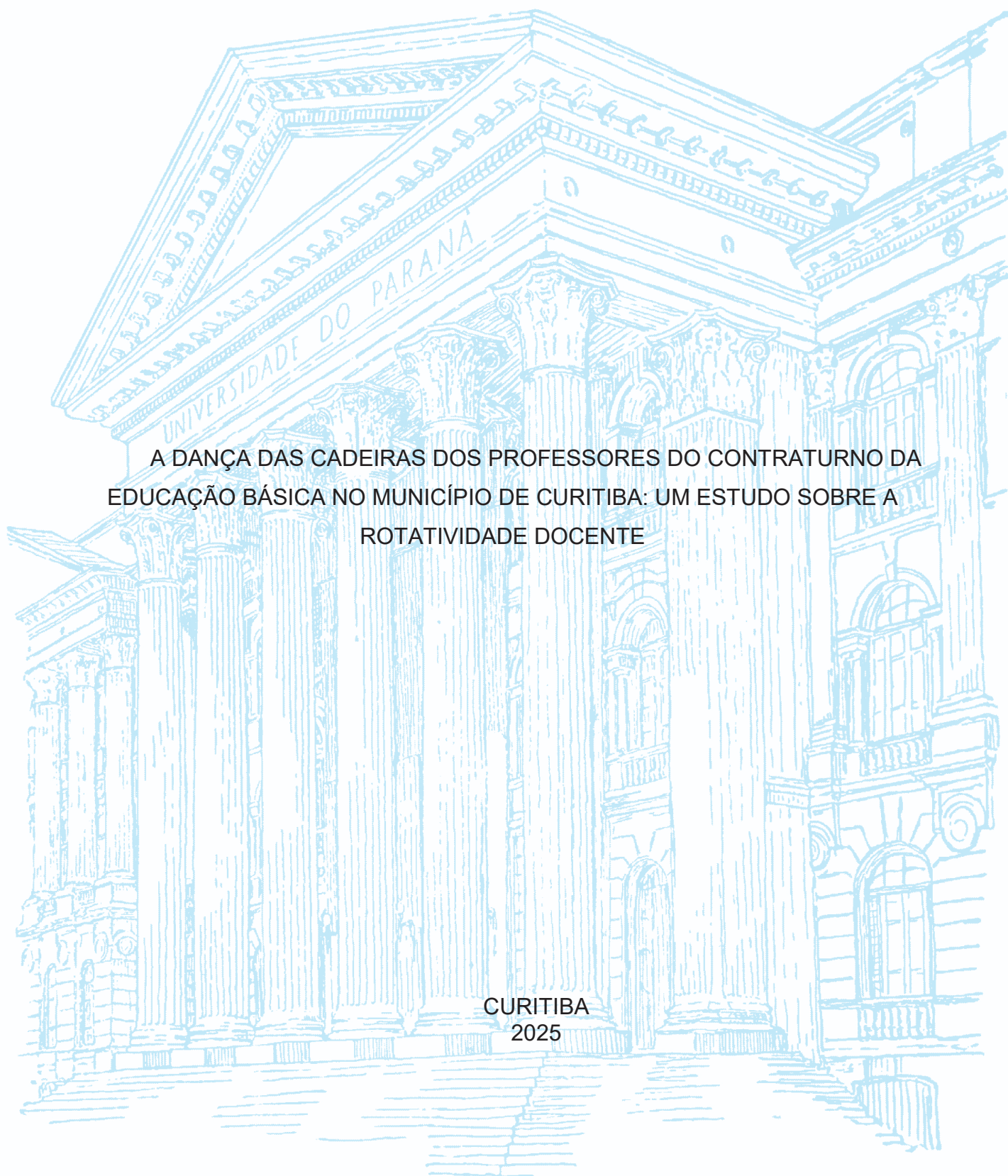


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOÃO MARTIMIANO FILHO

A DANÇA DAS CADEIRAS DOS PROFESSORES DO CONTRATURN
DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: UM ESTUDO SOBRE A
ROTATIVIDADE DOCENTE

CURITIBA
2025



JOÃO MARTIMIANO FILHO

A DANÇA DAS CADEIRAS DOS PROFESSORES DO CONTRATURNO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: UM ESTUDO SOBRE A
ROTATIVIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Claudia Regina Baukat Silveira Moreira.

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Martimiano Filho, João.

A dança das cadeiras dos professores do contraturno da Educação
Básica no município de Curitiba : um estudo sobre a rotatividade docente /
João Martimiano Filho. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Dra. Claudia Regina Baukat Silveira Moreira

1. Educação e Estado. 2. Educação integral – Curitiba (PR). 3.
Rotatividade de pessoal. 4. Professores – Recrutamento. I. Moreira,
Claudia Regina Baukat Silveira. II. Universidade Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JOÃO MARTIMIANO FILHO**, intitulada: **A DANÇA DAS CADEIRAS DOS PROFESSORES DO CONTRATURNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: UM ESTUDO SOBRE A ROTATIVIDADE DOCENTE**, sob orientação da Profa. Dra. CLAUDIA REGINA BAUKAT

SILVEIRA MOREIRA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 12 de Agosto de 2025.

Assinatura Eletrônica

18/08/2025 15:20:23.0

CLAUDIA REGINA BAUKAT SILVEIRA MOREIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

18/08/2025 16:54:05.0

ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/08/2025 17:45:22.0

RENATA RIVA FINATTI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 474866

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 474866

À minha esposa Suziê e ao meu filho Isaac. Sem eles
este trabalho não poderia ter se realizado

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pois foi ele que me deu força para poder iniciar e concluir este trabalho.

Agradeço à minha esposa pelo apoio, incentivo e compreensão. Pelas leituras, sugestões e por todo o carinho e preocupação durante toda a produção deste trabalho.

Ao meu filho Isaac. Por mais que ele ainda não tenha compreensão de muitas coisas sua presença me deu coragem para enfrentar todos os desafios.

À professora Dr^a Claudia R. B. S. Moreira. Foram muitas as conversas, orientações e ajustes que fizemos durante esta caminhada. Sua paciência, alegria e leveza foram imprescindíveis.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba por todo material disponibilizado e todo o tempo gasto com minha pessoa.

Às escolas municipais que abriram as portas e aos professores e diretores que me permitiram conversar com eles e me deram o seu ponto de vista sobre a temática discutida nesta pesquisa.

À minha mãe e meus irmãos que se alegraram comigo por esta conquista

Ao meu sogro e minha sogra que sempre estiveram lá cuidando da minha família quando eu mesmo não podia.

A todos os que vibraram por mim por esta conquista.

RESUMO

A presente pesquisa teve como propósito investigar o provimento dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam no contraturno das escolas municipais em Curitiba a fim de entender os padrões de rotatividade docente nas escolas que oferecem o tempo ampliado. A hipótese que regeu este trabalho foi a de que as escolas que possuem o contraturno têm um maior giro de professores ao final do ano, no processo de remanejamento, devido à forma como a política de educação em tempo ampliado influencia o trabalho pedagógico nestes espaços. O recorte temporal de análise compreende os anos de 2017 a 2024, período que corresponde às duas últimas gestões do prefeito Rafael Greca. Qualitativamente analisou-se nela o histórico da educação integral no Brasil bem como o histórico do município. Foram vistos os cadernos orientadores do período ampliado e do período. Para conhecer as motivações por trás da rotatividade docente foi escolhida a ferramenta de entrevista semiestruturada junto aos professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Quantitativamente analisou-se os dados da SME referente ao remanejamento dos professores de todas as escolas municipais que ofertam vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como resultado percebeu-se que as escolas que possuem maior número de matrículas no tempo ampliado possuem maior rotatividade docente. Percebeu-se ainda que a política de difícil provimento é uma política pública que ajuda a diminuir a rotatividade em escolas onde ela é implantada.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação em Tempo Integral; Provimento de Professores; Rotatividade Docente.

ABSTRACT

The present study investigates the staffing dynamics of early years elementary school teachers in the extended-day programs within municipal schools in Curitiba, with the objective of examining patterns of teacher turnover in institutions offering extended instructional hours. The central hypothesis underpinning this research posits that such schools exhibit higher levels of teacher turnover at the conclusion of the academic year, particularly during the reassignment process, as a consequence of the ways in which extended-time education policies shape pedagogical practices. The analysis encompasses the period from 2017 to 2024, corresponding to the two most recent administrations of Mayor Rafael Greca. The qualitative component involved a historical review of full-time education in Brazil and in the municipality, as well as an examination of official guidelines regulating both extended-day and regular school schedules. Semi-structured interviews were conducted with teachers, principals, and pedagogical coordinators to elucidate the motivation underlying teacher turnover. The quantitative component relied on data provided by the Municipal Department of Education (SME) concerning teacher reassignments in municipal schools offering early years elementary education. The findings indicate that schools with higher enrollment in extended-day programs are more susceptible to elevated levels of teacher turnover. Furthermore, the study highlights that the “hard-to-staff policy” constitutes an effective public policy instrument in mitigating teacher turnover in the context where it is implemented.

Keywords: Educational Policies; Full-Time Education; Teacher Staffing; Teacher Turnover

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Dias de permanência dos professores do contraturno.....	68
FIGURA 2 – Elementos necessários para a definição das oficinas.....	70
FIGURA 3 – A ludicidade na educação em tempo ampliado.....	72
FIGURA 4 – Percurso Individual de Aprendizagem.....	78
FIGURA 5 – Imagem do gráfico gerado pelo Percurso Individual de Aprendizagem...	79
FIGURA 6 – Objetivos e critérios de ensino e aprendizagem.....	91
FIGURA 7 – Divisão do território do município de Curitiba, de acordo com as dez regionais administrativas, distribuição das escolas municipais e marco zero da cidade de Curitiba.....	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Comparativo entre os objetivos dos programas mais educação e o novo mais educação.....	47
QUADRO 2 - Marcos legais da educação integral no Brasil.....	52
QUADRO 3 - Informações sobre os cadernos analisados.....	64
QUADRO 4 - Classificação das escolas por tipo de oferta de matrícula.....	119

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição das escolas com oferta de tempo integral antes e depois de 2022.....	95
TABELA 2 – Percentual das escolas municipais das capitais do país segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente.....	100
TABELA 3 - Índice de Regularidade Docente em Curitiba 2016-2023.....	101
TABELA 4 – Valor Ponderal distribuído entre as regionais.....	108
TABELA 5 – Evolução da oferta de vagas à disposição no processo de remanejamento de acordo com a regional entre 2017 e 2024.....	109
TABELA 6 – Porcentagem de rotatividade docente nas regionais administrativas – Curitiba (2017, 2020 e 2024)	113
TABELA 7 – Distribuição das escolas municipais, segundo as regionais, de acordo com o percentual de gratificação de Difícil Provimento – Curitiba (2024).....	114
TABELA 8 - Síntese das movimentações dos professores por regional.....	118
TABELA 9 – Distribuição das escolas da rede municipal de ensino de Curitiba nas regionais, de acordo com a oferta de educação em tempo integral (2024).....	119
TABELA 10 - Vagas em concursos de remanejamento docente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, segundo o percentual de matrículas em tempo integral (2017-2024).....	120
TABELA 11 – Média de rotatividade docente por tipo de escola.....	121
TABELA 12 – Tipos de escola distribuídas pelo IRD	123
TABELA 13 – Mobilidade dos 100 primeiros e 100 últimos colocados no remanejamento de 2024.....	124
TABELA 14 – Média de professores e estudantes por tipo de escola.....	126
TABELA 15 – Distribuição dos docentes da rede municipal de ensino de Curitiba, de acordo com a maior titulação, de acordo com a oferta de educação em tempo integral (2024).....	126
TABELA 16 – Distribuição das escolas municipais de Curitiba, de acordo com faixas de rotatividade do pessoal docente entre 2017 e 2024.....	127
TABELA 17 – Distribuição das faixas de rotatividade docente, de acordo com a oferta de educação em tempo ampliado (Curitiba, 2022-2024).....	128

TABELA 18 – Escolas com maior número de rotatividade entre 2017 e 2024.....	130
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Percentual de alunos de educação em tempo integral – Brasil – 2014-2023.....	46
GRÁFICO 2 – Percentual de matrículas em tempo integral Ensino Fundamental anos iniciais na Rede Municipal de Curitiba 2014 -2023.....	60
GRÁFICO 3 – Evolução da oferta de vagas à disposição no processo de remanejamento de acordo com o turno entre 2017 e 2024.....	111
GRÁFICO 4 – Percentual de rotatividade por tipo de escola	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI – Centro Educação Integral
CF – Constituição Federal
CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança
CIC – Cidade Industrial de Curitiba
CME – Conselho Municipal da Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ETIS – Escola de Tempo Integral
FME – Fórum Municipal de Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IRD – Indicador de Regularidade Docente
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NGPE – Núcleo de Gestão de Pessoal
NRBN – Núcleo Regional do Bairro Novo
NRE – Núcleo Regional de Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PIA – Programa de Integração da Criança e do Adolescente
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME – Partido da Mobilização Nacional
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNME – Programa Novo Mais Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico

PRN - Partido da Reconstrução Nacional

ProUni – Programa Universidade Para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PT – Partido dos Trabalhadores

RIT – Regime Integral de Trabalho

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretaria Municipal de Educação

UEI – Unidade de Educação Integral

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL	26
2.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO NOS MARCOS NORMATIVOS NACIONAIS.....	26
2.1.1 A Constituição Federal de 1988.....	26
2.1.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente, o Direito à Educação e a Educação em Tempo Ampliado.....	30
2.1.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Educação em Tempo Ampliado.....	33
2.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO COMPONENTE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NESTE INÍCIO DE SÉCULO	35
2.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA ..	51
3 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO CONTRATURNO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	60
3.1 OS CADERNOS PEDAGÓGICOS DO PERÍODO REGULAR E DO CONTRATURNO	60
3.1.1 Caderno “Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral” de 2016 ..	62
3.1.2 Currículo do Ensino Fundamental – Volumes 1 a 5	69
3.1.3 Referencial da educação integral em tempo ampliado 2020	76
3.1.4 Currículo do Ensino Fundamental – Diálogos com a BNCC.....	81
3.2 O ESPAÇO FÍSICO DAS ESCOLAS QUE OFERTAM O CONTRATURNO	87
4 A DANÇA DAS CADEIRAS.....	93
4.1 ROTATIVIDADE DOCENTE.....	93
4.2 ROTATIVIDADE DOCENTE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	99
5 AS PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR	132

5.1 AS ESCOLAS PARTICIPANTES	135
5.2 AS ENTREVISTAS	137
5.2.1 Educação Integral em Tempo Ampliado	138
5.2.2 Ludicidade.....	145
5.2.3 Cursos	149
5.2.4 Clima.....	154
5.2.5 Famílias	158
5.2.6 Estrutura e Materiais.....	162
5.2.7 Meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024	168
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS.....	176
ANEXOS	195
ANEXO I	195
ANEXO II.....	200

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar a educação em tempo ampliado no município de Curitiba é, para mim, sinônimo de revisitar o passado. Desde pequeno estudei em escolas públicas de período regular administradas pelo governo do estado do Paraná. Porém, na quarta série (atual quinto ano), fui transferido por minha família para uma escola municipal mais próxima da minha residência. Ali, pela primeira vez, tive contato com uma escola de período ampliado e foi um ano cheio de desafios – tanto pela mudança de escola, quanto por permanecer no ambiente escolar o dia inteiro.

Nos anos seguintes, permaneci em espaços de contraturno, porém agora frequentando uma unidade do Projeto de Integração à Criança e ao Adolescente, o Projeto PIÁ¹. Uma instituição que atendia crianças no período oposto ao da escola e que possuía diversas atividades relativas ao esporte, artesanato, cultura, entre outros. Fiquei ali até o início do Ensino Médio, quando então fui encaminhado ao mercado de trabalho. Os anos se passaram e, pelo que eu tinha percebido até então, a minha relação com a escola havia acabado. Entretanto, entrou em vigor o ProUni, um programa do governo federal que concedia bolsas de estudos para o Ensino Superior e foi então que, ao terminar o curso de pedagogia, acabei entrando novamente na escola, na condição de professor.

Como docente no município de Curitiba do ano de 2012 até o ano de 2023, sempre atuei em escolas que ofereciam o contraturno e, por conta disso, e da minha experiência passada, este tema me é caro.

Na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, o contrato de trabalho do professor concursado é de 20 horas semanais, o que significa quatro horas diárias de atividades, em cinco dias por semana. Caso queira cumprir 40 horas semanais, o professor precisa fazer um segundo concurso, ou ter um contrato temporário em Regime Integral de Trabalho (RIT) ou ainda tentar uma vaga por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Entretanto, com estas duas matrículas (ou com RIT/PSS), não é certo que o professor ficará os dois períodos na mesma escola. Para isso, no caso dos dois padrões, ele precisará entrar no processo de remanejamento ao fim do

¹ “Piá” - desta maneira são chamados os meninos, em Curitiba. É um sinônimo para “guri” “moleque” e “garoto”. É uma palavra muito comum de se escutar na região e em sua língua nativa, o Tupi, piá significa “menino do meu coração”.

ano e tentar se estabelecer em um único local, se assim o desejar. Assim, os professores podem estar em dois estabelecimentos distintos durante o dia, podem estar no mesmo local ou ainda cumprir apenas um período de quatro horas. Isso faz com que a composição do quadro docente em uma escola possa variar bastante de um turno para o outro.

Dentro da educação em tempo ampliado, me interessei em pesquisar o provimento de professores do contraturno que atuam em escolas de tempo integral, pois neste espaço eu pude ver em primeira mão algumas angústias dos professores que ali trabalhavam. Angústias estas que também me afligiam: o docente do contraturno aparenta ter uma importância menor do que aquele que atua no regular, há falta de recursos e direcionamento quanto ao trabalho pedagógico, não há uma defesa institucional quanto à importância deste trabalho diante das famílias, entre outros.

Enquanto professor atuante no contraturno pude observar também que nos processos de remanejamento de vagas que ocorrem todo final de ano na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), as escolas que ofereciam o tempo ampliado aparentavam ter uma rotatividade maior de professores.

Alia-se a isto o fato de que a gestão municipal anunciou no final de 2022 a intenção de expandir a educação em tempo ampliado para a totalidade das escolas municipais até 2024, superando assim a meta do Plano Municipal de Educação de Curitiba (PME 2015-2025) e a do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que era implementar a educação em tempo ampliado em ao menos 50% das escolas até o final da vigência de cada um dos planos, respectivamente, 2025 e 2024 (Curitiba, 2015; Brasil, 2014).

Por conta disso, despertou-me o interesse em pesquisar a rotatividade dos professores que atuam no período do contraturno em escolas que oferecem a educação de tempo ampliado, a fim de saber se estas escolas possuem realmente uma maior rotatividade.

Em se tratando de “educação integral”, é necessário trazer uma distinção entre conceitos, pois a discussão, tanto política quanto acadêmica, gira em torno de educação em tempo integral e educação integral – dois termos que, apesar de utilizarem-se da palavra ‘integral’, referem-se a aspectos diferentes.

O primeiro termo refere-se ao aumento do tempo da criança ou adolescente no ambiente escolar e que nesta dissertação será chamado por diversas vezes de tempo ampliado. Esta ampliação de tempo encontra-se prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), Lei n. 9394/96. No art. 34, § 2º observa-se que “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996). E no artigo 87, § 5º “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996). Destaca-se que a ampliação a que se refere a LDBEN é sobre o Ensino Fundamental, já a progressão referente à Educação Básica como um todo irá aparecer no Plano Nacional de Educação vigente entre 2014 e 2024², como se verá a seguir.

Já a educação integral, se refere ao pleno desenvolvimento do estudante, independentemente da quantidade de tempo dentro do ambiente escolar. Na Constituição Federal (CF) de 1988, lê-se no artigo 205 que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990, no artigo 53, reafirma o que o artigo da CF afirma “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990).

Estes dois elementos, apesar de carregarem semelhanças no nome, se traduzem em aspectos diferentes. Um se refere ao tempo e o outro a inteireza do ser. Chama-se a atenção para esta diferença porque é possível encontrar os dois termos em um único documento, como é o caso do Programa Mais Educação (PME), que vigorou de 2007 a 2016. No decreto Nº 7.083/2010 que dispõem sobre o referido programa, ao se referir ao tempo, entende-se por educação escolar em tempo integral um período “igual ou superior a sete horas diárias” (Brasil, 2010). Já quando se trata de um “currículo integral” o decreto propõe

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em tempo integral.

² Ressalta-se que em 25 de julho de 2024 entrou em vigor a Lei Nº 14. 934 que altera a vigência do Plano Nacional de Educação fazendo-o vigorar até o dia 31/12/2025

(...)

§ 2º [...] O desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2010).

A Constituição Federal estabelece em seu Art. 205 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado (Brasil, 1988). Fundamental para a efetivação deste direito é o professor que executa o seu trabalho diretamente com os estudantes. Neste sentido, as condições de trabalho deste docente constituem um aspecto importante do direito à educação, pois elas podem condicionar os processos de permanência e rotatividade dos docentes em determinada escola. Podem ser elencadas como boas condições de trabalho o clima organizacional, equipamentos em boas condições, salários, entre outros (Pereira Júnior; Oliveira, 2020).

Contudo, nem sempre o professor encontra um ambiente favorável às suas condições de trabalho.

O cenário atual denuncia a ocorrência de fatores que refletem a precariedade das condições de trabalho desse profissional. Entre esses fatores, estão as salas de aula que extrapolam o limite de alunos matriculados; a baixa remuneração, que faz com que muitos professores acabem ampliando a sua jornada de trabalho para compensar as frequentes perdas salariais; a intensificação do trabalho decorrente das exigências burocráticas, que levam o professor ao preenchimento de inúmeros documentos. Além disso, os professores devem ser criativos e audaciosos para cumprir as metas educacionais através dos poucos recursos disponíveis e atender as demandas de renovação constante de suas práticas, exigência para o ingresso na sociedade do conhecimento e da informação (Saraiva, 2023, p. 7).

Um documento que apresenta certa dificuldade para o trabalho de alguns professores é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com sua ênfase em competências, tal como está organizada, ela já foi “amplamente discutida e rejeitada pelos educadores em outro momento” (Branco; *et al.*, 2019, p. 156). Entretanto, é justamente esta ênfase nas competências que se encontra na introdução do Referencial da Educação Integral de Curitiba:

Este material é composto pela apresentação da concepção e das orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho escolar na Educação Integral em Tempo Ampliado, por orientações e sugestões de organização do espaço e do tempo ampliado nas escolas da RME, enfatizando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (Curitiba, 2020a, p. 7).

Desta forma, analisar o ambiente de trabalho do professor é interessante para esta pesquisa para tentar elucidar como se constitui a documentação que rege o seu trabalho e como estas políticas interferem no ambiente laboral para que ao final do ano - caso seja necessário - ele tome a decisão de permanecer ou se retirar de uma determinada escola.

Sobre a especificidade do trabalho docente no contraturno pode-se dizer que ela é diferenciada, se comparada ao período regular. No caso da RME deve-se levar em consideração que no período regular o conteúdo a ser ministrado está posto. Os professores recebem o currículo a ser ministrado e devem segui-lo o ano todo. Na RME a Secretaria disponibiliza on-line e também envia os cadernos curriculares e de avaliação, nos quais especificam o que deve ser trabalhado em cada matéria e em qual período do ano, sendo esta divisão trimestral. Os cadernos englobam ainda os objetivos e a forma de avaliar cada um dos conteúdos ministrados. Desta forma, o professor não precisa se preocupar em ‘descobrir’ o que será trabalhado no decorrer do ano, pois isso já vem planejado pela SME.

Já no contraturno, “a flexibilidade do tempo permite um processo mais amplo de articulação com os conteúdos nas Práticas Educativas, sem o compromisso com a trimestralidade” (Curitiba, 2020a, p. 101).

A organização do trabalho pedagógico no município de Curitiba, segundo os cadernos que orientam o trabalho docente, ao que parece, é uma para o turno regular e outra para o contraturno. Os encaminhamentos metodológicos, as avaliações, os tempos e espaços e até os conteúdos são pensados de forma diferente, ainda que possa haver um diálogo entre um período e outro.

Entretanto, haver um diálogo não é o mesmo que existir um trabalho coletivo. Embora haja um articulador pedagógico que busque dar unidade à organização do trabalho nos dois períodos, não há garantia de que os professores dos turnos opostos coordenem seus esforços de forma a efetivar um trabalho coeso.

Em tempo, o articulador pedagógico é o profissional que ocupa um posto que foi criado em função de haver na RME “a necessidade de um permanente e sistemático acompanhamento e orientação para o desenvolvimento das atividades específicas do período integral” (Curitiba, 2016c). Este profissional é escolhido entre aqueles docentes que atuam como “docência I” ou “Suporte Técnico Pedagógico”.

Diante do exposto, é possível questionar se a educação em tempo ampliado, da forma como está organizada, seria um fator que contribui para que as escolas que a oferecem tenham uma maior rotatividade de pessoal. Pois, o fato de haver um caderno pedagógico para o turno e outro para o contraturno com direcionamentos distintos aos professores faz parecer que existam um funcionamento diferente nestas escolas.

De acordo com Saraiva (2023), a rotatividade dificulta a consolidação de um trabalho coeso entre os professores e impede que os docentes se aproximem da comunidade escolar, incluindo os discentes. Segundo Pereira Junior e Oliveira (2016), a rotatividade docente foi apontada pelos diretores como um problema em 32,6% das escolas segundo os dados da Prova Brasil daquele ano. Ainda segundo os autores, “[...] se considerarmos as interações profissionais em torno do projeto pedagógico da escola, os compromissos e responsabilidades que os docentes assumem com os colegas no trabalho coletivo, ainda mais indesejável seria essa instabilidade” (Pereira Júnior; Oliveira, 2016, p. 321).

Sendo assim, a análise dos fatores que podem levar a uma maior rotatividade nas escolas que ofertam o contraturno poderá ajudar a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, os diretores, as equipes pedagógicas das escolas e outros envolvidos no processo educativo a criar estratégias para aumentar a retenção destes profissionais.

Vale salientar que, como já exposto, desde o ano de 2022 a prefeitura municipal tem trabalhado para implantar o tempo ampliado em ao menos uma turma em todas as escolas do município até 2024. Desta forma, esta nova política fez este pesquisador repensar a metodologia de análise dos dados, pois antes da implementação do tempo ampliado em todas as escolas era possível categorizar as escolas entre aquelas que possuíam o contraturno e as que não possuíam e era assim que as escolas seriam analisadas. Entretanto, agora isso não é mais possível.

Assim sendo o problema desta pesquisa é: A educação em tempo ampliado contribui para que as escolas que a oferecem tenham maior rotatividade de pessoal?

Esta problematização apontou para o seguinte objetivo geral: analisar os possíveis fatores que influenciam a rotatividade docente nas unidades educacionais que oferecem o tempo ampliado na Rede Municipal de Educação de Curitiba com

especial atenção ao impacto da política de tempo ampliado sobre o provimento e a permanência de professores.

Os objetivos específicos são: examinar as diretrizes curriculares e pedagógicas da educação em tempo ampliado em comparação com as do período regular, destacando suas potenciais implicações para o trabalho docente no contraturno; investigar de que forma as condições de trabalho e a organização institucional das escolas influenciam as decisões de permanência ou saída dos professores que atuam no contraturno; identificar os critérios adotados pela Secretaria Municipal de Educação e pela equipe diretiva na alocação dos docentes nos turnos e funções; mapear, com base nos dados da SME, os padrões de rotatividade docente nas escolas municipais entre 2017 e 2024 (período que corresponde aos dois últimos mandatos da gestão Rafael Greca); analisar criticamente os discursos e percepções de professores, diretores e coordenadores pedagógicos sobre o trabalho no contraturno e os fatores que influenciam sua satisfação e permanência; avaliar a existência e a efetividade de estratégias institucionais e/ou locais de retenção docente nas escolas municipais selecionadas para a amostra e sua efetividade na estabilização das equipes pedagógicas.

A metodologia da pesquisa em questão tem um caráter quantitativo e qualitativo. A pesquisa qualitativa foi de cunho documental e se valeu também de entrevistas semiestruturadas.

Para realizar a pesquisa documental foram analisados os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação que dispõem sobre o currículo da educação integral e a portaria com as normas para o remanejamento dos professores. Já as entrevistas tiveram o intuito de captar as impressões dos servidores públicos selecionados para a amostra a respeito dos potenciais impactos da política de educação integral sobre suas rotinas e das instituições.

A pesquisa quantitativa analisou a rotatividade dos professores de todas as escolas do município com base no quadro de remanejamento do Núcleo de Gestão de Pessoal (NGPE) – SME referente ao período compreendido entre 2017 e 2024. Este procedimento foi escolhido porque, apesar do problema mirar a escola, é com base na movimentação do corpo docente que se poderá determinar o quanto cada escola retém ou não os seus profissionais. Esta análise pôde determinar também se

a mudança de oferta de matrícula de tempo ampliado para todas as escolas impactou ou não na movimentação docente.

A pesquisa documental, como salienta Cellard (2008), é uma pesquisa que transmite a informação em sentido unilateral. O documento fala e o pesquisador apenas ouve. O pesquisador tem pouca ou nenhuma influência sobre o objeto de pesquisa. Ainda segundo o autor, para se fazer uma análise crítica é necessário levar em conta cinco dimensões: o contexto, o autor ou autores do documento, a autenticidade e confiabilidade, natureza do texto e, por fim, os conceitos-chave.

Sendo assim, em um primeiro momento, foi feita uma análise crítica do “Currículo do Ensino Fundamental” e do caderno “Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral” ambos de 2016 e do “Referencial da educação integral em tempo ampliado” e do “Currículo do Ensino Fundamental – Diálogos com a BNCC”, ambos de 2020. A partir disso, foi analisada a concepção de educação integral, o currículo, a especificidade do trabalho docente, a metodologia das aulas que se encontra em cada um deles, considerando a conjuntura da gestão municipal na análise de cada um dos documentos.

A análise documental comparou estes documentos e percebeu quais as ênfases, os conceitos que se repetiram, as proximidades e distanciamentos entre um e outro e as especificidades que pedem do trabalho docente.

Com esta parte realizada, o pesquisador pôde “[...]fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial” (Cellard, 2008, p. 303).

Em um segundo momento, a pesquisa foi direcionada à realização das entrevistas. Ressalta-se que para isso foi necessário ao pesquisador ser avalizado pelos Comitês de Ética em Pesquisa, tanto da Universidade Federal do Paraná quanto da Secretaria de Saúde de Curitiba sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 79805824.2.0000.0241. Este processo trouxe aos participantes da entrevista a segurança de que a pesquisa se deu de forma ética e responsável.

Depois de passar por estes comitês, o pesquisador pôde entrevistar os professores, diretores e coordenadores pedagógicos³ para entender quais suas dificuldades, os desafios, as dinâmicas que acontecem no período do contraturno, os critérios que são levados em consideração pela equipe pedagógica e administrativa para alocar os professores em cada um dos períodos (o regular e o contraturno) e as motivações que levam os professores a querer mudar ou permanecer na mesma escola. Nessa fase, o pesquisador entrevistou nove participantes de duas escolas diferentes, sendo eles: dois diretores, um coordenador pedagógico, um articulador pedagógico e cinco professores. Estas escolas foram escolhidas porque ambas possuem percentual de difícil provimento, uma política de gratificação sobre o vencimento inicial dos professores, estão localizadas em comunidades carentes e uma já possuía o tempo ampliado e a outra passou a ofertar no ano de 2022.

Quanto aos docentes, esta amostra foi escolhida porque perpassa tanto pelos professores, que são aqueles que atuam diretamente em sala de aula, quanto pelos coordenadores pedagógicos e diretores que são aqueles que são responsáveis pela gestão do trabalho pedagógico e administrativo da escola.

Os participantes da pesquisa foram considerados atendendo os seguintes critérios de inclusão: servidores públicos das carreiras do magistério municipal de Curitiba, contratados em regime estatutário, que atuam na chamada Docência I (docentes generalistas dos anos iniciais do Ensino Fundamental), Docência II (docentes com licenciatura em Educação Física e que atuam na área), direção escolar ou professores que atuam na equipe pedagógica lotados nas unidades escolares selecionadas para a amostra.

Já aqueles servidores públicos que exerciam função de docência, mas que tinham outro tipo de contrato de trabalho (via Processo Seletivo Simplificado (PSS), ou outras modalidades) não foram considerados para participar da entrevista. Tal exclusão se justifica porque são professores que não participam dos processos de remoção.

A entrevista, segundo Poupart (2008, p. 216-217)

³ Na Rede Municipal de Educação de Curitiba a função do coordenador pedagógico atuante nas unidades educacionais recebe o nome de “pedagogo” - o nome oficial, na carreira, é Suporte Técnico-Pedagógico. Ressalta-se que nesta pesquisa optou-se designá-los de coordenadores pedagógicos pelo fato de que a formação em Pedagogia inclui também a maioria dos professores atuantes em sala de aula.

É um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. [...] A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a sua própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações.

Boni e Quaresma (2005, p.75) afirmam que as entrevistas semiestruturadas:

Combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Uma boa entrevista não é feita sem planejamento. É necessário estar bem ciente dos objetivos da pesquisa. Por isso é necessário a elaboração de um tópico guia. Gaskell, (2002, p. 66) afirma que “O tópico guia é parte vital do processo de pesquisa e necessita de atenção detalhada [...]. Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa”.

Com as entrevistas concluídas e transcritas, foi realizada a análise crítica do discurso. De acordo com Gill (2002, p. 247), este método está mais interessado

Nos textos em si mesmos, em vez de considerá-los como um meio de "chegar a" alguma realidade que é pensada como existindo por detrás do discurso [...] Ao invés de ver o discurso como um caminho para outra realidade, os analistas de discurso estão interessados no conteúdo e na organização dos textos.

O discurso na análise crítica é entendido como algo que “não acontece em um vácuo social” (Gill, 2002, p. 248), mas leva em consideração o contexto. “Como atores sociais, nós estamos continuamente nos orientando pelo contexto interpretativo em que nos encontramos e construímos nosso discurso para nos ajustarmos a esse contexto” (Gill, 2002, p. 248).

Por fim, a pesquisa quantitativa lançou luz sobre os dados obtidos com a SME e forneceu um panorama numérico de quantos professores saíram, em um determinado período, das escolas que oferecem o contraturno e quantos saíram daquelas que oferecem apenas o período regular. Os dados puderam levantar também se existe ou não um padrão de rotatividade maior nas escolas que oferecem o contraturno e se estes padrões mudaram ou não entre 2022 e 2024, período de ampliação da oferta de tempo ampliado para todas as escolas.

Para analisar estes números foi feito um levantamento nos documentos do Núcleo de Gestão de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação, NGPE- SME, que

tratam do ingresso dos docentes via concurso público e a rotatividade dos professores no final do ano, além de ser levado em conta o porte da escola, a regional a qual ela pertence, se oferece ou não uma remuneração extra aos professores lotados nestas unidades (chamada de Gratificação de Difícil Provimento), a efetivação ou não deste pedido do professor, entre outros elementos.

Desta forma, a dissertação está dividida em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo trata dos documentos oficiais que balizaram a educação integral até o presente momento e finaliza abordando o histórico da educação integral em Curitiba.

O segundo capítulo trata da especificidade do trabalho do professor enquanto atuante no contraturno, em comparação com aquele que atua no turno regular: parte-se da análise dos cadernos pedagógicos da educação municipal, do clima escolar e da estrutura nas unidades que apresentam o tempo ampliado na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

O terceiro capítulo inicia apresentando a discussão sobre rotatividade e se utiliza dos dados obtidos na SME para analisar a rotatividade dos professores nas escolas, comparando a movimentação entre escolas que oferecem o tempo ampliado e as que ofertam apenas o tempo regular no período analisado.

O quarto capítulo faz uma análise da percepção dos trabalhadores das escolas selecionadas para a amostra (docentes e responsáveis pela gestão) com relação ao trabalho no contraturno. Para desenvolver este capítulo foram levadas em consideração as entrevistas realizadas nas escolas com os coordenadores pedagógicos, os professores e a direção da escola sobre as práticas educativas do contraturno, o clima escolar e outros aspectos relevantes à esta dissertação.

Por fim, considerações finais arrematam o trabalho.

2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL

2.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO NOS MARCOS NORMATIVOS NACIONAIS

Este capítulo trata da educação em tempo ampliado enquanto política nacional e municipal. Neste sentido, em um primeiro momento, foi feita a análise dos documentos nacionais oficiais que discorrem sobre a educação integral e os contextos nos quais estes documentos foram produzidos.

Neste ponto a dissertação conta também com uma revisão bibliográfica para analisar as pesquisas que discorrem sobre o assunto. Para isso foi feito um levantamento de artigos no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) usando como palavras-chave os descritores relacionados ao tema em questão: Constituição de 1988; ECA; LDB; Implementação; Educação integral.

Em um segundo momento será analisado o histórico da educação em tempo ampliado no município de Curitiba, desde o seu início no ano de 1965 passando pelos anos de 1980, 1990 e até o ano de 2024 com a segunda⁴ gestão do prefeito Rafael Greca. Esta seção foi construída por meio de análise bibliográfica e documental.

2.1.1 A Constituição Federal de 1988

No Brasil, a educação se firma como direito social no final do século XX, mais precisamente com a promulgação da atual Constituição, junto com a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a proteção à infância, entre outros, conforme disposto no artigo 6º (Brasil, 1988). Convém destacar que “pela primeira vez em nossa história Constitucional explicita-se a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação” (Oliveira, 1999, p. 61-62).

A Carta Magna de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, é a mais extensa entre todas as constituições brasileiras em termos de educação, pois utiliza-se de nove artigos – 205 a 214 – para detalhar o tema.

Nessa Carta, enquanto o artigo 205 afirma que a educação é um direito de todos, o artigo 208, em seu inciso I, garante a obrigatoriedade da Educação Básica e

⁴ Aqui ‘segunda gestão’ refere-se ao terceiro e quarto mandato do prefeito.

gratuita dos 4 aos 17 anos inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria, e no inciso II a progressiva universalização do ensino médio gratuito⁵ (Brasil, 1988).

A Constituição, ao prever que a educação é um direito (Art. 205), gratuito nos estabelecimentos oficiais (Art. 206, inciso IV) e obrigatório entre os 4 e os 17 anos de idade (Art. 208, incisos I e II), estabelece aí um direito e uma obrigatoriedade dupla.

Um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação nessa etapa. A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola (Oliveira, 2007, p. 15).

Destaca-se que Oliveira escreveu este trecho em 2007, antes de Emenda Constitucional Nº 59 que dá nova redação ao Inciso I do Art. 208. Assim, quando o autor diz “nesta etapa” ele se refere ao Ensino Fundamental.

Este entendimento encontra-se também na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) que afirma em seu artigo 126 “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório” (Organizações das Nações Unidas, 1948).

A Carta Magna, além de afirmar a Educação Básica como gratuita nos estabelecimentos oficiais e a obrigatoriedade das crianças e adolescentes frequentarem a escola, no art. 208, parágrafo primeiro (§ 1º) reconhece a educação como um direito público subjetivo (Brasil, 1988). Segundo Duarte, (2004, p. 113)

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio.

Nessa Constituição, apesar de a educação integral não ser referenciada, já se pode ver indícios de que ela já estava sendo gestada.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

⁵ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Vale ressaltar que a Carta Magna foi promulgada em um momento de abertura política e ela se “propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação” (Vieira, 2007). Segundo Moreira e Salles (2015, p. 194), “A CF88, de forma avançada e inovadora, é a primeira Constituição Federal brasileira a outorgar a condição de sujeitos detentores de direitos a crianças e adolescentes”.

Torna-se necessário enfatizar também que estas conquistas presentes na Constituição são fruto de lutas. Vieira (2007, p. 303-304) lembra-nos do contexto da época:

Em 1984 há um intenso movimento democrático por eleições diretas [...] Há um debate sobre educação expresso em alguns documentos que traduzem os anseios de mudança do período [...] a atenção dos educadores converge para a Assembleia Nacional Constituinte, que, mesmo antes de ser instalada, recebe contribuições dos atores ligados ao campo educacional, em franco processo de organização desde o início da década.

Em se tratando dos textos que abordam o tema, observa-se no artigo de Bezerra e Lima (2022) que aborda a evolução do direito à educação no Brasil nas Constituições Federais de 1824 a 1988 contrapondo-as com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, destacando as restrições contemporâneas a esse direito, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio.

Como resultado, os autores identificam que o direito à educação no atual contexto histórico é diferente dos períodos anteriores. Segundo Bezerra e Lima (2022, p. 15) em outros períodos “o direito à educação era abertamente negado por governos elitistas e autoritários”, já na CF de 1988, o direito à educação foi amplamente conquistado, porém devido às recentes “políticas neoliberais, o direito é limitado ‘por dentro’ do Estado democrático” (Bezerra; Lima, 2022, p. 15). Assim, por exemplo, houve incentivo à privatização nos governos Collor (1990-1992) e Fernando Henrique (1995-2002) e cortes de gastos sociais nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022).

Já Leonardo (2010) trata da educação enquanto direito, não apenas para o indivíduo, mas para toda a sociedade. A Carta Magna, segundo a autora, apresenta sua finalidade, os órgãos responsáveis pela sua efetivação e os recursos disponíveis para o cumprimento desse direito. A autora aborda também a questão da

responsabilidade do Estado, dos administradores e do judiciário na garantia do direito à educação e enfatiza a possibilidade de se acionar mecanismos jurídicos tais como o Mandado de Segurança e a Ação Direta de Inconstitucionalidade, para a sua efetivação.

Leonardo (2010) finaliza abordando a conscientização das famílias e dos estudantes sobre a importância da educação para que aprendam a reclamar os seus direitos.

O artigo de Santos *et al.* (2020) explicita a educação como um direito social a partir da Constituição de 1988 e que tal direito é parte integrante da condição de ser cidadão. A legislação, segundo estes autores, dá embasamento para a criação de projetos e leis específicas que garantam a educação e a cidadania. O texto aponta que para a efetivação destes direitos é necessário que cada cidadão os conheça de forma individual e, em coletividade, exijam do Estado o seu cumprimento para que a lei não se torne apenas letra morta.

Lord (2017) aponta para as transformações que ocorreram no campo educacional ao longo do tempo, desde a promulgação da Constituição de 1988. Para o autor, o próprio conceito de direito à educação mudou com o passar do tempo, pois com a conquista de novos direitos, novas demandas surgem. Assim, se antes o direito à educação se materializava como o acesso à escola, hoje com a quase universalização do Ensino Fundamental o direito à educação passa a ser visto como melhoria da qualidade.

Corroborando com este pensamento o artigo de Ferreira *et al.* (2020). Nesse texto buscou-se investigar, por meio de abordagem bibliográfica e documental, quais os avanços e retrocessos na permanência em espaços escolares de grupos historicamente excluídos. Os autores concluem que, embora a Constituição tenha feito avançar o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes de forma geral, ainda há dificuldade em manter nas escolas os grupos historicamente excluídos. Para os autores, a educação tem sido alvo de políticas educacionais "(...) confusas, complexas e que não se sustentam por muito tempo" (Ferreira, *et al.* 2020, p. 20). Para os autores, o ensino deveria levar em consideração o território. Trazer visibilidade da realidade em que se situa o educando e despertar a sua criticidade, fazendo-o refletir em como a sua realidade pode ser pensada, criticada e melhorada ajudaria a fortalecer a permanência na escola dos grupos historicamente excluídos.

Como visto, a Constituição de 1988 ampliou o direito e a extensão da educação para todos os brasileiros e ainda contribuiu para a redação de outros documentos importantes para a educação e a infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como se verá a seguir.

2.1.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente, o Direito à Educação e a Educação em Tempo Ampliado

Em 13 de julho de 1990, sob o governo do presidente Fernando Collor de Mello, então no Partido da Renovação Nacional (PRN), foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90. Para Oliveira (2022, p. 43), “(...) o artigo 227 [da CF/88] propiciou novos preceitos jurídicos que se relacionam com o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos”. Ainda segundo a autora:

A luta pelos direitos infantojuvenis se insere na consolidação do modelo de bem-estar social em que os direitos sociais passaram a ter relevância na legislação nacional. Os direitos como saúde, assistência social, previdência, educação e seguridade social ganham relevância no texto constitucional e são garantidos às crianças e adolescentes. A importância dos movimentos sociais pode ser percebida principalmente pela elaboração do Art. 227 da Constituição Federal de 1988 (Oliveira, 2022, p. 44).

Três esferas foram fundamentais para a formulação do ECA. A esfera jurídica representada pelos juízes, promotores e advogados. A esfera política formada pelos assessores da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), os dirigentes e os técnicos dos órgãos estaduais e finalmente, houve a ação dos movimentos sociais e a sociedade Civil, que eram a força impulsionadora e sensibilizadora dos constituintes sobre a necessidade dos direitos das crianças e dos adolescentes (Cifali, 2021).

Silva e Silva (2021) afirmam que o ECA foi criado em um contexto de reconhecimento quase universal dos direitos da criança. Fato que fica evidenciado com a Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e que conquistou a maior ratificação da história com o total de 196 países.

Ainda segundo as autoras, a Convenção Sobre os Direitos da Criança

É o primeiro tratado que consegue regulamentar num único texto todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de uma categoria universal de indivíduos, que até então não eram reconhecidos como sujeitos de direitos (Silva; Silva, 2021, p. 7).

