.

ÉBOLI, M. T. de M. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FAZENDA, I. C. A. (org). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I. C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, I. C. A. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, J. R.; ARAUJO, S. M. V. de. Ampliação de tempos e oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO). In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERNANDES, C. Os tempos na/da escola: algumas questões para debate. In: COELHO, L. M. C. da C. (org). **Educação integral: história, políticas e práticas**. 1ª ed. Rovel. Rio de Janeiro, 2013.

FRANCO, E. A. S. **A educação ambiental no primeiro Centro de Educação Integral de Curitiba**: as vozes que ecoam do passado para o presente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/37039>> Acesso em 12 out. 2015.

FREITAS, J. V. de. **Compondo a docência**: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/72696>> Acesso em 12 out. 2015.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado. Quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. Coleção Educação Cidadã, v. 4. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GIOLO, J. Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral. Cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KEBACH, P. F. C. O professor construtivista: um professor em ação. In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre. Mediação, 2010

LECLERC, G. de F. E. Programa mais educação e práticas de educação integral. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LECLERC, G. de F. E. MOLL, J. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade. In: **Em aberto. Volume 25, nº 88, p 13-49. Julho à dezembro**. Brasília, 2012

LECLERC, G. de F. E. MOLL, J. Programa mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In: **Educar em Revista. Número 45**. Curitiba: UFPR, 2012.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil, uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Editora Vozes, 2ª edição, Petrópolis, RJ, 2008.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. In: TARDIF, Maurice. LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Editora Vozes, 2ª edição, Petrópolis, RJ, 2008.

LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Editora Vozes, 2ª edição, Petrópolis, RJ, 2008.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KLEIN, J. T. Ensino Interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (org) **Didática e interdisciplinaridade** (Coleção Práxis). Campinas, SP: Papirus, 1998.

MACHADO, A. dos S. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas. Os diversos tempos da educação integral. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral. Muitos desafios, várias possibilidades. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARQUES, T.B.I. Professor ou pesquisador. In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto alegre. Mediação, 2010

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo. Cortez, 2010.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. da C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENDONÇA, M. P. C.; LOBATO, I. M.; FARIA, C. B. R. **Educação integral e os espaços educativos**: um dialogo necessário. Conjectura: filosofia, educação. Caxias do Sul. V18, nº 2, p 42-52, maio/ago, 2013.

MENEZES, J. Educação em tempo integral: direito e financiamento. In: **Educar em Revista. Número 45**. Curitiba: UFPR, 2012.

MESQUITA, H. M. Das escolas do amanhã ao ginásio carioca: a trajetória da educação integral na cidade do Rio de Janeiro (RJ). In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre. Penso, 2012.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: COELHO, M. C. da C. **Educação Integral: histórias, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Editora Vozes, 6ª ed, Petrópolis, RJ, 2014.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**: Coleção Educadores. MEC. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. Recife, 2010.

OLIVEIRA, R. de C. Descubra-se o que existe, inventa-se o que não existe. In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, A. A. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. In: FAZENDA, I. C. A. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PATTARO, R. de C. V.; MACHADO, V. L. de C. **Educação integral e a perspectiva histórico-crítica**: aproximações possíveis. Educação. Santa Maria, v.39, nº 1, p 117-128, jan/abr, 2014.

PEGORER, V. **Educação Integral**. Um sonho possível e de realização necessária. 1ª ed. São Paulo: Textonovo, 2014.

PESTANA, S. F. P. **Afinal, o que é educação integral?** Revista contemporânea de Educação, vol 9 nº 17, janeiro junho. Faculdade de educação. UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

PINHEIRO, L.; RODRIGUES, R. L. P. A experiência da rede municipal de ensino de Santarém (PA). In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no**

Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PORTAL CIDADE DO CONHECIMENTO. Curitiba, 2015. Disponível em; <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=41>. Acesso em 06 nov. 2015.

PORTAL DO INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA (IPPUC). Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/default.php>: acesso em 06 nov. 2015.

PORTAL DA PREFEITURA DE CURITIBA (PMC). Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/secretarias/equipamentos/educacao/17/162016>. acesso 10 out. 2016. Acesso em 15 nov. 2015.