Este reconhecimento é pautado pelo Princípio do Melhor Interesse da Criança que leva em consideração o desenvolvimento integral, pleno e harmonioso e que compreenda também a preparação destes indivíduos para uma vida independente em sociedade (Silva; Silva, 2021).

Já o ECA estabelece no artigo 4º que a criança e o adolescente possuem prioridade na “efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990).

Esta prioridade, segundo o documento, no Art. 4, compreende

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Brasil, 1990).

A grande mudança que ocorre a partir da vigência da Constituição e do ECA é que as crianças e adolescentes passam a ser sujeitos de direitos, como é previsto no artigo 227 da Constituição. Porém, o artigo em si precisa de regulamentação e foi exatamente isso que o ECA veio a realizar.

Passa a vigorar pela nova legislação, a chamada doutrina da proteção integral que, partindo dos direitos das crianças reconhecidos pela ONU, procura garantir a satisfação de todas as necessidades das pessoas de menor idade, nos seus aspectos gerais, incluindo-se os pertinentes à saúde, educação, recreação, profissionalização, etc. Não se trata – é sempre bom ressaltar – de maior detalhamento ou explicitação dos direitos elencados no mencionado dispositivo constitucional, o que poderia conduzir a um raciocínio cético de “mais uma lei”. Não. O Estatuto prevê expressamente as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não-oferecimento ou sua oferta irregular; do ensino obrigatório [...] (Cury, 1990, p. 42).

No que se refere à educação, o ECA, no artigo 53, ratifica o que está posto na CF: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990). De fato, tanto a Constituição quanto o ECA expressam o direito a uma educação que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa. Já o artigo 58 afirma que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a

estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990). Destaca-se que o ECA não trata da educação em tempo ampliado. Como visto, ele contempla em seus artigos a educação integral enquanto a inteireza do ser, mas não faz menção ao tempo escolar.

Assim, para Oliveira (2022, p. 48), “a Infância conquistou seu status de cidadania, a Constituição deu base jurídica aos direitos das crianças e a democracia sustentou a criação de um conjunto de mecanismos destinados à proteção das garantias constitucionais”.

Um destes mecanismos foi a atribuição dada ao Ministério Público de fazer valer o que está posto no ECA e na CF sobre o direito das crianças. Neste sentido Nascimento e Marques (2021) afirmam que não apenas o direito a educação deve ser garantido pelo Ministério Público, mas também o transporte escolar, a alimentação e outros aspectos essenciais para a efetivação deste direito. Para os autores é necessário também que haja uma colaboração entre a sociedade civil e as autoridades para reafirmar os direitos dos educandos e a qualidade dos serviços públicos educacionais.

Em se tratando de qualidade, Nascimento e Cury (2020) afirmam que o conceito, como previsto no ECA, é dependente de fatores econômicos, políticos, engajamento da família e da sociedade civil e, também, de estruturas de Estado para que ela se torne efetiva. As crianças e adolescentes, segundo esta perspectiva, deveriam se conscientizar dos seus direitos humanos e dos cidadãos e, neste sentido, a escola é fundamental.

Desta forma valeu-se também nesta pesquisa da discussão de Dos Santos, Oliveira e Lima (2019) que afirmam que para que o direito à educação na escola seja efetivado é necessário haver professores com formação e comprometimento ético e que respeitem o processo educativo e as particularidades de cada estudante. A título de conclusão, as autoras afirmam que os professores são os principais mediadores “entre a criança e o legado material, cultural, científico e humano” (Santos, Oliveira e Lima, 2019, p. 131).

O ECA declara que a educação é um direito das crianças e dos adolescentes, entretanto, quando da sua aprovação, ainda faltava um mecanismo que disciplinasse a educação escolar em território nacional. Desta forma, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, em seu artigo 1º e § 1º declara “Esta

Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

2.1.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Educação em Tempo Ampliado

No ano de 1996, depois de um longo período de discussões, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Dentro deste documento, assim como acontece com diversas outras legislações, há a manifestação de diferentes vozes. “As vozes dominantes, as recessivas, as abafadas e as ausentes que a constituem continuam sendo uma ‘rede intertextual’ a ser lida e reconstruída” (Curry, 1998, p. 74).

Esse documento regulamenta a educação escolar em todos os níveis e em todo o território nacional. No que se refere ao direito à educação, segundo Lord (2017), a LDBEN englobou ao menos três aspectos fundamentais, quando da sua aprovação: a universalização da oferta do Ensino Fundamental, a ampliação da oferta do ensino médio e a formação de professores.

Para Saviani (2016, p. 233), a implantação da LBDEN “(...) trata-se de uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado; isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda população do país”. Este fato torna a legislação notável, uma vez que durante séculos a educação neste país serviu majoritariamente às elites e foi negada a grande parte dos cidadãos.

Cury (1998), ao discorrer sobre a então nova lei, chama a atenção para o caráter nacional da LDBEN em um país marcadamente desigual. Para o autor

O caráter provocativo da temática da igualdade. A igualdade perante a lei, a igualdade de oportunidades, a de condições, a de resultados se choca com um país marcado historicamente pelo profundo grau de desigualdade social. Assinalar a democratização enquanto acesso é pôr em evidência o quanto se tem a caminhar no âmbito das políticas educacionais (Cury, 1998 p. 74).

Assim sendo, caberia à LDBEN e aos dispositivos que por meio dela seriam criados, o peso de tornar a escola acessível a todos. Neste sentido, Flash (2015, p. 748) afirma que, com relação ao Ensino Fundamental, a criação da LDBEN “possibilitou o aumento de matrículas nesse nível de ensino, chegando muito próximo da universalização”.

A LDBEN estabelece a implantação da educação em tempo ampliado em território nacional, como mencionado na introdução desta dissertação, nos termos do seu artigo 34: “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996). O parágrafo segundo, deste mesmo artigo, especifica que “O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). É importante, porém, destacar que a LDBEN indica essa progressão apenas para o Ensino Fundamental, porém com a Lei nº 11.494 de 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, a ampliação da carga horária agora é ambicionada para toda a Educação Básica, embora ainda não universalizada.

De igual maneira, o Art. 87, §5º da LDBEN afirma que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996). Entretanto, em um país vasto territorialmente e marcado por grandes diferenças políticas, econômicas e culturais, a ampliação do tempo de atividade escolar seria um grande desafio.

O texto de Cury (2016) analisa os 20 anos de vigência da LDBEN. Nele o autor se aprofunda nos elementos constitucionais de 1988 e no ECA como princípios fundantes para o emergir da atual LDBEN. Entretanto, o autor encerra o texto afirmando que a promulgação da LDBEN foi feita de forma apressada e que ela ainda não é capaz de cumprir os ordenamentos jurídicos expressos nos dispositivos constitucionais. Para Cury (2016), existe o desafio de se ensinar para a democracia e cidadania. É preciso ainda que a sociedade e o Estado pactuem novos esforços em prol de unir educação, democracia e modernidade para tirar a nação de uma condição que nos constrange em vários aspectos e neste sentido a priorização da Educação Básica é tarefa inadiável.

Maurício (2017) analisa em seu artigo os 20 anos da LDBEN fazendo relação com o contexto de 2017: o governo Temer e a expansão do ensino de tempo integral. A autora lembra que, para Darcy Ribeiro, não era a lei que fazia a realidade, mas

“Aspectos da realidade é que oportunizam princípios e diretrizes das leis” (Maurício, 2017, p. 91).

A autora enfatiza que os artigos 34 e 87 não são para a implantação de uma escola de tempo integral para crianças carentes e sim para crianças. Não é uma educação para os mais pobres e sim para o Brasil. Neste sentido, destaca-se que o PNE propõe alcançar a meta de ofertar a educação em tempo ampliado para 25% dos estudantes. Assim, como se verá adiante, as políticas de tempo ampliado no Brasil têm buscado ofertar esta modalidade para crianças carentes e não para todas as crianças.

Foi visto nesta seção que a CF de 1988 reconheceu a educação como um direito público subjetivo. Garantiu o acesso, gratuidade e obrigatoriedade dos quatro aos 17 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegura que crianças e adolescentes são titulares de direitos, cuja implementação é responsabilidade do Estado e da sociedade. Já a LDBEN regulamentou a educação em todos os níveis, priorizando inicialmente a universalização do Ensino Fundamental e a formação de professores, mas também enfrenta dificuldades em um contexto de desigualdade social.

Estes três marcos da educação: a Constituição federal, o ECA e a LDBEN, formam a base legal que endossa a construção de uma educação integral de tempo ampliado que começa a se consolidar com o Plano Nacional de Educação (PNE) previsto na LDBEN.

2.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO COMPONENTE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NESTE INÍCIO DE SÉCULO

Nesta seção é apresentado como a política de educação integral se estabeleceu no Brasil com base nos marcos legais, conforme descrito anteriormente. Será apresentado aqui o PNE de 2001 (Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001), o Programa Mais Educação (Portaria interministerial nº 17 de 2007), o PNE de 2014 (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), O Novo Mais Educação (Portaria Ministério da Educação - MEC nº 1.144 de 10 de outubro de 2016) e Programa Escola de Tempo Integral (Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023).

A LDBEN estipulou a criação e a implantação de um plano nacional de educação com a colaboração dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Assim, já em 1998 começou a tramitar na Câmara dos deputados o projeto de lei que versava justamente sobre este plano. Então, em 2001 o PNE 2001-2010 entrou em vigor quando o Fernando Henrique Cardoso (PSDB) presidia o Brasil.

Esse PNE tinha como objetivos

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001).

O plano estabeleceu também metas para todos os níveis e etapas de ensino e, entre elas, a meta 21 definia que era necessário “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (Brasil, 2001).

Esta ampliação de tempo escolar inserida no plano e prevista na LDB 9394/96 é resultado de influência internacional de organismos como o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO que “Vão pressionar o Brasil, em razão do seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional [...]” (Arelaro, 2000, p. 97).

Para compor as estatísticas mencionadas acima, podem ser citados os indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que a partir de 1998 lança o relatório chamado “*Education at a Glance*”⁶ que traz um panorama da educação nos seus países membros e os demais 14 países convidados, entre eles o Brasil (BRASIL, 1999). No relatório de 1999, traduzido pelo MEC, lê-se que

O sistema educacional brasileiro possui uma das menores cargas horárias no Ensino Fundamental, de 667 horas efetivas de ensino por ano, maior apenas que a da Suécia, de 624 horas. Para os países-membros da OCDE, o tempo médio de instrução em sala de aula corresponde a 791 horas por ano. A carga horária no Chile é de 860 horas/ano, na Argentina, 788, e no Uruguai, 732 (Brasil, 1999, p. 39-40).

⁶ Desde 1998 o relatório é publicado anualmente e é disponibilizado em português no site do MEC sob o nome “Panorama da Educação”.

Assim, a meta do Plano Nacional de Educação que tinha como uma de suas finalidades aumentar o tempo de estada dos estudantes brasileiros da Educação Básica nas escolas foi assim proposto, a fim de atender a exigências internacionais.

Vale salientar que este plano “não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Ao contrário, ela surgiu da pressão social produzida pelo ‘Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública’” (Valente; Romano, 2002, p. 97). Ainda segundo os autores, os estudantes e os seus pais, educadores e profissionais da educação se uniram para criar o documento que ficaria conhecido como o PNE “da Sociedade Brasileira” (Valente; Romano, 2002, p. 97).

A proposta deste plano da sociedade

Reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a Educação Básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público (Valente e Romano, 2002, p. 98).

Para tanto, defendia-se ser necessário elevar o investimento em Educação do Produto Interno Bruto (PIB), que era menos de 4%, para 7% até o final do quinto ano e, no mínimo, para 10% até o final da década (Brasil, 2001). Entretanto, ao final do decênio, o PIB não estava nem em 7% (Valente e Romano, 2002).

Assim que este projeto de lei para o plano foi protocolado no Congresso, outro PL entrou em cena. Desta vez elaborado pelo executivo e com o nome PNE “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional”. Valente e Romano (2002, p. 99) afirmam que

O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade.

Segundo Cury (2011, p. 804-805) “O PNE acabou sendo aprovado de modo a consagrar a maior parte do texto do Executivo, ainda que assimilando algumas metas do plano proposto pela sociedade civil”.

Entretanto, o plano aprovado em 9 de janeiro de 2001 sofreu vetos pelo presidente da república. No plano aprovado foram nove vetos presidenciais no aspecto do financiamento. O que segundo Cury resultou em

[...] um plano sem a devida sustentação econômico-financeira o que, por sua vez, tornou os Estados e Municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação. E tudo isso trouxe limitações de largo espectro quanto à obtenção de suas metas.

Em 2007, ano que marca o início do segundo mandato do governo Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), são instituídos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁷, que era um conjunto de programas que visavam melhorar a educação nacional e o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria interministerial nº 17 de 2007.

Vale destacar que este não foi o primeiro programa de nível federal a incidir sobre a educação integral. Nos anos de 1990 é possível ver a implementação do Programa Minha Gente, que era parte do projeto de governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990 -1992). A diferença é que enquanto o Mais Educação era apenas indutor e deixava a responsabilidade pelo estabelecimento do tempo integral a cargo dos Estados e municípios, aquele? ficava sob a responsabilidade direta da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República.

Neste programa foram concebidos e implementados os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs). Nestes espaços eram atendidas crianças da creche ao fim do então chamado primeiro grau e eram ensinados conteúdos relacionados à saúde, convivência desportiva e comunitária (Germani, 2006).

O PDE apresentou-se como um plano do Executivo, com diversos programas que tinham como finalidade cumprir as metas estabelecidas pelo PNE 2001 (Brasil, 2008). O PDE constituiu-se

Num conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola (Voss, 2011, p. 47).

Para a Educação Básica, o PDE propunha, entre outras medidas, o estabelecimento do piso salarial nacional para professores, o aumento do valor dos repasses da União aos estados e municípios, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), apoio à gestão escolar baseado no PDE

⁷ Estes decretos foram: 6.093/07 (dispõe sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado); 6.094/07 (dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação); 6.095/07 (estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET) e 6.096/07 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI)

Escola e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2007).

Já quanto ao Programa Mais Educação, seu intuito era incentivar os Estados e municípios a criar ou avançar com os seus programas de educação de tempo ampliado. O artigo 2º, inciso primeiro da Portaria Interministerial n. 17 especifica a finalidade do programa:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de Educação Básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar (Brasil, 2007).

O programa em questão se consolidou

Como uma estratégia de indução de uma agenda pedagógica, curricular e intersetorial/articulada, para uma educação integral, prioritariamente no Ensino Fundamental, mas com desdobramentos importantes para o Ensino Médio através do Programa Ensino Médio Inovador. Tal ação teve significativo impacto para a retomada e/ou qualificação de programas municipais e estaduais de educação integral. [...] Com este Programa, escolas no país inteiro focaram olhares e esforços nas possibilidades abertas para ampliação/reconfiguração dos tempos, espaços e oportunidades educacionais, na perspectiva da promoção do desenvolvimento pleno dos/as estudantes, previsto constitucionalmente (Moll; Barcelos, 2021, p. 788-789).

Segundo Capuchinho e Crozatti (2018) os critérios para a adesão ao novo programa mudou diversas vezes conforme o passar dos anos. Em 2008, primeiro ano do programa, foram atendidas 1,4 mil escolas que obtiveram baixo desempenho na Prova Brasil em capitais e regiões metropolitanas. Já em 2010 os critérios estabelecidos foram:

Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove Regiões Metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes (Capuchinho; Crozatti, 2018, p. 262).

Ainda segundo os autores (2018) a partir de 2011 o Programa Mais Educação passou a integrar o Plano Brasil sem Miséria e teve como um dos critérios de elegibilidade a unidade educacional ter 50% ou mais dos seus estudantes incluídos no Programa Bolsa Família. Em Curitiba, por exemplo, este dinheiro “contribuiu para a exploração de diversos territórios educativos, bem como a adequação de espaços escolares” (Curitiba, 2020a). As atividades propostas pelo Programa Mais Educação eram dez, das quais os Estados ou municípios escolheriam seis para compor os seus currículos: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde,

Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (Brasil, 2011).

O Programa Mais Educação, assim como diversos textos da política, possuiu tensões internas. Porém estas tensões não se referem à necessidade de um maior tempo de escola, mas “entre a construção da esfera pública, de nosso sistema de educação, e a pluralidade de atores, de forças sociais que interagem na produção material de nossa sociedade e que disputam de maneira direta a educação” (Arroyo, 2013, p.670).

Além de ser concebido por diversos ministérios, portanto tendo um caráter multisetorial, o programa foi implementado em âmbito nacional por agentes alinhados e não alinhados ao governo federal. Segundo Mendonça, (2019, p. 24):

Oferecer a ampliação do tempo de escola para as camadas mais pobres da população passa a ser um consenso na sociedade brasileira e se traduz em leis, planos e estratégias. Oferecer mais tempo de escola é visto como um esforço de toda a sociedade. Mas o que aparece como uma estratégia única esconde uma heterogeneidade de interesses e conflitos, que são necessariamente atravessados por interesses e relações de poder.

Mendonça (2019) irá chamar este consenso de provisório e conflitual, afirma também que o Programa Mais Educação carrega estes consensos, tanto na sua formulação quanto na sua implementação. Para ela, o programa tem ambiguidades fundamentadas em dois paradigmas, o da igualdade e o da diferença. Na igualdade, o programa universaliza a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e foca principalmente em estudantes em situação de vulnerabilidade social. Com isto a autora afirma que ele rompe com a lógica de elevar às melhores condições os estudantes via mérito pessoal e pensa nas diferenças individuais de cada aluno, porém este mesmo programa, ao levantar o paradigma da diferença diz que “faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças” (Brasil, 2009, p. 10). Ainda segundo a autora (2019, p. 25), “Essa agenda precisa ser pactuada porque é conflitiva, uma vez que a qualidade da educação carrega os valores e os princípios da igualdade liberal, que requer identidades homogêneas e subalternizadas”.

Esta análise torna-se pertinente se forem consideradas as entidades que ajudaram a formular os cadernos que norteiam o trabalho da educação integral nesse Programa. Segundo o MEC, três cadernos foram preparados a fim de “contribuir para

a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação” (Brasil, 2009, p. 10); são eles: Gestão Intersectorial no Território; Educação Integral: texto referência para o debate nacional; e Rede de Saberes Mais Educação. Silva e Flach (2018), ao analisarem estes cadernos, destacam quais foram as entidades e ONGs que ajudaram a formulá-los. Entre essas entidades e Organizações não Governamentais pode-se destacar a Cidade Aprendiz e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC.

Segundo as autoras, entre as entidades empresariais que gerem o grupo Cidade Aprendiz estão: Natura, Livraria Cultura, Itaú, Bradesco, entre outras. Já as ligadas ao CENPEC são: Itaú, Petrobras, Votorantim, entre outros. Silvia e Flach, (2018, p. 524) afirmam que:

Fica evidente que a elaboração da trilogia de Cadernos da “Série Mais Educação” contou com a participação de diversas instituições do setor privado. Muitas dessas instituições são empresas de grande porte que detém elevado poder econômico e midiático, além de forte representação política. Os interesses dessas instituições representam interesses elitistas que não correspondem a uma educação verdadeiramente integral numa perspectiva de qualidade social. Uma educação pública pensada pelo setor privado é certamente uma estratégia eficaz no que diz respeito à formação de mão de obra qualificada. Sendo assim, consideramos que uma educação neste modelo não vislumbra as múltiplas possibilidades de formação para a amplitude do mundo do trabalho, focando apenas nas necessidades imediatas do mercado de trabalho.

A aproximação entre entidades privadas e o Estado se vê na série de cadernos acima citados, mas também no próprio documento que regulamenta o Programa Mais Educação. No artigo Art. 7º Inciso IV lê-se que:

Compete aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal: IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa (Brasil, 2007).

Este novo “acordo político” (Ball, 2004, p. 1106) permite ao mercado entrar na relação Estado-educação e traz com ele as suas “Políticas educacionais Globais” (Verger, 2019), causando assim grandes mudanças no panorama educacional como um todo, afetando o Governo, o mercado, as escolas e as famílias.

Bittencourt e Morosini (2015) analisam os contextos e os atores nacionais e internacionais que fizeram surgir o referido programa. Segundo elas, de um lado está uma concepção de educação que privilegia os interesses de grupos dominantes que são a favor do capital e de uma sociedade excludente e, do outro, os interesses de uma educação emancipatória que confronte a hierarquização dos saberes. As autoras

concluem que as disputas políticas acontecem entre atores que possuem forças desproporcionais de influência e poder e tal implicação é uma das razões pelas quais o governo toma decisões aligeiradas sem o devido diálogo com os sujeitos imersos no espaço escolar. Também como resultado desta análise, as autoras questionam a falta de políticas educacionais realmente nacionais, sendo que o que se encontra de avanços na educação parte muitas vezes das influências internacionais. Neste sentido, falta estabelecer uma política com parâmetros locais, o que, segundo elas, pode fazer toda a diferença na melhoria da educação. As diretrizes internacionais, por sua vez, não dão conta da especificidade do local e do regional fazendo assim com que os programas atendam ao objetivo de controle dos países em desenvolvimento.

O Programa Mais Educação ainda estava em vigor quando, em 2014, sob o governo Dilma (PT), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi lançado. Este novo plano tinha entre suas metas uma que corroborava com os objetivos do Programa.

Em sua meta seis, o PNE 2014 – 2024 estipula “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014). Destaca-se que, diferentemente da LDBEN, que prevê o aumento progressivo da educação de tempo integral no Ensino Fundamental, aqui no PNE o aumento de vagas se dá para toda a Educação Básica, estabelecendo também um prazo para tanto.

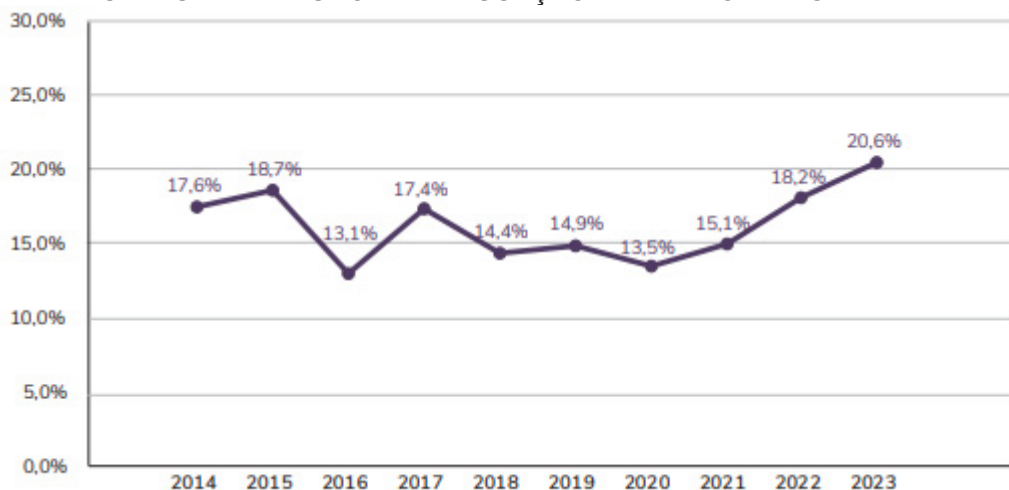
Para dar conta de cumprir esta meta, foram estipuladas nove estratégias que vão desde a ampliação da jornada do professor em uma única escola, passando por programa de construção, ampliação e reforma de escola, até a garantia de oferta da educação em tempo ampliado para estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (Brasil, 2014 – Meta 6. Estratégias 1, 2, 3 e 8).

Há de se ter em mente que estas estratégias precisam levar em consideração a grande diversidade e desigualdade que existe no território brasileiro e que cada município, pela própria indefinição de prioridade, poderá eleger as estratégias que mais lhes são pertinentes, pois há uma grande diversidade cultural, profissional e de infraestrutura (Maurício, 2016).

Outro aspecto importante a se considerar é o número de estudantes a serem contemplados pela meta, que ficou estipulado em 25% do total de matriculados na Educação Básica. O número de matrículas no período integral aumentou em 3 pontos

percentuais, se comparados os dados de 2014 aos de 2023, como se pode ver no gráfico abaixo. Porém a meta de atingir 25% dos estudantes até ao final da vigência do PNE ainda não foi atingida.

GRÁFICO 1 – PERCENTUAL DE ALUNOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – BRASIL –



2014-2023

FONTE: INEP. Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE 2024

Entretanto, a meta não é garantir a oferta da educação integral a todos e todas, mas a uma parte destes estudantes. A estratégia 2 da meta 6 tem como objetivo

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 (Brasil, 2014).

Para Maurício (2016), a escola de tempo integral, como efetivada no Brasil, se afasta do direito à educação como algo universal, pois está configurada como uma educação compensatória que busca abranger os mais necessitados. Para Coelho, Rosa e Silva (2018, p. 519) esta focalização com relação aos estudantes mais carentes

Evidencia a necessidade de atendimento, por parte do Estado, aos estudantes que vivem em condições sociais que comprometem o seu desenvolvimento; porém pode configurar um quadro preocupante, já que a Constituição Federal de 1988 expõe que a educação é um direito social fundamental de todos os indivíduos. Desta forma, compreendemos que a oferta do tempo integral deve ser direcionada aos estudantes/ famílias que precisam ou querem a ampliação da jornada escolar e não somente ou prioritariamente aos “vulneráveis”.

Desta forma o plano, ao mesmo tempo em que busca dar acesso ao tipo ideal de escola, faz também a exclusão daqueles que desejam ter acesso a ela.

Na conjuntura do governo Dilma (PT, 2010-2016) estavam em vigor então o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Programa Mais Educação, este desde 2007. Entretanto, no ano de 2016 a presidenta sofreu um golpe e em maio daquele ano assumiu a presidência Michel Temer, do PMDB.

Ressalta-se aqui que

O golpe no Brasil fez parte de um cenário mais amplo de hegemonia de uma Nova Direita, um novo conservadorismo. [...] As medidas tomadas pelo governo Temer demonstraram o distanciamento do projeto de sociedade includente com viés “conservador, classista e autoritário”, voltando aos princípios neoliberais nos mesmos moldes dos anos 1990 (Barbosa; Rodrigues, 2020, p.193).

Neste viés convém também destacar a Proposta de Emenda Constitucional, enviada à Câmara dos Deputados e ao Senado pelo governo Temer e aprovada em outubro de 2015. A Emenda Constitucional nº 95 de 2016 que, quando da sua tramitação, ficou conhecida como “PEC do Teto de Gastos”, congelou por 20 anos os gastos primários do governo com políticas sociais como saúde e educação.

Poucos meses após o esta PEC o Programa Mais Educação ser descontinuado, começa a vigorar, por meio da Portaria nº 1.144 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação que tinha como meta:

Melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (Brasil, 2017 p.4).

O programa não tinha as mesmas finalidades do programa anterior. No quadro abaixo é possível comparar os objetivos dos dois programas

QUADRO 1 - COMPARATIVO ENTRE OS OBJETIVOS DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO

Mais Educação	Novo Mais Educação
I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de Educação Básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;	I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;	II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;	
V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;	
VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;	
VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (Brasil, 2007)	

FONTE: MEC, 2017; Diário Oficial da União em 11/10/2016

Segundo Barbosa e Rodrigues (2020), no programa anterior havia a centralidade da formação integral das crianças e adolescentes com a articulação de disciplinas curriculares, diversas práticas socioculturais, integração entre políticas educacionais e sociais, entre outros. O Programa Novo Mais Educação criou um esvaziamento dos objetivos da educação integral proposto pelo Programa Mais Educação, que tinha como finalidade a formação plena do estudante, e não apenas alguns poucos componentes do currículo escolar.

Segundo Coelho, Rosa e Silva (2018, p. 525):

O novo governo justificou esta mudança, amparando seus argumentos em pesquisas de avaliação sobre o PME, como a desenvolvida pela Fundação Social Itaú, em parceria com o Banco Mundial. O relatório final desta avaliação concluiu que o PME não contribuiu para com a melhoria da aprendizagem, principalmente em Português e Matemática – evidenciando inclusive que, nestas áreas, houve um “impacto negativo”.

Cabe salientar que esta mudança se amparou em dados de instituições privadas e que seguem uma política neoliberal. Libâneo (2018, p. 44) argumenta que “as políticas neoliberais para a escola não promovem a qualidade de educação, ao contrário, são restritivas à promoção do desenvolvimento humano”. Para o autor, as

políticas neoliberais possuem uma proposta de currículo que é chamada por ele de instrumental. O currículo instrumental visa

A preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. O real objetivo dos resultados dos testes é a responsabilização da escola e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos (Libâneo, 2018, p. 54).

Esta mudança ocorreu sem que houvesse uma consulta aos profissionais que atuam diretamente na escola, como os professores e diretores. Este fato corrobora o que afirmam Barbosa e Rodrigues (2020, p.195): “a elaboração das políticas se dá sem consultas aos profissionais da educação que as desempenham”.

Para aderir ao programa e receber o repasse do governo federal, as secretarias municipais, estaduais ou a secretaria distrital deveriam enviar um formulário ao MEC informando quantas das suas unidades educacionais se enquadravam nos requisitos para receber o financiamento referente à adesão ao programa. Segundo a Resolução 17 de 2017 em seu Art. 1 e parágrafo I, os requisitos do Programa Novo Mais Educação eram a escola possuir:

I - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais e inferior a 3.0 nos anos finais, concomitantemente; II - IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais ou inferior a 3.0 nos anos finais; ou III - Mais de 50% dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e não se enquadrarem nos critérios anteriores (Brasil, 2017).

Porém não bastava às unidades educacionais se enquadrar nos requisitos. Elas deveriam assegurar a melhoria das notas em língua portuguesa e matemática, como preconizava o programa. No Programa Novo Mais Educação:

Mantém-se a ideia do diálogo com o currículo do ensino regular, mas apenas para preparar os estudantes com baixo desempenho nessas disciplinas para uma melhor participação nas avaliações externas como a Prova Brasil e, conseqüentemente, melhorar o IDEB (Barbosa e Rodrigues, 2020, p. 195).

Desta forma dá-se a entender que o programa não tinha a intenção de desenvolver uma educação integral e sim melhorar os índices avaliativos das provas de larga escala, alinhando-se ainda mais ao projeto neoliberal de educação.

Outro aspecto que se pode analisar destes critérios é que o resultado do IDEB não se explica exclusivamente como sendo fruto do trabalho da escola. Como afirma Chirinéa e Brandão (2015, p. 469-470)

Alguns especialistas apontam que esses testes não revelam exatamente o diagnóstico do sistema educativo. Isso ocorre porque os resultados dos testes

sofrem influência de variáveis, como o perfil socioeconômico da família e o nível de escolaridade dos pais. Esses são fatores inerentes ao processo de avaliação e que acabam interferindo em seus resultados.

Assim, analisar as notas do IDEB sem levar em consideração o contexto em que aquela escola está localizada não era o modo mais efetivo para balizar se a escola deveria ou não receber o repasse.

Da mesma forma que foram publicados cadernos orientadores no Programa Mais Educação, o Programa Novo Mais Educação também teve seus cadernos que foram intitulados “Programa Novo Mais Educação: Caderno de orientações pedagógicas - versão I e II”, publicados nos anos de 2017 e 2018, respectivamente.

Estes cadernos abordam desde o alinhamento que o programa deve ter com o PPP das escolas até a organização dos espaços e do tempo na escola. Tratam também do papel de cada ator dentro desse programa e abordam a questão do monitoramento, avaliação e do uso pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala.

Apesar de estes documentos fazerem menção ao monitoramento e à avaliação do programa, os cadernos “não fizeram menção aos Comitês de Educação Integral” (Menezes; Diniz Júnior, 2020, p. 10) que no programa anterior serviam como instâncias de gestão do Programa Mais Educação.

O texto do Caderno de orientações pedagógicas (Brasil, 2017, p. 33) afirma:

A Portaria do MEC nº 1.144/2016 estabeleceu que uma das diretrizes do programa Novo Mais Educação é “monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do programa”. Na mesma direção, a Resolução CD/FNDE nº5/2016 estabeleceu que o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica-SEB, pactuará metas de aprendizagens a serem alcançadas pelas escolas e pelas secretarias estaduais, municipais e distrital da educação, para balizar a avaliação dos resultados do Programa e possivelmente condicionar a participação no Programa em exercícios seguintes.

Isto implica dizer que, caso as escolas não alcançassem a meta, elas estariam excluídas do programa (e do recebimento de verbas) no ano seguinte.

O município de Curitiba aderiu ao Programa Novo Mais Educação no ano de seu lançamento. Porém, em 2018 “a Secretaria Municipal da Educação não adere mais ao Programa Novo Mais Educação, pois a maioria das escolas não se enquadra nos critérios do Programa” (Curitiba, 2020, p. 30).

Moura (2022, p. 57) discorrendo sobre o governo Temer afirma que “Nessa nova conjuntura, diversas conquistas e políticas que apontavam na direção de

avanços na educação foram minimizadas ou extintas [...]”. Um destes retrocessos foi a quase extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Esta secretaria era a responsável por prestar assistência técnica aos municípios no processo de monitoramento e avaliação dos Planos Nacionais de Educação. De acordo com o portal do MEC, a secretaria “foi criada em 2011 como uma demanda clara da CONAE 2010, que exigia do MEC uma ação mais presente na coordenação do trabalho de instituir o Sistema Nacional de Educação⁸”. Entretanto, com o governo Temer, este acompanhamento dos planos decenais “foi deveras prejudicado com o esvaziamento das funções da SASE/MEC e sua posterior extinção” (Aguiar, *et al.* 2022, p. 38) que ocorreu em 2019 quando ela finalmente foi extinta, por ato do então presidente Bolsonaro.

Desta forma percebe-se que esta nova conjuntura Temer - Bolsonaro “abandona” o PNE. Fato este que corrobora com a hipótese de Andretta (2023) sobre a possibilidade dos governos federais, estaduais e municipais terem suprimido as pautas ligadas ao PNE e aos respectivos planos subnacionais de educação.

Já no ano de 2023, quem estava à frente do executivo era novamente o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em novembro daquele mesmo ano é instituído, por meio da Lei nº 14.640, o Programa Escola em Tempo Integral, que tem como finalidade “fomentar a criação de matrículas na Educação Básica em tempo integral” (Brasil, 2023). Este programa prevê a criação de um milhão de novas matrículas no contraturno no decurso de um ano, repassando aos Estados, municípios e Distrito Federal o montante de “R\$3.501.597.083,20 (três bilhões, quinhentos e um milhões, quinhentos e noventa e sete mil e oitenta e três reais e vinte centavos)” (Brasil, 2023).

O programa, segundo Wathier, *et. al* (2024, p. 7) se faz necessário porque “embora tenha havido iniciativas, o período a partir de 2014 não contou com uma Política voltada ao Tempo Integral, ou seja, a Meta 6 [do PNE] não contou com estratégias que trouxessem o resultado por ela pretendido”. Desta maneira o programa corroboraria para que o governo alcançasse o estipulado pela meta seis do PNE.

De acordo com o Art. 2º do Programa Escola em Tempo Integral ele “compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino-sase>

de matrículas na Educação Básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino, na forma desta Lei” (Brasil, 2023).

Abaixo um quadro síntese ajudará o leitor a visualizar os marcos normativos que balizam a educação integral no Brasil.

QUADRO 2 - MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

BASE LEGAL - ANO	INDICAÇÕES/DETERMINAÇÕES
Constituição da República Federativa do Brasil - 1988	Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
Estatuto da Criança e do Adolescente / ECA Lei Nº 8.069 - 1990	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Art. 59. Os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394 – 1996	Art. 3 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: X – valorização da experiência extraescolar. Art. 34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Art. 87. §5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral.
Plano Nacional de Educação 2001-2011 Lei No 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Meta 21: Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

Portaria Normativa Interministerial Nº-17, DE 24 de abril de 2007.	Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.
Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 Lei Nº 13.005/2014.	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) alunos(as) da Educação Básica.
Portaria nº 1.144 de outubro de 2016.	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental.
Lei Nº 14.640 de 31 de Julho de 2023.	Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Art. 1º Fica instituído o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na Educação Básica em tempo integral.

FONTE: O autor (2024).

Os dados apresentados no Quadro 2 permitem comparar os diferentes marcos normativos referentes à educação integral, desde a promulgação da CF/88. Vale destacar que estes avanços e retrocessos observados nos documentos oficiais são frutos de tensões e disputas travadas dentro de diversos contextos específicos entre atores sociais com inclinações que vão desde as mais conservadoras até as mais progressistas, dentro de um espectro político, econômico e institucional e que, por sua vez, são influenciados também por pensadores com diferentes princípios e concepções. Para Arretche (2001, p. 47)

É claro que, nessa cadeia de interações, a concepção original, tal como apresentada na formulação, é, sem dúvida, muito importante, porque as decisões tomadas durante esta fase já excluíram diversas alternativas possíveis. Mas esta é apenas uma das dimensões da vida de um programa. Na realidade, a implementação efetiva, tal como se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções.

A autora nos apresenta uma hipótese para ajudar a ilustrar este ponto.

Imaginemos a implementação de um programa federal, de escala nacional, cujas regras de operação suponham a cooperação dos três níveis de governo. Em um país federativo e multipartidário, como o Brasil, em que prefeitos e governadores têm autonomia política e podem estar ligados a partidos distintos. Políticas públicas compartilhadas por governos ligados a

partidos que competem entre si tendem a produzir comportamentos não-cooperativos, pois na base das relações de implementação haveria uma incongruência básica de objetivos, derivada da competição eleitoral (Arretche, 2001, p. 48).

Percebe-se, assim, que os programas aqui apresentados que discorrem sobre a educação integral são frutos de tensões políticas e não são executados da mesma forma que planejados. Dito isto, o nosso olhar se voltará para a realidade em análise nesta pesquisa, ou seja, como Curitiba, por meio da administração municipal, tem lidado com a questão da Educação em Tempo Integral.

2.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A educação em tempo ampliado em Curitiba tem o seu início em 1965, quando o então chamado Grupo Escolar Papa João XXIII transforma-se em um centro experimental e passa a ofertar atividades extracurriculares em horário oposto ao do período regular. Dois anos antes disso, em setembro de 1963, o então Prefeito Ivo Arzua Pereira (Partido Democrata Cristão) “transformou a antiga Escola Isolada da Vila Pimpão, de responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, em Grupo Escolar Papa João XXIII, a primeira escola a ser administrada pela RME” (Germani, 2006, p. 44).

Embora a terminologia “integral” não fosse utilizada naquele período, atividades extracurriculares eram ofertadas. Havia os Clubes de Interesses, com atividades agrícolas, educação doméstica, artes, recreação e leitura; os Centros de Artes Industriais voltados para a educação e trabalho; o Clube das Donas de Casa que atendiam jovens e adultos e os ensinava técnicas domésticas e a biblioteca (Mormito, 2018).

Curitiba passava nesse período por um período de transformação social e crescimento urbano. Foi nesta mesma época que se criou o Plano Preliminar de Urbanismo. De acordo com Germani (2006, p. 44).

Este plano visava à melhoria da qualidade de vida urbana da cidade, através de um modelo linear de expansão urbana, almejando com isso transformar a cidade em um centro de referência. [...] O Plano Preliminar de Urbanismo era resultado de uma proposta encaminhada por um grupo de urbanistas ligados à Universidade Federal do Paraná ao então prefeito Ivo Arzua Pereira, que buscou os recursos necessários na Companhia de Desenvolvimento do Paraná (Codepar) para viabilizar o projeto.

Segundo Viana (2013, p. 321)

Esta escola [...] se integrava num plano político mais amplo da gestão municipal, no contexto do crescimento urbano e da demanda por novos equipamentos sociais gerados pelas comunidades de baixa renda, dentro do espírito do urbanismo humanista que orientava as administrações políticas locais (municipal e estadual) e propunha a implantação de centros comunitários.

No entanto, a experiência do grupo escolar Papa João XXIII foi isolada e não houve continuidade, sendo encerrada anos depois.

Em 1985, sob a gestão do então prefeito Maurício Fruet, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), a educação integral entra novamente na agenda do município. Naquele ano, foi instituída a “Comissão da Educação Integral Integrada, que foi responsável pela elaboração da Proposta das Escolas de Tempo Integral” (Curitiba, 2016a, p. 35) como se verá logo abaixo.

No ano seguinte, sob a gestão de Roberto Requião, também do PMDB, foram implantadas as primeiras Escolas de Tempo Integral, conhecidas como ETIs, sendo que a escola Antônio Pietruza, situada no Tatuquara, foi a primeira do município a ofertar educação no contraturno (Curitiba, 2020a). As demais foram: ETI Cláudio Abramo, situada no Capão Raso; ETI Adriano G. Rubini, na região do Fazendinha; ETI Erasmo Pilotto, na região do Boa Vista; ETI do Expedicionário, situada no Novo Mundo; ETI Francisco Frischman e ETI José Lamartine, localizadas no Pinheirinho; ETI Belmiro César na Vila Fany (Germani, 2006), totalizando oito escolas.

De acordo com Araújo e Stentzler (2022, p. 57)

Inicialmente, 8 escolas de tempo parcial foram transformadas em ETIs. [...] O principal aspecto levado em conta na escolha das escolas que passaram pela mudança foi o fator socioeconômico da comunidade escolar. Foram priorizadas escolas situadas em regiões pobres e com altos níveis de reprovação e de evasão escolar.

Para Germani (2006), as ETIs seriam um modelo de superação da escola que ensinava a copiar e a memorizar. No currículo básico do município, datado de 1988, lê-se:

Uma metodologia de ensino deve articular de modo coerente, concepções educacionais sobre o objeto de ensino com as atividades desenvolvidas na sala de aula. Nesta articulação qualquer orientação metodológica, que tenha por objetivo melhorar a qualidade de ensino, tem de se apoiar em quatro ideias básicas: “para que ensinamos”, “o que ensinamos” e “como ensinamos”. Se a finalidade básica da escola é ensinar a ler, escrever e contar, pode-se concluir que a educação integrada é aquela que vai além dos mecanismos da leitura, da escrita e da contagem. Ela se ocupa com “o que ler”, “o que escrever” e “o que contar” (Curitiba, 1988).

Este cuidado com a criticidade dos estudantes se fundamentava nas ideias de Saviani, que formulou a Pedagogia Histórico-Crítica nos anos 1980. Para o autor, os motivos que levaram à criação das pedagogias contra-hegemônicas foram:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (Saviani, 2013, p. 413).

Um currículo assim organizado tinha a finalidade de “(...) desenvolver no aluno uma percepção do conjunto da realidade que o cercava, com todas as suas contradições e, assim, capacitá-lo a fazer relações entre os conteúdos que a escola ensinava e sua realidade concreta” (Germani, 2006, p. 53).

Um marco para o município foi que em Curitiba aconteceu, segundo Tonidandel e Orso (2023, p. 3), “a primeira experiência teórico-prática com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) em uma rede de escolas públicas brasileiras” por meio da construção do Currículo Básico do Município.

Estas escolas passaram por uma readequação estrutural para que pudessem receber os estudantes no período contrário ao do período de aulas (Mormito, 2018). A estrutura das ETIs era composta por:

Área administrativo-pedagógica, cozinha industrial e refeitório, cancha poliesportiva, banheiros com chuveiros, salas de aula e ainda outros espaços destinados às oficinas de Literatura, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física e Cotidiano, e, ainda, sala para Laboratório Fotográfico, Laboratório de Ciências e Biblioteca. Algumas das salas destinadas às oficinas contavam com uma porta divisória corrediça, que permitia o desenvolvimento de reuniões com um número ampliado de pessoas ou a apresentação de peças de teatro ou musicais, etc. (Mormito, 2018, p. 46).

No intuito de melhorar a qualidade do ensino, a gestão Requião trouxe para o centro das discussões, em cada uma das escolas, toda a coletividade da comunidade escolar. Segundo Germani (2006, p.51), cantineiras, serventes, professores, pais de alunos e secretárias trabalhavam juntos em um ambiente democrático a fim de expandir o atendimento escolar a todas as crianças da Comunidade e, ao mesmo tempo dar oportunidade àqueles que eram excluídos de acessar o saber universal.

As ETIs deveriam ser um lugar em que o pensamento crítico deveria permear as relações de ensino e de aprendizagem. Segundo a autora,

Esta gestão, ao se posicionar favorável à aplicação prática da pedagogia histórico-crítica, visava basicamente desenvolver no aluno uma percepção do conjunto da realidade que o cercava, com todas as suas contradições e, assim, capacitá-lo a fazer relações entre os conteúdos que a escola ensinava e sua realidade concreta (Germani, 2006, p. 54).

Já nos anos de 1990, a RME de Curitiba, então sob a terceira gestão do prefeito Jaime Lerner (PDT), formou uma comissão para avaliar as ETIs do governo anterior e, após visitas aos locais de funcionamento destas escolas, concluiu que havia um alto custo para sustentar este modelo. As oficinas, o refeitório, o laboratório fotográfico e os materiais de consumo didático tornavam a proposta inviável. A comissão avaliou também que o custo se tornava excessivo devido à permanência das crianças na escola no contraturno não ser obrigatória, o que ocasionava atendimento a poucos (Germani, 2006).

Neste período, a gestão municipal investe nos Centros de Educação Integral (CEIs). Em 1991, a primeira escola que teve seu tempo ampliado dentro do novo modelo foi a Escola Municipal Doutel de Andrade (Curitiba, 2020a). No total, até o final de 1992, 29 escolas de tempo parcial começaram a atender em tempo ampliado. Estas escolas localizavam-se em bairros periféricos e receberam uma construção anexa ao terreno da unidade escolar para as atividades (Germani, 2006).

Segundo Farion (2016, p. 49), “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”.

Segundo as Diretrizes curriculares municipais:

Ao final de 1992, as 36 escolas de tempo integral (ETIs e CEIs), embora com organização didática e estrutura organizacional diferenciadas, passam a ser denominadas Centros de Educação Integral, conforme Parecer n.º 201/92, aprovado em 04 de setembro de 1992, pelo Conselho Estadual de Educação (Curitiba, 2006, p. 26).

Para viabilizar esta nova proposta, a SME promoveu um processo de remanejamento de professores que estivessem interessados em trabalhar com as diferentes atividades pedagógicas no chamado Complexo II (o prédio construído especialmente para abrigar as atividades de contraturno). Posteriormente, iniciaram-se diversas capacitações que pretendiam fornecer preparo para os desafios que aconteceriam nos futuros CEIs (Germani, 2006).

Apesar das diferenças políticas entre a antiga gestão e a nova, a concepção pedagógica dos CEIs permaneceu a mesma da gestão anterior: a Pedagogia Histórico-Crítica. Entretanto, “(...) embora a Pedagogia Histórico-Crítica tenha fundamentado a proposta educativa naquele período, restringiu-se à abordagem dos conteúdos” (Germani, 2006, p. 67).

Um ponto que merece destaque: em 1991 o Governo Federal articulou com os Estados e municípios a implantação dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), que em 1992 passaram a ser designados como Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) (Curitiba, 2020a). Em Curitiba, foram construídos dois CAICs, um situado na Regional CIC e outro na Regional Bairro Novo, plenamente incorporados à Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Em junho de 2003 foi extinta a Secretaria da Criança e em 2004, sob a gestão do prefeito Cássio Taniguchi (partido), foi decretado⁹ que os Projetos de Integração da Criança e do Adolescente (PIA) fossem incorporados administrativa e pedagogicamente a uma escola próxima. Outrora a Secretaria da Criança recebia nas unidades do PIA crianças e adolescentes para permanecerem na instituição no turno oposto ao da escola. Nestes espaços havia jogos, recreação, alimentação, passeios pela cidade e outras atividades. Contudo, não havia um viés pedagógico, como passou a ter depois do fechamento da Secretaria da Criança e a incorporação das unidades à SME.

Assim sendo, a SME assumiu a responsabilidade por esses antigos PIAs, que passaram a ser designados como Unidades de Educação Integral (UEIs). Estas UEIs eram prédios que recebiam as crianças para o contraturno. Entretanto, diferente do Anexo II dos CEIs, os edifícios que abrigavam as UEIs não se encontravam no mesmo espaço físico, mas em terrenos próximos – ou não tão próximos - das escolas (Curitiba, 2006).

Como já destacado, em 2014, a meta seis do Plano Nacional de Educação fixaria como objetivo “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50 por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014).

⁹ Decreto 421/2004

Em consonância a isto, a prefeitura de Curitiba, então sob a gestão do prefeito Gustavo Fruet (partido, 2013-2016), sancionou o Plano Municipal de Educação, que anteriormente já havia sido aprovado pela Câmara Municipal de Curitiba para o decênio de 2015 – 2025.

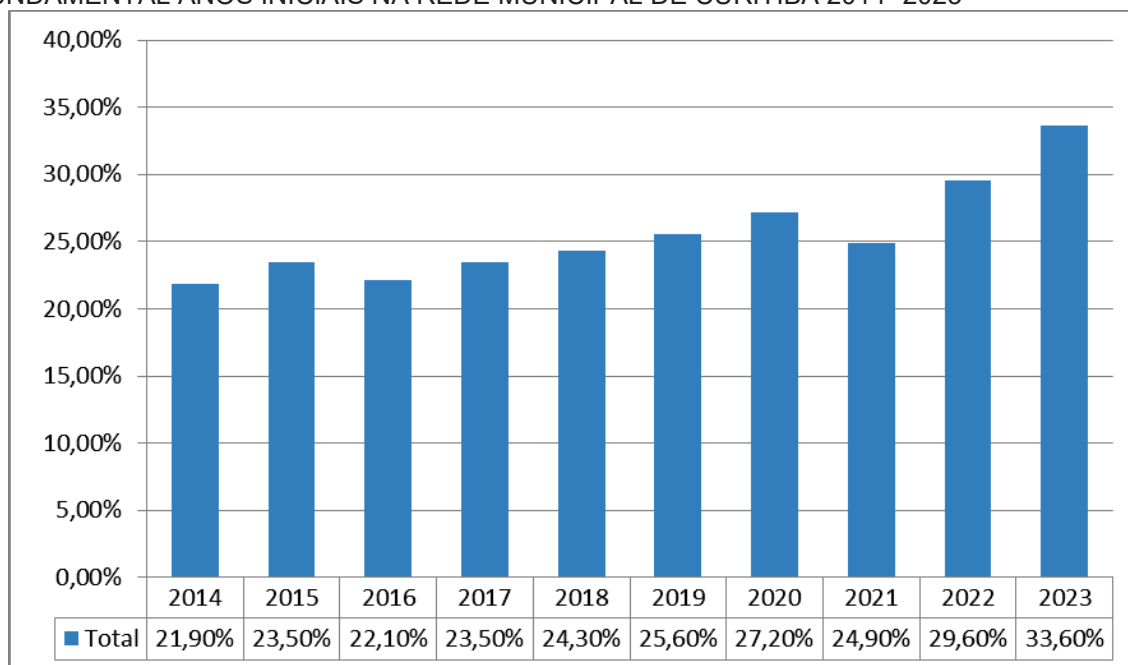
Destaca-se que o texto base para a elaboração do plano municipal foi produzido na III Conferência Municipal de Educação de Curitiba e, segundo Andretta (2023, p. 95)

A Conferência, realizada em maio daquele ano, visou possibilitar o debate da sociedade civil e a construção do Plano, com a participação de representantes de instituições públicas e privadas de educação, bem como demais grupos interessados.

Nesse plano, a meta referente à ampliação da oferta da educação de tempo integral era idêntica à do plano nacional.

O gráfico 2, abaixo, demonstra a evolução das matrículas em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Nele se pode constatar que o número de matrículas atingiu a meta de 25% estipulada pelos planos nacional e municipal já no ano de 2019.

GRÁFICO 2 – PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA 2014 -2023



FONTE: INEP/MEC: FONTE: Gov.br Inep/Censo Escolar (2022)

Como já informado na introdução deste trabalho, a gestão municipal anunciou a oferta da Educação Integral em todas as escolas do município de Curitiba até o final

de 2024. O Comunicado foi feito pelo então prefeito Rafael Greca, durante a abertura do I Seminário Internacional da Educação Integral em tempo ampliado, realizado em outubro de 2022 para professores, diretores e profissionais ligados à educação no município de Curitiba¹⁰. Desta forma, de acordo com o anúncio, todas as escolas municipais teriam ao menos uma turma com estudantes matriculados no período integral.

Contudo, ao se fazer uma busca nas páginas do Fórum Municipal de Educação (FME) de Curitiba e do Conselho Municipal de Educação (CME) de Curitiba não existem indícios de que esta mudança de meta tenha sido debatida por estas entidades. Em referência ao acompanhamento da execução do PME de Curitiba durante a primeira gestão Rafael Greca, que foi sincrônica ao governo Jair Bolsonaro, Andretta (2023, p. 95) afirma que:

Ao verificarmos a ausência de registros relativos ao PME, na documentação disponibilizada pelas instituições incumbidas de acompanhar sua elaboração e implementação, obtivemos a confirmação de nossa hipótese, de que o PME foi desconsiderado na alteração do governo municipal, quando da mudança na gestão do prefeito Gustavo Fruet para o atual prefeito, Rafael Greca. Observou-se um alinhamento da política local à política nacional, no que diz respeito à supressão das pautas relativas ao PME, no período analisado. Esta questão é demonstrada pela ausência do PME nos relatórios anuais e atas do Conselho Municipal de Educação, pela ausência de ações do Fórum Municipal de Educação após 2016, tendo este realizado considerável número de reuniões e de publicações documentadas entre os anos de 2014 e 2015.

A ausência da atuação tanto do FME quanto do CME vai contra as próprias metas do Plano Municipal de Educação que estabelecem estas entidades como as que acompanham e fiscalizam o PME.

Meta 22 [...] 22.8 Fortalecer a atuação do Fórum Municipal de Educação, com vistas à avaliação e acompanhamento da implementação do Plano Municipal de Educação. 22.9 Institucionalizar a realização da Conferência Municipal de Educação a cada 03 (três) anos, garantindo as condições técnicas e financeiras, para monitoramento e avaliação do PME. [...] 22.31 Garantir o acompanhamento e avaliação das metas e estratégias constantes no Plano Municipal de Educação, tendo como base as diretrizes estabelecidas na Lei que o aprova sendo realizado sistematicamente, ao longo do período de vigência deste PME, pelo Conselho Municipal de Educação e pelo Fórum Municipal de Educação de Curitiba (Curitiba, 2015, sem paginação).

Ressalta-se também que, ao procurar informações nas páginas do Fórum e do CME sobre a implementação de oferta do período integral em todas as escolas, não foi encontrado nada relacionado. Ao enviar e-mails para o FME e para o CME em

¹⁰ Disponível em: <https://encurtador.com.br/8a2wZ>

setembro de 2023, 11 meses após o anúncio do prefeito de que todas as escolas teriam educação em tempo integral, para entender se esta determinação havia sido estipulada anteriormente, foi enviada apenas a seguinte resposta: “aqui no CME não temos nada referente à Educação Integral em Tempo Ampliado durante a primeira gestão Greca”¹¹.

Corroborando com esta ausência o fato de que, ao se analisar o Referencial da Educação Integral em tempo ampliado da RME, não se encontra em suas páginas e nem nas referências menção alguma ao Plano Municipal de Educação, nem ao Fórum, tampouco ao Conselho.

Como visto, este capítulo tratou de fazer um levantamento dos três marcos legais que trazem à tona a questão da educação em tempo ampliado: a CF de 1988, o ECA e a LDB 9394/96. A CF de 1988 destaca-se por abordar o tema da educação de forma mais extensa e por incluir sujeitos historicamente excluídos do direito à educação. Além disso, nesse documento a educação é vista também como um direito público subjetivo e torna responsabilidade do Estado o cumprimento do dever de ofertar matrículas a quem é de direito.

O ECA foi criado em um contexto de reconhecimento quase universal do direito das crianças e adolescentes. E apesar de o direito à educação posto no ECA não se referir à nomenclatura “educação integral” ele se refere “ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente” (Brasil, 1990).

Por fim, a LDB 9394/96 no Art. 34 estabelece a educação em tempo ampliado em todo o território nacional com quatro horas diárias de aula e a progressiva ampliação do tempo de permanência na escola (Brasil, 1996). Esse documento tratou da universalização da oferta do Ensino Fundamental, da ampliação da oferta do Ensino Médio e da formação de professores.

Viram-se também as políticas educacionais que balizam esta modalidade: o Plano Nacional de Educação (2001–2011), o Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação (2014–2024), O Plano Municipal de Educação de Curitiba

¹¹ Conselho Municipal de Educação. **Liberação de documentos para pesquisa acadêmica.** Mensagem recebida por martimianofilho@gmail.com em 21/09/2023

(2015-2025), o Programa Novo Mais Educação e o Programa Escola em Tempo Integral.

Estes documentos ajudarão o leitor a compreender como se constituiu o direito à educação e a política de educação integral em tempo ampliado.

Viu-se também o histórico da educação de tempo ampliado no município de Curitiba desde o seu início, com as ETIs nos anos de 1980 durante a gestão Requião, passando pelos CEIs do prefeito Jaime Lerner e a proposta de ampliação desta modalidade apresentada pela gestão Rafael Greca.

Entender como se constitui a educação em tempo ampliado no município de Curitiba é fundamental para que o leitor perceba o histórico e a perspectiva política desta temática que se soma ao conjunto de fatores que podem fazer com que o professor peça ou não remoção ao final do ano letivo e faça que determina escola tenha um perfil maior ou menor de rotatividade.

3 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO CONTRATURNO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Este capítulo investiga o trabalho do professor que atua no contraturno escolar na RME para descobrir como se dá a sua prática no dia a dia da escola. Para dar conta desse objetivo, ele foi dividido em duas partes. A primeira delas trata da análise dos cadernos que pretendem até certa medida nortear a prática do professor do contraturno e a segunda trata da estrutura física da escola que é fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho docente nesta modalidade de ensino.

Conhecer estes aspectos do trabalho docente é fundamental para entender os motivos pelos quais ele pode ou não pedir remoção ao final do ano letivo. Entretanto, na visão deste pesquisador, este conhecimento necessita estabelecer uma relação com o trabalho docente no período regular a fim de entender em que medida ser docente no contraturno é mais ou menos diferente do que ser professor no período regular. Neste sentido, este capítulo apresenta também os materiais pedagógicos do período regular. Acredita-se, assim, que esta construção ajudará o leitor a compreender como deve funcionar a escola e o trabalho docente em cada um dos períodos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

3.1 OS CADERNOS PEDAGÓGICOS DO PERÍODO REGULAR E DO CONTRATURNO

O recorte temporal desta pesquisa se situa entre os anos de 2017 a 2024. Neste período, o que tem norteadado o trabalho dos professores do Ensino Fundamental no município são os cadernos pedagógicos desenvolvidos pela SME. Neles, são explicitados a concepção de educação, os conteúdos escolares, os objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação, entre outros. Estes cadernos, por sua vez, são produzidos em contextos políticos diversos e é a partir destes contextos que se propõe uma ou outra forma de se trabalhar em sala de aula. Em outras palavras, a política pode influenciar direta e indiretamente o que acontece em sala de aula por meio dos direcionamentos dos cadernos. Analisá-los nesta parte da pesquisa, então, se torna fundamental para atingir os objetivos propostos para a dissertação.

QUADRO 3 - INFORMAÇÕES SOBRE OS CADERNOS ANALISADOS

CADERNO	Abrangência	Prefeito	Secretária da educação	Ano de publicação
Currículo do Ensino Fundamental – Volumes 1 a 5	Regular e contraturno	Gustavo Fruet	Roberlayne de O. Borges Roballo	2016
Caderno Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral	Contraturno	Gustavo Fruet	Roberlayne de O. Borges Roballo	2016
Currículo do Ensino Fundamental – Volumes 1 a 4	Regular e contraturno	Rafael Greca de Macedo	Maria Sílvia Bacila	2020
Referencial da Educação integral em tempo ampliado da RME	Contraturno	Rafael Greca de Macedo	Maria Sílvia Bacila	2020

Organização do autor (2025)

Os cadernos disponíveis para esta análise, conforme exposto no Quadro 3, são: o caderno “Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral” e o “Currículo do Ensino Fundamental”, ambos de (2016); o “Currículo do Ensino Fundamental – Volumes 1 a 4” (2020); e o “Referencial da Educação integral em tempo ampliado da RME” (2020). Como o período em análise trata dos anos de 2017 a 2024, considerou-se olhar para todos os materiais que estavam em vigor neste mesmo período, sendo que os dois primeiros foram elaborados e publicados sob a gestão de Gustavo Fruet e os dois últimos sob a gestão de Rafael Greca.

Vale considerar, como afirma Arretche (2001) que uma política é fruto de disputas, imposições, concessões, acordos e submissão. Estes embates acontecem quando uma política é criada, mas também quando é posta em prática, no chão da escola.

Stephen Ball e seus colaboradores produziram diversos artigos nos anos entre 1980 e 1990 que buscavam compreender “de que diferentes maneiras os fatores contextuais, históricos e socioculturais afetam as escolas quando estas colocam as políticas em ação?” (Lopes, 2016. p.5). Segundo Hojas (2019), os autores querem romper com a ideia de que a escola é apenas um local de implementação das políticas

e buscam compreender como as escolas lidam com demandas contraditórias e por vezes, cheias de lacunas.

Assim sendo, na escola, mais do que executar uma política, os professores atuam, no sentido de traduzir e interpretar políticas.

Assim, nós queremos fazer com que a política seja compreendida dentro de um processo, como diversificadas e repetitivas contestações e/ou como sujeita a diferentes interpretações, como sendo encenada (ao invés de implementada) de maneiras originais e criativas dentro de instituições e salas de aulas, mas maneiras que estão limitadas pelas possibilidades do discurso (Ball; Maguire; Braun, 2012, p.2-3, apud Hojas, 2019).

Assim, segundo Lopes (2016, p. 6) “a política ‘começa’ em diferentes pontos, assume diferentes trajetórias, podendo ser formulada nas escolas, nas autoridades locais ou nos sistemas de poder centralizados”.

Isso implica dizer que por muitas vezes e a depender do contexto a escola adapta, ressignifica, obedece ou até mesmo ignora determinações políticas verticalizadas que venham de diretrizes, planos, cadernos de orientações e outros.

Desta forma cabe lembrar que, apesar de a escola não necessariamente observar todas as determinações vindas de cima, ela se utiliza dos documentos para nortear o seu trabalho, ainda que, na prática, muitas determinações não são postas em executadas. Como afirma Arretche (2001, p. 47) “Na realidade, a implementação efetiva, tal como se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções”.

3.1.1 Caderno “Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral” de 2016

Os cadernos que orientavam o trabalho dos professores no ano de 2016 eram o “Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral” e o “Currículo do Ensino Fundamental – Volumes 1 a 5”. Neste período, Dilma Rousseff estava presidindo o Brasil, mas no mesmo ano um golpe foi posto em ação e culminou com o seu impedimento no dia 31 de agosto. Depois desse fato, Michel Temer assumiu a presidência e trouxe o fim do Programa Mais Educação e outros direcionamentos para a educação como a implementação da BNCC, como exposto no capítulo anterior.

Vale contextualizar que entre 2013 e 2016 o prefeito da cidade de Curitiba era Gustavo Fruet, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), e a secretária de educação era a professora Roberlayne Roballo. Foi a equipe comandada por ela a responsável pela criação desses cadernos. Também é interessante considerar que desde a redemocratização, em 1986, apenas dois prefeitos não fizeram parte do grupo político de Jaime Lerner. Um deles foi o prefeito Roberto Requião, de 1986 a 1988, e o outro foi Gustavo Fruet entre os anos de 2013 a 2016.

Voltando aos cadernos: destaca-se que eles passaram a ser implementados em 2016, no último ano do governo Fruet e continuaram a ser utilizados em 2017, ano que inicia o recorte temporal desta pesquisa.

Seguindo as orientações do PNE, no ano de 2015, Curitiba cria o seu próprio Plano Municipal de Educação com vigência de 2015 a 2025, por meio da Lei 14.681, instituindo meta semelhante ao plano nacional no que se refere à oferta de educação em tempo integral. No ano seguinte, um novo documento foi formulado e apresentado para subsidiar a educação em tempo ampliado: o caderno “Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral”.

Este caderno, antes de entrar nas sugestões de práticas educativas, apresenta um capítulo sobre as orientações gerais, um sobre a organização do espaço e dos materiais, outro sobre a metodologia e, por fim, um capítulo sobre a organização das oficinas pedagógicas.

Conforme o documento, as práticas educativas são cinco: Prática de Acompanhamento Pedagógico, Artística, Movimento e Iniciação Esportiva, Educação Ambiental e Ciências e Tecnologias.

Estas práticas se embasam no parágrafo 2º do art. 1º do Decreto nº 7.083 que dispõe sobre o Programa Mais Educação:

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2010).

De acordo com o Programa Mais Educação, estas práticas contribuem para a formação integral das crianças e adolescentes, permitindo assim “a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa

compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo” (Brasil, 2009b, p.27).

No caderno em análise há a recomendação de que estes profissionais participem dos cursos e assessoramentos que ocorrem na SME. Para tanto, a hora-atividade, historicamente chamada no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Curitiba de hora-permanência, tem sido concentrada em turnos completos, distribuídos durante a semana, conforme a área de atuação dos docentes, conforme exposto na Figura 1, abaixo. Assim, em tese, há a garantia de que todas as pessoas na rede que compartilham de uma mesma área de atuação possam participar, ao mesmo tempo, de formações direcionadas às suas práticas.

FIGURA 1 – DIAS DE PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES DO CONTRATURNO

PRÁTICAS EDUCATIVAS	PERMANÊNCIA
Práticas de Acompanhamento Pedagógico	Segunda-feira/Quarta-feira
Práticas Artísticas	Terça-feira
Práticas de Movimento e Iniciação Esportiva	Quarta-feira
Práticas de Educação Ambiental	Quinta-feira
Práticas de Ciência e Tecnologias	Sexta-feira

FONTE: Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral (2016)

Entretanto, esta orientação não era válida para todas as escolas, havendo potenciais prejuízos ao trabalho nas escolas de pequeno porte, como se conclui da leitura do trecho a seguir:

Ressaltamos que essa orientação não se aplica às unidades onde o número de professores é inferior ao número de Práticas Educativas, nesses casos o professor poderá assumir mais de uma Prática e, junto com a equipe gestora, definir as questões relativas à permanência e formação continuada (Curitiba, 2016, p. 10).

Evidencia-se nesse caderno que, a depender do porte da unidade educativa, um ou mais professores poderão ter acúmulo de funções, ficando com mais do que uma prática educativa. Também, a depender do dia da sua permanência, este professor pode ficar sem os assessoramentos de outra prática que ocorrem em dia diferente do seu dia fora de sala de aula, já que o percentual destinado à permanência

é proporcional à carga horária de trabalho e não ao número de práticas educativas que ele desempenha.

Ao referir-se ao ‘espaço’, o documento afirma que o local da aprendizagem não é neutro e carrega uma determinada concepção de sociedade, de ensino e de aprendizagem. Nesse documento a SME compreende que o espaço possui quatro dimensões: “física, relacional, temporal e funcional. Dimensões que se articulam no planejamento escolar, tornando o espaço um ambiente educativo” (Curitiba, 2016, p. 12). Na dimensão relacional percebe-se como o espaço é organizado para que haja interações entre alunos e professor. Na dimensão física, estudam-se as condições estruturais de acesso. Na dimensão funcional, buscam-se diferentes formas de se utilizar aquele ambiente e na dimensão temporal, organiza-se o tempo em cada ambiente da escola para que o aprender possa ser vivenciado em toda escola.

Contudo, apesar de o documento afirmar que o espaço é algo importante, ele também reconhece explicitamente que existem unidades educacionais que não contam com infraestrutura adequada. Neste caso, a orientação do caderno é organizar “cantos que identifiquem o trabalho de cada Prática Educativa” (Curitiba, 2016, p. 13).

Este reconhecimento, existente no caderno em análise, da falta de espaço, vai contra o que é proposto na referida meta 6 do PNE que, em suas estratégias 2 e 3, afirma:

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; (Brasil, 2014).

Assim sendo, observa-se que há uma diferença entre os objetivos propostos no caderno e a realidade de algumas escolas que, em alguns casos, precisam ter em suas salas um acúmulo de material utilizado pelas diversas práticas, pouco espaço para se movimentar durante o dia, falta de quadras poliesportivas, entre outros. Fato reconhecido pela própria administração municipal e que, como parte de um regime de colaboração, recai também sobre o governo federal.

A metodologia escolhida pela SME, nesse documento, é a oficina. Chama a atenção o fato de que, apesar de não aparecer uma palavra tal como “determinação”

ou “estritamente”, o caderno não abre espaço para outra metodologia de trabalho a não ser esta. Ressalta-se que a palavra “oficina” foi grafada 185 vezes no documento.

Segundo o documento, a oficina:

É uma metodologia de trabalho que prevê a construção coletiva do conhecimento. O trabalho com a oficina possui caráter exploratório, o que permite aos estudantes interagirem, compartilharem e vivenciarem situações de aprendizagem por meio da sensibilização, reflexão e análise. Pensando na ampliação do tempo escolar, o trabalho com oficina permite que os conteúdos propostos pelos componentes curriculares sejam aprofundados (Curitiba, 2016, p. 14).

Chama a atenção os requisitos necessários para a definição das oficinas elencados no documento. Conforme demonstrado na Figura 2, os elementos que devem ser considerados para essa definição são, entre outros, os resultados das avaliações de larga escala, a formação inicial e continuada dos docentes, espaços e condições da unidade.

FIGURA 2 – ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A DEFINIÇÃO DAS OFICINAS



Fonte: Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral (2016).

Segundo o documento, a prática deve ser em parte direcionada pelos resultados obtidos em provas como Prova Curitiba, Prova Brasil, PISA, entre outros. Entretanto, apesar de ser apenas um dos elementos necessários para se definir a oficina, a proposta da educação de tempo ampliado, segundo o caderno que orienta o trabalho dos docentes, não é se orientar pela busca da melhoria do desempenho dos estudantes nessas avaliações. A ampliação da jornada escolar “é uma estratégia que visa à qualificação das atividades pedagógicas, a partir da integralidade do trabalho educativo que concebe a escola enquanto espaço de formação humana” (Curitiba, 2016a, p. 23).

Esse documento não especifica o que o professor deve trabalhar, seja uma lista de conteúdos, seja uma lista de objetivos. Entretanto, salienta-se que as práticas devem aprofundar os conteúdos dos componentes curriculares. Este aprofundamento no entanto é sem direcionamento, pois como se verá adiante, no contraturno é possível que o professor trabalhe sem se prender àquilo que é abordado em cada trimestre no período regular¹².

Este aprofundamento também precisa levar em consideração o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os objetivos do ciclo de aprendizagem¹³. Assim, por mais que o professor possua uma liberdade em trabalhar com os conteúdos do currículo, ele precisa ter em mente quais deles são os mais necessários no momento e para isso talvez ele possa contar com o apoio do articulador pedagógico e da equipe pedagógica da escola.

Entre os diversos recursos possíveis, alguns deles são apresentados no documento: laboratórios de informática e de ciências, recursos audiovisuais, bancadas, cozinhas, jogos intelectivos, jornais, revistas, horta, terrário, jardim, aquário, gravadores, confecção e utilização de instrumentos musicais como a flauta e os utilizados na capoeira, entre outros (Curitiba, 2016).

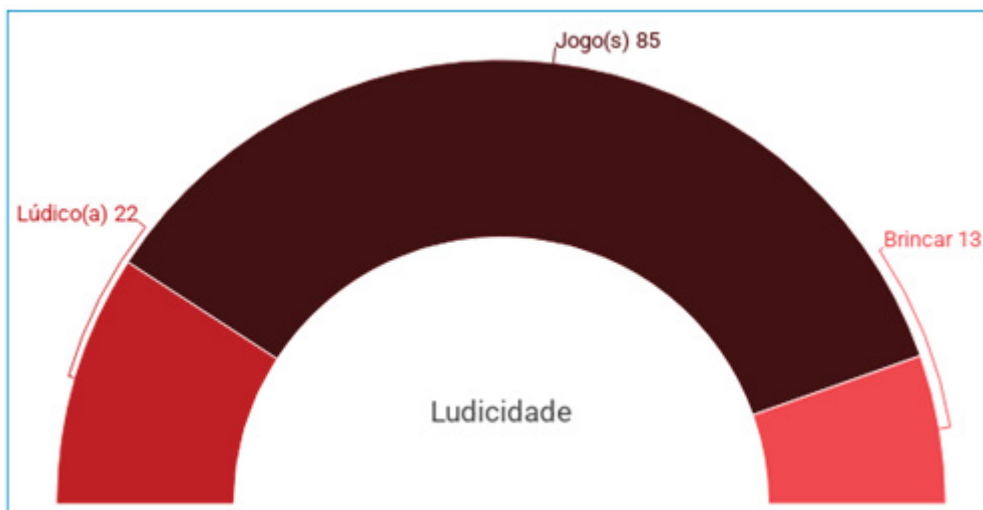
No caderno, como se pode ver na imagem abaixo, a ludicidade é amplamente explorada. Em suas 98 páginas, a palavra “lúdico(a)” foi escrita 22 vezes. A palavra “jogo(s)” foi grafada 85 vezes. A palavra “brinca(r)” foi redigida 18 vezes. Essa

¹² Sobre este tópico o leitor pode encontrar um aprofundamento na página 85 deste trabalho.

¹³ Os ciclos de aprendizagem na RME são divididos de aprendizagem que possuem a função de permitir a progressão do estudante ainda que ele não tenha conseguido atingir os objetivos propostos em determinado ano. Assim, o estudante tem a possibilidade de ser retido ao final do ciclo e não ao final de cada ano. Em Curitiba, nos anos iniciais, os ciclos estão divididos em dois: o primeiro, segundo e terceiro ano correspondem ao ciclo I e o quarto e quinto ano correspondem ao ciclo II.

contabilidade dos termos pode fornecer pistas importantes quanto à centralidade atribuída à ludicidade nessa proposta, em análise aqui.

FIGURA 3 – A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO



Fonte: O autor (2025), a partir dos “Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral” (2016).

Segundo o documento

Trabalhar com a ludicidade no processo de ensino é planejar o trabalho educativo fugindo da “hiperescolarização”, sem apresentar mais do mesmo, a partir dos mesmos objetivos educacionais, efetivando a integração entre turno e contraturno e superando a dicotomia dos tempos e espaços (Curitiba, 2016, p. 14).

Neste caderno enfatiza-se a busca da superação da chamada hiperescolarização quando se diz que a ludicidade deve margear o ambiente do contraturno. Este entendimento sobre a ludicidade vai ao encontro da CF que no Art. 227 afirma que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer [...]” e também do ECA quando o documento diz no Art. 16 parágrafo IV que é um direito da criança “brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990).

É justo também questionar se este aspecto lúdico não traria à comunidade escolar, incluindo aqui docentes, estudantes e pais uma ideia equivocada de que o contraturno, em oposição ao regular, é um tempo de brincadeira e, por conta disso, a ampliação de tempo no contraturno seria considerado como algo menos importante.

Como visto este caderno enfatizou a formação continuada dos professores, o diálogo entre o período regular e o contraturno, o espaço onde acontecem as aulas do contraturno e a ludicidade.

Destaca-se também que este caderno foi produzido tendo o Programa Mais Educação e o Plano Nacional de Educação como políticas federais e também o Plano Municipal de Educação como pano de fundo. Assim, a SME, apesar de saber das limitações físicas de algumas escolas, considerava o que estava previsto no PNE sobre construção e reestruturação de escolas em regime de colaboração.

3.1.2 Currículo do Ensino Fundamental – Volumes 1 a 5

Como já informado anteriormente, no ano de implementação deste caderno, em 2016, a chefia do Executivo estava a cargo do prefeito Gustavo Fruet e contava com a professora Roberlayne Roballo como secretária de Educação. Entretanto, já em 2017, a gestão municipal passou para o prefeito Rafael Greca de Macedo, e a RME continuou a utilizar este material até o final de 2019.

O documento em análise possui cinco volumes. O primeiro deles trata dos fundamentos e abarca os temas: currículo, planejamento, avaliação, educação integral e educação integrada, além dos chamados temas integradores (direitos humanos e cidadania, educação ambiental e tecnologias digitais). Estes temas integradores são projetos que podem acontecer no turno ou no contraturno, e visam ampliar e enriquecer a interdisciplinaridade entre as práticas educativas e o currículo do período regular.

Os demais volumes tratam de diversas disciplinas do currículo – chamadas no caderno de áreas do conhecimento – do período regular e reservam um pequeno espaço para tratar das práticas do contraturno ligadas a estas disciplinas. Assim, por exemplo, o volume dois aborda os temas de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física e no final pode-se ler sobre as suas respectivas práticas, que são: Prática de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, Práticas Artísticas e Prática do Movimento e Iniciação Desportiva.

O volume um apresenta a função social da escola como sendo a de promover a aquisição e produção de conhecimento e, segundo o documento, “Esse conhecimento é o saber sistematizado, produzido pela humanidade ao longo do processo histórico, cultural e social. Portanto, o conhecimento a ser ensinado pela

escola é o conhecimento científico, cultural e das práticas sociais” (Curitiba, 2016a, p. 8).

Outro ponto que se deve levar em consideração é que neste material se reitera que para a realização das práticas do contraturno o professor deve trabalhar com as oficinas pedagógicas. Segundo o caderno, a oficina

É uma metodologia de trabalho que prevê a construção coletiva do conhecimento. O trabalho com a oficina possui caráter exploratório, o que permite aos (às) educandos(as) interagirem, compartilharem e vivenciarem situações de aprendizagem, por meio da sensibilização, reflexão e análise. Pensando na ampliação do tempo escolar, o trabalho com oficina permite que os conteúdos propostos pelos componentes curriculares sejam aprofundados (Curitiba, 2016a, p. 16).

Tal citação já foi vista anteriormente nesta dissertação na seção anterior com apenas a variação de uma palavra. Enquanto aqui se lê “educandos”, na citação anterior está grafado “estudante”. Tal ênfase nos dois cadernos demonstra que é esta e não outra a forma como o professor deve conduzir o seu trabalho.

Ao tratar do diálogo que deve existir entre as práticas do contraturno e as áreas do conhecimento, o documento faz uso do termo “pareamento” que neste caderno é definido como:

O processo que se dá no momento de planejamento da prática educativa, no qual se buscam dentro das áreas do conhecimento conteúdos que confirmem significados ao trabalho definido, possibilitando a ampliação, qualificação e aprofundamento ao conhecimento produzido, na perspectiva de um currículo integrado (Curitiba 2016a, p. 24).

Desta forma, o caderno dá a entender que o professor do contraturno precisava ir até o professor do período regular para saber o que ele está trabalhando para a partir daí desenvolver o seu trabalho. Este método de trabalho acarreta uma subordinação do contraturno ao período regular. Contudo, na visão deste pesquisador, é importante salientar que o trabalho pedagógico se tornaria mais efetivo se o professor do período regular também procurasse o professor do contraturno para organizar o seu planejamento. Destaca-se também que este intercâmbio fica dificultado pelas condições concretas de trabalho, já que há mudanças na composição da equipe de um turno para o outro, ficando esta tarefa a cargo do articulador pedagógico, uma função criada especificamente para fazer a ponte entre o regular e o período oposto¹⁴.

¹⁴ Em documento produzido em 2016 pode-se ler quais as atribuições deste articulador:

1. Reforçar o trabalho da equipe gestora da unidade na articulação entre os turnos, acompanhando a rotina dos estudantes durante o dia letivo. 2. Articular, com a direção da unidade, o atendimento ao

O documento em análise, indo ao encontro das prerrogativas do Programa Mais Educação, em vigor na época, salienta que as escolas podem fazer parcerias com entidades públicas ou privadas, ONGs e outras secretarias municipais a fim de ampliar o território educativo e estabelecer “relações intersetoriais nos tempos e nos espaços, dentro e fora da escola” (Curitiba, 2016a, p. 27 -28).

Estas parcerias entre o público e privado podem ser descritas como conflituosas. Por mais que a intencionalidade seja aparentemente boa, o conflito é atravessado por uma lógica de dominação e relações de poder. Sobre estas disputas no interior do Programa Mais Educação, Mendonça (2017, p. 131) afirma que elas são:

Tensões que operam nos padrões de poder, de dominação-subalternização. Um padrão que busca na eficiência e na modernização do mercado, a regulação da vida social, política e a organização do sistema de ensino nos moldes da lógica do mercado. Uma lógica em disputa com outras lógicas, pautadas na equidade, na democracia, em novas relações de trabalho e busca de uma vida mais digna.

Assim é necessário atentar ao caráter contraditório, tanto do Programa Mais Educação, quanto do material em análise, pois ao mesmo tempo em que busca a educação integral, entendida como integralidade do ser, pode também levar a subalternização do estudante e da escola frente ao mercado.

Outro ponto que chama a atenção no caderno é que nele se afirma que a seleção dos temas a serem trabalhados nas práticas depende de “Recursos educacionais disponíveis em relação a materiais e espaços, as avaliações de aprendizagem escolar, os conhecimentos docentes específicos e os resultados das avaliações de larga escala da unidade” (Curitiba, 2016a, p.24).

estudante que permanece nove horas no ambiente escolar, principalmente durante seu horário de almoço, de modo diferenciado e respeitando legislação vigente, com o cumprimento da carga horária de 4 horas do turno da manhã e 4 horas do turno da tarde, totalizando 8 horas de trabalho efetivo, mais uma hora para intervalo de almoço. 3. Acompanhar, com a equipe pedagógica, a elaboração e a organização dos planejamentos dos professores que atuam nas práticas educativas, nos horários de permanência. 4. Acompanhar o trabalho em sala de aula e as ações específicas do período integral, realizando os repasses necessários para a equipe gestora da escola. 5. Articular, divulgar e acompanhar as ações relativas ao Comitê de Educação Integral das unidades e o uso dos recursos dos programas relacionados ao Mais Educação (plataforma PDDE-Interativo). 6. Acompanhar formações e reuniões específicas para o trabalho com o período integral. 7. Auxiliar as equipes diretivas nas tarefas de ordem administrativa, sob a orientação delas especificamente. 8. Acompanhar, junto com a equipe pedagógica, o processo de emissão e preenchimento das chamadas e registro dos conteúdos escolares, emitidos pelas secretarias das escolas a partir do Sistema GED. 9. Participar efetivamente da formação específica das articuladoras junto à Gerência de Educação Integral, que se estenderá de fevereiro a dezembro de 2016 (Curitiba, 2016c)

Observa-se que para o professor trabalhar no contraturno, assim como no turno regular, é necessário em primeiro lugar ter recursos, tanto de materiais quanto de espaço. Afinal, as práticas educativas “têm como objetivo fundamental qualificar estratégias relacionadas ao experimentar, testar, manipular, construir, montar, entre outros” (Curitiba, 2016a, p. 24). Logo, para o êxito das oficinas pedagógicas seria necessário o investimento da mantenedora para a aquisição de microscópios, computadores, projetores, jogos intelectivos, pás, enxadas, sementes, pincéis, tintas, bolas, e ainda mais. O trabalho com oficinas requer experimentação, manipulação e interação entre os estudantes e docentes que saibam manejar os insumos. Portanto, desenvolver as práticas sem material concreto adequado pode ser desestimulante tanto para o estudante quanto para o professor.

Esse material foi encaminhado às escolas no início de 2016 e, como dito, vigorou até o final de 2019. Entretanto, ainda em agosto de 2016, Michel Temer encerrou o Programa Mais Educação, responsável pelo envio de recursos para as secretarias e, em seu lugar, instituiu o Programa Novo Mais Educação. Neste programa foram definidas novas regras para que as escolas recebessem verbas do Governo Federal e também foi dada ênfase às chamadas Práticas de acompanhamento pedagógico de matemática e língua portuguesa. Em tal arranjo, o montante de recursos do PDDE

Art. 1º Ficam destinados recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam estudantes matriculados no Ensino Fundamental regular conforme o censo escolar do ano anterior ao da adesão ao Programa, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias - UEx, a fim de contribuir para que as referidas escolas realizem atividades complementares com foco no acompanhamento pedagógico por 5 (cinco) horas ou 15 (quinze) horas semanais por período de 8 (oito) meses do ano letivo (Brasil, 2016).

Dessa forma, os professores que atuavam em práticas como ciência e tecnologias, meio ambiente e práticas artísticas poderiam não ter o mesmo incentivo financeiro para adquirir materiais para a realização das suas atividades, pois a ênfase – não a exclusividade – se dava em duas oficinas apenas. Neste momento, para poder destinar recursos a outras oficinas a gestão deveria lançar mão dos recursos do PDDE do qual possuíam autonomia para gerir.

Destaca-se que não fica claro, a partir dos materiais analisados, e também não foram encontrados documentos municipais oficiais que explicitem a adesão da RME

ao Programa Novo Mais Educação. Foi encontrada apenas uma nota no Referencial da Educação Integral de 2020, que afirma: “No ano de 2018, a Secretaria Municipal da Educação não adere mais ao Programa Novo Mais Educação, pois a maioria das escolas não se enquadra nos critérios do Programa.” (Curitiba, 2020, p. 30).

Outro aspecto observado no material pedagógico em análise é a avaliação da aprendizagem. Neste caderno evidencia-se que a avaliação tem como objetivo acompanhar os avanços dos estudantes no aspecto qualitativo e redefinir o trabalho do professor (Curitiba, 2016a).

Nesse sentido, para determinar o quanto um estudante aprendeu, o caderno salienta que é necessário “sempre de determinar o grau de domínio de alguns objetivos” (Curitiba, 2016a, p. 20). Esta aquisição de domínio é registrada em um material chamado Percurso Individual de Aprendizagem, um material formulado por cada escola e que era distribuído às famílias ao fim de cada trimestre. A intenção deste documento era apresentar às famílias “os percentuais dos conceitos atribuídos aos critérios de avaliação e também, é uma ferramenta para o registro do parecer descritivo” (Curitiba, 2016b, p. 2).

Nesse documento há um espaço para inserir os conceitos resultantes da avaliação do domínio dos objetivos pelos estudantes em cada uma das áreas do conhecimento – as disciplinas do período regular – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira, numa escala que considera cada objetivo como: não avaliado; não atingiu; básico; adequado e avançado. A figura abaixo mostra como é parte deste material.

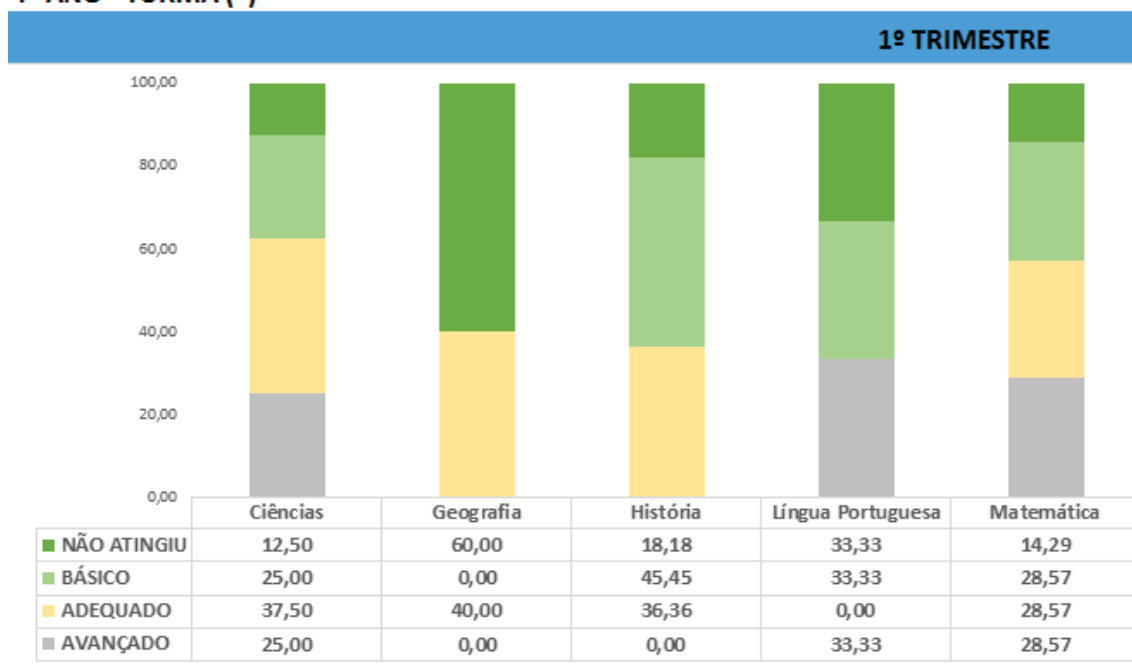
FIGURA 4 – PERCURSO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM

A		B	C	D
  PERCURSO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM				
OBSERVAÇÕES:				
ESCOLA MUNICIPAL		1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Estudante:				
MANHÃ () TARDE () INTEGRAL ()				
4º ANO - TURMA ()				
MATEMÁTICA				
1. Reconhece a utilização dos números em seus diferentes contextos, realizando a leitura, comparando e produzindo escritas numéricas conforme parâmetro estabelecido para o trimestre.		NAV	NAV	NAT
2. Compreende o valor posicional dos algarismos, estabelecendo relações decimais entre as ordens e realizando composições aditivas e multiplicativas variadas.		NAT	BA	BA
3. Identifica antecessor, sucessor, números pares e ímpares, compreendendo o significado de número par como divisibilidade por 2; e de ímpar, como número não divisível por 2.		BA	BA	AD
4. Reconhece múltiplos de um número.		AD	AD	BA
5. Reconhece, representa e compara as frações unitárias de quantidades (discretas) e da unidade (contínuas) em situações cotidianas, associando a sua representação simbólica aos seus diferentes significados (parte-todo, quociente e razão).		AV	AV	AD
6. Reconhece frações equivalentes e faz uso delas em situações contextualizadas.		AD	NAT	AD
7. Lê, compõe e decompõe números decimais correspondentes as moedas do sistema monetário brasileiro.		BA	NAV	AD
4º ANO GRÁFICOS PARECER DESCRITIVO PARECER DESCRITIVO INTEGRAL Infi				

FONTE: SME – PERCURSO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM (2016d)

Se, por exemplo, em uma determinada disciplina, o estudante precisa dar conta de sete objetivos durante o ano – como na figura acima – cada um desses objetivos será classificado com o desempenho do estudante: “não atingiu”, “básico”, “adequado” e “avançado”. A somatória desse desempenho será convertida em um gráfico numérico. Este gráfico dá, então, a porcentagem de quanto “não atingiu”, “básico”, “adequado” e “avançado” o aluno obteve como se pode ver na figura abaixo.