RABELO, M. k. O. Educação integral como política pública. A sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 5ª ed. Porto Alegre. Penso, 2013

SANTOS, C. C. P.; VIEIRA, R. C. Reflexão sobre o Programa Mais educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA). In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, M. N. dos; MARQUES, A. C. **Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil.** Ciência & Saúde Coletiva. Nº 18. P 837-846, 2013.

SCHELLIN, M. do C. S. N. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SETUBAL, M. A. CARVALHO, M. do C. B. de. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. In: **Em aberto. Volume 25, nº 88, p 13-49. Julho à dezembro.** Brasília, 2012

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (org) **Didática e interdisciplinaridade** (Coleção Práxis). Campinas, SP: Papirus, 1998.

SILVA, C. A. O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR). In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. **Educação integral no Brasil de hoje**. 1ª ed Curitiba – PR. Editora CRV, 2012.

SILVA, J. A. da. O professor pesquisador e a liberdade do pensamento. In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre. Mediação, 2010

SILVA, N. A. da; PELOZATO, C.; COSTA, A. **O absenteísmo do professor da rede pública municipal de ensino, da área urbana, da cidade de Ariquemes em função da gripe comum no ano de 2011**. Revista Fiar: Revista do Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes, v.2 nº1, p. 85-108, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/ADRI/Downloads/15-114-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADRI/Downloads/15-114-1-PB%20(1).pdf) Acesso em 15 nov. 2015.

SILVEIRA, M. L. L.; MEIRELES, J. B.; ESLABÃO, L. da C.; VIERA, J. S.; MARTINS, M. de F. D. **Mal-estar Docente e Absenteísmo**: Uma Relação de Trabalho e Saúde das Professoras de Educação Infantil. Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura - V. 01, n. 02, ano 2015, p. 99-102.

SPÓSITO, L. S.; GIMENES, R. M. T.; CORTEZ, L. E. R. **Saúde e absenteísmo docente**: uma breve revisão de literatura. Revista Eletrônica Gestão & Saúde Vol.05, Nº. 03, Ano 2014.

SOUZA, D. de M. A experiência em Palmas (TO). In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SPERANDIO, A.; CASTRO, J. M. P. Programa estadual mais tempo na escola: desafios da educação integral na rede de ensino do Espírito Santo. In: MOOL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

STIVAL, M. C. Elias; MIRA, M. M.; WITHERS, S. W. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico práticas pedagógica. In: COELHO, L. M. C. da C.. **Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo**. Petrópolis; Rio de Janeiro. FAPERJ, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Editora Vozes, 2ª edição, Petrópolis, RJ, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes, 5ª edição, Petrópolis, RJ, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro. Petrópolis, Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**. A escola progressiva ou a transformação da escola. 6ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 4ª ed. Rio de Janeiro, editora UFRJ, 2009

TORALES, M. A. T. Entre Kronos e Kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. In: **Educar em Revista. Número 45**. Curitiba: UFPR, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre; Artmed, 1998.

WITHERS, S. W.; ENS, R. T. Representações sociais do trabalho do pedagogo na escola em tempo integral. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 223-234, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 11 out. 2015.

WITHERS, S. W. **Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/tesesdissertacoes.php>>. Acesso em: 11 out. 2015.

YARED, I. O que é intedisciplinaridade? In: FAZENDA, I. C. A. (org). O Que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

APÊNDICE 1 – REGISTRO DE PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

ESCOLA MUNICIPAL CEI	
NRE -	
Histórico da unidade:	
Procedimentos	Observação
Telefonemas	
Visita inicial	
Entrevista com Articulador	
Entrevista com Professor	
Análise do Planejamento	
Observação da Prática	
Visita final	
Total de visitas	
Total de telefonemas	
Observações	

APÊNDICE 2 – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL CEI	
NRE-	
Dados gerais:	
Fotos do ambiente escolar:	
CrITÉRIOS de observação da prática	Observações
Organização do espaço = como?	
Disposição dos materiais = onde?	
Relação com os estudantes = quando e como?	
Implementação do planejamento = por quê?	
Uso do tempo= de que forma?	
Observações	