FIGURA 5 – IMAGEM DO GRÁFICO GERADO PELO PERCURSO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM

Estudante:**MANHÃ () TARDE () INTEGRAL ()****4º ANO - TURMA ()**

FONTE: SME. Percurso Individual de aprendizagem (Curitiba, 2016d).

Desta forma, como se pode ver na figura acima, o estudante obteve na disciplina de ciências: 12,5% de “não atingiu”, 25% “básico”, 37,5% “adequado” e 25% de “avançado”. Já na disciplina de geografia o estudante obteve 40% de “adequado” e 60% de “não atingiu”.

Vale enfatizar que a imagem do gráfico acima mencionado se refere apenas às disciplinas do período regular e não às práticas do contraturno. Já quando o documento explicita o parecer descritivo, aí sim há um espaço que todos os professores, do período regular e do contraturno, descrevam como o estudante está. Porém esta descrição não influencia o gráfico que é gerado e apresentado para as famílias e nem lhes são atribuídos os conceitos: não avaliado; não atingiu; básico; adequado e avançado.

Este não aparecimento no gráfico e não conceituação, apesar de ser coerente com a proposta de fugir da hiperescolarização, pode reforçar a ideia junto às famílias de que as práticas do contraturno não são importantes, uma vez que o gráfico é um

elemento visual bastante forte e seria nele que as famílias se baseariam para saber se o filho está indo bem ou não no alcance dos objetivos escolares.

Cabe lembrar que a produção destes primeiros materiais analisados se deu no contexto da gestão do prefeito Gustavo Fruet, do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff e do então recém-vigente PNE 2014 -2024. Entretanto, ainda no ano de 2016, o Brasil sofreu um golpe com a chegada de Michel Temer ao poder e com ele veio também a implementação da BNCC, o que resultou nos cadernos municipais de 2020 como se verá a partir de agora.

3.1.3 Referencial da educação integral em tempo ampliado 2020

A implementação da BNCC não é algo novo, uma vez que a CF, a LDBEN/9394/96 e o PNE 2014-2024 “já previam a definição de uma unidade curricular nacional para todos os níveis de ensino como forma de garantir a integração curricular da educação básica ofertada pelos entes subnacionais no país” (Alves; Oliveira, 2022, p. 2).

No Art. 210 da CF lê-se que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Na LDBEN Art. 9 Inciso IV afirma-se que é competência da União

[...]estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996)

A mesma previsibilidade é encontrada no PNE 2014/2024 que em sua estratégia 1 da meta 7

(7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014)

A trajetória da implementação deste documento constitui-se de quatro versões. A primeira, datada de 16 de setembro de 2015, a segunda de 3 de maio de 2016. A terceira disponibilizada em 20 de dezembro de 2017 e a última em 14 de dezembro de 2018. Destas versões da BNCC, as duas primeiras foram apresentadas durante o mandato da presidente Dilma, e segundo Alves e Oliveira (2022), este período apresentou grandes avanços nas políticas educacionais com ênfase nos programas

de formação inicial e continuada de professores. Já as duas últimas versões foram formuladas e publicadas após o impeachment da presidente sob o governo Temer e trouxeram impactos negativos para a educação. Segundo Bento (2020), a ascensão deste novo presidente resultou na aprovação da chamada Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que limita os gastos públicos com educação, saúde e outras áreas por vinte anos. Reformas trabalhistas e a instauração de uma BNCC que atende “aos interesses neoliberais para a educação” (Bento, 2022, p.48).

Na versão final da BNCC, uma das finalidades do documento é “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros” e “seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica” (Brasil, 2017 p.5).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que orienta a implantação da BNCC, fica instituído que:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC.

Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação (Brasil, 2017a).

Nos cadernos que a partir de agora serão analisados é possível encontrar o seguinte texto: “O Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC”, da SME de Curitiba, é resultado do trabalho coletivo dos profissionais da RME e corrobora com os princípios postos na BNCC [...]” (Curitiba, 2020b, p. 15).

Assim sendo, afirma-se neste caderno que a sua produção e os demais que fazem este “diálogo” foram pautados pela BNCC. A BNCC a guisa de esclarecimento, é um documento que baliza o currículo e define o que todo estudante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deve aprender. Ela foi estruturada em dez competências: Conhecimento, Pensamento Científico, Crítico e Criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura Digital, Trabalho e Projeto de Vida, Argumentação, Autoconhecimento e Autocuidado, Empatia e Cooperação, Responsabilidade e Cidadania (Brasil, 2017). Ainda segundo este documento as competências são entendidas como

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioeconômicas), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 9).

Para Neitzel e Schwengber (2019), no interior do espaço acadêmico o conceito de competências vem se firmando como saber agir previsivelmente seguindo uma rotina. Em outras palavras, é saber agir de forma programada em situações diversas.

Isso implica dizer que a ênfase no desenvolvimento do trabalho em Curitiba se dá pela aquisição de competências daquelas mesmo que Saviani (2010) irá classificar como o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

De acordo com Young (2007), a estrutura curricular deve se basear no conhecimento e sua finalidade será promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Segundo este autor, a escola deve ser capaz de ir além do entender e explicar a realidade, devendo ser capaz de levar aos estudantes um conteúdo poderoso que os possibilite transformar a realidade. Mas “[...] se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (Young, 2014, p.195).

Um ensino baseado em competências, segundo Neitzel e Schwengber (2019, p. 212), não permite que o sujeito tenha um encontro de si.

A escola é o espaço em que encontra a chance de aperfeiçoar a si mesmo ao dizer coisas sobre si no encontro com outros eus. Ou seja, é nesse processo do qual a escola faz parte que o educando se torna capaz, constitui a capacidade de coexistir humanamente com os outros iguais a si. A escola é esse lugar magnífico e essencial para a formação humana, tornando o homem capaz de agir, através do encontro com o conhecimento, com os professores, colegas, conhecidos e estranhos. E isso difere radicalmente de instrumentalizar o educando com competências e habilidades, pois é necessário que ele se torne capaz, que se verta em capacidade.

Para os autores, uma educação que se limita à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências e habilidades pode ter efeitos prejudiciais na formação do indivíduo e na convivência social, pois restringe a capacidade de agir e pensar criticamente. O aprendizado se transforma em uma ferramenta que o aluno utiliza para se tornar capaz de realizar certas atividades, mas isso ocorre à custa de tornar tanto o conhecimento quanto o aluno em meros objetos, desconectados de suas próprias identidades e dos outros. Essa ênfase no conhecimento como algo externo impede o verdadeiro processo de formação do eu (Neitzel; Schwengber, 2019).

De qualquer forma, este foi o material produzido no período Temer e serve como base para a Educação Básica. Entretanto a Base assim como está posta já foi

“amplamente discutida e rejeitada pelos educadores em outro momento” (Branco; *et al.*, 2019, p. 156).

Como pano de fundo, no município de Curitiba, a chefia do executivo estava com o prefeito Rafael Greca desde janeiro de 2017. Com o lançamento da BNCC no final daquele ano, a secretaria municipal dedicou-se a criar os cadernos: “Currículo do Ensino Fundamental – Diálogos com a BNCC” (Volumes 1 – 5) e o “Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado”. Esses documentos, desde aquele ano até o momento da realização desta pesquisa, subsidiam a educação municipal. Esses cadernos foram criados tendo como secretária da educação a professora Maria Sílvia Bacila e recebeu a consultoria da professora Dr^a Jaqueline Moll, que foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013.

No referencial da educação integral, o desenvolvimento do currículo e a aprendizagem dos estudantes também estão estreitamente relacionados à BNCC. Neste documento lê-se que:

Este material é composto pela apresentação da concepção e das orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho escolar na Educação Integral em Tempo Ampliado, por orientações e sugestões de organização do espaço e do tempo ampliado nas escolas da RME, enfatizando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (Curitiba, 2020a, p.7).

O Referencial da educação integral (Curitiba, 2020) não dá possibilidade de escolha aos professores sobre qual estratégia utilizarão para ministrar as aulas, mas salienta que o trabalho se dará estritamente com oficinas pedagógicas.

Para a Educação Integral em Tempo Ampliado da RME de Curitiba, nesse momento histórico, a metodologia escolhida para as Práticas Educativas é a Oficina Pedagógica, que incentiva o protagonismo e a criatividade dos professores e estudantes na construção e ampliação de seus saberes (Curitiba, 2020a, p. 82).

Esta orientação que leva o professor a trabalhar exclusivamente com a oficina também já se via no material de 2016. O que difere um material do outro é que no caderno de 2020, ora em análise, o conceito de oficina é mais explorado. No Referencial da Educação Integral explana-se a origem das primeiras oficinas remetendo-as a um momento onde artesãos e aprendizes sentavam juntos para “observar, trocar experiências práticas e explicações teóricas e produzir” (Curitiba, 2020a, p. 83). Já o caderno de 2016, quando tratava da definição de oficina, enfatizava-a como um momento do estudante aprender e explorar.

A oficina pedagógica, segundo o Referencial da Educação Integral “Configura-se como uma metodologia coletiva e cooperativa, que considera situações significativas do contexto dos estudantes e exige um planejamento flexível, movido pela ação e reflexão” (Curitiba, 2020a, p. 83).

Assim, no contraturno, os professores deveriam seguir a metodologia especificada pela RME, mas no período regular, como se verá na próxima seção, a forma como o ensino será compartilhado com os estudantes fica a critério dos professores que podem ainda contar com o auxílio da equipe pedagógica.

Já quanto ao conteúdo a ser ministrado, o Referencial da educação integral de 2020 afirma que o docente do período do contraturno pode definir o que será compartilhado em cada prática educativa. Entretanto, este planejamento deve levar em consideração “o Currículo, o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Ação da unidade escolar e a ação do professor” (Curitiba, 2020a, p. 102).

Algo que este caderno determina, assim como o caderno de 2016 também fazia, é o indispensável diálogo entre as práticas educativas que acontecem no contraturno e os componentes curriculares que acontecem no período regular.

Na Educação Integral em Tempo Ampliado, o planejamento deve ser construído a partir de um diálogo, que permite estabelecer relações entre os Componentes Curriculares e as Práticas Educativas presentes no Currículo do Ensino Fundamental (Curitiba, 2020a, p. 100).

O Currículo de Ensino Fundamental (2020 Vol. 1) complementa a ideia e afirma que os professores devem fazer um diálogo entre os componentes curriculares do período regular e as práticas do contraturno.

A metodologia para o trabalho pedagógico nas Práticas Educativas ocorre por meio de Oficinas Pedagógicas que permitem o diálogo com diferentes Componentes Curriculares, possibilitando a ampliação de saberes, de forma articulada, diferenciada e intencional (Curitiba, 2020b, p. 35).

Assim, é necessário que os professores dos dois períodos estejam em comunicação para que um possa saber o que o outro está trabalhando. Entretanto, os cadernos, tanto o de 2016 quanto o de 2020, parecem afirmar que são as práticas educativas do contraturno que precisam se adequar (ou serem subordinadas) ao que está acontecendo no período regular, ainda que, como orientam os cadernos, seja de uma forma mais lúdica.

Um ponto que diferencia as atividades de contraturno das atividades de tempo regular é que nesta há tempos predeterminados que o professor deve seguir o ano todo – os trimestres. Já naquela, o professor tem mais liberdade para trabalhar “sem

o compromisso com a trimestralidade, exigido no tempo parcial” (Curitiba, 2020a, p. 101). Esta estratégia pode fazer com que o professor da prática educativa tenha mais tempo para trabalhar determinados conteúdos que porventura os estudantes não estejam compreendendo no período regular.

Segundo o Referencial, no planejamento da oficina pedagógica deve-se considerar a flexibilidade e a temporalidade diferenciada que resulta na possibilidade de se permanecer, aprofundar e retomar os conteúdos sempre que necessário (Curitiba, 2020a). Dessa forma, o professor, se assim desejar e com o apoio da equipe pedagógica, pode trabalhar com os estudantes o ano inteiro uma única temática, ou ainda expandir este tempo para além do ano escolar retomando ou continuando o conteúdo por um tempo indeterminado.

Ressalta-se, no entanto, que esta não obrigatoriedade de seguir um tempo determinado já era prevista nos cadernos de 2016.

Sobre a ludicidade, o documento diz que

Na Educação Integral em Tempo Ampliado, a temporalidade apresenta-se como um desafio, que permite alçar voos num universo de descobertas, com a ludicidade se fazendo presente nos tempos e espaços, construindo conhecimentos (Curitiba, 2020a, p. 44).

Nota-se que há uma expressiva diminuição de vezes que aparece a palavra ‘ludicidade’ no caderno que orienta o trabalho do contraturno em 2020. Enquanto no caderno de 2016 a palavra aparece 22 vezes aqui aparece apenas oito. Enquanto no ano de 2016 a palavra ‘brincar’ apareceu 13 vezes, aqui apareceu apenas uma, e a palavra ‘jogos’ que lá apareciam 85 vezes aqui apareceram apenas três vezes. Com esta limitação surge a indagação: seria para esta gestão a ludicidade algo menos importante? O estudante deve permanecer oito horas em sala de aula recebendo o conteúdo de forma menos prazerosa?

Já no Currículo de Ensino Fundamental lê-se “No tempo de nove horas, há necessidade de oportunizar aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em todas as suas dimensões, por meio de práticas emancipadoras que valorizem a ludicidade [...]”. (Curitiba, 2020b, p. 34).

3.1.4 Currículo do Ensino Fundamental – Diálogos com a BNCC

O “Currículo do Ensino Fundamental – diálogos com a BNCC” está dividido em cinco volumes. O primeiro apresenta os princípios e fundamentos; o segundo as ciências da natureza; o terceiro trata das ciências humanas; o volume quatro refere-

se à língua portuguesa, educação física e artes e, por fim, o quinto volume discorre sobre a matemática. Assim como nos cadernos de 2016, estes volumes apresentam as disciplinas em questão referente ao período regular e, posteriormente, no final de cada capítulo o caderno trata da prática pedagógica equivalente. Assim, no volume que trabalha o componente curricular “matemática” no período regular, encontram-se ao final algumas páginas dedicadas à prática de Acompanhamento pedagógico de matemática no contraturno.

Vale destacar que estes cadernos tratam dos fundamentos das diversas disciplinas, da finalidade delas em cada ano, da importância de se ensinar os conteúdos ali estabelecidos, entre outros. Porém, os cadernos não apresentam sugestões de atividades.

O primeiro volume “Princípios e Fundamentos” inicia com um capítulo intitulado “O currículo em ação para uma cidade educadora”. A abertura do material pedagógico com este título enfatiza a intenção da SME em trabalhar com uma “cidade que educa”. “Ao considerar a cidade como espaço educativo, promove-se a formação cidadã, possibilitando a compreensão dos espaços de forma a incentivar a participação social, política, cultural, criativa, relacional e ambiental” (Curitiba, 2020b, p. 9).

O documento em questão realça o compromisso assumido pela gestão municipal com a Associação Internacional das Cidades Educadoras, uma Associação que, segundo o seu próprio site (<https://www.edcities.org/>), é sem fins lucrativos e incentiva os governos a fazerem parcerias com ONGs e empresas privadas a fim de tornar a cidade uma sala de aula a céu aberto.

Em Curitiba, a adesão a esta associação se deu no ano de 2019 e desde então a SME tem buscado integrar educação e cidadania incentivando que órgãos públicos e privados tenham maior abertura junto à escola e contribuam na educação dos estudantes do município. A título de informação, para obter a alcunha de “Cidade Educadora”, a cidade que tiver interesse precisa pagar uma cota anual proporcional ao número de habitantes e ao Produto Nacional Bruto. No caso de Curitiba, o título de Cidade Educadora custa aos cofres públicos 1,605,00€ ao ano¹⁵. Para Araújo et al (2022) receber ou comprar um título não faz uma cidade realmente educadora. Não enquanto houver nesta cidade o racismo, a negação do direito do outro, a desigualdade e outras mazelas.

¹⁵ Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/como-tornar-seassociado/>

Em se tratando de educação integral e Cidade Educadora, o Referencial da educação integral afirma que:

Não se pode dissociar Educação Integral em Tempo Ampliado e Cidade Educadora, pois ambas têm como princípio a garantia do direito à educação e o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões, possibilitando e promovendo os saberes culturais, sociais e populares, que são partes integradoras da cidade em que se está inserido (Curitiba, 2020a p, 58).

Assim estruturado, o currículo da SME, formalmente indo ao encontro da CF e da LDBEN, demonstra uma maior propensão a fazer da educação uma responsabilidade de todos, desde a sociedade civil até as empresas privadas, e não apenas da escola. Porém, vale lembrar que, mesmo que haja esta indicação no documento municipal de que a educação é uma responsabilidade de todos, são os professores e a escola que são responsabilizados e até culpabilizados quando uma criança não atinge os resultados esperados nas avaliações de larga escala, ou mesmo do currículo.

Nota-se a ênfase no princípio da cidade educadora quando o documento reserva mais dois capítulos dedicados ao tema ainda no sumário “Criatividade, Inovação e Tecnologia na Cidade Educadora” e “Programa Linhas do Conhecimento”.

O Programa Linhas do Conhecimento foi criado no início dos anos de 1990 pelo então prefeito Rafael Greca. Ele tinha o objetivo de:

Democratizar o acesso das crianças curitibanas às raízes históricas da cidade e à identidade local. Nesse período de existência, o programa levava as crianças a conhecerem a cidade, sua história e sua identidade, e por meio de visitas, aprendendo as primeiras noções de educação musical, teatro, literatura e fotografia (Curitiba, 2023a).

Em 2017, a gestão municipal retoma o Programa Linhas do Conhecimento. Segundo Ferreira (2022, p. 27), este programa:

Tornou-se, nesta gestão atual, o principal programa de governo ligado à educação, mobilizando crianças e professores - por meio de propostas lúdicas, projetos pedagógicos, aulas de campo e/ou propostas culturais e esportivas, a conhecerem e aprenderem percorrendo diferentes espaços da cidade.

Quanto a este programa ele tem “o objetivo de fazer do município uma cidade integradora que oportuniza movimentos educacionais, a fim de contribuir no enriquecimento e entendimento da cidade como algo pertencente a todos” (Curitiba, 2020a, p. 56).

Curitiba, enquanto cidade educadora, privilegia as saídas pedagógicas dos estudantes para conhecer os bairros, os museus, as praças, os parques, as empresas privadas e, também, eventos e projetos que acontecem na capital paranaense e pode servir de aprendizado para as crianças.

Estas saídas acontecem mediante o planejamento do professor ou via inscrição/convite dos departamentos da SME para que a escola participe de projetos, programações ou eventos (Ferreira, 2022). No primeiro caso, para ter acesso ao transporte, os professores precisam encaminhar aos Núcleos regionais “uma proposta de trabalho que é aprovada ou não pelas equipes pedagógicas desse setor” (Ferreira, 2022, p. 150). Já no segundo caso é a SME que propõe às unidades educacionais a participação em projetos e programas.

Ferreira, ao fazer um levantamento destas saídas pedagógicas entre os anos de 2016 e 2019 constatou que

[...] no ano de 2016, as unidades educativas utilizaram o número de transporte disponível, a partir dos planejamentos dos próprios professores em 62,93% dos casos, enquanto a SME direcionou por meio de seus projetos e programas 37,07% dos locais visitados. Esse quadro se inverteu no ano de 2019, em que a SME passou a disponibilizar 74,44% do total do número de ônibus para locais específicos da cidade e os professores das unidades educativas passaram a escolher apenas 25,56%, a partir do número de transporte disponibilizado pela SME aos NREs para esse fim (Ferreira, 2019, p. 152).

Percebe-se, por este levantamento, que a partir da retomada do Programa Linhas do Conhecimento em 2017 até o ano de 2019, quando foi apresentada a referida pesquisa, a tendência parecia ser a de que a SME escolhia os lugares onde estes estudantes e docentes iriam comparecer e o professor parecia ter pouca autonomia neste processo. Assim, como a SME busca uma aproximação entre as saídas pedagógicas e a educação de tempo ampliado, indaga-se nesta dissertação se este fator não seria um motivo para fazer com que os professores do contraturno queiram pedir remoção ao final do ano. Afinal, ainda que as saídas não sejam exclusivas do contraturno, é este período escolar que possibilita um maior entrelaçamento entre a escola e a cidade, tal como preconiza a Associação Internacional das Cidades Educadoras.

O documento reúne ainda diversos temas em um único caderno. Tem-se assim desde a organização em ciclos de aprendizagem, planejamento, permanência,

passando por educação de jovens e adultos, educação especial, equidade, até comunicação de aprendizagem às famílias.

No Currículo do Ensino Fundamental (2020b) quando se explicita sobre o planejamento de ensino regular, não existe uma metodologia a ser seguida pelos professores, sendo que estes e a equipe pedagógica possuem autonomia para trabalhar como acharem mais adequado.

Para elaborar o planejamento de ensino trimestral, os professores de cada ano – com o apoio e a orientação da equipe pedagógica – realizam diagnósticos sobre as turmas atendidas, pautam-se nos registros referentes ao Conselho de Classe, nos resultados das avaliações de aprendizagem e no objeto de estudo do componente curricular. Além disso, há reflexão e proposição sobre metodologias, recursos e instrumentos de avaliação, a serem utilizadas no trimestre (Curitiba, 2020b, p. 22).

Em contrapartida, de acordo com o documento, existe um caminho a seguir quando se refere aos conteúdos e na RME

Defende-se uma educação humanizadora, por meio da qual os sujeitos da aprendizagem são valorizados em sua cultura e em seus saberes. Uma educação de qualidade reconhece os saberes advindos da comunidade em que os estudantes estão inseridos e os articula aos conhecimentos “historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade”, garantindo a função social da escola, sem perder de vista a formação integral do sujeito (Curitiba, 2020b, p. 20).

O currículo do Ensino Fundamental determina o que será ministrado, quais os critérios de ensino-aprendizagem e também os instrumentos de avaliação (Curitiba, 2020b). Entretanto, conforme se pode notar na figura abaixo, os critérios de ensino-aprendizagem dizem respeito ao que o estudante aprende e não ao como o professor ensina.

Segundo este documento, os professores devem planejar suas aulas de forma que “consigam atingir os objetivos de ensino e de aprendizagem dispostos no currículo” (Curitiba, 2020b, p. 23).

De acordo com este documento, em consonância com as orientações já constantes do Caderno Pedagógico publicado em 2016, o professor deve atingir os objetivos de ensino dispostos no currículo. E para que estes fiquem claros ao docente, são apresentados nos cadernos ‘Currículo de Ensino Fundamental’ volumes 2, 3, 4 e 5 tanto os objetivos quanto os conteúdos e os critérios de ensino e aprendizagem.

FIGURA 6 – OBJETIVOS E CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.º ANO – CIÊNCIAS			
OBJETIVOS	EIXOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
- Identificar de que materiais são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. - Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais. - Compreender a importância de evitar o desperdício de materiais na produção de objetos de uso cotidiano. - Identificar tecnologias que contribuem para minimizar os problemas ambientais. - Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos.	Matéria e energia	- Propriedades e uso dos materiais. - Materiais de que são feitos alguns objetos utilizados no cotidiano: papel, vidro, madeira, metal e plástico. - Prevenção de acidentes domésticos.	- Identifica os materiais (metais, madeira, vidro etc.) de que são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana: como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado (materiais de que eram feitos os brinquedos, materiais escolares, roupas, talheres, pratos, copos, dentre outros) comparados aos materiais de que eles são feitos nos dias de hoje. - Propõe o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais como flexibilidade, dureza, transparência etc. (quais são os melhores materiais para absorver água ou quais são impermeáveis; situações em que usamos o vidro, o plástico e o ferro, entre outros). - Compreende a importância de evitar o desperdício de materiais na produção de objetos de uso cotidiano. - Identifica tecnologias que contribuem para minimizar os problemas ambientais (reciclagem do vidro, do papel, do metal e do plástico, entre outros). - Participa de discussões sobre os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).

FONTE: Currículo do Ensino Fundamental – Diálogos com a BNCC (2020c) Vº 2. P. 24

Como exemplo, a figura acima explicita o que o professor de ciências deve trabalhar com os estudantes do segundo ano no período de um trimestre.

Assim, no eixo “Matéria e energia”, um dos objetivos é “Identificar de que materiais são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado”. Para isso, o docente deve ministrar o conteúdo “propriedade e uso dos materiais”. Por fim, como critério de ensino-aprendizagem, o estudante deve “Identificar os materiais (metais, madeira, vidro etc.) de que são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana: como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado”.

Pode-se observar com esta figura que o professor possui em mãos ferramentas que auxiliam o seu trabalho o ano todo. Com o currículo do Ensino Fundamental especificando ministrados objetivos a serem atingidos e quais são os conteúdos necessários para tanto, o professor não precisa se preocupar com qual conteúdo abordar, apenas com a forma de apresentá-lo à classe. O que é claro, já exige formação adequada.

Vale ressaltar que esta forma de apresentar o currículo já se achava presente nos cadernos de 2016, com a única diferença que nos anos anteriores não existia um “eixo” a ser trabalhado. Como visto, o professor tem um caminho a seguir quando se refere ao ‘o que ensinar’, mas não tem uma metodologia definida quando se refere ao ‘como ensinar’. Este fato se torna interessante, pois na educação de tempo ampliado acontece justamente ao contrário, como se verá logo na análise do próximo caderno.

Além dos Cadernos com o currículo do Ensino Fundamental, os professores possuem o “Avalia”, uma plataforma que funciona como o boletim estudantil e que substituiu o Percorso Individual de Aprendizagem, visto na análise dos cadernos de 2016.

Foi visto neste tópico a análise dos cadernos que regem tanto a educação no período regular quanto no contraturno. Percebe-se o seu enfoque nas oficinas pedagógicas, a importância do planejamento, da ludicidade, e dos tempos e espaços diferenciados, entre outros pontos. No próximo tópico será visto o espaço físico onde ele atua.

3.2 O ESPAÇO FÍSICO DAS ESCOLAS QUE OFERTAM O CONTRATURNO

Um elemento que pode ocasionar o desejo pela remoção ou não de um docente de determinada escola é o espaço físico onde desenvolve o seu trabalho com os estudantes. Os espaços para as atividades de contraturno nas escolas em tempo integral foram projetados para ter uma dinâmica diferenciada do período regular: a disposição das mesas e cadeiras, o mobiliário, os espaços onde a aula acontece, a relação das crianças com o espaço. Tudo isso pode ser um desafio ou não para o docente. Por conta disso, esta dissertação analisa como a arquitetura desses espaços está atualmente.

Pensar a escola de tempo integral é pensar também em uma arquitetura diferenciada que sirva de suporte para atender às novas demandas que o ensino de sete horas ou mais necessita.

Em Curitiba, nas ETIs instituídas na gestão Roberto Requião (ano), a estrutura física da escola foi pensada de forma a possibilitar a materialização das atividades do contraturno. Segundo Mormito (2018), foi construído um pavilhão por ETI o qual continha: uma cozinha industrial, refeitório, depósito para a merenda e material didático, banheiros com chuveiros, salas específicas para cada atividade do

contraturno, quadra de esporte coberta e arborização das áreas livres da escola. “Algumas das salas destinadas às oficinas contavam com uma porta divisória corrediça, que permitia o desenvolvimento de reuniões com um número ampliado de pessoas ou a apresentação de peças de teatro ou musicais, etc” (Mormito, 2018, p. 45).

Ainda segundo a autora, “O detalhamento físico do projeto prevê um número variável de pavimentos em virtude da variação das áreas e condições topográficas” (Mormito, 2018, p. 57).

Já entre os anos de 1991 e 1993, nas gestões Jaime Lerner e Rafael Greca, Curitiba ganhou 29 edifícios de três andares denominados Complexo II dos então criados Centros de Educação Integral (CEIs). Estes foram construídos nos próprios terrenos de cada escola, sendo que as atividades regulares eram executadas nos edifícios previamente existentes, chamados de Complexo I.

Os edifícios que sediam o Complexo II possuem quatro torres. No primeiro piso, uma das torres era ocupada por uma escada que dava acesso aos pisos superiores, uma para o banheiro feminino e masculino, outra para o almoxarifado e uma quarta para a “cozinha” - entre aspas porque nestes locais apenas eram lavados os utensílios, uma vez que a refeição era terceirizada e já vinha pronta. Nos pisos seguintes a organização tem uma leve mudança, já que o refeitório e a cozinha funcionam apenas no primeiro piso. Desta forma, no piso dois e três os banheiros femininos e masculinos são separados.

Segundo Germani (2006), cada piso possui 144 m² e tem capacidade de acomodar 105 estudantes divididos em até três grupos realizando atividades diversificadas. Para os professores que atuaram nesta época nos CEIs, a estrutura física do complexo II era um fator de desgaste. O relato de uma professora apresentado na dissertação de Germani (2006, p. 84) revela o descontentamento “bem no começo eram quatro turmas por piso, 12 turmas ao todo, aí não deu certo”. Ainda segundo a autora, este problema com o grande número de alunos em um mesmo espaço, acontecia em diversos CEIs.

O compartilhamento de espaço entre os professores e a acústica também dificultava o trabalho pedagógico. No segundo piso não havia divisórias, apenas mobílias com cubos coloridos que serviam de banco sem encosto para as costas das

crianças, além de estantes e colchonetes (Germani, 2006). O relato de outra professora revela a situação. Segundo Farion (2016, p. 134)

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: “[...] É uma estrutura que não foi pensada pra criança, não foi pensada pra educação integral. Aquelas escadas são inviáveis, 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 [...]”.

Ainda segundo a autora (2016, p. 135) os anos de 1990 apontaram para

O conflito existente entre o projeto arquitetônico e o educativo das instituições, pois, as condições físicas não atendiam às 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.

Para Mormito (2018, p. 81) a diferença arquitetônica entre as primeiras unidades de educação de tempo integral ETIs e as novas unidades CEIs representava o alinhamento com a proposta pedagógica do período.

Diferentemente das salas de aulas que foram planejadas para a Escola de Tempo Integral na gestão Requião, onde a intenção era ter salas menores, com o intuito de trabalhar com turmas pequenas, as salas do CEI, a partir da gestão de Lerner passaram a ser amplas e contar com um mobiliário diferenciado em relação às primeiras unidades. Em ambas as épocas a arquitetura buscou alinhamento com a proposta pedagógica [...].

Vale salientar que desde a implantação das ETIs, passando pelas implantação dos CEIs existiram diversas concepções de pedagogia e o espaço que fora pensado de uma determinada maneira em um período histórico teve que se adequar ou se adaptar às novas concepções. Exemplo disso são as próprias ETIs que tiveram que se adaptar ao projeto pedagógico do CEI.

No ano de 1992, conforme o parecer nº 201/92 “as 36 escolas de tempo integral (ETIs e CEIs), embora com organização didática e estrutura organizacional diferenciadas, passam a ser denominadas Centros de Educação Integral” (Curitiba, 2006, p. 26).

Durante a gestão do prefeito Cássio Taniguchi, pelo decreto nº 421 de 7 de junho de 2004, os Projetos de Integração da Criança e do Adolescente (PIA) foram desativados e os prédios onde outrora funcionavam passaram a compor os

equipamentos da SME. Neste mesmo período, outros prédios onde funcionavam os Espaços de Contraturno Socioambiental e PIA Ambiental também se tornaram parte da SME. Todos estes equipamentos, sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação, foram transformados em Unidades de Educação Integral (UEIs).

As UEIs são prédios onde funcionam as atividades do contraturno, com a diferença de que estes locais não são anexos ao prédio da escola. Nestas UEIs os estudantes precisam se deslocar por ônibus escolar cedido pela prefeitura ou mesmo por meios próprios até o local das aulas. Desta forma existem UEIs que atendem estudantes de uma única escola e UEIs que atendem estudantes de mais de uma escola.

Em outubro de 2022, o prefeito Rafael Greca anunciou a oferta de tempo integral em todas as escolas do município. De acordo com este anúncio, até 2024 os equipamentos ficariam assim distribuídos¹⁶:

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS COM OFERTA DE TEMPO INTEGRAL ANTES E DEPOIS DE 2022

Núcleos Regionais de Educação (NRE)	Número total de escolas		Escolas com oferta de tempo integral		CEIs	UEIs	CEIs	UEIs
	2017	2024	2017	2024	2017	2017	2024	2024
Bairro Novo	19	19	07	12	02	01	02	2
Boqueirão	20	20	14	11	05	02	05	1
Boa Vista	25	25	09	21	08	05	08	6
CIC	26	27	14	19	05	08	05	11
Cajuru	20	21	19	19	03	08	03	10
Matriz	07	07	01	5	00	00	00	2
Pinheirinho	19	19	08	12	06	02	6	2
Portão	14	18	03	12	02	00	02	6
Santa Felicidade	16	13	08	5	04	03	04	3

¹⁶ Para a análise desta pesquisa não foram contadas as três escolas de educação especial existentes no município.

Tatuquara	15	15	04	8	01	01	01	5
TOTAL	181	184	87	124	36	30	36	48

FONTE: Departamento de Informações Educacionais (DPI) 2024

A tabela acima aponta um expressivo aumento de unidades que apresentam a educação em tempo ampliado. No ano de 2017 haviam 87 e em 2024 o número passou para 124. Este aumento coincide com a proposta da gestão Greca de colocar educação em tempo ampliado em todas as escolas. Entretanto, se for considerado o número total de unidades em 2024 o percentual de escolas que ofertam esta modalidade fica em 70%.

Neste mesmo sentido percebe-se que as UEs aumentaram de 30 para 48 neste intervalo de tempo. O que é de se questionar é o número de escolas que ofertam o tempo ampliado visto por regional. As regionais do Bairro Novo, Matriz, Pinheirinho e Tatuquara tiveram crescimento tal como se faz necessário com a ampliação da meta de ampliação do tempo ampliado. A regional Cajuru manteve o mesmo número, a do Boqueirão e de Santa Felicidade tiveram um decréscimo, porém ressalta-se que neste intervalo de tempo a Regional Portão recebeu três escolas que anteriormente pertenciam a Regional Santa Felicidade. Já a Regional do Boa Vista teve um aumento considerável mais que dobrando o número de unidades que ofertam o tempo ampliado. Destaca-se que nesta regional também encontra-se o maior número de CEs do município, oito de um total de trinta e seis.

Em Curitiba, desde as primeiras experiências com os programas de educação em tempo ampliado, foi empregado esforço por parte da gestão municipal na construção ou adaptação de espaços para os estudantes permanecerem na escola por cerca de sete, oito ou nove horas diárias. Nesta última gestão Greca como pode ser observado na tabela acima ampliou-se em três o número de escolas e em 18 o número de UEs.

Porém não se pode deixar de falar das inadequações dos espaços, onde pátios de escolas foram transformados em refeitórios, estudantes permanecem cerca de oito horas dentro de uma mesma sala de aula sem ter um espaço adequado para realizar as atividades do contraturno que demandam mesas maiores para atividades em grupo, entre outros.

Retomando o que foi visto neste capítulo, em um primeiro momento foram analisados os cadernos pedagógicos que orientam o trabalho docente tanto no

período do regular quanto no do contraturno. Discorreu-se também sobre o ambiente de trabalho dos professores e o espaço físico das escolas. Estes elementos ajudarão o leitor a se aproximar das motivações que levam os docentes a mudarem ou não de escolas que oferecem o contraturno como se verá nos capítulos seguintes.

4 A DANÇA DAS CADEIRAS

Este capítulo apresenta a discussão sobre rotatividade docente no Brasil de forma geral e, pretende analisar a partir de dados empíricos, a rotatividade docente no município de Curitiba. Para tanto, serão apresentados os dados sobre os processos de remanejamento relativos ao período 2017-2024. A análise da rotatividade de forma mais ampla ajudará a situar o leitor no caso mais específico, no caso em Curitiba, ajudando-o a entender os benefícios e/ou malefícios que se seguem à rotatividade e o impacto desta nas instituições de ensino. O objetivo é verificar se há alguma diferença na rotatividade das escolas que apresentam o contraturno em comparação com aquelas que apresentam apenas o tempo regular.

4.1 ROTATIVIDADE DOCENTE

Um fato que perpassa a realidade das instituições de ensino é a rotatividade docente. Enquanto a permanência se dá pela estabilidade de um professor em determinada escola, a rotatividade se caracteriza pela mudança que pode ocorrer no quadro funcional da referida instituição. Segundo Pereira Júnior, Oliveira (2018); Carvalho (2019); Frantz e Alves (2021), a rotatividade pode se dar por aposentadoria, exoneração voluntária ou involuntária, abandono da profissão, permuta entre redes de ensino, migração para outra escola dentro da mesma rede de ensino ou os diversos tipos de licenças tais como de saúde ou para estudos.

Por conta da estabilidade de que gozam os servidores estatutários no setor público, pode-se ter a impressão de que não existe troca de pessoal nas instituições, entretanto esta perspectiva não corresponde à realidade (Azevedo, Lino e Diniz, 2019). Segundo Azevedo (2010), a rotatividade docente é um direito baseado na liberdade de ação do indivíduo e, por conseguinte, estará sempre presente no ambiente escolar.

Segundo Frantz e Alves (2021)

A rotatividade profissional é um fenômeno comum nas organizações públicas e privadas das diversas áreas da economia e, até certo nível, sua ocorrência é esperada ou, em alguns casos, até mesmo desejada. Todavia, as organizações procuram mensurar (e mesmo prevenir, monitorar e mitigar) sua incidência por entender que, em elevados níveis, pode comprometer o alcance dos objetivos organizacionais e gerar elevados gastos com demissão, recrutamento, seleção e desenvolvimento de novos membros de equipe (Frantz; Alves, 2021, p. 3).

Autores como Cavalcante Júnior e Amorim (2022), Frantz e Alves (2021) concordam que o tema da rotatividade ainda é pouco investigado no Brasil. Porém,

ainda que a literatura sobre o tema seja pouca explorada, já se pôde observar que a rotatividade pode trazer aspectos negativos como “a perda de funcionários talentosos; erros cometidos por servidores inexperientes; perda de memória organizacional e perda de vínculos pessoais com efeitos negativos no desempenho da organização” (Cavalcante Júnior; Amorim, 2022, p. 4).

Em se tratando de rotatividade docente, ela pode impactar no desenvolvimento do trabalho pedagógico, na qualidade do ensino, na relação com a comunidade e nos custos para a administração pública, como se verá a seguir. Segundo Biasi (2009, p. 99)

A alta rotatividade de professores pode prejudicar o ensino, a escola, seu projeto político-pedagógico e os estudantes, que são a razão maior da existência da escola. O sistema de ensino que pretende melhorar a qualidade do ensino deve, obviamente, baixar a rotatividade com os docentes

Ela pode impactar o desenvolvimento do trabalho pedagógico porque este trabalho é criado a partir da coletividade dos profissionais lotados na escola. Assim sendo, a reiterada alteração no quadro funcional impede que o professor que saiu tome parte no projeto político pedagógico que ele próprio ajudou a construir, bem como faz com que o professor que chegou recentemente tenha que se engajar sem necessariamente ter a oportunidade de propor suas ideias.

Para Kaminski (2012, p.4), “A mudança frequente e de parcela significativa dos professores pode implicar em menor coesão e pior clima na equipe e em um relacionamento pobre entre a equipe escolar e a comunidade do entorno da escola”. Nesse sentido, cumpre destacar que o Art. 13 da LDB estabelece que os docentes devem “I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1996).

A fim de monitorar a rotatividade entre os professores de todas as escolas do país, o INEP divulga a cada ano o Indicador de Regularidade Docente (IRD)¹⁷. Estes dados apresentam a regularidade dos docentes da Educação Básica, observando a permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos. Dessa forma, as escolas são classificadas como tendo Baixa regularidade, quando o IRD médio dos professores fica entre dois anos ou menos de permanência na escola; Baixa-Média

¹⁷ A dissertação em questão se concentra sobre a rotatividade, porém os dados do IRD tratam da regularidade. Assim sendo é importante que o leitor tenha em mente que pelo IRD quanto maior a regularidade melhor para a escola, já nas demais partes do trabalho, quanto maior a rotatividade ‘pior’ é para a escola.

quando o IRD médio é maior que dois anos e menor que três; Média-alta quando o IRD médio é maior do que três até quatro; IRD Alto quando a média de anos dos docentes é maior do que quatro e vai até cinco anos na mesma escola (Brasil, 2024).

Na tabela 2, abaixo, foram selecionados o índice de todas as escolas municipais das capitais brasileiras e também das escolas da rede pública do Distrito Federal. Desta forma a regularidade docente ficou assim distribuída

TABELA 2 - PERCENTUAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DAS CAPITAIS DO PAÍS SEGUNDO FAIXA DO INDICADOR DE REGULARIDADE DO DOCENTE - IRD (2023)

Região	UF	Nome do Município	Baixa regularidade (0- 2)	Média-baixa (2- 3)	Média-alta (3- 4)	Alta (4- 5)
Centro-Oeste	MS	Campo Grande	8,5	72,5	19	0
Centro-Oeste	MT	Cuiabá	54,2	42,5	3,3	0
Centro-Oeste	GO	Goiânia	5,5	47,1	44,8	2,6
Centro-Oeste	DF	Brasília	18,2	73,1	8,5	0,2
Nordeste	CE	Fortaleza	6,1	66,7	27,2	0
Nordeste	PB	João Pessoa	2,2	24,5	56	17,3
Nordeste	SE	Aracaju		32,4	66,2	1,4
Nordeste	AL	Maceió	0	7,9	74,1	18
Nordeste	RN	Natal	8,9	26,7	54,1	10,3
Nordeste	PE	Recife	2,2	21,1	62	14,7
Nordeste	BA	Salvador	0,5	10,4	69,2	19,9
Nordeste	MA	São Luís	0	5,3	36,2	58,5
Nordeste	PI	Teresina	5,2	23,4	57,5	13,9
Norte	PA	Belém	7	33,6	48,4	11
Norte	RR	Boa Vista	12,6	14,3	55,5	17,6
Norte	AP	Macapá	9,3	12,8	66,3	11,6
Norte	AM	Manaus	3,2	31,9	60,1	4,8
Norte	TO	Palmas	1,4	20,5	68,5	9,6
Norte	RO	Porto Velho	2,9	8,1	44,9	44,1
Norte	AC	Rio Branco	6,3	30	56,3	7,4
Sudeste	MG	Belo Horizonte	0	2,5	64,7	32,8
Sudeste	RJ	Rio de Janeiro	0,5	10,7	72	16,8
Sudeste	SP	São Paulo	0,7	10,8	76,1	12,4
Sudeste	ES	Vitória	7,9	56,4	35,7	0

Sul	PR	Curitiba	4,7	17,2	61,3	16,8
Sul	SC	Florianópolis	41,6	54,9	3,5	0
Sul	RS	Porto Alegre	0	33,7	63,3	3

FONTE: Brasil/ INEP - Índice de Regularidade Docente (2023)

Em Curitiba, 4,7% das escolas municipais estão classificadas como tendo baixa regularidade e, entre as capitais, o município ocupa a 15ª posição nesta faixa. A Capital paranaense possui 17,2% de escolas classificadas com média-baixa regularidade e, nesta faixa, evolui para a 11ª posição entre as capitais. Já entre as escolas com média-alta regularidade, a cidade ocupa a 11ª posição e possui 61,3% das suas escolas classificadas nesta faixa. Já quando se trata de alta regularidade, Curitiba possui 16,8% de suas escolas assim classificadas e ocupa a 10ª posição (Brasil/ INEP, 2023).

Ao comparar o ano de 2016 com o ano de 2023 percebe-se que, em Curitiba, a retenção docente aumentou positivamente como mostra a tabela abaixo

TABELA 3 – ÍNDICE DE REGULARIDADE DOCENTE EM CURITIBA 2016-2023

IRD	Baixa Regularidade (0-2)	Média - Baixa (2-3)	Média -Alta (3-4)	Alta (4-5)
2016	3,8	55,6	38,4	2,2
2023	4,7	17,2	61,3	16,8

FONTE: Brasil/ INEP – Índice de Regularidade Docente.

Como se pode ver a baixa regularidade aumentou 0,9 p.p, em contrapartida a alta regularidade aumentou 14,6 p.p. Os maiores índices estão na média-baixa e média-alta regularidade. Enquanto em 2016 havia 55,6% das escolas classificadas como sendo de média baixa regularidade em 2023 este número caiu para 17,2%, uma diferença de 38,4 p.p. A média-alta, porém, aumentou de 38,4% para 61,3%, um aumento de 22,9 pontos percentuais.

O que se percebe é que os índices apontam para uma estabilidade maior dos professores nas escolas. Uma hipótese que pode ser levantada é que entre os anos de 2016 e 2023 foram realizados dois concursos públicos – em 2016 e 2022. Porém os docentes do último concurso começaram a ser chamados apenas em 2023. Assim, sem novos servidores e sem necessidade, o corpo docente tende a se estabilizar.