APÊNDICE 3 – REGISTRO DE ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS

ESCOLA MUNICIPAL CEI		- NRE	
Professora			
Prática Educativa:			
Critérios de análise		Observações	
Organização dos horários de trabalho			
Registros de atividades por meio de imagens			
Descrição das atividades a serem desenvolvidas			
Avaliação das atividades realizadas			
Registro dos objetivos a serem alcançados			
Descrição dos alunos atendidos			
Organização dos espaços a serem utilizados			
Descrição dos materiais a serem utilizados			

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO DO ARTICULADOR

Pergunta 1: de onde veio a vontade de ser professor?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 2: há quanto tempo você: é professora? Trabalha nesta escola? Está na educação em tempo integral? É articuladora?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 3: qual sua formação na graduação? Pós-graduação? Especialização? Mestrado? Em qual instituição?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 4: o que é educação integral para você?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 5: você conhece a proposta de trabalho de educação em tempo integral na secretaria municipal de educação de Curitiba?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 6: na sua percepção, qual o impacto da educação em tempo integral?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 7: como ocorre a integração das atividades nas nove horas de trabalho da escola?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 8: como é realizado o planejamento acompanhamento pedagógico?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 9: qual a importância da formação continuada em serviço?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 10: quais dificuldades você enfrenta no planejamento do trabalho, mediante a ausência dos professores?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 11: quais as influências do Programa Mais Educação na escola?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 12: que relações você pode destacar entre os macrocampos do programa mais educação e as práticas educativas desenvolvidas no CEI?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 13: como acontece a discussão acerca da utilização dos recursos do programa mais educação?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 14: como ocorre o processo avaliativo nas práticas educativas ?			
A1:	A2:	A3:	A4:
Pergunta 15: em sua opinião quais as características de um bom professor?			
A1:	A2:	A3:	A4:

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Pergunta 01: De onde veio a vontade de ser professor?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 02: Há quanto tempo você é: É professor? Trabalha nesta escola? Está na educação em tempo integral?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 03: Qual sua formação na Graduação? Pós-graduação? Especialização? Mestrado? Em qual Instituição?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 04: O que é Educação Integral para você?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 05: Você conhece a proposta de trabalho de educação em tempo integral na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 06: Como é a relação entre os turnos escolares?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 07: Como você planeja o tempo, o espaço e o uso de materiais em sua rotina de trabalho?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 08: Qual a importância da formação continuada em serviço?

P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 09: Qual o trabalho desenvolvido até o momento junto aos estudantes que lhe conferiu maior satisfação?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 10: Como você contempla o processo avaliativo no planejamento?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 11: Que influencias o Programa Mais Educação na sua prática pedagógica?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 12: Como acontece a discussão acerca da utilização dos recursos do Programa Mais Educação?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 13: Quais dificuldades você enfrenta para efetivar seu trabalho diário?
P1:
P2:
P3:
P4:
Pergunta 14: Qual a influencia específica relacionada a ausência dos seus colegas professores?
P1:
P2:
P3:
P4:

APÊNDICE 6 – PERGUNTAS DA ENTREVISTA

Hipóteses	Questões	Amostra
O PME do Governo Federal impulsionou de forma efetiva o trabalho nas escolas de tempo integral (CEIs)	Qual a relação entre os macrocampos do PME nas Práticas Educativas do CEI?	Articulador Professor
	Quais as influências do PME na organização escola e prática pedagógica?	Articulador Professor
	Como acontece a discussão sobre como os recursos do PME serão utilizados?	Articulador Professor
A adesão ao PME e a elaboração do Caderno Pedagógico fomentou a discussão e a reflexão a respeito do objetivo principal da educação integral.	O que é Educação Integral para você?	Prof / Artic
	Você conhece a proposta de trabalho de educação em tempo integral na SME?	Professor Articulador
	Qual o impacto da educação em tempo integral para os estudantes?	Articulador
	Como você planeja o tempo, o espaço e o uso de materiais em sua rotina?	Professor
A figura do articulador ganhou destaque na efetivação da educação integral nos CEIs, impulsionando junto com pedagogos toda a organização do trabalho pedagógico e planejamentos.	Como ocorre a integração das atividades nas nove horas de trabalho da escola?	Articulador Professor
	Como ocorre a integração das atividades nas nove horas de trabalho da escola?	Articulador Professor
	Qual a importância do professor articulador no interior da escola?	Professor
	Quais dificuldades você enfrenta no planejamento do seu trabalho, mediante a ausência dos professores?	Articulador
	Como é realizado o planejamento e o acompanhamento pedagógico?	Articulador
Apesar da descontinuidade das propostas pedagógicas para os CEIs, algumas escolas conseguiram desenvolver experiências significativas nas práticas educativas.	A quanto tempo você: é professor/articuladora? Trabalha na escola? Está na educação integral?	Professor Articulador
	Qual sua formação de Graduação? Pós-graduação? Especialização? Mestrado? Em qual Instituição?	Professor Articulador
	Qual a importância para você da formação continuada?	Professor Articulador
	Em sua opinião quais as características de um bom professor?	Articulador
Professores com jornada de 40 horas semanais em uma única escola demonstram maior comprometimento com a cultura e a comunidade escolar da unidade.	De onde veio à vontade de ser professor?	Professor Articulador
	Qual o trabalho desenvolvido até o momento lhe conferiu maior satisfação?	Professor
	Como é a relação entre os turnos?	Professor
	Quais dificuldades você enfrenta para efetivar seu trabalho diário, mediante a ausência dos seus colegas professores?	Professor