Outra hipótese que pode ser levantada é que desde 2022 a prefeitura iniciou a contratação temporária de professores por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS). O docente que atua por meio do PSS possui um contrato de um ano e que pode ser renovado por mais um. Este tipo de contrato impede a participação no remanejamento que é apenas para os profissionais estatutários. Assim o profissional PSS ocupa uma vaga e esta não fica mais à disposição dos servidores. O que pode levar a diminuição da rotatividade como se viu nos dados acima. Talvez por esta razão estes números vão na contramão do que pensam os gestores das escolas públicas que percebem a rotatividade como um problema que vem aumentando nos últimos anos, conforme descreve Carvalho (2019).

Outro fator que pode estar contribuindo com esta percepção é a incapacidade das redes de ensino em atrair novos profissionais. Como afirma Carvalho (2019, p. 22), “No Brasil a atratividade da carreira docente é considerada baixa e os estudos apontam a sua queda ao longo dos últimos 30 anos”. Por sua vez, esta pouca atratividade, segundo o autor, é fruto dos baixos salários da docência quando comparados aos de profissionais de outras áreas e também da falta de concursos públicos voltados para a docência.

Estes contratos de trabalho não são exclusivos da educação em Curitiba. Azevedo (2012, p.5) afirma que na escola pública

São encontrados professores contratados a título precário, privilegiando a contratação temporária ou por tempo determinado. Regime de trabalho que impede a formação de vínculos entre professores, pela necessidade de trabalhar em várias escolas.

A baixa atratividade está diretamente relacionada com a precarização do trabalho docente e este fator influencia diretamente na qualidade do ensino que é ministrado aos estudantes, tanto pelo pouco vínculo entre professores que foi citado acima quanto pelo vínculo entre professores e estudantes. Ainda segundo Azevedo (2012, p. 5)

A rotatividade docente está relacionada na interação professor–aluno prejudicando a capacidade de aprendizagem dos alunos, nas desarticulações e descontinuidades dos trabalhos pedagógicos que vinham sendo desenvolvidos entre um ano letivo e outro, na desmobilização do conjunto dos profissionais e a natural demora na adaptação na relação professor–aluno

O trabalho docente, como afirmam Tardif e Lessard (2014), demanda altos níveis de continuidade e interação social. Logo, para se ter qualidade de ensino, é

necessário também existir um vínculo entre estudantes e professores. Segundo Frantz e Alves (2021, p. 6).

É preciso considerar que mudanças frequentes no quadro de uma escola implicam abdicar do caráter coletivo, processual e contínuo que a formação humana intencional e planejada requer. Destaca-se ainda o reconhecimento de que a consecução de seus fins demanda a manutenção de vínculo do professor, em longo prazo, com o estudante, de modo a assegurar a adesão e motivação deste para a participação cotidiana em um trabalho imaterial e a conversão da obrigação social de estudar em interesse subjetivo.

Escolas com alta rotatividade podem prejudicar a qualidade da educação tanto no que diz respeito ao fazer docente quanto à apropriação do conteúdo pelos estudantes.

Professores recém-chegados às escolas precisam de tempo para se adaptar aos colegas, aos componentes curriculares que irão lecionar, ao projeto pedagógico da escola e à comunidade. No caso das escolas do Paraná, devido ao alto número de professores contratados pelo regime de trabalho temporário, as remunerações também são menores (Biasi, 2009, p. 107). Segundo dados de uma pesquisa no estado:

Apenas 56,3% de seus professores são estatutários — ou seja, professores concursados que têm cargos efetivos na rede de ensino. Verificou-se também a existência de 26,8% em regime CLT, 13,4% como prestadores de serviço por contrato temporário e 3,5% com outros vínculos. [...] Isso indica que a acelerada expansão do ensino não veio acompanhada do necessário aumento de concursos. Essa variável contribui para manter a rotatividade de professores e o número de docentes com pouca ou nenhuma experiência (Biasi, 2009, p. 106).

Para a autora, os professores estatutários, além de permanecerem mais tempo na mesma escola e possuírem maior formação, recebem também melhores salários, devido ao tempo de serviço e outras gratificações. Dessa forma, segundo ela, “os professores estatutários e com melhores salários tiveram alunos com melhores desempenhos do que os de outras formas de contratação” (Biasi, 2009, p. 108). Essa afirmação vai ao encontro do que é percebido por Duarte (2009, p. 10), que afirma:

Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem, dificultando a formação de capital humano dos alunos.

No caso de Curitiba a rotatividade acontece ao final de cada ano no processo de remanejamento, por conta de aposentadoria, licenças ou por conta de RITs e PSS, como se verá adiante.

4.2 ROTATIVIDADE DOCENTE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Em Curitiba, o processo de remoção de professores entre as diversas unidades educacionais é chamado de concurso de remanejamento e ocorre todos os anos, ao final de cada período letivo, entre os meses de novembro e início de dezembro.

A seguir explica-se como funcionam as transferências entre escolas de acordo com a portaria que disciplina o processo de remanejamento na RME.

Todo docente¹⁸ estatutário no município possui uma matrícula por padrão de trabalho. Assim, se um servidor trabalha 20 horas semanais tem uma matrícula e se trabalha 40 horas, possui duas. Cada matrícula está associada a um tipo de vaga na unidade de ensino e estas vagas podem ser classificadas como fixas, provisórias, transitórias ou substitutas (Curitiba, 2024).

A vaga fixa é aquela na qual o servidor não tem necessidade de abrir mão. Ela garante ao seu detentor uma estabilidade continuada até o momento que assim o desejar salvo se, de acordo com ajustes da RME, a escola passar por um redimensionamento e o quadro funcional vier a diminuir. Neste caso, o último professor a ocupar vaga fixa naquela escola passa a estar excedente, podendo ser realocado no próximo remanejamento (Curitiba, 2024).

A vaga provisória é aquela que o profissional ocupa quando é admitido na RME ou em situações específicas, como quando um servidor volta de uma licença para estudos ou assume o lugar de um professor que se aposentou. Neste caso, a vaga fica em aberto e o docente é obrigado a participar do processo de remanejamento para ocupar a referida vaga e torná-la fixa ou, ainda, tentar uma outra vaga em outro estabelecimento (Curitiba, 2024).

A vaga transitória é aquela ocupada por um servidor que possui vaga fixa, mas que está em uma função a convite – remunerada ou de cargo comissionado. Pode ser, neste caso, o servidor que está no momento na direção da escola, trabalhando em um núcleo de educação, dentro da própria administração da SME, entre outros. Este profissional, assim que deixar a sua função temporária, volta a ocupar sua vaga fixa no local onde estava antes (Curitiba, 2024).

Por fim, existe a vaga substituta, que é aquela na qual o servidor está alocado a fim de ‘cobrir’ o profissional que está em vaga transitória. Desta forma, assim que o

¹⁸Apesar desta dissertação fazer menção apenas ao ‘docente’, é importante registrar que o processo de remanejamento acontece também para outros servidores da escola como o apoio escolar (inspetores) e apoio administrativo (pessoal da secretaria).

detentor da vaga fixa retornar, o profissional substituto passa a ser considerado provisório e deve procurar se inscrever para outro local no próximo processo de remanejamento (Curitiba, 2024).

A obrigatoriedade de participar do processo de remanejamento recai sobre os profissionais que possuem a vaga provisória. Já o servidor detentor de vaga fixa ou substituta não tem a necessidade de participar, ainda que possa, caso deseje.

Quando se inicia o processo de remanejamento, o professor com vaga provisória deve indicar quatro escolas com vagas em aberto, por ordem de preferência. Os demais servidores com vagas substitutas ou fixas, caso desejem mudar de unidade, podem escolher entre uma e quatro escolas. Ao final do processo, ocupará a referida vaga o profissional que obtiver a maior pontuação.

A atribuição dos pontos a cada servidor leva em consideração:

I – O tempo de serviço na rede municipal de ensino. Neste quesito, cada mês de efetivo serviço a partir da data de admissão será convertido em um ponto.

II – Tempo de serviço no ano corrente ao remanejamento em determinada unidade educacional ou outro dispositivo da SME. A cada mês trabalhado será computado ao professor a pontuação correspondente ao valor ponderal de cada unidade.

As unidades educacionais são classificadas com valores de um a oito, sendo que o valor um corresponde às unidades mais próximas do marco zero da cidade, e, portanto, mais centrais, e os valores crescem sistematicamente conforme a unidade educacional ou dispositivo da SME se afaste deste marco.

III – A assiduidade do profissional será levada em conta por meio da observação do seu boletim de frequência. A cada ano é considerado um período específico que pode corresponder a um pouco mais ou menos de um ano. Em 2024, a assiduidade do servidor foi contabilizada para fins de remanejamento do período de 8 de agosto de 2023 a 30 de setembro de 2024. Dentro deste período, cada falta do professor representa cinco pontos a menos na sua pontuação total (Curitiba, 2024).

Diante do exposto, é atribuído ao professor que entrou no processo de remanejamento uma pontuação, e todos os concorrentes são ranqueados. Uma somatória maior de pontos significa uma maior prioridade na escolha da vaga.

Para concorrer a uma vaga em determinada escola, o docente pode levar em consideração diversos fatores tais como distância de sua residência, localização da escola e o prestígio daquela instituição específica.

Por conta de determinadas escolas estarem mais bem localizadas geograficamente ou estarem situadas em comunidades mais bem estruturadas socioeconomicamente, elas acabam tendo maior notabilidade do que outras, gerando uma maior concorrência por suas vagas.

Porém esta concorrência por determinadas vagas tem também o seu lado inverso: escolas que, quer seja por localização, fatores socioeconômicos do entorno e outros, poucos docentes desejam estar.

Para tentar combater a falta de interesse dos professores em trabalhar em determinadas escolas, a prefeitura de Curitiba adotou desde o ano de 2001 a política de difícil provimento. Segundo Gouveia e Souza (2014, p. 9) “Em 2001, com o novo plano de carreira, ficou estabelecido que os profissionais do magistério lotados nas escolas consideradas de difícil provimento na rede municipal de Curitiba receberiam 10% sobre o vencimento inicial da carreira”

No texto da Lei 10.190 de 28 de junho de 2007, no Art. 28, se encontra o seguinte texto:

O servidor lotado na Secretaria Municipal da Educação que estiver em efetivo exercício nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino definidas como de difícil provimento, fará jus ao recebimento da gratificação entre 10% (dez por cento), 20% (vinte por cento) e 30% (trinta por cento) sobre o vencimento inicial da sua carreira, de acordo com a regulamentação da presente Lei.

Por este dispositivo percebe-se que a dificuldade em reter profissionais em determinadas escolas não é nova. O que pode evidenciar condições pouco interessantes para que os professores permaneçam nestes locais. Nota-se também que o percentual de gratificação que antes era de apenas 10% teve alteração e os servidores poderiam receber de 10 a 30%.

Em 2023 o mesmo dispositivo se mantém na Lei 16.202/ 2023 que trata do Plano de Carreira, com o seguinte texto:

Art. 30 O Profissional do Magistério lotado na SME que estiver em efetivo exercício nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação definidas como de difícil provimento fará jus ao recebimento da gratificação com percentual variando entre 10% (dez por cento), 20% (vinte por cento) e 30% (trinta por cento), incidente sobre o vencimento inicial do cargo, de acordo com a regulamentação da presente Lei (Curitiba, 2023).

As condições que fazem a unidade educacional se enquadrarem no difícil provimento estão dadas no Art 1 do Decreto 235 de 2007:

II - Para os efeitos previstos no "caput" deste artigo, entende-se como de difícil provimento as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, que devido a circunstâncias detectadas pela Secretaria Municipal da Educação - SME, resultam em dificuldades como acesso ou transporte, permanência de servidores no equipamento durante o ano letivo ou ainda preenchimento das vagas ofertadas anualmente no concurso de remanejamento (Curitiba, 2007)

Ressalta-se que este decreto não foi alterado em 2023, logo a sua redação continua determinando as condições de recebimento ainda até o presente momento.

Observa-se, pelo disposto, que o difícil provimento é uma medida pensada pela administração municipal para diminuir a rotatividade, aumentar a atratividade e incentivar a permanência dos professores em determinadas escolas. Segundo Frantz e Alves (2021, p. 21), "Políticas locais de adicional pecuniário agregado à remuneração por local de trabalho demonstram potencial de redução da migração entre escolas".

Ainda outro aspecto que deve ser levado em consideração sobre a rotatividade é o valor ponderal. O valor ponderal é a quantidade de pontos que é acrescido mês a mês no cômputo geral do servidor para que, quando este entre no processo de remanejamento, tenha uma classificação maior ou menor na concorrência por uma vaga. Sobre este fator, na tabela abaixo pode-se observar o número de escolas, por regional, a que foram atribuídos pontos entre 1 e 8 pontos.

TABELA 4 – VALOR PONDERAL DISTRIBUÍDO ENTRE AS REGIONAIS (2024)

Regional	VALOR PONDERAL							
	1 ponto	2 pontos	3 pontos	4 pontos	5 pontos	6 pontos	7 pontos	8 pontos
Bairro novo	0	0	0	0	1	9	9	0
Boqueirão	0	0	2	4	9	7	0	0
Boa Vista	0	2	12	9	1	0	0	0
Cajuru	0	0	8	6	7	0	0	0
CIC	0	0	1	7	13	5	0	0
Matriz	2	5	0	0	0	0	0	0
Pinheirinho	0	0	6	5	7	2	0	0
Portão	0	8	5	5	0	0	0	0

Santa Felicidade	0	2	2	6	2	0	0	0
Tatuquara	0	0	0	0	0	0	1	14
TOTAL	2	17	36	42	40	23	10	14

FONTE: NGPE-SME 2024. Elaboração do autor

A tabela mostra que a maioria das escolas (118) possui um valor ponderal entre três e cinco pontos. Com um ponto aparecem apenas duas escolas localizadas na Regional Matriz. A Regional Tatuquara mais uma vez se destaca das demais. Se pela política de difícil provimento quatorze de quinze escolas recebiam 30% aqui os mesmos números se veem na pontuação. Além disso, apenas esta regional possui escolas com oito pontos no quesito valor ponderal.

O valor ponderal de cada unidade pode ser um importante fator na hora de tomar a decisão sobre quais escolas optar na hora do remanejamento. Em uma situação hipotética imagine que um professor novo na rede tenta uma vaga em uma escola ao lado da sua casa, na regional Portão. Como ele é novo e as escolas perto da sua casa não passam de quatro pontos, dificilmente ele conseguirá fixar ali onde deseja. Desta forma, este professor pode optar para ir até a Regional Matriz que possui poucos pontos ponderais (dois no máximo) ou se deslocar um pouco mais, porém no sentido contrário, para a Regional Tatuquara. Esta estratégia, além de lhe garantir no mínimo 20% a mais em seu salário base inicial, também lhe dará no mínimo sete pontos ponderais mensais. Desta forma, ao passar apenas um ano mais longe de casa ele já irá ter pontos o suficiente para tentar uma vaga na escola que a princípio queria.

Abaixo se tem a tabela com o total de vagas à disposição nos processos de remanejamento entre os anos de 2017 e 2024 separadas por regional¹⁹. Sendo que são estas as vagas que os servidores podem ocupar no processo do remanejamento.

TABELA 5 – EVOLUÇÃO DA OFERTA DE VAGAS À DISPOSIÇÃO NO PROCESSO DE REMANEJAMENTO DE ACORDO COM A REGIONAL ENTRE 2017 E 2024

REGIONAL	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Bairro novo	53	69	98	121	133	135	176	167

¹⁹ Vale salientar que apesar dos professores com vagas fixas não terem a necessidade de participar do remanejamento existe esta possibilidade. Desta forma, nesta pesquisa, não há como distinguir quais professores saíram das escolas, se os com vagas provisórias ou aqueles com vagas fixas.

Boqueirão	78	95	119	108	83	140	152	165
Boa Vista	81	98	105	63	77	120	176	199
Cajuru	72	114	96	75	118	223	296	299
CIC	164	194	228	196	203	296	366	384
Matriz	23	29	29	15	19	19	54	59
Pinheirinho	123	145	160	150	157	184	212	238
Portão	55	75	88	69	84	118	151	171
Santa Felicidade	38	47	45	38	45	71	96	83
Tatuquara	33	68	45	26	27	58	93	81
TOTAL	720	934	1013	861	946	1364	1772	1846

FONTE: Núcleo de Gestão de Pessoal – NGPE/SME

A tabela acima demonstra a evolução das vagas fixas à disposição do quadro permanente do magistério. O aumento das vagas no remanejamento de 2022 a 2024 é expressivo. Uma possível explicação para este fato se dá a partir de 2023 quando então foram convocados os professores aprovados no concurso público regido pelo edital nº 6 de 2022, o qual chamou para a posse, entre agosto e novembro de 2023, os primeiros 504 colocados. Estes professores recém-convocados obrigatoriamente necessitaram entrar no processo de remanejamento daquele ano. Já no ano de 2024, entre os meses de janeiro e maio foram convocados para a posse 1.636 novos professores, que também necessitaram entrar no processo de remanejamento de 2024.

Da tabela quatro, pode se constatar também que, em números absolutos, a Regional CIC ficou em primeiro lugar de rotatividade em todos os anos abarcados por esta pesquisa. A Regional Pinheirinho ficou em segundo lugar em seis dos oito anos analisados. As regionais Boa Vista e Cajuru são as que mais oscilaram. Sendo que a do Boa Vista alternou diversas vezes entre o terceiro e sétimo lugar e a do Cajuru alternando entre o segundo e sexto lugar em número de vagas em aberto.

Já no extremo oposto, a Regional Matriz é aquela que apresenta a menor rotatividade entre as dez áreas administrativas do município, sendo seguida pelas regionais Tatuquara e Santa Felicidade. A Matriz está em décimo lugar em todos os anos observados; a Regional Santa Felicidade ficou em oitavo lugar em seis anos e a Regional Tatuquara ficou seis vezes com a oitava posição.

Outro elemento a considerar nestes dados é a o turno que as vagas estão disponíveis. O gráfico abaixo apresenta os dados da tabela cinco, porém agora separando-os por turno.

GRÁFICO 3 – EVOLUÇÃO DA OFERTA DE VAGAS À DISPOSIÇÃO NO PROCESSO DE REMANEJAMENTO DE ACORDO COM O TURNO ENTRE 2017 E 2024



FONTE: Núcleo de Gestão de Pessoal – NGPE/SME

De acordo com o gráfico, em todos os anos o período da manhã sempre ofertou menos oportunidades aos professores do que o período da tarde. As maiores variações ocorreram nos anos de 2019, 2024 e 2023 respectivamente. Este dado pode indicar que os quadros docentes do turno da manhã estejam mais estabilizados do que os da tarde. Também pode indicar que, uma vez que os professores recém-contratados devem necessariamente entrar no processo de remanejamento, as vagas à disposição no momento da nomeação do servidor estejam concentradas no período da tarde.

Como visto anteriormente, a qualidade da educação gira também em torno da estabilidade do quadro docente. Assim sendo uma hipótese que pode ser explorada é se, entre outros fatores, há diferença de aprendizagem entre os turnos de uma mesma escola se levado em consideração a estabilidade dos professores na mesma escola.

Os dados anteriores deram uma visão geral da evolução das vagas fixas em cada regional entre 2017 e 2024 e apresentaram aquelas que possuíam maior rotatividade em números absolutos. Entretanto, é necessário também avaliar o

tamanho do quadro docente em cada uma das regionais e, desta forma, analisar quais regionais possuem maior rotatividade em números relativos. Esta informação pode ser vista na tabela abaixo.

TABELA 6 – PORCENTAGEM DE ROTATIVIDADE DOCENTE NAS REGIONAIS ADMINISTRATIVAS – CURITIBA (2017, 2020 E 2024)

Regional	Número de funções docentes em 2017	Número de vagas à disposição em 2017	Percentual de rotatividade ano	Número de funções docentes em 2020	Número de vagas à disposição em 2020	Percentual de rotatividade (2020)	Número de funções docentes em 2024	Número de vagas à disposição em 2024	Percentagem de rotatividade	Percentagem média de rotatividade nos três anos
Pinheirinho	708	123	17,37%	673	150	22,29%	689	238	34,54%	24,73%
CIC	1232	164	13,31%	1121	196	17,48%	1178	384	32,60%	21,13%
Portão	588	55	9,35%	579	69	11,92%	553	171	30,92%	17,40%
Cajuru	1123	72	6,41%	1034	75	7,25%	1105	299	27,06%	13,57%
Boqueirão	924	78	8,44%	863	108	12,51%	869	165	18,99%	13,31%
Matriz	231	23	9,96%	232	15	6,47%	253	59	23,32%	13,25%
Bairro Novo	867	53	6,11%	803	121	15,07%	903	167	18,49%	13,23%
Santa Felicidade	503	38	7,55%	467	38	8,14%	481	83	17,26%	10,98%
Boa Vista	1167	81	6,94%	1135	63	5,55%	1160	199	17,16%	9,88%
Tatuquara	767	33	4,30%	772	26	3,37%	838	81	9,67%	5,78%

FONTE: Núcleo de Gestão de Pessoal – NGPE/SME 2024

Para compor a tabela acima levou-se em consideração o número de funções docentes e o número de vagas à disposição nos processos de remanejamento nos anos de 2017, 2020 e 2024.

A tabela acima revela que a Regional Pinheirinho foi a que mais teve rotatividade de professores com um pouco mais de 3 pontos percentuais da segunda colocada – a Regional CIC. Quatro das dez regionais seguem bem próximas umas das outras por volta dos 13%, são elas: Cajuru, Matriz, Bairro Novo e Boqueirão. A regional com menor rotatividade é a do Tatuquara com apenas 5,78%. quadro docente.

Outro ponto a considerar é a Regional Tatuquara que possui um quadro docente três vezes maior do que a regional Matriz, mas possui o menor número de vagas disponíveis nos remanejamentos dos anos analisados. Isso significa que, em números relativos, a Regional Tatuquara, a que está mais distante do marco zero do município, possui rotatividade menor do que a regional mais centralizada de todas.

Como já visto, a gratificação de difícil provimento é equivalente a 10%, 20% ou 30% do vencimento inicial da carreira, que é acrescido à remuneração do servidor, a depender da unidade educacional que esteja lotado, conforme exposto na Tabela 7, abaixo.

TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS, SEGUNDO AS REGIONAIS, DE ACORDO COM O PERCENTUAL DA GRATIFICAÇÃO DE DIFÍCIL PROVIMENTO - CURITIBA (2024)

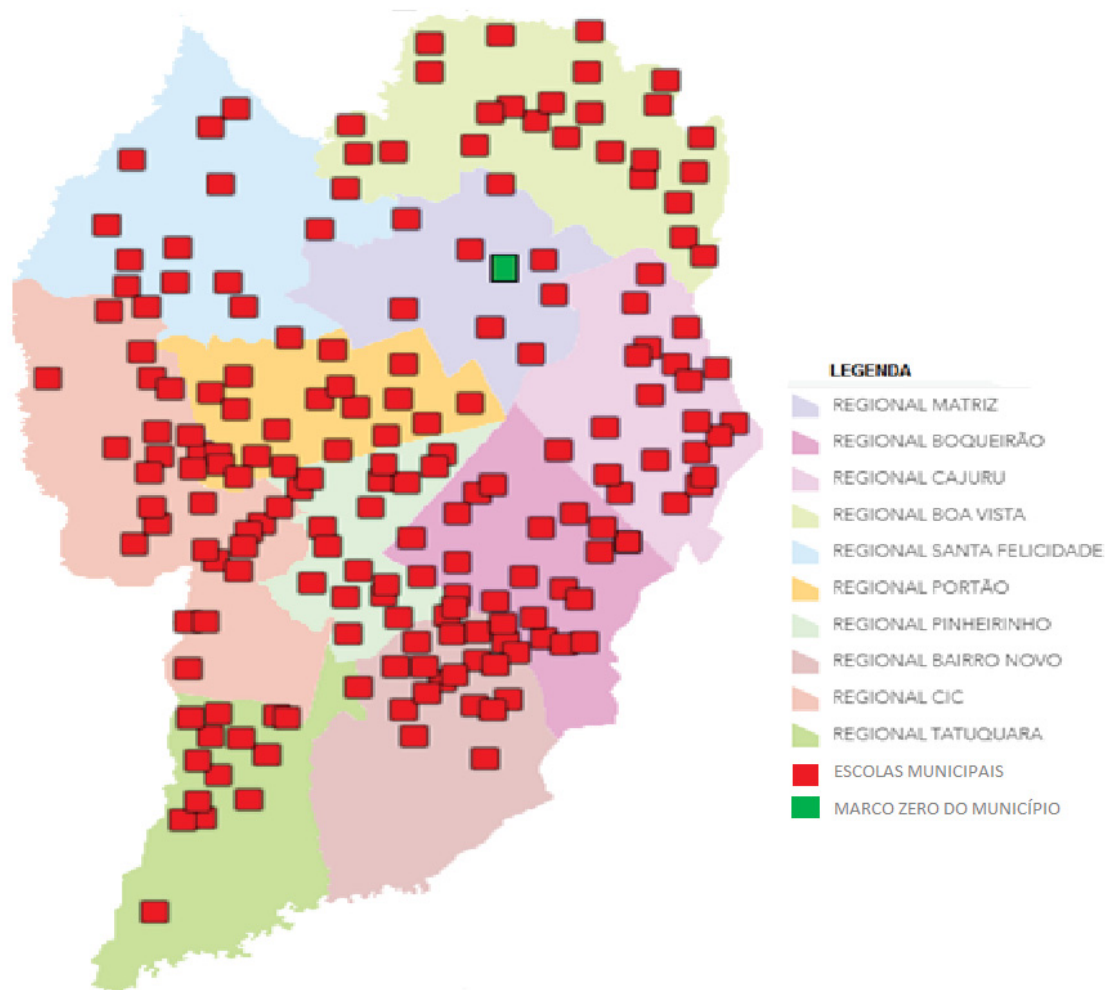
	Total de Escolas	Escolas Sem Gratificação	10%	20%	30%
Bairro novo	19	5	1	13	0
Boqueirão	21	17	1	3	0
Boa Vista	24	23	1	0	0
Cajuru	21	15	6	0	0
CIC	27	11	9	4	3
Matriz	7	5	2	0	0
Pinheirinho	19	15	4	0	0
Portão	18	17	1	0	0
Santa Felicidade	13	13	0	0	0
Tatuquara	15	0	0	1	14
TOTAL	183	120	25	20	17

FONTE: Núcleo de Gestão de Pessoal – NGPE/SME 2024

De todas as dez regionais, a única que não possui nenhuma escola vinculada à política de difícil provimento é a de Santa Felicidade. Já as que apresentam menos escolas que se enquadram na política de difícil provimento são as do Boa Vista e Portão. Ambas possuem apenas uma escola com 10% de gratificação. A única regional que apresenta escolas enquadradas dentro dos três percentuais é a CIC, com nove escolas recebendo 10%, quatro recebendo 20% e três escolas com 30%. Esta porcentagem de gratificação, aliás, só se encontra também na Regional Tatuquara, onde 14 de suas 15 escolas recebem 30% de gratificação e apenas uma delas recebe 20%. Aqui se explica porque as escolas da Regional do Tatuquara têm baixa rotatividade.

Uma análise do mapa da cidade visto pelas dez regiões administrativas da cidade trará clareza sobre onde acontece mais ou menos rotatividade.

FIGURA 7 – DIVISÃO DO TERRITÓRIO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA, DE ACORDO COM AS DEZ REGIONAIS ADMINISTRATIVAS, DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E MARCO ZERO DA CIDADE DE CURITIBA



FONTE: IPPUC/Curitiba, 2024a

Segundo o mapa, grande parte da Regional Tatuquara está mais distante do que as outras do marco zero da cidade, localizado na Praça Tiradentes, na Regional Matriz. Vale enfatizar que, apesar desta área já pertencer ao município de Curitiba, a regional antes era parte da Regional Pinheirinho vindo a se tornar uma nova unidade administrativa em 14 de novembro de 2015²⁰.

Segundo o Decreto nº 235 de 2007, os requisitos para que a escola obtenha o difícil provimento é a dificuldade de acesso ou transporte, permanência de servidores durante o ano letivo e dificuldade de preenchimento de vagas no remanejamento

²⁰ Disponível em: <https://encurtador.com.br/C0xMA>

(Curitiba, 2007). Nestes termos, pode-se lembrar de que a Regional do Tatuquara ganhou o seu terminal de ônibus apenas no ano de 2021²¹.

Um dado que poderá também ajudar o leitor a compreender a rotatividade entre as dez regionais é a relação entre o local de trabalho dos servidores e o seu endereço residencial. Assim, nos quadros do anexo I foram reunidas as informações da regional onde mora o servidor e relacionadas à regional onde ele trabalha²².

²¹ Disponível em: <https://encurtador.com.br/Hmvh6>

²² O endereço residencial deve ser informado anualmente por cada servidor, mas não existe uma obrigatoriedade por parte da SME que se faça isso. Assim, fica a critério do servidor atualizar o seu endereço anualmente ou não o fazer. Por conta disso os dados abaixo podem não estar 100% precisos

TABELA 8 - SÍNTESE DAS MOVIMENTAÇÕES DOS PROFESSORES POR REGIONAL

	Bairro Novo	Boa Vista	Boqueirão	Cajuru	CIC	Matriz	Pinheirinho	Portão	Santa Felicidade	Tatuquara
Percentual de professores que residem em regionais diferentes da unidade em que trabalham	41,74%	8,21%	16,13%	15,86%	46,24%	38,47%	44%	34,72%	32,52%	45,69%
Percentual de professores que residem na mesma regional da escola em que trabalham	44,70%	62,95%	67,50%	48,50%	36,91%	52,36%	52,96%	62,59%	68,02%	21,23%
Percentual de professores que residem em municípios da Região Metropolitana de Curitiba	13,52%	28,86%	16,57%	35,47%	17,22%	9,12%	3,26%	3,63%	17,92%	33,03%

Fonte: Núcleo de Gestão de Pessoal – NGPE/SME - Elaborado pelo autor

Quanto ao tipo de oferta de matrículas ofertadas pela RME existem aquelas escolas que possuem todos os estudantes matriculados no período ampliado, aquelas que possuem parte dos estudantes e aquelas que não possuem nenhuma matrícula no tempo ampliado.

Para analisar a movimentação dos docentes nas escolas, nesta dissertação elas foram separadas em quatro tipos, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 4 – CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS POR TIPO DE OFERTA DE MATRÍCULA

Tipo de escola	Quantidade de matrículas no tempo ampliado
Escolas do tipo 1	75,01 a 100%
Escolas do tipo 2	50,01 a 75%
Escolas do tipo 3	25,01 a 50%
Escolas do tipo 4	0 a 25%

Organização do autor (2025)

Um elemento a considerar é o número de escolas, separadas por tipo, distribuídas entre as regionais administrativas do município.

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NAS REGIONAIS, DE ACORDO COM A OFERTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (2024)

Regional	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Total
Bairro Novo	1	3	5	10	19
Boa Vista	7	3	2	13	25
Boqueirão	4	2	1	13	20
Cajuru	1	2	6	12	21
CIC	1	4	8	14	27
Matriz	0	1	2	4	7
Pinheirinho	3	3	0	13	19
Portão	4	1	2	11	18
Santa Felicidade	2	1	1	9	13
Tatuquara	0	0	2	13	15
Total	23	20	29	112	184

FONTE: Núcleo de Gestão de Pessoal – NGPE/SME

Observação: Escolas do Tipo 1= 75,01 a 100% matrículas em Tempo Ampliado

Escolas do Tipo 2= 50,01 a 75%

Escolas do Tipo 3= 25,01 a 50%

Escolas do Tipo 4= 0 a 25%

Da tabela acima destaca-se que as escolas do “tipo 4” tiveram uma redução de 110 em 2022 para 102 em 2023 e no ano de 2024 estavam em 112. Este fato torna-se interessante pelo motivo de que a gestão do prefeito Rafael Greca anunciou que iria inserir a educação em tempo ampliado em 100% das escolas. Entretanto no Censo escolar de 2024, o número de escolas que estavam classificadas como do “tipo 4” entre 0 e 25% dos estudantes matriculados no tempo ampliado não teve um aumento significativo como era de se esperar pela nova meta adotada pela gestão Greca e, ainda de acordo com o Censo, 23 escolas não possuíam matrículas no tempo ampliado e outras 20 possuíam entre 1 e 3%.

Quando analisado o número de vagas fixas à disposição dos professores por tipo de escola têm-se a seguinte tabela:

TABELA 10 – VAGAS EM CONCURSOS DE REMANEJAMENTO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, SEGUNDO O PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL (2017-2024).

Ano	Escola tipo 1	Escola tipo 2	Escola tipo 3	Escola tipo 4	Total
2017	130	87	163	285	665
2018	172	163	132	467	934
2019	176	220	193	424	1013
2020	163	169	182	347	861
2021	163	182	181	420	946
2022	293	211	322	523	1349
2023	302	343	409	718	1772
2024	358	324	323	832	1837

FONTE: NGPE/SME – Organizado pelo autor
 Observação: Escolas do Tipo 1= 75,01 a 100%
 Escolas do Tipo 2= 50,01 a 75%
 Escolas do Tipo 3= 25,01 a 50%
 Escolas do Tipo 4= 0 a 25%

Da tabela acima é possível perceber que a maior quantidade de vagas está disponível nas escolas do “tipo 4”, seguida pelas escolas do “tipo 3”, “tipo 1” e “tipo 2”. Entretanto, se for levado em consideração o quadro funcional de cada tipo de escola encontram-se os seguintes valores:

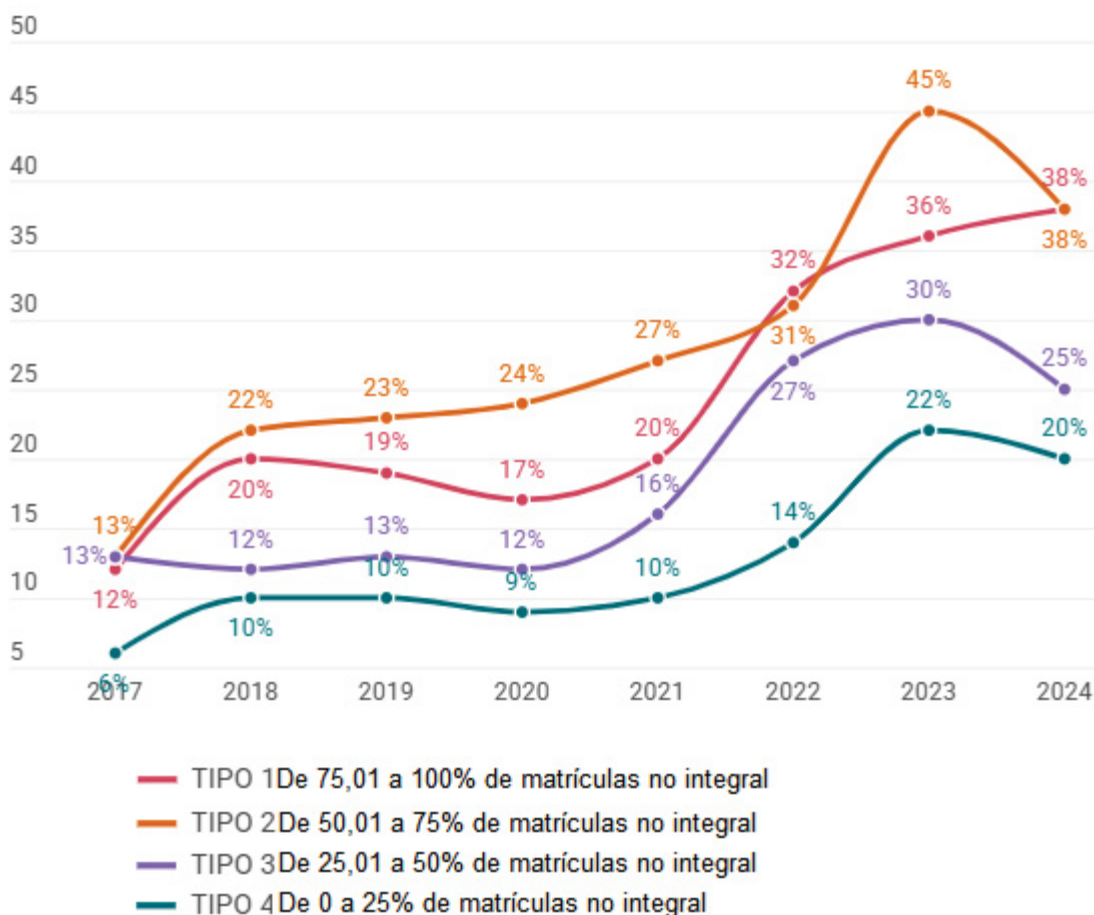
TABELA 11 – MÉDIA DE ROTATIVIDADE DOCENTE POR TIPO DE ESCOLA

Ano	Escola tipo 1				Escola tipo 2				Escola tipo 3			Escola tipo 4		
	Total de vagas	Total de docentes	Média de vagas disponíveis	Total de vagas	Total de docentes	Média de vagas disponíveis	Total de vagas	Total de docentes	Média de vagas disponíveis	Total de vagas	Total de docentes	Total de vagas	Total de docentes	Média de vagas disponíveis
2017	130	1115	12%	87	661	13%	163	1277	13%	285	4511	6%		
2018	172	877	20%	163	751	22%	132	1069	12%	467	4496	10%		
2019	176	906	19%	220	971	23%	193	1540	13%	424	4060	10%		
2020	163	955	17%	169	693	24%	182	1556	12%	347	3988	9%		
2021	163	817	20%	182	673	27%	181	1125	16%	420	4368	10%		
2022	293	911	32%	211	680	31%	322	1214	27%	523	3759	14%		
2023	302	832	36%	343	764	45%	409	1372	30%	718	3271	22%		
2024	358	936	38%	324	854	38%	323	1269	25%	832	4060	20%		

FONTE: NGPE/SME – Elaboração do autor

A tabela acima apresenta o percentual de rotatividade de cada tipo de escola levando em consideração o total de vagas e o número de funções docentes de cada escola. Desta forma analisando-se apenas o percentual obtido na tabela acima se tem o seguinte gráfico:

GRÁFICO 4 – PERCENTUAL DE ROTATIVIDADE POR TIPO DE ESCOLA



FONTE: NGPE/SME – Elaboração do autor

Assim, destaca-se que as escolas que possuem entre 50,01% e 75% das matrículas no período ampliado são as que apresentam maior rotatividade. Em segundo lugar, estão aquelas com 75,01% a 100% de matrículas no tempo ampliado, seguidas pelas que possuem entre 25,01% e 50%, e, por fim, em quarto lugar, aquelas com 0% a 25% de matrículas no tempo ampliado.

Um possível motivo que pode explicar por que as escolas do tipo 2 lideram em termos de rotatividade é o fato de que, nessas instituições, cerca de metade dos estudantes está matriculada em tempo parcial, enquanto a outra metade encontra-se em tempo integral. Isso faz com que o trabalho pedagógico ocorra de forma cindida,

resultando, na prática, na existência de “duas escolas” dentro de um mesmo espaço. Já nas escolas com 75,01% a 100% de estudantes no período ampliado, é possível que haja um trabalho pedagógico mais coeso, sendo os estudantes fora do tempo ampliado uma exceção. Assim, a gestão desses dois tipos de matrícula seria mais tranquila. No entanto, tal afirmação requer estudos mais aprofundados, os quais fogem ao escopo desta pesquisa.

Comparou-se também, neste trabalho, o Índice de Regularidade Docente — dado divulgado anualmente pelo INEP — de cada uma das 182 escolas municipais de Curitiba que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2023, com o tipo de escola em que cada unidade educacional estava enquadrada naquele mesmo ano. A partir disso, tem-se a seguinte tabela:

TABELA 12 – TIPOS DE ESCOLA DISTRIBUÍDAS PELO IRD

IRD	Quantidade de escolas	Escola tipo 1	Escola tipo 2	Escola tipo 3	Escola tipo 4
ALTA	25	4%	4%	4%	88%
MÉDIA - ALTA	135	13%	12%	21%	54%
BAIXA	22	18%	22%	31%	27%

FONTE: Brasil/ INEP - Índice de Regularidade Docente (2023)

Percebe-se pelo quadro acima que as escolas do tipo 4 possuem alta regularidade docente. Das 25 escolas classificadas nessa categoria, 22 eram do tipo 4. Já entre as escolas dos tipos 1, 2 e 3, havia apenas uma escola classificada com alta regularidade. Da mesma forma, ao analisar as escolas com média-alta regularidade, mais de 50% também pertencem ao tipo 4. Esses números se aproximam apenas quando se trata das escolas com baixa regularidade. Nessa classificação, as escolas do tipo 4 possuem apenas 9 pontos percentuais a mais do que as escolas do tipo 1, e a maior diferença, de 13 pontos percentuais, ocorre entre as escolas dos tipos 1 e 3.

Um ponto considerado para a análise foi a mobilidade dos professores no resultado do remanejamento de 2024. Para tanto, foram analisados os cem primeiros e os cem últimos colocados no remanejamento. Assim, foram elaboradas as seguintes tabelas:

TABELA 13 - MOBILIDADE DOS 100 PRIMEIROS E 100 ÚLTIMOS COLOCADOS NO REMANEJAMENTO DE 2024

	Cem primeiros colocados		Cem últimos colocados	
	Escolas de origem	Escolas de destino	Escolas de origem	Escolas de destino
TIPO 1	9	7	28	23
TIPO 2	10	6	10	6
TIPO 3	9	14	15	24
TIPO 4	72	73	47	47

FONTE: NGPE-SME. Elaborado pelo autor.

Observação: Escolas do Tipo 1= 75,01 a 100%

Escolas do Tipo 2= 50,01 a 75%

Escolas do Tipo 3= 25,01 a 50

Escolas do Tipo 4= 0 a 25%

Ao se analisar a tabela 13 nota-se que, entre os cem primeiros colocados no remanejamento de 2024, poucos docentes saíram de ou foram alocados em escolas do tipo 1. Já entre esses mesmos docentes, 72 permaneceram em escolas do tipo 4 — ou seja, aquelas que possuem poucas matrículas no período de contraturno.

Entretanto, ao se compararem os cem últimos colocados, percebe-se que triplica o número de professores que foram alocados em escolas do tipo 1, enquanto diminui o número de docentes que tiveram a possibilidade de ir para escolas do tipo 4. As escolas do tipo 2 mantiveram seu número de professores praticamente inalterado, enquanto as escolas do tipo 3 apresentaram tanto uma maior saída quanto uma maior entrada de docentes entre os últimos colocados no remanejamento.

A regra da portaria do remanejamento revela que os professores que se encontram com as menores pontuações, resultado provável de um menor tempo de carreira — e, conseqüentemente, com menor tempo de engajamento com o corpo docente e discente de uma determinada escola — possuem menos chances de mobilidade.

Considerou-se também, para esta análise, a quantidade de professores e estudantes por tipo de escola, a fim de verificar se alguma delas se destacava por apresentar um número maior ou menor de docentes em exercício. O resultado aparece na tabela a seguir

TABELA 14 – MÉDIA DE PROFESSORES E ESTUDANTES POR TIPO DE ESCOLA – CURITIBA, 2024

TIPO DE ESCOLA	Nº de escolas	Nº de professores	Nº de alunos	Média de estudantes por escola	Média de estudantes por professor
ESCOLA TIPO 1	23	936	8997	391	9,6
ESCOLA TIPO 2	20	854	9141	457	10,7
ESCOLA TIPO 3	29	1269	17211	593	13,5
ESCOLA TIPO 4	112	4082	50959	454	12,4

FONTE: INEP/MEC E NGEP/SME, 2024. Elaborado pelo autor.

Com relação à média de estudantes, percebe-se que as escolas do tipo 4 possuem um número mais elevado de alunos por unidade escolar do que as escolas do tipo 1. Porém, é preciso considerar que, nessas escolas, entre 75% e 100% dos estudantes não estão matriculados no período integral; ou seja, no mínimo 75% deles vão para casa ao final de um turno. Isso significa que, dos 454 estudantes em média por escola, muitos permanecem apenas em um período.

Já ao se analisar a média de estudantes nas escolas do tipo 1, observa-se um número de 391 alunos. No entanto, deve-se igualmente considerar que 75% ou mais desses estudantes permanecem na escola durante o dia todo. Assim, se hipoteticamente todos os alunos ficassem na unidade em tempo integral, isso representaria uma média de 391 estudantes por oito ou nove horas diárias na escola.

Esse dado parece indicar que, quanto maior o número de matrículas no tempo ampliado, maior é a densidade de estudantes naquela escola. Isso pode significar salas de aulas mais cheias e consecutivamente um desafio maior para o docente.

Esta mesma lógica poderia ser aplicada quando se analisa o número de estudantes por professor e neste sentido, estes números poderiam ser alterados a depender da quantidade de estudantes que permanecem no tempo ampliado.

Analisou-se também a quantidade de professores com titulação de doutores, mestres e especialistas em todas as escolas no ano de 2024, bem como a forma como esses profissionais estão distribuídos entre as unidades educacionais. A análise deste fator pode esclarecer se nas escolas que possuem um maior número de matrículas em tempo ampliado há um maior número de professores com titulação mais elevada.