APÊNDICE 7 – TERMO LIVRE ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Adriane de Fátima Seretnei Farion pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, orientanda da Professora Doutora Verônica Branco da Universidade Federal do Paraná, convidamos você professor/ professora da prática educativa do contraturno escolar ou articuladora pedagógica da escola em tempo integral, a participar de um estudo intitulado **“Centros de Educação Integral: experiências que se destacam”**, pesquisa que buscará evidenciar boas práticas em destaque nas escolas escolhidas e contribuir para avanços científicos na área educacional.

- a) O objetivo desta pesquisa é Identificar as características das práticas pedagógicas desenvolvidas no contraturno dos CEI's consideradas significativas e influenciadas pelo Programa Mais Educação do MEC, que justifiquem a defesa da continuidade e ampliação da oferta da escola em tempo integral no município de Curitiba.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário que você esteja disposto a responder perguntas em uma entrevista que será gravada de modo digital, para que as informações sejam recolhidas de modo fidedigno. Também haverá observações das propostas realizadas nas dependências da unidade escolar com momentos de acompanhamento das rotinas cotidianas da aula, também será preciso que você forneça seus planos de aula.
- c) Para tanto a pesquisadora comparecerá em sua escola para realizar a entrevista, a observação da prática e a análise dos planos de aula com dias e horários marcados com antecedência conforme a disponibilidade em sua agenda. A entrevista levará cerca de quarenta minutos, com possibilidade de retorno se necessário para o esclarecimento de dados e a observação da prática por volta de duas horas.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, visto que a relação como entrevistado pode ser um tanto desconfortável para algumas pessoas. Por este motivo as entrevistas e observações serão realizadas no ambiente escolar que é familiar aos participantes da pesquisa.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: o uso de parte de seu tempo destinado a elaboração de planejamentos e estudos.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: o aumento do conhecimento científico a respeito do tema; a ampliação dos conhecimentos a respeito da compreensão do fenômeno

Participante da Pesquisa I _____
Pesquisador Responsável _____
Orientador _____

educativo; a divulgação de boas práticas das escolas de tempo integral curitibanas; a organização de informações sobre a história da educação em tempo integral no município. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora Adriane de Fátima Seretnei Farion responsável por este estudo poderá ser localizada na SME localizada na Avenida João Gualberto 3060, 7º andar torre A, e-mail: afarion@sme.curitiba.pr.gov.br , fone: 33503110 - 33503014, no horário das 8h às 17 h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolva este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a professora orientadora a Doutora Verônica Branco. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) O material obtido áudios, imagens e vídeos serão utilizados unicamente para essa pesquisa. Sua entrevista será gravada e assim que for transcrita e a pesquisa estiver encerrada o conteúdo das gravações será destruído.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa relacionados a transporte e materiais de gravação não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu _____ compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

Pesquisadora: Adriane de Fátima Seretnei Farion

ANEXO 1 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: META 6

As estratégias para que a efetivação da meta 6 – Implantação da Educação Integral - destacadas pelo Plano Nacional da Educação 2014/2023 se efetive as seguintes ações:

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;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

ANEXO 2 – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: META 6

META 6: 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) estudantes da educação básica. 13/38 LeisMunicipais.com.br - Lei Ordinária 14681/2015

ESTRATÉGIAS

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 multidisciplinar, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) estudantes 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 profissionais da educação básica escolar em uma única escola.