Para esta análise verificou-se junto ao NGPE/SME quais docentes possuíam os títulos de especialistas, mestres e doutores no ano de 2024. Como resultado observou-se que neste ano não há doutores alocados nas escolas do município. Já quanto aos mestres e especialistas o resultado pode ser observado na tabela a seguir:

TABELA 15 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, DE ACORDO COM A MAIOR TITULAÇÃO, DE ACORDO COM A OFERTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (2024)

Tipo de escola	Total de professores	Total de especialistas	Percentual de especialistas	Total de mestres	Percentual de mestres
TIPO 1	936	361	38,57%	10	1,07%
TIPO 2	854	689	80,68%	7	0,82%
TIPO 3	1269	547	43,10%	17	1,34%
TIPO 4	4082	2099	51,42%	47	1,15%

FONTE : NGPE/SME 2024

Observação: Escolas do Tipo 1= 75,01 a 100%
 Escolas do Tipo 2= 50,01 a 75%
 Escolas do Tipo 3= 25,01 a 50
 Escolas do Tipo 4= 0 a 25%

Nota-se, em primeiro lugar, que o menor número de especialistas encontra-se nas escolas do tipo 1, seguidas pelas de tipo 3 e tipo 4. O grande destaque está nas escolas do tipo 2, que possuem cerca de 80% dos docentes enquadrados como especialistas. Porém não há como fazer uma relação direta entre a quantidade de matrículas no tempo ampliado e a grande quantidade de especialistas nestas unidades.

Em contrapartida, o menor número de mestres encontra-se nas escolas do tipo 2. Entretanto, excetuando-se essas escolas, o menor número de mestres está nas escolas do tipo 1, seguidas pelas escolas do tipo 4 e, por último, pelas do tipo 3.

A classificação das escolas de acordo com o percentual de matrículas em tempo ampliado jogou luz sobre alguns dados importantes para a compreensão do problema de pesquisa. Nesta classificação as escolas foram analisadas em “blocos” conforme o tipo 1,2, 3 ou 4. Agora, será feita uma nova classificação para possibilitar a análise do percentual de rotatividade de cada escola, levando em consideração a relação entre o número de oferta de vagas no remanejamento e o número de docentes nestas mesmas unidades. Está nova classificação permitirá analisar de forma mais individualizada cada uma das unidades escolares.

A tabela abaixo irá mostrar a distribuição das escolas municipais quanto à rotatividade do seu quadro docente entre os anos de 2017 e 2024.

TABELA 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA, DE ACORDO COM FAIXAS DE ROTATIVIDADE DO PESSOAL DOCENTE ENTRE 2017 E 2024

ANO	Muito alta	Alta	Média	Baixa	Muito baixa
2017	1	5	23	79	73
2018	2	8	36	81	55
2019	0	6	41	84	51
2020	5	4	30	69	73
2021	1	12	34	73	62
2022	9	19	50	65	39
2023	16	33	51	55	26
2024	16	24	58	51	35

FONTE: NGEP/SME, 2024. Elaborado pelo autor.

Observação: Muito alta de 70 a 100% do quadro docente
 Alta de 45 a 69,9% do quadro docente
 Média de 20 a 44,9% do quadro docente
 Baixa de 5 a 19,9% do quadro docente
 Muito baixa de 0 a 4,9% do quadro docente

Da tabela acima, destaca-se que o número de escolas classificadas com “muito alta rotatividade” aumentou consideravelmente entre os anos de 2022 e 2024. Já as classificadas com “alta rotatividade” já haviam apresentado aumento no ano de 2021. Por outro lado, as escolas com “baixa” e “muito baixa” rotatividade vêm diminuindo em quantidade desde os anos de 2022 e 2021, respectivamente.

Este aumento de rotatividade a partir de 2022 pode ser explicado pela contratação de novos professores e neste sentido a rotatividade não seria necessariamente ruim, mas uma diretriz da portaria de remanejamento. Entretanto a contratação de novos professores não explica o aumento que se deu nas escolas classificadas com “alta rotatividade” ainda no ano de 2021.

Um fator que pode ajudar a explicar este dado é o anúncio da oferta de tempo integral em todas as escolas e o início da nomeação dos professores que prestaram concurso em 2022 e que, obrigatoriamente, precisam participar do processo de remanejamento. Desta forma, enquanto as unidades que possuem pouca ou muito pouca rotatividade diminuem as que possuem muito alta rotatividade aumentam.

Ao se cruzarem as informações sobre o tipo de escola – “tipo 1”, “tipo 2”, “tipo 3” e “tipo 4”, referente ao percentual de matrículas no contraturno —com o percentual de rotatividade docente, tem-se a seguinte tabela referente aos três últimos anos:

TABELA 17– DISTRIBUIÇÃO DAS FAIXAS DE ROTATIVIDADE DOCENTE, DE ACORDO COM A OFERTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO AMPLIADO (CURITIBA, 2022-2024).

2022					
	Muito alta	Alta	Média	Baixa	Muito baixa
TIPO 1	8%	29%	29%	16%	18%
TIPO 2	11%	11%	44%	22%	12%
TIPO 3	6%	20%	20%	43%	11%
TIPO 4	3%	4%	26%	40%	27%
2023					
	Muito alta	Alta	Média	Baixa	Muito baixa
TIPO 1	13%	34%	17%	22%	14%
TIPO 2	9%	27%	45%	19%	0%
TIPO 3	20%	11%	20%	35%	14%
TIPO 4	4%	14%	29%	33%	20%
2024					
	Muito alta	Alta	Média	Baixa	Muito baixa
TIPO 1	20%	25%	25%	14%	16%
TIPO 2	10%	20%	52%	18%	0%
TIPO 3	8%	16%	36%	23%	17%
TIPO 4	6%	8%	27%	35%	24%

FONTE: NGEPSME, 2024. Elaborado pelo autor.

É possível perceber que em 2022, das escolas do “tipo 1”, aquelas com 75 a 100% de oferta de matrículas no tempo ampliado, o número de rotatividade “muito alta” chega aos 8 p.p. e a rotatividade “alta” e “média” chegam aos 29 p. p. Em contrapartida, das escolas “tipo 4” que possuem de 0 a 25% de oferta de matrículas no tempo ampliado, apenas 3% delas se classificam como “muito alta rotatividade” e 4% se classificam com “alta” rotatividade. No extremo oposto as escolas do “tipo 1” possuem 14% do seu total classificadas como escolas com “muito baixa” rotatividade e as escolas do “tipo 4” possuem 20% delas assim classificadas.

Assim, em 2022 a tabela mostra que existe uma relação entre o percentual de rotatividade e a quantidade de matrículas no tempo ampliado, pois quanto mais

matrículas no contraturno mais há rotatividade docente. Nota-se também que nos anos de 2023 e 2024 esta relação parece se manter da mesma forma.

As escolas do “tipo 2” e “tipo 3” seguem respectivamente uma proporção similar as escolas do “tipo 1” e “tipo 4” com algumas alterações, como, por exemplo, em 2022 as escolas do “tipo 2” tinham um percentual maior do que as escolas do “tipo 3” classificadas com muito baixa rotatividade.

Esta tabela apresenta fortalece a hipótese de que quanto mais matrículas no tempo ampliado mais há rotatividade docente em determinada escola.

Foi do interesse deste pesquisador saber também quais foram as escolas que mais tiveram seu quadro funcional alterado nos anos que englobam o recorte temporal. Desta forma elencou-se na tabela abaixo as escolas que ao menos em quatro processos de remanejamento, a metade do tempo analisado, ficaram classificadas com “muito alta” ou “alta” rotatividade.

TABELA 18 – ESCOLAS COM MAIOR NÚMERO DE ROTATIVIDADE ENTRE 2017 E 2024

REGIONAL	Escola	Tipo 2024 – oferta tempo ampliado	Difícil provimento	Número de vezes que a escola ficou classificada com “Muito alta” rotatividade entre os anos analisados	Número de vezes que a escola ficou classificada com “Alta” rotatividade entre os anos analisados
PINHEIRINHO	CEI Belmiro Cesar	1		3x	4x
PINHEIRINHO	CEI Do Expedicionário	2	10%	2x	5x
BOQUEIRÃO	CEI Érico Veríssimo	2	10%	0X	6x
PINHEIRINHO	CEI Francisco Frischmann	2	10%	3x	2x
BOA VISTA	CEI Prof Lauro Esmanhoto	1		1x	3x
PORTÃO	CEI Prof Lina Maria	1		1x	3x
CIC	Em Albert Schweitzer	4	10%	4x	3x
BAIRRO NOVO	Em Bn Caic Guilherme L B Sobrinho	3	20%	3x	1x
CIC	Em Ditmar Brepohl	3		2x	2x
PINHEIRINHO	Em Laís Pereti	3	10%	3x	1x
PORTÃO	Em Nansyr Cecatto	1		4x	4x
PINHEIRINHO	Em Prof Jurandyr Baggio	3		5X	2X
CIC	Em Vila São José	4		3X	5X

FONTE: NGEPI/SME, 2024. Elaborado pelo autor.

Das escolas acima se destaca que duas delas ficaram os oito anos classificadas com “alta” e “muito alta” rotatividade. 54% não possuem difícil provimento, 38% possuem 10% de adicional sobre o salário base, 8% - uma escola - possui 20% e nenhuma delas possui 30% de adicional. Chama a atenção também que destas 13 escolas, 46% são Centros de Educação Integral - CEIs e, em 2024, 30% eram do tipo 1; 23% do tipo 2; 30% do tipo 3 e 15% do tipo 4.

Sobre a localidade destas escolas, observa-se que 5 unidades (38%) estão localizadas na regional do Pinheirinho, 3 unidades estão na CIC (23%) e duas no Portão (15%). As demais escolas estão localizadas uma na Regional do Boqueirão, uma na do Boa Vista e uma na do Bairro Novo.

Este capítulo tratou de analisar a rotatividade dos professores no município de Curitiba. Observou-se a distribuição e tipos de escolas por regional. Esta tipologia foi construída levando em consideração o número de matrículas no contraturno que havia em cada escola. Assim, verificou-se que, na média, as escolas do tipo 3, aquelas que possuem de 25,01 a 50% de matrículas no tempo ampliado e 4, aquelas que possuem de 0 a 25% são as que menos possuem rotatividade docente, já as do tipo 1, aquelas que possuem de 75,01 a 100% de matrículas no tempo ampliado e 2, aquelas que possuem de 50,01 a 75% de matrículas no tempo ampliado são as que possuem o quadro docente menos consolidado.

Quando se comparou a rotatividade docente com relação ao quadro funcional, foi criada uma classificação que ia da baixa à muito alta rotatividade. Comparando-se os dados viu-se que as escolas com maior percentual de rotatividade também são as que estavam classificadas como tipo 1.

Para além destas classificações, verificou-se também o resultado do remanejamento em 2024 e a mobilidade docente dos primeiros e últimos colocados, o nível de ensino dos professores lotados nas diversas escolas da RME, o número de professores por alunos, o impacto da gratificação do difícil provimento, entre outros.

Desta forma foi possível ter um panorama geral da rotatividade docente entre os anos de 2017 e 2024 e como a educação em tempo ampliado pode ou não influenciar as escolhas dos professores no momento do remanejamento. No próximo capítulo será visto a percepção dos docentes quanto ao tempo ampliado e a relação que esta política pode ter com a rotatividade.

5 AS PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR

Este capítulo abordará, por meio de entrevistas, as percepções dos professores e da equipe pedagógico-administrativa sobre a escola de tempo ampliado. A análise deste material poderá ajudar a entender os motivos que levam as escolas de tempo ampliado a possuir uma rotatividade maior do que as escolas de tempo regular.

Para entender o conceito de percepção, inicialmente recorreu-se ao dicionário Oxford on-line de língua portuguesa. Nele, o verbete é descrito como “1. Faculdade de apreender por meio dos sentidos ou da mente. 2. Consciência (de alguma coisa ou pessoa), impressão ou intuição”. Desta forma pode-se dizer que a percepção se refere à assimilação de um conhecimento por meio da mente ou dos sentidos.

Oliveira e Mourão Júnior (2013, p. 42) vão dizer que “O conhecimento sensível é também nomeado conhecimento empírico ou experiência sensível e suas principais formas são a sensação e a percepção”. Em outras palavras, pode-se dizer que o conhecimento sensível é aquele que se aprende ao perceber o mundo ao redor e isso se dá pela experimentação dos sentidos: visão, audição, tato, paladar, olfato.

É necessário fazer uma distinção entre sensação e percepção. O primeiro termo refere-se a “um conceito reservado para o fato de receber estímulos através de algum órgão dos sentidos, ou receptor sensorial” (Pinto, 1990, p. 1). A sensação é uma reação corporal imediata que atinge os sentidos. Ela pode ser uma temperatura, um sabor, uma pressão, uma luz, entre outros. Já a percepção é “primeiramente uma interpretação dos diversos estímulos registrados no cérebro pelos dispositivos sensoriais” (Pinto, 1990, p. 2). Assim, o cérebro recebe a sensação “temperatura” e pode interpretá-la como calor; ao receber uma sensação de sabor, o cérebro pode interpretar como amargo. O calor não é calor em si e nem o amargo o é em si, mas calor e amargor são percepções que o sujeito faz das sensações que percebe.

É necessário considerar também que um objeto não imprime uma única sensação no indivíduo. Ele pode apresentar ao mesmo tempo cor, sabor, textura, *etc.* Assim sendo

É nesse sentido que se diz, na realidade, que não há uma sensação isolada de outras, mas apenas sensações na forma de percepções, ou seja, como um conjunto de várias sensações. A percepção seria, portanto, uma síntese de sensações simultâneas (Oliveira e Mourão Júnior, 2013, p. 42).

Pelo exposto percebe-se que é a mente de cada pessoa que capta as sensações e as interpreta da forma como melhor conseguir. Assim, enquanto uma

pessoa se prende ao sabor e textura do alimento, outra pode se prender ao cheiro e a cor.

Pinto (1990, p. 2) elenca quatro elementos que determinam a percepção:

1 - as necessidades subjetivas, emoções, impulsos, interesses e gostos, tendências, hábitos, atitudes e intenções - a experiência anterior dos indivíduos com seu organismo no momento em que percebem; 2 - a familiaridade, ou não familiaridade dos indivíduos com os estímulos a que são expostos; 3 - as características dos objetos externos percebidos, e a organização, portanto dos estímulos incidentes sobre o organismo; 4 - o campo ou quadro referencial externo ou interno.

Em síntese, a forma como uma pessoa percebe algo está ligada à sua experiência pessoal, juntamente com sua vivência do objeto, dentro do contexto em que essa percepção ocorre.

Entretanto, por mais que a percepção seja fruto da interpretação das sensações, a percepção em si não se resume àquilo que é sensível. Ela é também fruto do significado e do sentimento que o indivíduo atribui ao mundo. Para Vigotski (2004, p. 186) “Qualquer percepção nossa tem significado. Qualquer absurdo é percebido por nós (como sensato), que lhe atribuímos significado”. Em outras palavras, a percepção se relaciona com o pensamento do indivíduo.

Para Vigotski a percepção está relacionada também ao aparato psicológico, ou como ele a chama: as Funções Psicológicas Superiores, que são: memória, consciência, linguagem, percepção, atenção, fala e pensamento, formação de conceitos e emoção. Estas funções se relacionam entre si e emergem na consciência de forma particular a cada pessoa.

Assim quando percebemos elementos do mundo real relacionamos estas percepções a nossas informações que estão presentes no aparato psicológico. O objeto percebido é percebido como uma entidade completa e não como um amontoado de informações captadas pelos sentidos (Cunha; Giordan, 2012, p. 115).

Desta forma, por mais que dois indivíduos recebam a mesma informação capturada pelos sentidos, as percepções serão diferentes, pois notavelmente cada indivíduo possui seu próprio e exclusivo aparato psicológico.

As metodologias científicas buscam encontrar meios de responder satisfatoriamente a uma série de desafios que lhe são lançados a fim de validar seus métodos de investigação. Segundo Laparrière (2014) as pesquisas quantitativas se ativeram a três critérios para validar seus resultados. São eles: critério de validade interna, cuja função é verificar a exatidão dos resultados da pesquisa; o critério de

validade externa, o qual determina se a pesquisa pode ser o não generalizável, e por fim o critério de confiabilidade, que se propõem a investigar se outros investigadores chegariam aos mesmos resultados em situações semelhantes.

Nas pesquisas qualitativas estes critérios não podem ser empregados da mesma forma e da mesma maneira por conta da subjetividade das relações humanas. Quando em meados do século passado algumas pesquisas tentaram seguir os métodos das pesquisas quantitativas “o resultado foi paradoxal, as situações e populações divididas, para fins de controle e de comparação, distanciam-se progressivamente das situações naturais, colocando, assim, em jogo a própria pertinência dos dados” (Laparrière, 2014, p. 411).

Assim, segundo a autora, é necessário que as pesquisas qualitativas, da qual a apuração sobre a percepção é parte integrante, sigam um método próprio de investigação e validação. Neste método de análise é necessário levar em conta a subjetividade e o contexto natural.

Em se tratando da subjetividade, “o que se busca não é a correspondência entre os dados ou as suas perspectivas, mas a sua concordância” (Laparrière, 2014, p. 416). Em outras palavras, não é a exata interpretação dos fatos, mas a coerência entre o visto e o interpretado.

Já sobre o contexto natural, é necessário levar em consideração que a pesquisa precisa ser ampla o suficiente para fazer sentido e restrita o bastante para se fazer uma análise em profundidade (Laparrière, 2014).

A autora conclui então que:

A complexidade da realidade social faz com que só se possa observar a partir de perspectivas particulares. Os resultados de nossa observação são, portanto, necessariamente parciais. O rigor resulta, então, da solidez das ligações estabelecidas entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos (Laparrière, 2014, p. 419).

Na análise do discurso a percepção dos professores deve necessariamente perpassar pela subjetividade e pelo contexto onde a fala é realizada, quer seja dentro da escola, no local de trabalho do entrevistado, ou em qualquer outro lugar. Segundo Gill (2002, p. 247) “A análise do discurso reconhece que os discursos não são apenas reflexos da realidade, mas sim formas de construir o mundo e a subjetividade.” Também para a autora “O discurso não ocorre em um vácuo social, mas é produzido e interpretado de forma situada” (Gill, 2002, p. 248).

Cabe então ao pesquisador compreender não apenas o que está sendo dito, mas como está sendo dito. Nesse sentido, ele não pode perder de vista que o discurso é uma construção humana dita de determinada forma e em determinado local. Nas palavras da autora: “A linguagem deve ser lida como algo situado – carregada de história, disputas, e efeitos sociais que excedem a fala individual” (Gill, 2002, p. 250).

Estas observações orientaram a pesquisa desde o momento da construção do instrumento de coleta de pesquisa, passando pelas entrevistas em si e a análise das falas dos docentes realizadas nas escolas. Assim o pesquisador entrou nas unidades educacionais cômico do recorte da pesquisa, do contexto que as entrevistas estão sendo realizadas, da subjetividade do discurso e buscou dar coerência entre o que foi dito e o que foi analisado posteriormente.

5.1 AS ESCOLAS PARTICIPANTES

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da Regional Bairro Novo, no município de Curitiba. A escolha desta regional se deu pelo motivo que, de acordo com o Censo de 2010, a Regional Bairro Novo apresentava altos índices de vulnerabilidade social. (IBGE, 2010). Analisando-se as dez regionais administrativas do município de Curitiba, o elevado número de domicílios com rendimento *per capita* igual ou inferior a meio salário-mínimo colocou esta regional na segunda pior posição, ficando à frente apenas da Regional Tatuquara (IPPUC/Curitiba, 2021). Também, como visto anteriormente nesta dissertação, dado o histórico das políticas de educação em tempo ampliado, a prioridade da política tem sido atender as populações mais vulneráveis em detrimento das políticas mais universais. A regional também foi escolhida porque interessava ao pesquisador saber se a política de gratificação por difícil provimento era um fator que contribuiria para a retenção dos profissionais nas unidades. Entretanto, pensou-se que escolher uma regional onde todas as escolas fossem contempladas pela gratificação - como a Regional Tatuquara, que compartilha de indicadores de vulnerabilidade social semelhantes aos do Bairro Novo - não seria possível realizar uma comparação, já que se desta forma, onde quer que o professor esteja, haverá uma remuneração adicional. Assim, a Regional Bairro Novo se mostrou interessante pelo fato de que das suas 19 escolas, 14 preveem o pagamento da gratificação por difícil provimento.

A regional do Bairro Novo está situada na região sul do município e faz divisa com os municípios de São José dos Pinhais e Fazenda Rio Grande. A regional é composta por três bairros: Umbará, Sítio Cercado e Ganchinho, sendo que o mais populoso entre estes três bairros é o Sítio Cercado.

Segundo o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), em 2010, a população alfabetizada era de 95,42%, o que significa que ela está em nono lugar em alfabetização entre as dez regionais no município, ficando na frente apenas da Regional Tatuquara que possui 94,35% (CURITIBA, 2021).

Quanto à classe social e rendimento das famílias da região, os dados do IPPUC apontam que “Em 2010, o rendimento médio dos domicílios particulares da Regional Bairro Novo foi de R\$ 2.013 [...] Comparada às demais regionais, a Regional Bairro Novo fica classificada em penúltimo lugar, no que diz respeito à média do rendimento domiciliar” (CURITIBA, 2021, p. 37).

A Escola Municipal Alfa²³, segundo o seu PPP (Curitiba, 2017) foi criada devido à explosão demográfica que começou a acontecer no final dos anos de 1980.

A escola possui 17 salas para os componentes curriculares obrigatórios, tais como Língua Portuguesa e Matemática e seis salas para as práticas da Educação de tempo ampliado. Ela possui também um auditório, um refeitório, uma sala para estudo dos professores, uma sala com instalações para o Laboratório de Informática; uma sala para a Equipe Pedagógica; uma secretaria; dois banheiros para funcionários; uma sala para a Direção; uma sala para biblioteca, uma sala de aula para uso da classe especial no período da manhã e como sala de recursos à tarde, dois banheiros femininos e dois banheiros masculinos, não tendo banheiro adaptado para atendimento aos portadores de necessidades especiais, uma quadra coberta. De acordo com o diretor da unidade, em 2024 estavam matriculados na escola um total de 770 estudantes, destes 350 frequentavam a educação em tempo ampliado. A escola Alfa funciona em tempo ampliado desde 1992 (Curitiba, 2017).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico desta escola, a unidade possui também uma UEI a três quadras de onde funciona o prédio da escola. A UEI possui uma sala de aula, 1 cozinha, uma sala administrativa e dois banheiros. A UEI comporta aproximadamente 40 alunos por período (Curitiba, 2017).

²³ Nome dado à escola para manter o sigilo da pesquisa e dos seus participantes

A escola Municipal Beta²⁴ foi inaugurada em 1998 e funciona em três períodos - manhã, tarde e noite, sendo que de manhã e à tarde oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental (ciclos 1 e 2). À noite atende a comunidade escolar com a Educação de Jovens e Adultos. A escola possui 641 estudantes matriculados do primeiro ao quinto ano (INEP/MEC, 2024). A escola não atendia a educação em tempo ampliado até o final do ano de 2022. Em 2024, segundo a diretora da unidade, a escola está com cinco turmas atendidas em tempo ampliado. Então para esta comunidade escolar o tempo ampliado é algo novo.

O prédio da Escola Beta possui dois pavimentos distribuídos em 16 salas de aula, uma sala de professores, uma sala para a Equipe Pedagógica, uma sala para a Direção, uma sala para Educação Física, Secretaria, Laboratório de Informática, Biblioteca, três banheiros para professores e funcionários, dois banheiros para atendimento aos portadores de necessidades especiais, quatro banheiros para os demais alunos, Pátio coberto, Cancha coberta, Parquinho, Cancha (menor) aberta.

Ambas as escolas atendem a uma comunidade bastante carente. O Projeto Político Pedagógico da Escola Alfa apresenta dados de que, à época, a maioria das famílias possuía renda de um salário mínimo, recebiam Bolsa Família e adquiriram casas pelo programa Minha Casa, Minha Vida. Quanto à instrução dos pais ou responsáveis, a maioria concluiu o Ensino Médio e as mulheres possuem o maior grau de instrução. Já com relação à Escola Beta, o Projeto Político Pedagógico aponta que 26% das famílias dos estudantes moravam de aluguel e 10% moravam em casas cedidas. Quanto à instrução dos pais, 31% dos homens possuem apenas o Ensino Fundamental e 27% das mães têm o mesmo grau de instrução.

5.2 AS ENTREVISTAS

As entrevistas semiestruturadas foram agendadas nas duas escolas com a prévia autorização dos diretores destas unidades, conforme Termo de Concordância do Serviço por elas assinado, e após o projeto de pesquisa ter sido aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná e da Secretaria de Saúde do Município de Curitiba, conforme os números de registro (CAAE nº 79805824.2.0000.0241).

²⁴ Nome dado à escola para manter o sigilo da pesquisa e dos seus participantes

Os participantes da pesquisa foram servidores públicos lotados nestas duas escolas e concederam as entrevistas de forma voluntária, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim foram entrevistados dois diretores, uma coordenadora pedagógica, uma articuladora pedagógica e cinco professoras.

Entre os participantes, oito eram do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 33 e 57 anos. Em termos de tempo de experiência docente, o professor com o menor tempo de sala de aula possuía 13 anos de experiência e o que mais tempo tinha estava lecionando há 30 anos.

Durante as entrevistas foram registrados em áudio a percepção dos docentes e posteriormente suas impressões foram categorizadas em seis temas: Educação integral em tempo ampliado; Ludicidade; Cursos; Clima Escolar; Famílias; Estrutura e Materiais; e Meta 6 do Plano Nacional de Educação. Estes temas serão agora abordados.

5.2.1 Educação Integral em Tempo Ampliado

O tema da educação integral em tempo ampliado era caro a esta pesquisa porque o pesquisador imaginava poder compreender qual a percepção que os participantes tinham sobre este tema. Compreender o que é feito em uma escola de tempo ampliado e qual o papel desses profissionais na escola é um fator que pode motivar ou não a sua permanência em uma escola que oferece esta modalidade. A análise desta compreensão servirá também para entender como os documentos curriculares são traduzidos e resinificados pelos docentes que atuam nestas unidades.

A educação integral em tempo ampliado foi abordada na entrevista quando o pesquisador perguntou a todos os participantes o que eles pensavam sobre o tema.

A articuladora da escola Alfa afirmou que a educação em tempo ampliado “É de extrema importância”. Ela ainda diz que é “uma defensora dela. Acho que ela age muito na vida do estudante, transforma vidas e possibilita conhecimento tanto quanto o tempo parcial” (Articuladora Pedagógica. Escola Alfa).

Da mesma maneira, a diretora da escola Beta diz que a educação em tempo ampliado gera uma grande possibilidade de trabalhar com o aluno integralmente.

Eu acho que tem toda a possibilidade de trabalhar com oficinas, com projetos, com aquilo que você sempre sonha. Eu, pelo menos, eu gostava de trabalhar muita coisa diferente, mas não tinha essa possibilidade porque você tem os conteúdos e você tem que dar conta. Então o integral tem essa possibilidade

de você trabalhar mais e sair um pouco dos conteúdos. Claro que você tem também, você segue também o currículo, mas você tem como fazer outras atividades com bem mais flexibilidade: um teatro, música, dança. É você trabalhar o todo mesmo (Diretora. Escola Beta).

Ela ainda dá outros exemplos: “trabalhar horta, jardinagem, tantas outras atividades fora do contexto da sala de aula” (Diretora. Escola Beta).

Percebe-se pelas duas falas acima que a educação integral é algo importante para as profissionais, pois estas reconhecem que a educação integral pode mudar a realidade dos estudantes.

Outro aspecto a considerar na fala da diretora da escola Beta é a obrigatoriedade de “dar conta dos conteúdos” no tempo regular. Este entendimento vai ao encontro dos resultados obtidos por Silva (2009, p. 236) quando em um estudo de caso em uma escola municipal percebe que há uma:

Excessiva preocupação que educadores e administradores escolares têm com o chamado cumprimento das “matérias” nos prazos propostos. Os conteúdos programáticos constituem-se como o fator que determina o desenrolar das atividades da sala de aula, inclusive o tempo da aprendizagem.

Estes prazos a que o autor se refere são os apresentados pelo currículo que diz o que os estudantes devem aprender e quando devem aprender. No caso do currículo das escolas municipais, como já visto anteriormente, há uma distinção em como os professores dos diferentes turnos podem atuar na escola. Enquanto os professores do contraturno podem ter um tempo maior para trabalhar determinados conteúdos, os professores do regular precisam desenvolver estes em um tempo específico. Enquanto os professores do contraturno podem levar em consideração o interesse e desenvolvimento da classe, no regular o que determina os tempos é o próprio currículo. Nas conclusões de Silva (2009, p. 248):

Conclui-se que a posição do aluno é relegada a uma condição passiva. Normalmente, o professor planeja e organiza sua aula a partir do seu próprio ponto de vista e dos conteúdos programáticos a serem trabalhados. Esse mesmo princípio leva em conta o tempo a ser empregado na sala de aula. Em resumo, a aprendizagem é oriunda exclusivamente do ensino e o aluno é mero produto daquilo que o professor apresenta. Todavia, o tempo de aprender é o tempo do sujeito e de seu desenvolvimento e não o tempo das leis e dos conteúdos.

A fala das entrevistadas revela que há uma compreensão desses diferentes modos de educar dentro da escola, que convergem para a cisão descrita quando esta dissertação analisou os documentos curriculares da SME. Em um momento, se dá

conta do conteúdo de uma forma mais estrita e no outro se ampliam as possibilidades de se trabalhar estes mesmos conteúdos.

Para a professora 1 da escola Alfa, na educação integral “você trabalha tudo na criança. Você não trabalha só para ela ser alfabetizada. É o corpo e a mente. É tudo junto” (Professora 1. Escola Alfa). Sua fala revela que existe no tempo ampliado algo a mais do que o cognitivo. Já a professora 2 desta mesma escola argumenta que o professor precisa ter:

Uma concepção do que é infância em primeiro lugar. Entender que eles são crianças e que elas estão emparedadas por nove horas. O professor precisa ter esse olhar cuidadoso com essa questão. São crianças que muitas vezes vão apresentar uma demanda que não apresentam em casa, mas vão demandar aqui conosco as nove horas (Professora 2. Escola Alfa).

A afirmação das professoras vai ao encontro do que afirmam Colares, Cardozo e Arruda (2021, p.4) quando afirmam que “a educação integral pode ser considerada como aquela que considera o indivíduo como sujeito multidimensional, ultrapassando a aprendizagem focada apenas nos aspectos cognitivos e no acúmulo de conhecimento”.

A educação integral rompe com a ideia de que apenas o intelecto deve ser trabalhado. O currículo da educação integral “adequado ao nosso tempo deve, portanto, possibilitar o desenvolvimento pleno dos sujeitos do processo educativo” Freitas (2013, p.155).

Indagada sobre o mesmo tema, a professora 1 da escola Alfa comparou as crianças que ficam quatro horas e as que ficam oito a nove horas na escola. Segundo ela:

Você vê aquela criança que fica só quatro horas na escola e aquela que fica o dia todo. Aquela que fica o dia todo tem muito mais bagagem. [...] Eu acho que a criança tem mais chance de aprender no integral do que aquela criança que fica só quatro horas na escola.

Neste sentido há de se destacar que todas as crianças permanecem na escola durante o período regular; porém no momento do contraturno existe outra intencionalidade. Oferece-se aos estudantes oportunidades culturais tais como teatro, dança; científicas e de meio-ambiente (Curitiba, 2016; 2020). Assim, o repertório cultural destas crianças pode avançar para além, se comparadas àquelas crianças que após o período regular são relegadas aos cuidados de irmãos mais velhos, avós e telefones celulares.

Chama a atenção que neste aspecto, ao que parece, as professoras estão se referindo à educação integral como sendo aquela que acontece no contraturno e não ao trabalho que é feito pela escola durante todo o dia. A educação integral trabalha a integralidade da criança e isso ocorre tanto no período da manhã quanto no contraturno. Já a educação em tempo ampliado é uma educação que contempla a mesma integralidade, porém em dois períodos, o regular e o contraturno.

Há de se considerar também que, segundo a professora 2, da escola Alfa, além de a criança do período ampliado aprender mais, a escola também desenvolve um novo olhar - mais humano e afetuoso para estas as questões que envolvem os estudantes.

A escola que trabalha com o tempo ampliado, eu vejo que tem uma sensibilidade maior em relação às mazelas que atingem aquela comunidade. [...] E a gente percebe que são escolas que têm um cuidado maior. São mais sensíveis à vulnerabilidade social dos estudantes, que têm um olhar preocupado com a alimentação (Professora 2. Escola Alfa).

Segundo a professora, na escola em que trabalha à tarde a preocupação era “só com aquela questão do conteúdo mesmo”. Reforçando o seu argumento ela afirma

[...] E aqui eu vejo uma sensibilidade com a blusa, com a alimentação, com o ‘será que passou bem?’ ‘Como está a vida em casa?’ Então são discussões que a gente vê acontecendo mais nas escolas do tempo ampliado que a gente já não vê muito tão enfaticamente nas escolas que são apenas regulares ou as que estão agora se transformando em tempo ampliado e por isso tem uma turma só. É diferente, é bem diferente. Outra visão, outra perspectiva, outra clientela né? (Professora 2. Escola Alfa).

Segundo Pedroso (2020), as crianças precisam de um ambiente educativo seguro para o desenvolvimento dos seus relacionamentos interpessoais. Para o autor, é responsabilidade dos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e toda a equipe escolar criar um ambiente acolhedor para que a criança se sinta pertencente e consiga se desenvolver de forma plena. Quando o adulto cuida da criança, ela se sente livre para vivenciar suas emoções e vivenciar aquilo que lhe está sendo oportunizado.

A emoção é manifestação de afetividade. Se cuidarmos da vida afetiva de uma criança tanto quanto cuidamos de sua rotina de comer, tomar banho, dormir, etc., essa criança se manifestará e se desenvolverá de maneira sadia. Esses cuidados vão gerando satisfação e garantem segurança à ela. A ausência dessas atenções implica prejuízos importantes ao desenvolvimento do sujeito e de sua estrutura de personalidade e pode resultar em dificuldades pessoais – timidez, agressividade, distração e desatenção – à medida que a criança cresce (Parolin, 2012, p. 61).

A fala de Parolin explicita que crianças que não são cuidadas e têm a sua afetividade esvaziada podem ter comprometidas a sua capacidade de, entre outras coisas, manter o foco. O que pode acarretar em dificuldades de aprendizagem. Assim, a Educação Integral e a sensibilidade para com os estudantes podem alavancar a aprendizagem e as relações socioemocionais.

Esta percepção se torna ainda mais contundente quando se nota que esta “sensibilidade maior em relação às mazelas que atingem aquela comunidade” não foi um tema levantado pelos participantes da escola Beta, que passou a ter educação em tempo ampliado apenas nestes últimos três anos.

As entrevistas revelam também que os participantes da pesquisa compreendem a educação integral em tempo ampliado como um direito das crianças, porém é um direito limitado a um número de estudantes. “Nós não temos essa disponibilidade para todos”, afirma a coordenadora pedagógica da escola Beta. “Eu acho que toda criança deveria ter esse direito, porque as escolas, infelizmente, não estão oferecendo para todas as crianças, né?” (Professora 1. Escola Alfa).

A professora leva a sua fala para a perspectiva do direito e neste sentido Cavalieri (2014, p. 1206) afirma que a educação escolar dos quatro aos 17 anos é direito das crianças e adolescentes e obrigação do estado. Entretanto, quanto ao tempo integral seria ele “uma necessidade imperiosa e geral do conjunto da sociedade brasileira ou uma medida compensatória, emergencial, para os mais desprovidos economicamente?”.

Quando a LDBEN afirma no art. 2 que a educação busca o pleno desenvolvimento do educando, ela não faz distinção entre crianças e adolescentes mais carentes e aqueles que não o são (Brasil, 1996). Já no art. 3º, inciso I, lê-se que haverá “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Entretanto, a LDBEN no art. 34 se refere à progressiva ampliação da permanência na escola e em seu parágrafo 2º afirma que a expansão do tempo de aula ficará “a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996) e não especifica que todos os estudantes deverão permanecer obrigatoriamente no tempo ampliado.

O diretor da escola Alfa afirma que:

Aqui na escola, não são todos os alunos que vão para o integral. A nossa escola tem estudantes integrais, não é uma escola integral. Uma parcela desses estudantes fica no período integral. [A escola] Tem em média 770 alunos. Desses 350 ficam no integral (Diretor. Escola Alfa).

Esta fala demonstra que, mesmo nesta escola, existe uma parcela que está no tempo ampliado e outra que não. Ao ser indagado se era por vontade própria das famílias o pesquisador é informado que nesta escola

A gente não costuma ofertar o integral. A gente não consegue dar este suporte a todos, então a gente só atende quem nos procura, e sempre tem fila de espera. Hoje não é tão grande esta fila de espera porque nós temos a UEI, mas sempre tem fila de espera (Diretor. Escola Alfa).

Não se deve desconsiderar o entendimento de Cavaliere (2007) de que existem alunos integrais e escolas integrais. Sendo que esta abarca todos os estudantes matriculados na instituição e aqueles são os estudantes que necessitam estar na escola de tempo integral. Deste modo, a escola pode ser diferenciada por aqueles que optam por estar no período do contraturno e aqueles que necessitam estar na instituição.

A coordenadora pedagógica da escola Beta concorda com a importância da educação porém levanta críticas à forma como a educação integral é ofertada pela RME

Ela é imprescindível. Todas as crianças deveriam estar em uma educação em tempo integral, mas também acredito que a gente está bem longe do ideal que seria para elas. Avancamos bastante com o tempo. A rede tem avançado muito com isso, mas ainda estamos bem longe do ideal para uma educação em tempo integral, para uma educação integral da criança também (Coordenadora Pedagógica. Escola Beta).

Querendo saber o que significava essa sua afirmação, a Articuladora revelou que a SME avançou com relação ao tempo que a criança fica na escola, porém “Nós não temos essa disponibilidade para todos” e “ainda não são todos os professores que se adequam a esse trabalho”. Percebe-se assim que há dois motivos pelos quais a articuladora levanta críticas: a não oferta para todas as crianças e a não adequação dos professores ao tema da educação integral.

A escola precisa se atentar para as diferentes formas de se compreender a “educação integral”. A simples extensão da carga horária, segundo Cavalieri (2007) não transforma o processo educativo em uma educação integral que visa à plena formação do estudante. Para a autora existe quatro formas de ver a educação integral no Brasil. A primeira é a assistencialista, cuja função primordial é substituir a família e cuidar dos menos privilegiados. Segundo a autora, a escola deve “[...] suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde

o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária [...]” (Cavaleiri, 2007, p. 1028).

Quando o sistema educacional não atende a todas as crianças e privilegia aquelas com menos oportunidades tende a abordar a educação com este viés. Segundo Severo (2023, p. 51):

Apesar de todo arcabouço legal que tem ajudado a configurar uma política pública de Educação Integral no Brasil, não é possível afirmá-la, todavia, como um direito, uma vez que as experiências escolares pautam-se por critérios de seletividade de público, destinando-se, não raramente, a segmentos de infâncias e juventudes em situações de maior risco e vulnerabilidade social, em se tratando de instituições públicas.

A segunda forma que Cavaleiri explicita é a educação integral autoritária. Nesta perspectiva, a escola serviria como um meio de proteger as crianças e adolescentes da criminalidade, pois uma vez estando dentro dos muros da escola, os estudantes estariam protegidos da violência das ruas.

A terceira forma seria a educação integral democrática que visa “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (Cavaliere, 2007, p. 1029).

E por fim, a autora destaca a concepção de educação integral multisetorial que é aquela que não vê a escola como a única entidade autorizada a educar as crianças e adolescentes, mas ela faria parte de uma rede que conta com a participação de ONGs, empresas e entidades sem fins lucrativos. Nesta concepção “a educação pode e deve se fazer também fora da escola” (Cavaliere, 2007, p. 1029). Para a autora, nessa perspectiva, as estruturas do estado “seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (Cavaliere, 2007, p. 1029).

Entretanto, mesmo nesta última perspectiva, os estudantes não são todos atendidos. Na escola Alfa, quando as turmas são incluídas em programas com entidades privadas para ter aulas fora da escola, o benefício não atinge a todos.

Acho que nos dois últimos anos, até veio uma proposta do Leia Mais Sports, que eles fazem toda semana tendo uma natação para a turma da manhã, e tem também esse ano uma oficina de luta para a turma da tarde. Acho que está avançando aos poucos. Não contempla todos, mas já é para alguns (Diretor. Escola Alfa).

Esta fala demonstra que é necessário um maior investimento público na educação de tempo ampliado para dar conta de atender a todos os estudantes da RME que participam do contraturno.

A fala dos entrevistados neste tópico revela que existe entre estes profissionais uma percepção bastante romântica da “educação integral”, pois em nenhum momento é apresentado um contraponto à educação integral e, na visão destes profissionais, a educação em tempo ampliado, tal como é desenvolvida, é uma educação livre de críticas. Porém as críticas apareceram nos tópicos seguintes quando foram abordados temas relacionados ao dia a dia desta política.

5.2.2 Ludicidade

Um ponto que se repetiu diversas vezes nas conversas foi quanto à diferença do encaminhamento das aulas em um período e no outro. Para os participantes, o período regular é um tempo de ficar mais atento ao que o professor está ensinando, é um tempo de se sentar e ouvir. Já no período do contraturno, a possibilidade de brincar, ou de aprender brincando, é maior.

A palavra ludicidade tem sua origem no latim “*ludus*” e, de acordo com o dicionário Priberam significa jogo, divertimento e distração (Priberam, 2021). Para Luckesi (2020), a ludicidade pode ser definida como a experiência plena do indivíduo. Enquanto o sujeito está envolvido na experiência lúdica, não existe espaço para distrações. Nesse momento o que se espera do participante é inteireza, alegria, desejo.

A ludicidade, mais do que apenas uma estratégia, é um elemento essencial para que as crianças aprendam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O brincar nesta etapa:

É visto como ferramenta para o processo ensino e aprendizagem, de modo a tornar as aulas mais prazerosas, estimular os alunos à aprendizagem por meio de um ambiente mais atraente, mais harmônico, mais criativo, o que resulta em maior desenvolvimento, maior rendimento escolar (Medrado; Pereira ; Osório, 2023, p. 317).

Enquanto os estudantes brincam ou jogam, eles pensam, agem, analisam e voltam atrás se necessário. O pensamento do jogador está envolvido no processo e é estimulado de maneiras ricas e profundas. Medrado, Pereira e Osório (2023, p. 318) afirmam ainda que “as brincadeiras ajudam as crianças a terem autoconfiança para

tomar decisões, para raciocinar e agir dando suporte necessário para que haja aprendizagem significativa”.

A ludicidade também pode ser vista como um elemento para superar dificuldades de relacionamento entre crianças. O momento de brincar e ou de jogar insere os participantes em um momento de novas regras, novos desafios, novas escolhas, em que o amigo pode se tornar temporariamente adversário e o desconhecido pode ser, ainda que de forma temporária, o parceiro que ajuda a alcançar o objetivo.

As atividades lúdicas além de oportunizarem diversão e aprendizado como própria função pedagógica devem considerar também o relacionamento com os indivíduos incluídos. É fundamental, nesse raciocínio, compreender que a metodologia da socialização não é unidirecional, na verdade é bilateral, pois envolve influências múltiplas na integração entre o participante e as demais pessoas a sua volta (Valle, 2013, p. 44).

Para a articuladora da escola Alfa:

A gente segue o currículo [no contraturno], mas a gente alimenta ele de uma outra forma. As estratégias são pensadas diferentes. Daí entra a ludicidade, entra o jogo, entra outras dinâmicas mais práticas. Diferente de lá, no tempo parcial, que é uma coisa que tem que seguir um conteúdo. (Articuladora. Escola Alfa)

Já para a professora 1 desta mesma escola:

Você não precisa trabalhar a produção de texto lá [no contraturno]. Agora a gente vai fazer uma interpretação. Você pode trabalhar um fantoche, um teatrino, partindo do teatro você trabalha a produção de texto, que foi uma coisa que a criança vivenciou. Então se torna mais prazerosa para a gente que está trabalhando e para a criança que está aprendendo (Professora 1. Contraturno. Escola Alfa).

O professor no tempo ampliado possui uma possibilidade maior de trabalhar a ludicidade. Nota-se assim que, mesmo tendo diminuído a ênfase na ludicidade nos cadernos de 2020, os professores mantiveram a sua importância. Da mesma forma é possível perceber pela fala da articuladora e da professora 1 da escola Alfa que existe um currículo a ser seguido, porém a forma de trilhar este caminho e alcançar os objetivos propostos pode ser diferente.

É necessário salientar que é possível trabalhar a ludicidade no período regular. Assim não se pode criar uma cisão dentro a escola como se o período regular fosse o momento de um aprender ‘sério’ e o momento do regular o de um aprender brincando, pois brincar é coisa séria. Logicamente, há um caminho a seguir no período regular, mas o professor pode fazê-lo de diferentes formas possíveis.

O período do contraturno não deve ser visto como mais do mesmo. Os docentes então devem evitar a hiperescolarização e abordar a dinâmica do ensino aprendizagem de forma mais participativa em ambos os períodos colocando o estudante no centro do processo educativo.

Na educação integral de tempo ampliado a ludicidade anda lado a lado com a aprendizagem e ambas se entrelaçam para enriquecer o ensino. Desta forma, Gonçalves (2006) insiste que o ensino no tempo ampliado não é uma sobreposição de aulas tradicionais intercaladas com aulas divertidas. Para o autor (2006, p. 7)

Não se trata simplesmente de fazer “passeios”, de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas “saídas” ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extraescola e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos.

Neste sentido, o estudante não deve ficar aguardando pelo dia em que a aula será fora da escola, ou pelo contraturno, para ter um momento prazeroso - o prazer de aprender se fará no dia a dia da escola mesmo com as limitações impostas pelo espaço. Assim, o professor deveria fazer uso de outros espaços que não as quatro paredes da sala de aula para ensinar: a quadra poliesportiva, o jardim, o gramado, o saguão ou qualquer outro espaço que, com um toque de criatividade, pudesse vir a se tornar um ambiente de ensino.

A articuladora da escola Alfa lembra o fato de que as “famílias não compreendem as dinâmicas do integral”. Aqui “integral” deve ser compreendido como o tempo ampliado. Para estes pais, no contraturno “A criança vai brincar, mas não é só brincar - não que a gente não explore a ludicidade, mas não é o brincar solto. A gente planeja, a gente estuda, a gente organiza, articula” (Articuladora. Escola Alfa).

Um elemento que precisa ser analisado quando se trata das famílias é o que elas pensam sobre a relação de tempo ampliado e brincar, em que pese esta dimensão não fazer parte desta pesquisa. Para muitos familiares, a escola é um lugar para desenvolver o intelecto e este desenvolvimento é visto como algo separado do restante do sujeito. Assim, pouco importa para alguns pais se os filhos estão se desenvolvendo integralmente, desde que estejam aprendendo. Azevedo e Betti (2014, p. 259) afirmam que

Diante da pressão social em favor da priorização da alfabetização e do letramento, há o risco de o lúdico e o movimento serem pouco valorizados na formação educacional das crianças e serem percebidos por oposição às

atividades escolares “sérias” (ler, escrever, contar), como passatempo, como uma espécie de compensação com que se premiam as crianças.

Este modelo de trabalho, que prioriza a ludicidade, segundo os participantes, requer algumas qualidades da parte do docente. Indagada sobre quais qualidades seriam estas, a professora 1 da escola Beta apresentou uma relação delas: “Tem que ter bastante criatividade, ser responsável, ter um planejamento bom, se dedicar, gostar daquilo que faz para que seja um trabalho bom, adorar as crianças, formação, esforço também é importante” (Professora 1. Regular. Escola Beta).

Com esta resposta o pesquisador ficou interessado em saber o porquê da característica “criatividade” ter surgido em primeiro lugar. Ao que a professora afirma que “para se tornar um turno diferente, né, que não seja cansativo. Com jogos, brincadeiras, que sejam coisas mais lúdicas”.

Ainda sobre a ludicidade, a professora 2 da escola Alfa acredita

[...] Que o professor precisa estar muito bem fundamentado nas metodologias ativas, porque, são crianças que passam nove horas emparedadas, e se elas passam nove horas emparedadas, é muito importante que o professor saiba conseguir articular ali uma prática mais prazerosa, mais significativa para essas crianças que estão aí em tempo ampliado.

As falas das participantes indicam que o professor do contraturno precisa ser criativo e trabalhar com metodologias ativas. Entretanto estas falas denotam novamente uma cisão da escola, pois todos os professores devem trabalhar de forma a tornar o aprendizado prazeroso, todos devem ser criativos e também gostar do que fazem.

As metodologias ativas as quais a professora 2 se refere possibilitam uma aprendizagem mais significativa. Segundo Almeida (2002, p.158)

Aprendizagens mais profundas ou significativas se conseguem por meio de métodos de ensino-aprendizagem que possibilitem e reforcem a iniciativa do aluno, o seu sentido de descoberta e uma construção de conhecimento a partir da análise e resolução de problemas concretos.

Porém para se ter esta aprendizagem significativa é necessário que sejam levados em consideração os conhecimentos prévios e interesses dos estudantes. Para Vilas Boas e Abbiati (2020, p. 1575) “O ensino é mais eficaz quando se trabalha os interesses dos alunos e para isso é necessário compreender o sujeito multidimensional e levar em conta todas as suas vivências e experiências ao longo do tempo”.

A escola deve entender que um estudante que fica dentro de sua estrutura por nove horas traz uma oportunidade de conhecê-lo melhor e desenvolver um trabalho que vá ao encontro dos seus interesses. Entretanto, segundo o diretor da escola Alfa “por mais que a proposta da educação integral seja fazer diferente, nem todos os professores acabam fazendo esse diferente, acabam fazendo muito próximo ao regular. O que acaba sendo cansativo para as crianças” (Diretor. Escola Alfa)

Ubinski e Strieder (2015, p. 8), baseadas em um estudo de caso realizado na cidade de Cascavel, no estado do Paraná, afirmam que um motivo que pode causar isso é a insatisfação com a profissão.

O professor precisa ser um reinventor da realidade e de sua prática docentes, estando aberto às mudanças que lhe são impostas na contemporaneidade. Esse professor precisa estar *satisfeito com sua profissão* para que possa enfrentar com disposição as dificuldades advindas de sua atuação frente às atividades em contraturno (sem grifos no original).

Por sua vez esta insatisfação, segundo as autoras, pode ser causada pela participação obrigatória de estudantes que não gostariam de estar na escola no momento do contraturno e se estão, segundo elas, é por decisão da família. Neste sentido os estudantes estão desmotivados, cansados e alheios às propostas oferecidas. Outro fator desta insatisfação seria “o tumultuado cotidiano docente que envolve a atuação em várias escolas, disciplinas, níveis e modalidades” (Ubinski; Strieder, 2015, p. 14).

No caso das escolas municipais de Curitiba, um mesmo professor, além de trabalhar em mais do que uma escola, pode trabalhar com as práticas pedagógicas que englobam estudantes do primeiro ao quinto ano e ter que desenvolver uma grande gama de projetos ou oficinas. Para as autoras, entre os desafios que o docente encontra “destaca-se a organização de atividades que envolvam alunos com diferentes níveis de aprendizado, já que na mesma atividade alunos de diferentes níveis de ensino podem ser atendidos” (Ubinski; Strieder, 2015, p. 8). Neste sentido, a realidade descrita pelas autoras supracitadas parece coincidir com a realidade encontrada em Curitiba.

5.2.3 Cursos

Os cursos de capacitação são essenciais para o desenvolvimento do trabalho na escola. Em se tratando de uma escola de tempo ampliado com vistas à formação integral do ser humano, pode-se dizer que o desafio é ainda maior, pois estas escolas

possuem “Um projeto educativo que ultrapassa e amplia a perspectiva da formação cognitiva para uma formação mais ampla que agrega outras dimensões da vida, como a humana, ética, política, estética [...]” (Soares; Cabral, 2014, p.96).

Na educação integral, o educando não é mais um elemento que deve aprender conhecimentos vistos como essenciais na sociedade e assim tornar-se mais um “produto” desta sociedade. Na educação integral a perspectiva é criar cidadãos críticos de sua própria realidade e que saibam interpretar, intervir e até reconstruir elementos culturais, sociais, científicos, entre outros.

Para que esta perspectiva de educação se torne realidade é necessário que os professores sejam qualificados e tenham entendimento do que é a educação integral e que esta não se confunda com uma simples educação em tempo ampliado. Para Soares e Cabral (2014, p. 95-96):

No geral, as escolas de tempo integral proclamam a concepção de educação integral como uma proposta de adesão que se vincula ao seu projeto pedagógico e, na maioria das vezes, na prática, as intenções educativas se confundem diante da falta de compreensão desse projeto, compromisso político ou outras questões cotidianas e, assim, a realidade do tempo integral se desvirtua, apresentando outra realidade como se tivesse o mesmo sentido de tempo alongado, ampliado. Ou seja, a carga horária de cada componente curricular se expandiu, mas o professor continua a efetivar a formação do aluno apenas com abordagens conteudistas, alicerçadas nos moldes tradicionais.

A fim de entender como foi a formação inicial dos professores e como está sendo a formação continuada destes profissionais, o pesquisador abordou este tema entre todos os participantes da pesquisa.

Para a professora 1 da escola Alfa a formação inicial não contou com o tema “educação integral”. Apesar de a LDBEN prever desde 1996 o progressivo aumento de tempo na escola, a temática é ainda novidade. Entre muitos professores

[...] se encontram indicativos que sinalizam certa fragilidade da formação inicial desse profissional, que abrange das questões mais simples às mais gerais, como o próprio domínio dos conteúdos específicos. Supõe-se que essa fragilidade decorre dos modelos curriculares dos cursos de licenciaturas defasados, distanciados e desarticulados das demandas que emergem da prática e, muitas vezes, inadequados a uma proposta de formação que prepare profissionais docentes com uma nova visão de integralidade voltada especificamente para a formação de educadores numa dimensão holística (Soares; Cabral, 2014, p.99).

Quando o assunto da quantidade de cursos para a formação continuada ofertada pela SME entrou na pauta, alguns professores responderam “Não sei, te dizer, mas acho que é pouco” (Professora 1. Contraturno. Escola Beta). Já a

professora 2 desta mesma escola afirmou que a RME “Sempre trouxe formações, sempre... É a gente, né, enquanto profissional [tem que] buscar o aperfeiçoamento, participar. A rede tem, ela oferece” (Professora 2. Regular. Escola Beta).

A fala da professora aponta para a necessidade de o professor ir atrás da sua formação, e de certa forma, isso diminui a responsabilidade da SME de promover cursos que atraiam os profissionais para os cursos, já que ela “sempre trouxe formações”. Entretanto, conforme Nóvoa (2015), a formação deve ser interessante o suficiente para que o professor queira participar. Para o autor, a auto participação é um investimento pessoal tanto na própria carreira quanto na constituição do ser. Logo, para que haja o desejo de se aperfeiçoar os cursos devem ser interessantes.

Como visto no caderno “Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral” (2016) havia a previsão de dias específicos durante a semana para cada formação. Orientação esta que, apesar de não constar no Referencial da Educação Integral (2020), segundo os relatos dos entrevistados, continua sendo seguida pela RME.

Para a professora 1 da escola Alfa, a SME faz a sua parte, porém, na visão dela, ainda que os cursos faltassem, é dever do professor ir em busca de formação:

Na parte de cursos, eles dão base para a gente conseguir trabalhar no integral. Eles ofertam muitos cursos, sabe?! Online, presencial. Então o professor que fala “ ah, eu não tenho bagagem, não tenho nada”... Não, isso não é verdade. Se a prefeitura não dá essa base para o professor, a gente busca, nós criamos as coisas. Integral, você fica uma pessoa até mais confiante (Professora 1. Contraturno. Escola Alfa).

Na visão de uma das professoras, as formações não contemplam a educação integral, apenas o aprendizado.

Por exemplo, as formações que eu tive acesso são voltadas para a minha oficina, mas não contempla a ideia de tempo ampliado no sentido de ver a criança na integralidade, sabe? Eu acho que falta isso. Porque a gente fala sobre a necessidade nos cursos, né, da minha oficina, que é matemática, dos jogos, disso, daquilo, do lúdico, né, de inserir práticas cada vez mais lúdicas. Mas eu acho que eu sinto falta de uma formação que olha para esses sujeitos, nesse tempo total, do almoço, nesse tempo do acolhimento, que eles chegam. [...] e se talvez nós tivéssemos uma formação voltada, de fato, para pensar que essa criança está aqui enclausurada o dia todo, nós teremos outra ambiência nas salas de referência. Seria outra ambiência, seria similar a da educação infantil. O canto da leitura, com almofadas, com lugares para brincar também. São crianças. (Professora 2. Contraturno. Escola Alfa)

A dificuldade desta professora “diz respeito à presença do modelo técnico e mecânico de formação profissional que se revela no abismo situado na relação teoria

e prática, e na sintonia entre o ato de conhecer e o de fazer” (Soares; Cabral, 2014, p.99). Neste viés, os cursos de formação de professores demonstram não ter rompido com a ideia de que a teoria é mais importante do que a prática e, assim, tendem a reproduzir professores que olham para os estudantes e para os componentes curriculares de forma fragmentada, como se a parte fosse mais importante do que o todo.

Destaca-se que neste sentido a professora fala do seu lugar de docente, mas também de mãe de estudante.

Eu acho que os que têm [cursos], não contemplam dessa maneira que eu estou especificando, que eu, como professora, como mãe de criança que já ficou em tempo ampliado, gostaria que tivesse sido assistido, sejam assistidas as crianças (Professora 2. Contraturno. Escola Alfa).

A fala desta professora aponta para um aspecto interessante da formação continuada

Numa ação paralela, os Sistemas Estaduais e Municipais de Educação devem buscar a resignificação da formação dos professores que atuam nessa modalidade de tempo integral de forma contínua, como forma de superar a prática burocrática, mecanicista, verticalizadora e alienista que inviabiliza a realização de um projeto de escola de tempo integral que se firma numa proposta de formação humana construtiva, crítica, política, etc. (Soares; Cabral, 2014, p.99).

A Coordenadora Pedagógica da escola Beta acredita que os cadernos pedagógicos da educação integral ajudam os professores e com isso “a rede teve também um grande avanço”. A professora 2 da escola Beta afirmou que “A rede, ela tem materiais escritos por ela, né? Então, tem. Tem apoio, sim”.

Para elas, os materiais produzidos pela própria rede também auxiliam na formação profissional.

Foi percebido, durante as conversas, que os entrevistados percebem nos cadernos da SME um importante aliado na hora de entender qual o encaminhamento do contraturno e também de preparar as suas aulas. Esta percepção vai na contramão do que foi criticado anteriormente sobre os cadernos não possuírem um claro direcionamento.

Entretanto, na visão desta mesma coordenadora “ainda não são todos os professores que se adequam a esse trabalho” (Coordenadora Pedagógica. Escola Beta).

Neste mesmo sentido, o diretor da escola Alfa afirma que:

[...] a gente também sabe que tem essa dificuldade com o diferente. Quem faria esse diferente? Por exemplo, essas outras propostas de atividades que

fossem culturais ou esportivas. Teria que ser uma pessoa especializada, porém a gente sabe que não existe. São professores de docência mesmo. Cada um faz o que consegue (Diretor. Escola Alfa).

Na fala do diretor existe um questionamento sobre o porquê de não haver profissionais de outras áreas atuando na escola. Existem apenas os docentes e estes muitas vezes não dão conta de trazer atividades diferenciadas, pois acredita-se não possuir formação para isso. Neste sentido questiona-se: a formação pedagógica dá conta de atender aos pressupostos da educação integral? Não seria necessário uma gama de profissionais com especializações diversificadas para atender à complexidade do ser integral que está em formação? Soares e Cabral (2014, p. 99) afirmam que “o professor se relaciona com o conhecimento disciplinar, específico da sua área de formação acadêmica, que passa a ser considerado como um campo limitado e compartimentalizado, dissociado da realidade de trabalho”. No caso da educação integral, a realidade a qual os autores se referem é ainda mais complexa, pois se alicerça sobre o desenvolvimento global do estudante que busca “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996. LDBEN. Art. 2º).

Já a professora 3 da escola Beta afirma que suas colegas que estão alocadas nas práticas educativas do contraturno reclamam que os cursos ofertados pela SME ficam em lugares muito distantes “[...] então fica complicado delas irem, porque tem que retornar para as suas escolas e não dá tempo de retornar, de chegar no horário, nem de almoçar” (Professora 3. Regular. Escola Beta).

Em conversa com o pesquisador, a professora faz menção a alguns cursos de formação no município que acontecem em espaço centralizado agregando a todos os participantes do curso em um único local. Porém, estes professores advêm de diversos locais da cidade e, para uns, os locais de realização dos cursos ficam mais distantes do que para outros.

Estas complicações decorrentes dos locais de cursos de formação, como observado na fala da professora, afetam diretamente a qualidade de vida dos docentes, pois para poder participar da formação, muitas vezes perdem o almoço e ou até um período de trabalho.

Assim, nota-se que a não participação em cursos pode não ser inteiramente por vontade do servidor, mas por questões administrativas e de percepção de que os cursos oferecidos não atendem às expectativas.

Entretanto há de se perguntar: só os cursos são suficientes para o professor conseguir desenvolver um bom trabalho no contraturno ou é necessário haver suporte da equipe pedagógica e administrativa, apoio das famílias e material adequado? Nos próximos tópicos estes temas serão discutidos.

5.2.4 Clima

O clima escolar que se desenvolve nas escolas que ofertam o período ampliado pode ser um fator a ser levado em consideração na hora de se escolher uma vaga no remanejamento. Para Auger (2024, p. 17)

O clima escolar pode ser compreendido como um conjunto de percepções que as pessoas têm referentes à unidade escolar, ou seja, aos fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógicas e administrativas e às relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar.

Assim, o clima escolar refere-se ao estado de espírito ou humor coletivo que reflete a (in)satisfação de todos os envolvidos no ambiente. Estas relações se estabelecem entre os professores, entre estes e os estudantes e com a escola de uma forma geral.

As escolas que possuem clima escolar positivo apresentam bons relacionamentos interpessoais, um ambiente de cuidado e confiança, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos, proximidade dos pais e da comunidade, uma boa comunicação, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas), um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, em que os indivíduos sentem-se seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados (Vinha; Moraes; Moro, 2017. P. 9).

Em se tratando da relação entre o tempo regular e o tempo ampliado, as professoras entrevistadas parecem concordar que não há diferenciação por parte da direção e equipe pedagógica da escola. Para a professora 2 da escola Alfa “A direção e o setor pedagógico consegue(sic) acompanhar de perto esta profundidade do trabalho do ampliado” (Professora 2. Integral. Escola Alfa), portanto, para este conjunto de servidores, não há uma hierarquização entre os docentes.

Para a articuladora da escola Alfa “houve uma época em que ele [o contraturno] ficava à parte. Parece que era um mundo à parte da escola”. Entretanto, segundo ela, hoje este pensamento está mudando.

Esta época a que a professora se refere pode ser percebida nas análises de Farion (2016) que ao entrevistar alguns professores da RME afirmou que em um 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.

Neste sentido Arroyo (2012) afirma que é necessário superar os dualismos que as escolas de tempo ampliado frequentemente enfrentam. Para o autor, o período regular é o período comum às escolas, que segue mais regras, que os estudantes aprendem pelo método tradicional em que suas culturas e diversidades são esquecidas. Já no período oposto, o trabalho exige menos regras, é optativo, mais lúdico e mais atraente. Para o autor, esta divisão é vista como uma prática antipedagógica.

Quando se trata da diferenciação do tempo ampliado e do tempo regular na percepção dos professores, ao que parece, esta dicotomia ainda se mantém. A professora 2 da escola Alfa admite:

Olha, na verdade, assim, eu não sei se existe diferença, ou se a gente que faz essa diferença existir, o professor mesmo. Existe muito um discursivismo (sic) de que o professor do regular ensina e a gente brinca no tempo ampliado, né?! na verdade, nós também estamos ensinando, de outra forma, de outra maneira, e muitas vezes a gente atinge até mais profundamente as crianças do que quem dá aula no regular, mas não é visto dessa forma, então, às vezes é feito uma diferença entre quem está no regular e quem está no ampliado (Professora 2. Integral. Escola Alfa).

Para essa professora, esta diferenciação se dá porque “o professor do regular desconhece. Por isso ele acaba se colocando nessa posição hierárquica das atribuições que não existe, né?!” (Professora 2. Integral. Escola Alfa). Segundo ela, é dito que o professor que está no contraturno está lá porque “não deu conta, não dá conta do regular”(Referência). E isto é dito, “como se fosse um demérito” (Professora 2. Integral. Escola Alfa). Perguntada sobre quem diz isso, isso a professora afirma que:

Eu acho que é entre os professores, é uma coisa dos professores. Porque assim: a direção ela conhece, a direção aos pedagogos (sic). Eles conhecem o trabalho que eles sabem, eles têm acesso ao planejamento, eles sabem dos objetivos que são colocados lá, dos encaminhamentos metodológicos que estão ali conversando com os objetivos, né?! (Professora 2. Contraturno. Alfa).

Entretanto nem todos os professores partilham desta opinião. Segundo a diretora da escola Beta “[...] muitas professoras, às vezes, trabalham de manhã com

integral(sic), e à tarde com regular, ou ao contrário, sabe? Então, é bem tranquila a relação de todos, com a direção, com as professoras [...]” (Diretora. Escola Beta).

A preferência dos professores entre o trabalho no contraturno e no período regular também foi um tema abordado. No decorrer da pesquisa foi possível verificar que os professores entrevistados que estão alocados no contraturno têm preferência pelo contraturno, já aqueles que estão trabalhando no período regular, preferem este horário. Isso implica dizer que em termos de preferência, ao que parece, os professores estão alocados onde desejam. Porém vale enfatizar que esta pesquisa se vale apenas de um recorte muito pequeno de servidores e esta preferência que ora será vista pode não se aplicar ao conjunto dos docentes como um todo.

Em conversa com o diretor da escola Alfa, foi revelado que a direção da escola “Geralmente [...] consegue 90% ou até mais deixar a pessoa na função que deseja” (Diretor. Escola Alfa). Ao perguntar sobre quais os critérios que a direção usava para designar o professor para determinada função, a resposta foi de que era apenas a preferência do professor, com a prioridade para quem tem padrão na escola e, depois, para aqueles que fazem RIT.

A resposta do diretor dá a entender que, geralmente, cada professor fica na função que escolheu trabalhar, o que de certa forma pode ser considerado algo positivo, pois a satisfação dos profissionais deve ser levada em consideração no momento de escolher se permanece ou não dando aulas em determinada escola.

Outro elemento que compõe a satisfação dos docentes, e como tal, o clima, é a remuneração. Como já visto, na RME algumas unidades educacionais estão classificadas como sendo de “difícil provimento” e, nestes casos, é acrescido um adicional pecuniário à remuneração do professor.

Indagado sobre o que os 20% de gratificação representam para o servidor lotado na unidade, a diretora da escola Beta afirmou que este valor “é uma forma de dar continuidade para a equipe. E a nossa escola, geralmente, não tem rotatividade” (Diretora. Escola Beta). Da mesma maneira, o diretor da escola Alfa revela que a gratificação ajuda:

Ajuda nesse momento, quando a pessoa não conhece a escola e ela vê pela primeira vez. Eu inclusive, quando vim para cá, eu não conhecia nem esse que era o bairro, nem a regional a conhecia, eu vim por causa dos 20%. Depois gostei da escola, quis ficar aqui. Inclusive vim morar pra cá por conta disso. Mas agora que eu conheço a escola, os 20% não é mais o que me segura aqui, mas no começo foi. Eu acho que muitas pessoas também vêm por conta dos 20%. E se por acaso tirassem estes(sic) 20%, que não é um valor obrigatório e pode ser tirado a qualquer momento... Eu penso que por

mais que algumas pessoas gostassem da escola, eu acredito que sairiam da escola. Ela pensa: será que vale a pena me deslocar todo o dia? Deixar o meu carro na rua e não ter nada em troca? Eu acho que a escola perderia alguns professores (Diretor. Escola Alfa).

Compõe também este clima a relação que as crianças mantêm entre si, com os professores e com a escola. Para a professora 1, da escola Beta, nas escolas que oferecem o contraturno o ambiente é mais agitado “porque as crianças ficam mais cansadas, querem extravasar, né? Eu acho que fica mais cansativo o trabalho. Para eles e para os professores” (Professora 1. Integral. Escola Alfa).

Essa mesma professora, ao comparar a escola em que trabalha, que só recentemente passou a ofertar o contraturno, com uma escola que já era de tempo ampliado diz:

Então... antes eu trabalhei em uma outra escola que era integral. Era muito agitada. [...] As crianças, se elas estão no integral de manhã, e à tarde vão para o regular, elas já estão cansadas e vice-versa. E aqui era regular, então era muito diferente (Professora 1. Integral. Escola Alfa).

Vale registrar que é a meta 6 do Plano Nacional de Educação, em sua primeira estratégia busca promover “a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (Brasil, 2014). Portanto, é do interesse da política estabelecida no período que os professores passem mais tempo com os estudantes para uma formação de vínculos mais sólida e para que o estudar se desaloje do campo da obrigação para o campo do prazer. Este fato é fortalecido também no Referencial da Educação Integral de Curitiba que diz que a ampliação do tempo escolar “Permite maior aproximação entre docentes e estudantes, com mais diálogo e melhor percepção da realidade em que estão inseridos” (Curitiba, 2020a, p. 84). Assim, deve-se considerar que, se por um lado a política nacional e municipal buscam pela permanência do docente em uma única escola, por outro alguns docentes acreditam que estar em uma escola de tempo ampliado pode tornar o trabalho mais cansativo.

Também a relação das crianças uma com as outras, aliada com a forma como o conteúdo é ministrado, por meio da ludicidade, contribui para que haja essa percepção.

As crianças no integral ficam umas mais perto das outras. A tendência deles é falar mais. Porque eles estão socializando mais também. Não é que seja uma bagunça. As pessoas têm uma visão errada do integral. Que acha que é bagunça. Não. É uma bagunça organizada. Um deles está produzindo. Como que eu vou ficar do teu ladinho aqui e não vou conversar com você? Às vezes não vou te dar um cutucão né? Sim, são crianças, são seres pensantes e pensam bastante (professora 1 escola Alfa).

Ainda segundo essa mesma professora “as crianças conversam e participam mais da aula, porque como é uma aula lúdica, você trabalha com jogos, brincadeiras, então fica assim aquela coisa gostosa, prazerosa de você trabalhar” (Professora 1. Integral. Escola Alfa).

Embora tenha sido afirmado que as crianças estariam mais cansadas por conta de ficarem cerca de nove horas na instituição de ensino, na visão do diretor da escola Alfa, as crianças gostam de estar ali. Um indicativo disso segundo ele é a frequência: “As crianças, eu percebo, que elas gostam de estar aqui. Então, até pela própria frequência, a gente vê que elas mantêm uma frequência boa, né [...]” (Diretor. Escola Alfa).

Quando perguntado aos professores quais fatores os fariam pedirem remoção daquela escola suas respostas foram:

Eu acho que a questão do ambiente, do trabalho em equipe. A gente tem um ambiente muito bom aqui, trabalho em equipe. [...]. É um dos pontos. [...] A gente se vira, a gente vai, a gente se organiza, a gente ajuda, a gente escuta. Esse foi um dos principais motivos de eu querer voltar e fixar vaga aqui (Professora 2. Regular. Escola Beta).

Já a professora 1 desta mesma escola afirmou que

Eu acho a administração, a equipe pedagógica, o grupo de colegas, e professores, porque assim, dificuldade com o aluno, com o turno, você vai ter aqui ou ali, mas aqui é bem pouco. Então, assim, aqui ainda eu não pedi, não tive intenção de mudar ainda. É uma escola boa (Professora 1. Regular. Escola Beta).

Percebe-se, pelas respostas acima, que o fator tempo ampliado não influenciou nas respostas sobre rotatividade, como este pesquisador imaginou que aconteceria. No aspecto “clima” o que mais apareceu nas entrevistas foi o trabalho em equipe.

5.2.5 Famílias

Escola e família são instituições que devem trabalhar juntas para promover uma inserção segura da criança e do adolescente na sociedade. De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 102)

Apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar.

Por conta de novas organizações sociais e questões de trabalho, muitas vezes os pais necessitam deixar os filhos o dia todo na escola e contam com a participação desta instituição para ajudar com a criação dos seus filhos. Assim, se por um lado os

pais deixam os filhos na porta da escola e precisam confiar que os professores estarão cuidando dos estudantes, por outro, os professores precisam ter a confiança de que os pais estarão na escola caso sua presença se faça necessária. Para Imbernón (2009, p.9)

A escola mostra-se impotente para educar sozinha todas as crianças em uma sociedade democrática, ela necessita da intervenção, de pleno direito, de todas as instâncias de socialização que intervêm na educação das crianças.

Logo, de acordo com o autor, a escola necessita do apoio não só das famílias, mas de toda uma rede, a saber, o Estado e também a sociedade, como preconiza a Constituição Federal (Brasil, 1989) que dê conta de ajudar as crianças a estarem plenamente cuidadas nesta fase da vida e no futuro tornarem-se cidadãos plenamente conscientes de seus direitos e deveres.

Da perspectiva da escola, o envolvimento das famílias com a instituição significa “comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas” (Carvalho, 2004, p. 44). Soma-se a isso a atenção ao comportamento dos filhos e cuidados com a saúde.

Entretanto, como afirma Carvalho (2004), as famílias não são uma categoria homogênea e existem conflitos na relação pais/professores. Estes conflitos podem surgir no que se refere à quantidade de vezes que a família é chamada à escola, quando a família interfere no trabalho pedagógico, quando não há consenso sobre o conteúdo ou método de trabalho da escola ou quando o estudante não alcança os objetivos propostos pela escola.

Quando um estudante participa do tempo ampliado, segundo a articuladora da escola Alfa, as famílias “se sentem mais à vontade para virem conversar” (Articuladora. Escola Alfa).

Ainda segundo essa profissional, as famílias trazem situações “para reclamar [...] e às vezes para pedir apoio, porque assim, a gente apoia muitas famílias que não conseguem ter uma estrutura de organização dentro da família e procuram a escola para a gente viabilizar isso” (Articuladora. Escola Alfa).

Este tipo de demanda que aparece para a articuladora do contraturno e para os professores que atuam nestas escolas é parte do cuidado que se deve ter no tempo ampliado a fim de que seja alcançado “o pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988) que preconiza a CF, em seu art. 205.

De qualquer forma, a profissional afirma que:

É estranho porque a gente pensa: 'ah, isso é da família'. Articule em particular, mas eles trazem também esse tipo de demanda para a gente poder facilitar a organizar. Então a gente faz todo um trabalho até alheio às nossas funções, mas acolhe sempre a comunidade, procura na melhor forma possível encaminhá-los, apoiá-los, incentivá-los, mas a gente trabalha com bastante demanda desse tipo. É bem interessante. (Articuladora. Escola Alfa).

A relação estabelecida entre a família e a escola é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Para Soares e Andrade (2006), nem só fatores externos à escola e nem apenas fatores internos, como estrutura física do prédio escolar, podem determinar a qualidade do ensino. É necessário que as famílias compreendam o seu papel e se unam à escola para que o processo de crescimento integral da criança possa acontecer.

Quando a família é participativa e entende a função do período ampliado, elas juntam-se à escola para que o filho possa ter a melhor qualidade educacional possível, entretanto, de acordo com a fala de alguns profissionais que participaram da pesquisa, esse entendimento ainda não existe. Nesse sentido, a professora 2 da Escola Alfa afirmou que:

As famílias não têm esta dimensão do que [a escola] precisa e se está faltando alguma coisa. Para uma mãe que está no mercado de trabalho, que sai de manhã e volta à noite, é fundamental que a escola esteja ofertando o tempo ampliado. E aí acaba que ela não tem aquela preocupação com a qualidade. Ela só quer um lugar para o filho dela ficar (Professora 2. Contraturno. Escola Alfa).

Observa-se que a fala da professora 2 da escola Alfa complementa o que fala a articuladora desta mesma escola. Se por um lado é dito que as famílias que matriculam seus filhos no contraturno se sentem mais à vontade para procurar a escola, por outro é dito que uma mãe que está no mercado de trabalho apenas quer um lugar para o seu filho ficar. Porém esta fala deve ser tratada como hipótese, pois este texto não apresenta a perspectiva da família.

Neste sentido Resende *et al.* (2018, p. 436) afirma que existem diversos fatores pelos quais a educação em tempo ampliado tem sido buscada:

O aumento da presença da mulher no mercado de trabalho e as extensas jornadas de trabalho dos pais; as diferentes formas de organização dos grupos familiares e suas dinâmicas, inclusive com aumento expressivo das famílias monoparentais chefiadas por mulheres; as condições da vida urbana, marcadas pela violência, pelo desenraizamento, pelos déficits estruturais de serviços públicos de transporte, lazer, cultura, esportes. Nesse cenário, a escola de tempo integral passa a ser demandada não só para o atendimento aos direitos das crianças e adolescentes à proteção e à educação, mas

também para o atendimento aos direitos das famílias e dos trabalhadores – especialmente, das mulheres trabalhadoras [...].

Isso leva a concluir que os motivos pelos quais as famílias procuram a escola de tempo ampliado não são os mesmos, mas eles dependem da necessidade destas famílias frente a estas mudanças. Enquanto algumas famílias possuem uma estrutura que permite que um dos responsáveis esteja na escola acompanhando com mais intensidade a vida escolar da criança outras estão inseridas neste conjunto de mudanças que forçam as famílias a deixarem seus filhos na escola sem um maior envolvimento por parte dos seus responsáveis.

Na escola Alfa, a articuladora afirma que o trato com as famílias é a parte do trabalho que ela menos gosta porque elas “ainda têm aquela mania de dizer que a criança vai lá para brincar. Então o que é complicado é que toda vez você tem que retomar, fazer um resgate com as famílias. Então é uma situação que demanda, que desgasta um pouco” (Articuladora. Escola Alfa).

Da mesma forma, para a coordenadora pedagógica da escola Beta, os pais pensam “ah, não, alguém está cuidando do meu filho naquele outro horário. Então, nós estamos aí com uma grande demanda [...] para que elas percebam o que a educação integral pode fazer pela criança” (Coordenadora. Escola Beta). Ela afirma ainda que quando a escola é procurada para prover a educação em tempo ampliado, os pais o fazem pelo cuidado e não pelo ensino em si.

Segundo estes professores, para alguns pais e mães, o tempo ampliado é algo desejável mais como um local para proteção do que um local para educação. Ainda de acordo com os relatos dos entrevistados, para as famílias quanto mais o filho fica na escola, mais ele tem chances de ficar afastado da violência.

A professora 3 da escola Beta vai além e chama a atenção para um certo descaso que existe com a criança

E também têm casos de crianças que acabam passando mal de manhã, sabe? Dá febre, passa mal, estômago, alguma coisa. Daí liga para família e a família não vem buscar. Ela acha que a escola tem que dar conta porque é uma escola integral, você vai buscar o filho às 17h. [...] tem criança que tá super mal na sala, febril, vomitando, desmaiando e ninguém faz nada (Professora 3. Regular. Escola Beta).

Divergindo desta opinião, encontra-se a diretora desta mesma escola. Para ela, os pais procuram a escola porque querem que as crianças aprendam melhor. Segundo ela, nas reuniões com os pais “sempre é falado sobre o integral, como que

funciona(sic), e tudo” e por conta disso existe uma procura muito grande. Para ela, alguns pais “querem porque trabalham, outros porque os filhos ficam em casa ociosos no celular, e eles acham que ficando na escola, a criança vai ter maior desempenho” (Diretora. Escola Beta).

Como pôde ser visto, estes participantes relataram que é necessário que as famílias participem mais e entendam a finalidade do tempo ampliado – o que nem sempre ocorre. Porém, os professores e toda a equipe estão ali para dar o suporte e ajudar as famílias a entender.

5.2.6 Estrutura e Materiais

Um tema que foi levantado por diversos entrevistados foi a questão da infraestrutura e dos materiais. Como poderá ser percebido, segundo os profissionais, o tempo ampliado, para que possa ser de qualidade, necessita de recursos materiais. Segundo Garcia (2014, p. 144), a infraestrutura pode ser entendida como “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”.

O PNE 2014-2024 em sua estratégia 6.3 determina a

[...] 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 [...] (Brasil, 2014).

Chama a atenção que os profissionais das duas escolas citam a questão do refeitório. Na escola Beta tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica abordam este tema afirmando, por exemplo que “(...) nós também não temos um refeitório. Nós organizamos aqui no Pátio Coberto, improvisamos um refeitório, mas a gente não tem um refeitório ainda” (Diretora. Escola Beta).

Este fato fica ainda mais evidente quando a coordenadora pedagógica menciona a proximidade dele com um ambiente inapropriado:

Nós iniciamos a oferta aqui na Escola da Educação em Tempo Integral, mas não temos um refeitório, por exemplo. Foi adaptado o Pátio da Escola para ser um refeitório. E não é a melhor opção, porque ele é muito próximo ao banheiro, né? (Coordenadora Pedagógica. Escola Beta).

A professora 1 da escola Alfa comenta que a escola em que sua filha leciona também passou por uma adaptação referente ao período integral, informando que “as crianças comiam na quadra [...], então eu acho que essa questão de ser uma escola

regular e se transformar no integral, eles fazem coisas absurdas, porque não tem espaço físico. O espaço físico integral é essencial” (Professora 1. Integral. Escola Alfa).

A este respeito vale destacar que o refeitório é peça-chave para o bom desenvolvimento da educação em tempo ampliado, pois os momentos de refeição devem ser limpos e bem pensados para receber os estudantes em um dos momentos mais importantes do dia fora da sala de aula. A este respeito Maurício (2009, p. 26) afirma:

São intrínsecas, à proposta de uma escola de horário integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável[...]. Assim se constroem valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos. Não custa lembrar que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico.

Como visto, a questão dos refeitórios nas escolas de período ampliado é de grande importância, pois a mudança implementada na gestão Greca que iniciou a oferta do tempo ampliado em todas as unidades da rede a partir de 2022 – e ainda não concluiu – não previu as melhorias e/ou construções dos refeitórios. Assim, pelo relato das professoras, crianças estão comendo em locais adaptados pela própria equipe diretiva e muitas vezes estes locais não são adequados para uma refeição de qualidade.

Para além da questão dos refeitórios, existe uma demanda no contraturno por salas ambiente. Um espaço que tenha sido pensado para que determinada atividade possa acontecer, na lógica das oficinas, como preconizam os cadernos. Almeida (2017, p. 92) afirma que salas ambientes “[...] são entendidas como formas de estruturação física das escolas, em que os professores ficam fixos em determinadas salas de aula e os alunos são os que se movimentam para seus estudos entre uma disciplina escolar e outra”.

Para a diretora da escola Beta

Para você fazer um trabalho melhor, para você poder disponibilizar mais material, mais equipamentos [...] você precisa de condições. E, salas, salas ambientes, uma cozinha preparada, uma sala preparada para os alunos. Porque eles fiquem em sala normais(sic), eu acho muito complicado. Se tivesse uma sala de artes, uma sala para ginástica, uma sala pra não sei o quê [...]. (Diretora. Escola Beta).

Segundo a professora 1 da escola Alfa, se os estudantes passam o dia “na mesma sala, na mesma carteira, no mesmo ambiente, depois à tarde o mesmo, né?

Acho que fica cansativo” (Professora 1. Escola Alfa). Almeida (2017, p. 44) faz uma crítica ao modelo tradicional ao afirmar: “O espaço escolar estruturado em salas fixas, onde o aluno permanece por longas horas do dia, sentado na mesma cadeira, olhando para o mesmo quadro e ouvindo diferentes vozes, parece destoar da realidade em que os alunos vivem”. Portanto, é necessário considerar que na realidade em que os estudantes e as demais pessoas vivem existe movimento, existem cores e formas que estimulam a mente. Porém, se na sala de aula não houver o mínimo de estímulo para captar a atenção das crianças, elas poderão ficar desestimuladas.

Ao se referir à questão das UEs, a professora 1 da escola Alfa afirmou que estas escolas “não são integrais. Integral é quando a criança fica na mesma escola”. Na fala da professora, era inadmissível que uma criança precisasse sair de uma escola, pegar o ônibus e ir até outro local para ter aulas. Seria uma violência contra ela e também contra os professores.

Esta mesma demanda é vista ainda por sua colega que sente falta de um espaço exclusivo para o integral.

Eu acredito que, para a gente pensar numa escola em tempo ampliado, que venha ao encontro com essa concepção de práticas mais voltadas à concretude, [...] a gente precisaria talvez um refeitório, um lugar que se faz com a cozinha. Por exemplo, eu trabalho com a oficina de matemática. Então, eu trabalhei frações com pizzas. Eu trabalhei com bolos, com tortas, com docinhos. Então, assim, envolvia... Envolve muito essa questão de ter um espaço que fosse nosso para fazer essas culinárias, por exemplo. (Professora 2. Integral. Escola Alfa).

Vasconcelos *et al.* (2021) realizaram uma análise quantitativa envolvendo os 5.570 municípios brasileiros, com o objetivo de investigar de que forma a infraestrutura escolar e os investimentos públicos em educação influenciam o desempenho dos estudantes. Para isso, os autores cruzaram informações do IDEB, no período de 2007 a 2017, com dados sobre estrutura física das escolas e gastos do governo no setor educacional. A partir dessa abordagem, conclui-se que o planejamento adequado dos investimentos é essencial para que eles se revertam em melhorias efetivas na aprendizagem das crianças. Os pesquisadores destacam ainda que ambientes escolares precários comprometem o engajamento de professores e alunos, dificultando o alcance de bons resultados pedagógicos.

Os autores destacam também que “cabe ao poder público fornecer meios para que as escolas disponham de insumos básicos para exercer suas atividades com

qualidade e para que todos os alunos tenham acesso a um ambiente favorável à aprendizagem” (Vasconcelos et al., 202, p. 892).

O diretor da escola Alfa também via a questão do espaço físico como algo que atrapalhava o andamento do trabalho pedagógico. Segundo ele, havia um auditório no terceiro piso do contraturno que estava passando já a algum tempo por uma reforma e por conta disso os professores estavam precisando juntar algumas turmas para dar aulas. Indagado se esta reforma traria algo de novo à escola, o diretor disse que “só vai deixar bom o que já tem ali, não vai fazer nada de novo” (Diretor. Escola Alfa).

Ainda segundo o diretor, existe na escola uma necessidade de uma quadra poliesportiva apenas para o período do contraturno. Pois a quadra que existe na escola é dividida entre os professores de educação física e os professores de prática do movimento do contraturno. Isso leva os professores ou a ter um excesso de estudantes na quadra ou os leva a fazer uma escala para poderem dividir este espaço.

Os materiais de que a escola dispõe foi outro ponto destacado pelos profissionais. “Você quer trabalhar às vezes uma pintura. Você não tem tinta” (professora 1 da Escola Alfa).

Na perspectiva da professora 2, para que o trabalho possa ser realizado com qualidade este fator é muito importante. “Se eu vou construir coisas, não dá para viver só com sucatas e esse tipo de coisa. A gente precisa levar com seriedade a oferta do tempo ampliado e dar subsídio. Criar condições para que ele possa ser ofertado com qualidade” (Professora 2. Contraturno. Escola Alfa). Para Vasconcelos et al. (2021, p. 890) “Não se trata apenas de comprar equipamentos; prover condições de infraestrutura envolve condições físicas como energia, água, e manutenção.” Assim, segundo os autores, não basta ter os equipamentos, é necessário dar o suporte para que eles funcionem de forma adequada e continuem funcionando por mais tempo. Isso implica dizer que, por mais que haja reformas e construções na escola em um determinado momento, estas adequações servem para melhorar a escola. Contudo não se pode perder de vista que estas reformas deveriam ser planejadas para acontecer em períodos do ano que não há aula, como o recesso de julho ou as férias de dezembro.

A diretora da escola Beta enxerga nisso uma falta de recursos financeiros: “Eu acho que a maior dificuldade para a gente que é da direção, é questão de verbas

mesmo” (Diretora. Escola Beta). Segundo ela, o valor que vem para o aluno que permanece no tempo ampliado é menor do que para o aluno do período integral. “E o gasto com o aluno até é maior do que no regular. Então essa é uma das dificuldades que a gente tem. Você acaba precisando de mais condições, né? De verba, né?” (Diretora. Escola Beta.)

A professora 2 da escola Alfa lembra dos faróis móveis que foram recebidos na gestão do prefeito Rafael Greca. Esses faróis são armários construídos no formato das bibliotecas idealizadas pelo prefeito em sua primeira gestão nos anos 1990, sendo que estas bibliotecas, chamadas de Faróis do Saber, têm seu nome e sua arquitetura em homenagem ao antigo Farol de Alexandria (sic). Dentro desses armários-faróis encontram-se um *kit* composto por uma impressora 3D, livros, notebook, óculos de realidade virtual, *ring light*, entre outros itens.

Para a professora, a proposta do farol é muito boa, entretanto o equipamento não vem com a estrutura adequada para poder ser utilizado.

O farol, como a gente vem com o trabalho nos laptops, com a impressora 3D, era correto ter um lugar para a gente esmiuçá-lo, desmontá-lo, colocar para as pessoas utilizarem esse recurso que estão(sic) ali dentro, que não fosse a sala de informática, porque a sala de informática já está com o equipamento montado, ela já está mobiliada, então a gente fica sem espaço, a gente acaba acomodando, como eu disse, a impressora na cadeira. A impressora é uma mesinha puxada. O correto é que a gente tivesse uma sala-maker, [...] sem que a gente precisasse ficar ali, arrastando a cadeira, a mesa para as crianças (Professora 2. Contraturno. Escola Alfa).

O Plano Nacional de Educação vigente entre 2014 e 2024 prevê em sua estratégia 7.18 “assegurar a todas as escolas públicas de Educação Básica [...] espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências [...]” (Brasil, 2014). Entretanto, os destaques levantados pelos entrevistados indicam que, já no final da vigência deste plano é possível que as condições físicas para o atendimento educacional de qualidade ainda não tenham sido alcançadas nas escolas Alfa e Beta.

Outro elemento que pode ser visto nas escolas do município é o projeto da prefeitura intitulado “Mãos na Massa: economia doméstica para os estudantes da rede municipal de ensino” que visa à

Formação educacional abrangente, voltada para o dia a dia dos estudantes e de sua atuação no presente e no futuro, no sentido de oportunizar possibilidades para o enfrentamento de situações da realidade social e de proximidade com a comunidade, para a sensibilização diante dos problemas sociais próximos, troca de experiências (como o desenvolvimento

sustentável) e, ainda, possibilitar a interação dos estudantes com as fragilidades locais (Curitiba, 2021a, p. 15).