6.2 Incentivar a adesão e a participação nos programas ofertados pelo governo federal com a gradativa ampliação das unidades educacionais participantes.

6.3 Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado (ergonômico) para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.

6.4 Garantir às unidades educacionais que ofertam educação em tempo integral infraestrutura e manutenção adequada, com implementação de planos de reformas e adequações em unidades que não foram construídas para o atendimento em tempo integral, considerando os horários e atendimento diferenciados, com equipamentos, instrumentos, mobiliário e recursos tecnológicos, proporcionando maior mobilidade, acessibilidade, funcionalidade e segurança, adequados a todos os níveis de ensino.

6.5 Considerar a concepção de educação integral na construção dos documentos orientadores municipais.

6.6 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, que garantam acessibilidade a todos os espaços, bem como a produção de material didático e a formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.7 Prever que a construção de novas escolas do município sejam planejadas para atender às especificidades e às necessidades arquitetônicas, ambientais e de mobiliário da educação integral.

6.8 Prever obras específicas de reforma e ampliação dos espaços educativos para o atendimento da educação integral.

6.9 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.

6.10 Ampliar a oferta da educação em tempo integral na perspectiva da construção de territórios educativos que promovam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais dos(as) estudantes, buscando a garantia dos direitos à aprendizagem, por meio da mobilização de diferentes secretarias municipais, fomentada pelas Secretarias da Educação, para construção de um plano de ampliação de territórios.

6.11 Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar 14/38 LeisMunicipais.com.br - Lei Ordinária 14681/2015 de estudantes matriculados(as) nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.12 Orientar a aplicação da gratuidade, de que trata o Art. 13 da Lei Federal nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.13 Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, considerando as mesmas especificidades relacionadas às condições de permanência, tanto no turno quanto no contraturno, no que diz respeito às questões físicas, humanas e materiais.

6.14 Ofertar atividades recreativas, esportivas, culturais, de cidadania e tecnológicas, diferenciadas, direcionando a expansão da jornada escolar, para perspectiva da educação integrada.

6.15 Garantir número necessário de profissionais da educação escolar básica qualificados(as) para os diferentes atendimentos (docentes e não docentes), incluindo o(a) articulador(a) pedagógico(a) de tempo integral, de forma a atender com qualidade, às necessidades específicas de cada instituição que oferece educação em tempo integral, nos diferentes níveis de ensino da educação básica, levando-se em conta o número de estudantes atendidos(as), considerando as modalidades ofertadas e especificidades sócioeconômicas de cada unidade, na perspectiva da equidade.

6.16 Garantir a oferta de formação continuada específica para profissionais da educação escolar básica que trabalham em instituições de tempo integral, considerando a implementação de políticas públicas voltadas para o enfrentamento de questões sociais, econômicas, culturais, ambientais, psicopedagógicas e políticas, visando à melhoria da qualidade na educação integral.

6.17 Promover a educação integral considerando o aprofundamento da educação científica e tecnológica; a dimensão da educação ambiental; a educação em direitos humanos; a pluralidade cultural; a historicidade; a ampliação do repertório artístico cultural a partir do

estudo das diferentes linguagens artísticas; as modalidades esportivas; a promoção da saúde, potencializando, entre outros, o letramento linguístico, matemático e científico.

6.18 Promover o atendimento em educação integral com utilização de metodologias diferenciadas que priorizem a interação, a ludicidade e a experimentação prática, para a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos escolares.

6.19 Elaborar currículos escolares para a educação integral, prevendo por meio de eixos, programas, práticas específicas entre outros o contraturno num trabalho que congregue, amplie e aprofunde os conhecimentos escolares dos componentes curriculares do turno na concepção da formação humana integral. 15/38 LeisMunicipais.com.br - Lei Ordinária 14681/2015

6.20 Ampliar os recursos destinados à educação no orçamento do município, por meio do regime de colaboração de forma a garantir maior aporte de recursos para educação integral, respeitando o princípio da proibição do retrocesso social quanto às políticas já ofertadas para o período integral pelo ente federado, sem prejuízos daquelas ofertadas por meio de recursos de origem externa.