O projeto destaca-se pelo ensino prático de dois ofícios: cozinhar e costurar. Implementado em 2021, logo após a pandemia do Covid-19, o projeto iniciou nas nove escolas municipais que atendem do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e, em 2022, estendeu-se para estudantes do quarto e quinto ano de algumas escolas da RME. A ideia era criar um espaço *maker* para a realização dessas atividades.

Tendo em vista o recorte desta pesquisa, cujas entrevistas foram realizadas com docentes de duas escolas, ao que parece, o projeto não tem avançado da forma como foi idealizado, pois na escola Beta foi relatado o mesmo problema

Tipo quer que trabalhe culinária, cozinha. Como que você vai trabalhar se não tem uma cozinha? Vai trabalhar onde? Então, assim, ano retrasado, eu estava com a integral. Aí, eu trabalhava com meio ambiente, com horta, daí tinha receita. Aqui é a sala dos professores, não tinha como trazer eles aqui. Aí, eu ia fazer uma receita, aí era bem difícil. Aí, esse monte de alunos, um espaço aberto ali fora, sem ajuda. Então, enquanto você tá explicando aqui, fazendo uma coisa aqui, têm crianças dispersas para lá. Então, foi bem... Então, eu fiquei meio desmotivada (Professora 1. Regular. Escola Beta).

Quando indagados sobre o motivo que fariam os profissionais pedirem remoção ao final do ano, a questão do espaço físico e dos materiais evidenciou-se de uma forma muito clara. A professora 3 da escola Beta afirmou que “a estrutura da escola e falta de material” seriam os motivos pelos quais ela sairia (Professora 3. Regular. Escola Beta).

De igual modo, a professora 2 da escola Alfa afirmou que em primeiro lugar é preciso “ter a questão do espaço para as crianças brincarem. Isso para mim é inegociável”. Neste sentido ela chama a atenção também para “A falta de um gramado para eles descansarem, um lugar que se suscita o lazer, o descanso também” (Professora 2. Contraturno. Escola Alfa). O segundo motivo pelo qual ela pediria para sair da escola foi a questão dos recursos:

Recurso para mim é fundamental, porque a gente não pode pensar em educação sem pensar em como garantir o direito social das crianças à educação sem recurso, né? Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra, então para mim também não daria (Professora 2. Contraturno. Escola Alfa).

A coordenadora pedagógica da escola Beta afirmou:

Para mim, eu primo muito com(sic) uma escola organizada, que aconteça um trabalho pedagógico organizado, como professora que eu vou ter suporte para isso, como pedagoga que eu consiga fazer o meu trabalho. Isso faz toda a diferença, porque se eu não conseguir fazer o meu trabalho como pedagoga

não tem, porque eu ia fazer parte daquela equipe, então eu teria que buscar outra escola (Coordenadora pedagógica. Escola Betaff).

Esta fala mostra que a falta de organização também é um elemento que é levado em consideração quando se cogita sair de uma escola, como visto até então, a inadequação dos espaços da escola constitui um fator que, na percepção dos entrevistados, é causa de desorganização.

5.2.7 Meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024

Um fator que foi levantado como hipótese nesta dissertação foi se a ampliação da oferta da educação em tempo ampliado anunciado pela gestão Rafael Greca iria alterar o padrão de rotatividade das escolas. Por conta disso, é relevante entender como foi recebida pelas unidades educacionais a notícia de que todas as escolas iriam oferecer o tempo ampliado a partir de 2024. As respostas a este questionamento são apresentadas a seguir.

Na escola Alfa, esta questão não chegou a ser um problema porque, segundo o diretor, a escola já funcionava na lógica do integral. Então o fato de que todas as escolas teriam o tempo ampliado foi “indiferente”. Contudo, mesmo não alterando a rotina da escola, o diretor afirma que ele “sabe de algumas escolas que foram mais resistentes por conta da dinâmica que muda”(Referência).

Vale lembrar que segundo o Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2025), a meta 6 propunha “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” (Curitiba, 2015). Sendo assim, a “notícia” de que haveria contraturno em 100% das escolas foi uma surpresa para os servidores, principalmente para aqueles que trabalhavam em escolas que não havia o período ampliado. Segundo a professora 3 da escola Beta

Primeiramente que a gente nem sabia como que ia funcionar, porque na verdade era assim, foi colocado: Todas as escolas vão virar integrais. Mas como assim? De que forma? Como que vai acontecer? Tanto é que a escola aqui, quando começou, foi em setembro, chegou no outro dia e já falou assim: ‘olha, vai a partir de segunda-feira, começa a ser integral’. E ninguém sabia como ia funcionar [...] Na prática, foi tudo imposto. Não foi um preparo. Foi um: ‘Óh, vai começar e vai começar e pronto’(Professora 3. Regular. Escola Beta).

Esta mudança na política municipal em relação à meta estipulada no próprio Plano Municipal não parece ter sido objeto de análise do CME e nem do FME. Dessa

forma é possível levantar a hipótese de que a alteração da oferta do tempo ampliado de 50 para 100% das escolas foi uma tentativa da gestão Greca de fazer Curitiba se destacar no cenário nacional, mesmo que isso tenha ocorrido de forma abrupta e sem planejamento.

Esta é a opinião expressa pela professora 1 da escola Beta: “É que aqui chegou, e ‘ah vai ter que ter integral’ e nem todo mundo estava preparado. Não tinha uma preparação. Aí o primeiro ano foi bem difícil”(Professora 1. Regular. Escola Beta). A fala dessas professoras aponta para algo feito de uma hora para outra. Não houve cursos preparatórios, tampouco reuniões com o corpo docente ou um aviso antecipado. Ao que parece, pelas manifestações dos entrevistados, é que tudo o que os professores tiveram foi um comunicado de última hora.

Esse fato não se limitou aos professores das escolas, mas pelas falas das professoras, passou pela articuladora e também pela equipe da SME. Segundo a professora 3 da escola Beta “no começo, até o pessoal da própria Secretaria [foi pego de surpresa]. Nós ligávamos para perguntar como fazer tal coisa, como fazer essa outra e até eles estavam perdidos”(Professora 3. Regular. Escola Beta). A professora 1 desta mesma escola complementa “Acho que peguei o primeiro ano aqui, porque daí fica todo mundo bem perdido, até a coordenadora [articuladora] parece que ela também não tinha experiência, né”(Professora 1. Regular. Escola Beta).

Para Sousa, Espírito Santo e Bernardo (2020, p. 157) é necessário não apenas a implementação da meta 6, mas a conjugação de outras metas do PNE para a efetivação da educação em tempo ampliado.

A meta 6 não se apresenta solitária no PNE 2014-2024. Depende também do alcance de outras metas para a plena execução de suas estratégias, sobretudo aquelas que compreendam a formação e valorização docente, universalização do ensino e financiamento da educação pública – como as metas 2, 3, 4, 7, 15, 17 e 20.

Toda essa nova gama de informações colocadas diante dos professores, logicamente, gerou reações. A coordenadora pedagógica da escola Beta diz que os professores

Ficaram bastante ansiosos pela vivência que já tiveram em outros lugares, em outras situações, em outras épocas, e a nossa escola não tinha educação em tempo integral. Então, eles, claro, se remeteram à época, daqueles anos atrás (Coordenadora Pedagógica. Escola Beta).

Além dessa ansiedade que se percebeu no corpo docente, outra reação que foi vista foi o questionamento. Segundo a diretora, “No começo houve muita resistência dos professores. ‘Mas por quê?’, ‘está tão bom assim!’, ‘para que ter horário de almoço?’, ‘por que ter, principalmente, a mudança de horário?’”(Diretora. Escola Beta).

Estes questionamentos se justificam porque, segundo a diretora, o horário do almoço era mais tranquilo. Antes, os professores tinham mais do que uma hora de almoço, porém com o tempo ampliado “o aluno não pode ficar mais de nove horas na escola”. Ou seja, por conta dos alunos estarem dentro da escola, o almoço dos professores não pode se estender para mais do que uma hora, pois isso implicaria com o início das aulas mais tarde e por fim culminaria com os estudantes mais do que nove horas na instituição.

A resistência inicial dos professores, conforme observado neste estudo, reforça a crítica de Mota (2019), que alerta que a ausência de práticas democráticas e de diálogo na formulação e execução de políticas públicas educacionais pode comprometer o engajamento dos profissionais e a efetividade da proposta pedagógica.

Essa brevidade do tempo para a implementação das mudanças comprometeu também a questão da estrutura da escola. Este tema já foi discutido nas seções anteriores, porém aqui chama-se a atenção para a velocidade que a escola teve que trabalhar para receber o tempo ampliado.

De acordo com a professora 3 da escola Beta, quando foi anunciado que a escola passaria a ter o tempo ampliado “nós não tínhamos nem refeitório, nem carteiras, nem cadeiras. Onde essas crianças vão almoçar? É aqui mesmo? Você veja, eles podem ir ali no pátio. Então, onde é que está a qualidade na hora da alimentação?”(Referência).

A mesma indignação foi pontuada pela professora 2 da escola Alfa por ter vivenciado isso em outra escola que trabalha:

Então, a gente não tinha nem mobiliário para conseguir receber nem que fosse a pré-escola. Quem dirá quando implementou a segunda turma! Ia ter sala, mas a sala com aquela mobília mesmo, aquela estrutura que não conversava com a concepção de tempo ampliado. [...] Também em relação, sobretudo, ao refeitório, porque o refeitório foi um susto porque a gente precisava adquirir pegador do tamanho da mãozinha das crianças pra elas se servirem, a gente precisava adquirir porta guardanapos pra elas se servirem, precisava adquirir toalhas pra mesa, cortinas que viessem ao encontro de um espaço para alimentação. Foram várias coisas que parecem pequenas, mas eu acredito que deveria ter sido fornecido um enxoval, nessa direção(Referência).

Percebe-se por estes relatos que primeiramente foi designada a nova forma de trabalho e, posteriormente, depois de a escola já estar operando na lógica do contraturno, é que os recursos necessários foram chegando. Como defendem Sousa, Espírito Santo e Bernardo (2020), a efetiva educação integral exige uma reorganização dos espaços escolares, com ambientes planejados para favorecer a autonomia e o protagonismo dos estudantes – algo claramente ausente na realidade retratada pelas professoras.

Essa implantação da educação em tempo ampliado na velocidade em que foi posta indica que a gestão municipal foi na contramão do que preconiza o Referencial da Educação Integral. Nele se lê que

É imprescindível uma organização dos espaços que favoreça a atuação tanto dos professores como dos estudantes, trabalhando colaborativamente, com a intencionalidade que um planejamento requer para a qualidade da ação pedagógica (Curitiba, 2020).

Assim, ao que parece, não houve por parte da gestão municipal um planejamento que levasse em consideração a qualidade da educação nas escolas municipais.

Entretanto, segundo a coordenadora pedagógica da escola Beta, apesar da brevidade a que as escolas tiveram que se submeter, com o tempo os professores conseguiram adaptar-se. Mas, ainda segundo ela, não sem um trabalho de acompanhamento e também muito estudo.

Daí, nós precisamos fazer todo um trabalho de estudo dos cadernos, das leis, os cadernos de orientação da educação integral, das leis, e aí nós fomos caminhando nesse processo com eles. E até hoje eles buscam. Hoje eles gostam, a gente conseguiu plantar uma sementinha lá com eles sobre educação integral. Hoje eles gostam da educação integral, eles conseguem perceber essa diferença no aprendizado da criança (Referência).

Percebe-se assim que, de acordo com a fala da coordenadora, são os professores que necessitam se adequar para a efetivação da proposta de tempo ampliado. Porém esta adequação parece ter se dado sem assessoramento, cursos, estruturas e outras adequações.

O capítulo que ora se encerra apresentou a percepção dos docentes com relação aos temas: Educação integral em tempo ampliado; Ludicidade; Cursos; Clima Escolar; Famílias; Estrutura e Materiais; e Meta 6 do Plano Nacional de Educação.

Por meio de entrevistas semiestruturadas foi possível perceber o que os docentes tinham a dizer sobre cada um dos temas acima elencados.

A educação integral em tempo ampliado é algo percebido como importante por todos os professores. Entretanto, segundo os relatos coletados para esta pesquisa, para que a política possa funcionar, é necessário que haja materiais, recursos e comprometimento das famílias e de todos os docentes.

Percebeu-se também que não foi bem recebida a mudança abrupta de tipo de oferta de matrículas, pois tal acontecimento não foi antecedido ações de preparação e formação. Não havia refeitórios, estrutura adequada e nem mesmo uma orientação assertiva, pois até mesmo entre os profissionais lotados na secretaria havia dúvidas.

Destaca-se também que os professores demonstraram resiliência e disposição para, da sua parte, fazer funcionar a modalidade da educação em tempo ampliado.

Dentre os temas analisados, a hierarquização entre professores do regular e do contraturno quando se refere ao clima parece dar um indicio de que os professores do contraturno sintam-se compelidos a mudar de escola.

Também percebeu-se que as famílias, de acordo com os professores, desejam que os filhos estejam no período do contraturno, porém para muitos pais basta que o filho tenha um lugar para estar sem se preocupar muito com a qualidade do ensino. Esta percepção pode afetar o profissional que atua neste período por não ser reconhecido como professor e consequentemente isso pode levar a uma maior disposição em querer sair do tempo ampliado.

Outro tema que parece motivar a rotatividade é o que trata dos materiais e estrutura e a forma como a meta seis foi implementada ao final da gestão Rafael Greca. Os entrevistados demonstraram insatisfação com a falta de recursos e a rapidez com que as escolas tiveram que se adaptar para receber os alunos do tempo ampliado. A falta de recursos aliado a precariedade das instalações, tais como o refeitório, implica diretamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico e isso por sua vez pode levar a uma maior predisposição em mudar de escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central analisar os fatores que influenciam a rotatividade docente nas escolas municipais de Curitiba que oferecem a modalidade de tempo ampliado, atentando-se especialmente ao impacto dessa política sobre o provimento e a permanência dos professores.

Por meio de uma abordagem metodológica documental e qualitativa foi possível compreender, sob diferentes ângulos, os desafios enfrentados pelas escolas na construção de quadros docentes estáveis e comprometidos com o Projeto Político Pedagógico da escola. Estes desafios englobam o estreitamento das relações entre os docentes, a relação destes com os estudantes. A revisão de literatura apontou para a falta de comprometimento com uma unidade que, aos olhos do professor, será temporária, o não se sentir pertencente à comunidade escolar, entre outros.

A análise dos documentos federais e municipais revelou que, embora haja avanços institucionais no reconhecimento da educação em tempo ampliado, persistem lacunas significativas na integração pedagógica entre os dois turnos. Os cadernos orientadores apresentam diretrizes específicas para o contraturno e, mesmo com a criação da função do articulador, a ausência de articulação prática entre dois turnos acaba por consolidar uma dicotomia pedagógica nas escolas — o que pode contribuir para a fragmentação do trabalho docente e para a percepção de menor valorização do contraturno.

As entrevistas realizadas com professores, coordenadores e diretores evidenciaram que as condições físicas e salariais são importantes, mas não são fatores isolados. O apoio da equipe gestora e condições de trabalho tal como organização do trabalho pedagógico são decisivos para a permanência dos docentes.

Nessa perspectiva, o tempo ampliado não parece ser preterido por si só, mas sim um agravante quando conjugado à ausência de diálogo institucional, de reconhecimento do trabalho realizado nesse turno e à precariedade de espaços e recursos para a sua efetivação.

A expansão da educação em tempo ampliado para todas as escolas municipais de Curitiba, desde 2022, parece ter vindo sob a égide do improviso. A pressa na implementação e conquista de uma nova meta trouxe insatisfação aos docentes e comprometimento do trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, refeitórios tiveram que ser adaptados às pressas, não havia sala de aula ou equipamentos adequados no

início do ano letivo, houve mudanças no horário de início e término das aulas, entre outros. Não houve uma consulta a estes profissionais sobre esta mudança e eles tiveram que aceitar a nova organização que veio de cima para baixo sem ao menos terem tempo para se prepararem.

Quantitativamente, os dados do remanejamento do período compreendido entre 2017 e 2024 confirmam que as escolas com maior percentual de turmas em tempo ampliado apresentam, em média, maior rotatividade docente e mais alunos por professor. A análise comparativa também apontou que escolas com menor percentual de estudantes no contraturno tendem a reter mais seus professores, o que pode estar relacionado à maior previsibilidade do trabalho.

Outro ponto que chamou a atenção foi o fato de que a política de difícil provimento possivelmente foi a razão pela qual os professores lotados em escola que a possuíam rotacionaram menos do que em escolas que não a possuíam. Exemplo disto é a regional Tatuquara que possui a menor média de rotatividade entre todas as regionais do município.

Vale salientar que inicialmente este pesquisador pensou que o fato de uma escola ser de tempo ampliado, por si só já era motivo de uma maior rotatividade docente.

Ao levar em consideração todos estes elementos, os documentos, os dados do remanejamento e as entrevistas com os profissionais notou-se que, apesar dos documentos fazerem menção aos avanços conquistados pela SME, por vezes o que se vê, de acordo com as profissionais da educação, é o contrário. Nos anos de 1990 e primeiros anos do século XXI as escolas possuíam os CEIs, espaços característicos para a realização das atividades e almoço. Este espaço como visto não era o mais adequado para a realização das atividades pedagógicas. Hoje, no entanto, o quadro se torna mais crítico, pois não há sequer espaço para que as crianças almocem com dignidade.

Também é justo mencionar que nos momentos finais em que esta dissertação foi produzida, o pesquisador, que é professor da rede municipal de Curitiba, foi alocado em uma escola que, dentre o período de análise, ficou por quatro vezes classificada como de muito alta rotatividade e outras quatro vezes como de alta rotatividade. Nesta escola, localizada na vila Parolin, percebeu-se a angústia da equipe diretiva e pedagógica com a falta de professores. Como os dados apontaram

e o pesquisador viu em primeira mão, anualmente novos docentes chegam, mas acabam por ir embora no remanejamento devido a fatores socioeconômicos da comunidade e um aparente descaso por parte da RME com estes profissionais.

São para escolas como esta que a mantenedora deveria rever sua política de difícil provimento, pois embora a escola esteja situada próxima ao centro, as condições de trabalho e segurança acabam por afastar profissionais que poderiam permanecer por mais tempo junto às crianças daquele entorno.

A pesquisa mostra que deve haver um investimento maior ou mesmo uma melhor redistribuição das escolas que possuem o difícil provimento, pois existem escolas que mesmo estando mais perto do marco zero da cidade de Curitiba possuem grande rotatividade e grande dificuldade de reter seu quadro docente.

Outro aspecto que pode ser interessante é a SME melhorar o valor ponderal de unidades educacionais com alta rotatividade e não se basear apenas na distância do marco zero do município, pois para alguns professores seria necessário passar alguns anos longe de sua casa até conseguir pontuação para conseguir mudar e enfim se estabilizar em uma unidade.

Constata-se também que as equipes gestoras poderiam ajudar a criar uma cultura de pertencimento dos docentes nas unidades e promover espaços de escuta ativa para que os docentes, especialmente os do contraturno, possam abrir-se sobre suas dificuldades e dar sugestões de melhoria do ambiente escolar. Também seria interessante a adoção de critérios claros na alocação dos docentes nos turnos, considerando preferências, afinidades e principalmente formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. PNE 2014-2024 e Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025: breve histórico do monitoramento e avaliação. IN: AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Monitoramento e avaliação do plano estadual de educação de Pernambuco (2015-2025)**: contribuições para o debate à luz do PNE 2014-2024. (p. 21- 42) Brasília, ANPAE, 2022. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2022/0222L-MonitoramentoAvaliacaoDoPEE.pdf> Acesso em: 03/04/2025

ALMEIDA, Nedir Fernandes de. **Salas ambiente**: uma proposta possível? Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-05042017-092127/pt-br.php> Acesso em: 14/05/2025

ALVES dos Santos, M.; ARIADNI da Silva de Oliveira; LIMA, Elileuza Aparecida de. Direitos fundamentais das crianças nas produções sobre formação de professores da educação infantil: uma análise à luz da teoria histórico-cultural. **Devir Educação**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 114–135, 2019. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/185>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ALVES, Maria Michelle Fernanda; OLIVEIRA, Breyner Ricardo. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-20537.063, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537> Acesso em: 10/09/2024

ANDRETTA, Marina. **O plano municipal de educação de Curitiba e o alcance da meta 22**: a gestão democrática em questão. Curitiba, UFPR, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/83767> Acesso em: 09/07/2024

ARAÚJO, Elaine Maestre Polido de; STENTZLER, Márcia Marlene. Da educação integral proposta por Anísio Teixeira à educação em tempo integral no Brasil: percurso sócio-histórico. **Revista Educação**, V. 17, N° 2. P 51-66. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4508/0>. Acesso em: 02/07/2024

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (ORG) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Tradução . Campinas: Autores Associados, 2000.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria C. R. N.; CARVALHO, Maria do C. B. de. (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. P. 43 -56

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços 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.

_____. Reinventar a política – reinventar o sistema de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 653-678, jul-set. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/kZMtryBVHgWZJV5zDjBhXVw/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10/12/2024

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Rev. bras. Estud. pedagógicos**. (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. p255-275. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/39WZQXNBmJzTbdFrbzGYdLG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01/05/2025

AZEVEDO, R. R.; LINO, A. F.; DINIZ, J. A. Efeitos da Rotatividade de Pessoal sobre Práticas das Equipes de Contabilidade em Municípios. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2352/235260267004/html/> Acesso em 31/12/2024

BALL Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Vol. 25 N. 89, p. 1105 – 1126. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 15/07/2023

BARBOSA, Zenildo Jose; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. Controvérsias do programa novo mais educação: contexto de formulação e interpretações na escola. **Revista Educação e Emancipação**, v. 13, n. 2, p. p.182–208, 30 Ago 2020. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/14961>. Acesso em: 5 ago 2024.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: Acesso em: 01/10/2024

BENTO, J. K. **O discurso da Base Nacional Comum Curricular: “Educação é a Base”**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Programa de PósGraduação em Educação, Alagoas, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/>. Acesso em: 5 abril de 2025

BEZERRA, V. A.; LIMA, L. C. de. O direito à educação nas constituições brasileiras: permanências, rupturas e ameaças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e245747, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4SMP6qWq5pbdhS9x3t6pXJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. de 2024.

BIASI, Simoni Vilant. **O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública do Paraná**. Curitiba, UFPR, 2009.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**. V.10 N° 2 2015 pp 559-583. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8758> Acesso em: 01/08/2024

_____. Programa Mais Educação: o que dizem publicações, legislações e profissionais da educação? **Revista Tópicos Educacionais** v. 24 n. 1 (2018) Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/242514> Acesso em: 02/08/2024

BOAS, M. L. V.; ABBIATI, A. S. A educação em tempo integral em foco: uma análise do cumprimento da Meta 6 do PNE (2014-2024) no município de São João da Boa Vista/SP. **VERUM: Revista de Iniciação Científica**, v. 4, n. 3, p. 1–17, 2024. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeiniciacaocientifica/article/view/1647>. Acesso em: 17 maio 2025

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80 Acesso em: 25/03/2024 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>

BRANCO, Emerson Pereira; *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 05/03 de 2024.

BRANCO, Verônica. A concepção de aprendizagem e a educação integral. In: PINHEIRO, Marta; LIBLIK, Ana Maria Petraitis (Orgs). **Educação integral e integrada: contribuições da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, UFPR, Setor de educação, 2014. P. 29-50

_____. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOOL, Jaqueline (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Censo escolar 2022**. INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. INEP, Brasília, 2013. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2023.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. INEP, Brasília, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador educacional da educação básica - regularidade do corpo docente**. Disponível em: <<https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/inep-indicador-educacional-da-educacao-basica-regularidade-do-corpo-docente>>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão intersetorial no território**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação passo a passo.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/legislacoes_licenciaturas/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CNECP_n%C2%BA_02_de_22_dezembro_de_2017_Institui%C3%A7%C3%A3o_e_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_BNCC.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 21/06/2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros nos moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.** Disponível em: <<http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com/2017/02/resolucao-n-5-de-25-de-outubro-de-2016.html>>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro e monitoramento do PDDE.** Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/funcionamento/copy_of_RESOLUOPDDEN15DE16DESETEMBRODE2021.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação.** Brasília, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 21/05/2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5NFC5q49QjdB79GY9svbTdJ/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 13/09/2024

CALDERAN, Claudete Caldas; LOUZARADA, Marcelle Cardoso. A legislação simbólica no direito penal e sua (in)efetiva proteção social. **Anais do 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede**. UFSM, 2015. p. 1-15. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/563/2019/09/2-4-1.pdf> Acesso em: 19/03 de 2025

CAPUCHINHO, Cristiane e CROZATTI, Jaime. O financiamento dos programas federais mais educação e novo mais educação para ampliação da jornada nas escolas públicas Brasileiras. **Agenda Política**, v. 6, n. 3, p. 248-276, 2018 Tradução . . Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/228/215>. Acesso em: 23 de julho. 2024.

CARVALHO, João Carlos de. **Rotatividade dos professores na Educação Básica brasileira**: caracterização, fatores associados e impactos sobre os resultados dos estudantes (2007-2016). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62156> Acesso em: 31/12/2024

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, abr. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/488>. Acesso em: 14 maio 2025

CAVALIERI, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 23, N. 81 p. 247 -270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10/09/2024

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 29 abril de 2025..

CELLARD, A. A análise documental. IN: POUPART J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. DA F.. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmKp/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 23/09/2024

CIFALI, Ana Claudia. As disputas em torno da definição do modelo de justiça juvenil do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 58, set-dez 2021, p. 138-167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/K8TvWZXZT843PDhKdHHWSbx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10/07/2024

COELHO, L. M. C. da C.; ROSA, A. V. N.; SILVA, L. F. do A. e. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e novo Programa Mais Educação: entre perspectivas e desafios. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 510–533, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1738>. Acesso em: 24 de julho de 2024.

COELHO, L. M. C. C.; MOEHLECKE, S.; SILVA, B. A. R. da. PNE 2014-2024: uma análise da Meta 6 para a construção do novo PNE. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, e10492, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10492>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10492>. Acesso em: 17 maio 2025

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; ARRUDA, E. P. de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1529–1546, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296>. Acesso em: 05/03 de 2024.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Currículo básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. 1. ed. 158 fls. Curitiba, PR: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, dez. 1988.

CURITIBA. **LEI Nº 10.190 de 28 de junho de 2001. Institui o plano de carreira do magistério público municipal.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2001/1019/10190/lei-ordinaria-n-10190-2001-institui-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-alterando-as-leis-n%C2%BA-8580-94-6761-85-e-8579-94>. Acesso em: 9 jan. 2024.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba**: Ensino Fundamental. v. 1 – Princípios e fundamentos. Curitiba, 2006.

CURITIBA. **Decreto 235. Estabelece os requisitos para o recebimento da gratificação prevista nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º, do artigo 34, da Lei Nº 12.083/2006 e artigos 1º, 2º e 3º da Lei Nº 12.114/2007.** Curitiba, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2007/24/235/decreto-n-235-2007-estabelece-os-requisitos-para-o-recebimento-da-gratificacao-prevista-nos-paragrafos-1-2-3-e-4-do-artigo-34-da-lei-n-12083-2006-e-artigos-1-2-e-3-da-lei-n-12114-2007>. Acesso em: 9 jan. 2024.

CURITIBA. **Plano Municipal de Educação, Lei n. 14.681, de 24 de junho de 2015.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/pr/curitiba>. Acesso em: 5 maio 2024.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral.** Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125310.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2024.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Educação em Tempo Integral de Curitiba: Tempos, Espaços e Números.** Curitiba, 2016a. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125446.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Processo de Elaboração do Percorso Individual de Aprendizagem.** Curitiba, 2016b. Acesso em: 13 dez. 2024.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Critérios Articuladores.** Curitiba, 2016c. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/articuladoras/7553>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CURITIBA. **Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade.** Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/10/pdf/00192556.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2025.

CURITIBA. **Referencial da Educação Integral.** Concepção. Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/5/pdf/00295750.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. v. 1 – Princípios e fundamentos.** Curitiba, 2020a. Disponível em: <<https://sites.google.com/educacao.curitiba.pr.gov.br/materiaispedagogicos/2016>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. v. 2 – Ciências da natureza.** Curitiba, 2020b. Disponível em: <<https://sites.google.com/educacao.curitiba.pr.gov.br/materiaispedagogicos/2016>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CURITIBA. **Mãos na Massa: Economia doméstica para os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Introdução.** Curitiba, 2021a. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/4/pdf/00338130.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CURITIBA. **LEI Nº 16.202: Institui Plano de Carreira para os servidores integrantes do cargo de Profissional do Magistério.** Curitiba, 2023. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/TxAfH>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CURITIBA. **Linhas do Conhecimento. Curitiba,** 2023a. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2024/2/pdf/00462507.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2024.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 121 de 2024. Disciplina o remanejamento dos Profissionais que atuam na Secretaria Municipal da**

Educação. Curitiba, 2024. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2024/11/pdf/00500447.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CURITIBA. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). **Equipamentos urbanos de Curitiba.** Curitiba, 2024a. Disponível em: <https://geocuritiba.ippuc.org.br/portal/apps/MapSeries/index.html?appid=998b255ba3a54966bd738910077f0b52>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CURITIBA. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). **Diagnóstico regional: Bairro Novo.** Curitiba, 2021. Disponível em: https://ippuc.org.br/storage/uploads/659c790e-afec-4781-b6f2-741ab59bc14b/planoregional_bairronovo_2021.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002

_____. A educação e a primeira Constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, SP: Aurores Associados, 1996.

_____. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: Século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes 2005 (p. 17-28).

_____. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, 2008. (p. 1187-1209). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/STwFwhmwJLWTsqMpBKPVDKw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20/05/2024

_____. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de pesquisa** V.41 N.144 SET./DEZ. 2011 p 790 – 811. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6209153.pdf> Acesso em: 21/03/2025

CURY, Munir. A mutação jurídica. In: Costa, Antonio Carlos Gomes da. **Brasil criança urgente** : a lei 8069/90. São Paulo, Instituto Brasileiro de Pedagogia Social, 1990. p. 42-45.

DA COSTA, R.; MOLINA, A. A. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 477–497, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3389>. Acesso em: 5 ago. 2024.

DE OLIVEIRA BEZERRA, V.; LIMA, T. da S. Constituição do direito à educação no Brasil: histórico e impasses na segunda década do século XXI. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 31, n. 64, p. e43[2021], 2022. n.64. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14602>. Acesso em: 14 jul. 2024.

DELORS, J. et al. **Educação: um Tesouro a Descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. SP: Cortez/UNESCO/MEC, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf Acesso em: 25/09/2024

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: Ranços e avanços. Campinas, SP. Papyrus, 1997.

DOS SANTOS, M. A; ARIADNI DA SILVA DE OLIVEIRA; ELIEUZA APARECIDA DE LIMA. Direitos fundamentais das crianças nas produções sobre formação de professores da educação infantil: uma análise à luz da teoria histórico-cultural. **Devir Educação**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 114–135, 2019. DOI: 10.30905/ded.v3i2.185. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/185>. Acesso em: 5 ago. 2024.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113–118. 2004 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 15/04/2024.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de vigostskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil**: uma análise com base nos dados do SAEB 2003. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. doi:10.11606/D.96.2009.tde-07052010-163617. Acesso em: 2025-04-27.

FARION, Adriane de Fátima Seretnei. **A educação em tempo integral de Curitiba** - organização do trabalho pedagógico nas práticas educativas e a influencia do programa mais educação. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47337> . Acesso em: 02/07/2024

FERREIRA, E. da S.; et al. Constituição de 1988: avanços e retrocessos na garantia do direito à educação dos grupos historicamente excluídos. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2020.. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/37137>. Acesso em: 14/07/2024.

FERREIRA, Solange Pacheco. **Cidade, infância e educação**: uma análise dos programas curriculares da rede municipal de ensino relacionados à mobilidade espacial de crianças na cidade de Curitiba - 2016/2020. Curitiba, UFPR, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/81687?show=full> Acesso em: 09/09/2024

FRANCO, Alécia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o Ensino Fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1016–1035, 2018. Disponível

em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>. Acesso em: 27 jul. 2024.

FREITAS, Neli Klix. Processos cognitivos, criativos e sociais no desenvolvimento e aprendizagem em educação inclusiva. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 149-158, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/3954/2543/25796> Acesso em 30/04/2025

GASKELL, Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes 2ª Ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002. (p. 64 - 89)

GERMANI, Bernadete. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba**. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=80625 Acesso em: 04/07/2023

GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes 2ª Ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002. (p. 244 – 270)

GOMES, Candido Alberto; DINI, Renzo. **Os centros de educação integral do município de Curitiba**. Série Inovações educacionais V. 5. Brasília, INEP, 1994.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 1-10, 2. sem. 2006. Disponível em: <https://encurtador.com.br/TCpqu>. Acesso em: 30/04/2025.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Ângelo R. Remuneração de Professores em redes públicas do Estado do Paraná. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação, [S. l.]**, v. 4, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/65772>. Acesso em: 12/05/2025.

HOINATZ, Daiane Cristina; OLIVEIRA, Rafael Niebuhr Maia de; SILVA, Everaldo da. Desafios diários da Educação Básica: a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente no ambiente escolar. **Revista Saberes Pedagógicos** v. 7 n. 1. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6792> Acesso em: 23/06/2024

HOJAS, Viviani Fernanda. Pesquisar escolas: “abordagem do Ciclo de Políticas” e “Teoria da Atuação Política” em discussão. **Contrapontos**. v19. n1. 2019. p301-313. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v19n1/1984-7114-ctp-19-01-301.pdf> Acesso em: 23/4/2025

HORN, Geraldo Balduino; ARAÚJO, Fabiana Muranaka do B. “Educação pela Filosofia” e a construção do currículo no Ensino Fundamental: perspectivas

conflitantes. **Trilhas Filosóficas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 26–38, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1566>. Acesso em: 09/09/2024.

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? V. 24. N. 25 2016. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. P. 2-15 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teorica_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_de_discurso_fosse_outra Acesso em: 23/04/2025

IMBERNÓN, F. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. **Revista pedagógica Pátio**, Porto Alegre, n.51, p.8-11, ago./out. 2009.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JUNIOR, Carlos Antônio. Comitês de educação integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo ministério da educação. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 36, e230051, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100294&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 abr. 2025.

JESUS, Fernanda de.; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Implementação da BNCC na perspectiva dos professores do Ensino Fundamental I. **Revista Saberes Pedagógicos** v. 7 n. 2 (2023). Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/8255> Acesso em: 13/06/2024

KASMIRSKI, Paula Reis. **Mobilidade de professores na rede estadual paulista**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-20022013-163802/>. Acesso em: 02 jan. 2025

LEONARDO, Bruna Chicaroni. O Direito à educação e a Constituição de 1988: o embate entre a norma e a sua efetivação. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da França**. V 2, N° 1 2010. Disponível em: <https://www.revista.direitofranca.br/index.php/refdf/article/view/66> Acesso em: 14/04/2024

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiás, Editora Espaço Aberto, 2018 (p. 44 – 87).

LINO, L. A.; MORGAN, K. V. Do documento final da Conae ao Plano Nacional de Educação: uma análise da meta 19. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 67–83, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10784>. Acesso em: 29 de agosto de 2022.

LORD, L. J. D. Sobre conquistas e desafios: o direito à educação quase três décadas depois da Constituição Federal. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p.

294–308, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6978>. Acesso em: 14/07/2024.

LUCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade** – Ensaios 02, GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 01/05/2025.

LÚDICO. In: **DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Lisboa: Priberam Informática, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/l%C3%BAdico> Acesso em: 05/05/2025

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A LDBEN 9394/96 e a ampliação das escolas de tempo integral no Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3 N.2 – p. 82-97, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/31711> Acesso em: 23/05/2024.

_____. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. p 15-34. Disponível em: <https://maiscursoslivres.com.br/cursos/aperfeicoamento-em-educacao-em-tempo-integral-apostila01.pdf> Acesso em: 20/05/2024.

MEDRADO, Joyce Souza; PEREIRA, Silvanis dos Reis Borges; OSÓRIO, Neila Barbosa. O lúdico como ferramenta de ensino e aprendizagem nas séries iniciais. **Humanidades e inovação**. v. 10 n. 12 (2023): Práticas docentes e curriculares: desafios para a educação tocaninense. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8363> Acesso em: 02/05/2024

MELLO, Fernando Collor de. O ministério da Criança. In: Costa, Antonio Carlos Gomes da. **Brasil criança urgente** : a lei 8069/90. São Paulo, Instituto Brasileiro de Pedagogia Social, 1990. p. 12-17

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. BH, UFMG. Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AVGGNU> Acesso em: 13/09/2024

_____. O direito à educação como campo de disputa: um olhar sobre as tensões presentes no programa mais educação. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], n. 3, 2019. P. 19-30 Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4272/2387> Acesso em: 01/06/2024

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, *et al.* **Caminhos da**

educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

_____; BARCELOS, Renata G. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 787-791, set./dez. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1457> Acesso em: 23/03/2024

MORICONI, Gabriela Miranda. **Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras?** Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração. São Paulo, FGV, 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/2402> Acesso em: 05/01/2025

MORMITO, Daniele, de Fátima Santos. **As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba (1988-2017).** Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 2018. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1201> Acesso em: 03/07/2024

MOTA, P. F. A gestão democrática e a materialização da Meta 6 do Plano Nacional de Educação: possibilidade de educação em tempo integral na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 351–364, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10703>. Acesso em: 18 maio 2025.

MOURA, Rita de Cássia Barreto. Planejamento e monitoramento de planos decenais de educação: o papel estratégico da rede de assistência técnica da SASE/MEC. IN: AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Monitoramento e avaliação do plano estadual de educação de Pernambuco (2015-2025):** contribuições para o debate à luz do PNE 2014-2024. Brasília, ANPAE, 2022. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORIA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2022/0222L-MonitoramentoAvaliacaoDoPEE.pdf> Acesso em: 03/04/2025

NASCIMENTO, José Almir do; CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 679–697, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3gRPNHGZhvgfYGkYfGbvBkj/?lang=pt#> Acesso em: 19/07/2024

_____; MARQUES, Luciana Rosa. A efetivação do direito à educação de qualidade como ação do Ministério Público de Pernambuco. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e239022, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6zpXy7VpTwkh86qQchpZDYn/?format=pdf> Acesso em: 19/07/2024

NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís.. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/11488> Aceso em: 10/09/2024

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10/05/2025

OLIVEIRA, Edimara Domingues de. **"Este aluno está na rede de proteção":** permanência no ensino público e as ações do estado do Paraná para efetivar o direito à educação em escolas da rede estadual em um município da região metropolitana de Curitiba. Curitiba, UFPR, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/81794> Acesso em: 05/06/2024.

OLIVEIRA, C. B. E. DE.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 27, n. 1, p. 99–108, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18/5/06/2025

OLIVEIRA, N. C. M. de; SCAFF, E. A. da S. A educação em tempo integral na Meta 6 do Plano Estadual de Educação do Pará. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e27102, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27102>. Acesso em: 17 maio 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, N° 11, 1999. Pp. 61-74. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781999000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 03/05/2024

_____. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007, p. 15 – 44.

OLIVEIRA, Ruth Carvalho de; FEITOSA, Diane Mendes. A prática docente na educação integral: desafios para uma aprendizagem significativa. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line. Editora Dra. Valdeci dos Santos. Feira de Santana – Bahia (Brasil), n. 19 (jul. – dez. 2015), 20 dez. 2015, p. 210-228. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067300> Acesso em: 23/03/2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> Acesso em: 10/05/2024.

PAROLIN, I. **Limites: respeito e superação**. Curitiba: Expoente, 2012.

PEDROSO, Paula. O contraturno escolar como espaço de relação sensível: consigo mesmo, com os pares, figuras de autoridade e a própria comunidade. In: BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva(org.). **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo:

Cultura Acadêmica, 2020. p. 341-355. DOI: Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4bfn7/pdf/bataglia-9786559540075-20.pdf>. Acesso em: 01/05/2025

PEREIRA, Márcia Aparecida da. **Indisciplina escolar**: concepções dos professores e relações com a formação docente. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8123-indisciplina-escolar-concepcoes-dos-professores-e-relacoes-com-a-formacao-docente.pdf> Acesso em: 21/02/2025

PEREIRA JÚNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da Educação Básica. **Cadernos De Pesquisa**, v 46 Nº 160 2016 p. 312–332. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/B6szXszKwjCjCcDqpJFXsNJ/?lang=pt> Acesso em: 12/02/2024

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. IN: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos. Petropolis, Vozes, 2008.

RESENDE, T. DE F. et al. Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 435–456, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/NcfyMx96drbW4n3nQFRBbBq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10/06/2025

SÁ, Robison. **Indisciplina na escola**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/indisciplina-na-escola/> Acesso em: 18 de fev de 2025 mar. 2016.

SANTOS, L. L. dos; *et al.*. O direito à educação na Constituição Cidadã (1988): a luz dos artigos 6º, 205, 206 e 208. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e5479108671, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8671>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SARAIVA, Ana Maria Alves. As políticas de retenção profissional de docentes na Região Nordeste: implementação, rotatividade e regularidade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vRp3LF9Jcb7x6kRC4qJBdNG/#> Acesso em: 12/03/2024

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SBARDELOTTO, Vanice. **A orientação multicultural das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 (DCNs/98)**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR. 2009. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/903> Acesso em: 20/07/2024

SCHELLIN, Maria do Carmo Souza Neto. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo**

integral. Curitiba, UFPR, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/38145> Acesso em: 12/09/2024.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da Educação Básica do Brasil: o FUNDEF no centro do debate.** 2005. - Universidade Estadual do Ceará, 2005. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=37860>> Acesso em: 13/09/2024

SILVA, C. M. C. de S. e; SILVA, A. C. de S. e. A Convenção sobre os direitos da criança e o direito à educação no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e26/ 1–23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41231>. Acesso em: 15/07/2024.

SILVA, João Alberto da. O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem. **Cadernos de Educação** Pelotas N° 32 V. 11. p. 229 - 250, janeiro/abril 2009 Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1733/1613> Acesso em 01/05/2025.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; FLACH, Simone de Fátima. As relações público-privadas no contexto do Programa Mais Educação. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 28, n. 59, p. 505–528, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11710>. Acesso em: 13/05/2024.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e; ROSA, Alessandra Victor Nascimento; ALMEIDA, Érika Christina Gomes de. Proteção integral ou educação integral? Concepções nas políticas educacionais de tempo integral. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.2, p. 21-30, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36885/pdf> Acesso em: 04/08/2024

SILVEIRA, A. D.. Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 353–368, maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CWMkpFqxJjnTvF6Fv9nBXWD/#> Acesso em: 10/06/2024.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5SJWHSxtJhKf5FMTNK5cMqr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 31/03/2025

SOARES, Reijane Maria de Freitas; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A formação continuada de professores da escola de tempo integral: concepções e a significação da prática educativa. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 93-116, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/4805/2735/28433>. Acesso em: 14 maio 2025.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 75–89, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 18/03/2024.

SOUZA, Gustavo José Albino de; ESPÍRITO SANTO, Nathália Cortes do; BERNADO, Elisângela da Silva. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 37, p. 143–160, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5556>. Acesso em: 1a/05/2025.

TONIDANDEL, Sandra; ORSO, Paulino José. “Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira” (1988): o primeiro currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica do Brasil. Campinas – SP. **Rev. HISTEDBR On-line**. V 23, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674128>. Acesso em: 2 jul. 2024.

UBINSKI, Juliana Alves da Silva; STRIEDER, Dulce Maria. O (Des)Interesse dos Professores Frente as Atividades em Contraturno. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 15, n. 1, p. 602-620, Apr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100026&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 de maio de 2025

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em: 13/09/2024

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional De Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pww> Acesso em: 04/02/2025

VALLE, Luciana de Luca Dalla. **Jogo, Recreação e Educação**. São Paulo: Fael, 2013.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 9–33, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n1.001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>. Acesso em: 08 de Fevereiro de 2025.

VIANA, Iêda. A Escola como um espaço qualificado: anotações preliminares (Curitiba, 1960-1970). **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 20, p.313-328. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/407>. Acesso em 03/07/2024.

VIEIRA, Ligia Pereira Braga. O direito à educação para as relações étnico-raciais: Constituição Federal, lei n.10.639/03 e estatuto da igualdade racial. **RESPGE**. São Paulo v. 7 n. 1 jan./dez. 2016. p. 171 a 198. Disponível em:

<https://revistas.pge.sp.gov.br/index.php/revistaespgesp/article/view/89/78>. Acesso em: 14/07/2024

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 88, n. 219, p. 291-309. Brasília, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469> Acesso em: 20/04/2024

VIEIRA, S. R.; SOUZA, Â. R. de; TORALES-CAMPOS, M. A. Análise da sexta meta do Plano Nacional da Educação à luz de indicadores de monitoramento e avaliação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1368–1386, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13763>. Acesso em: 17 maio 2025.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/13545/9917/45770>. Acesso em: 01/05/2025.

VINHA. Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de.; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar** – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=79559> Acesso em: 1/02/2024

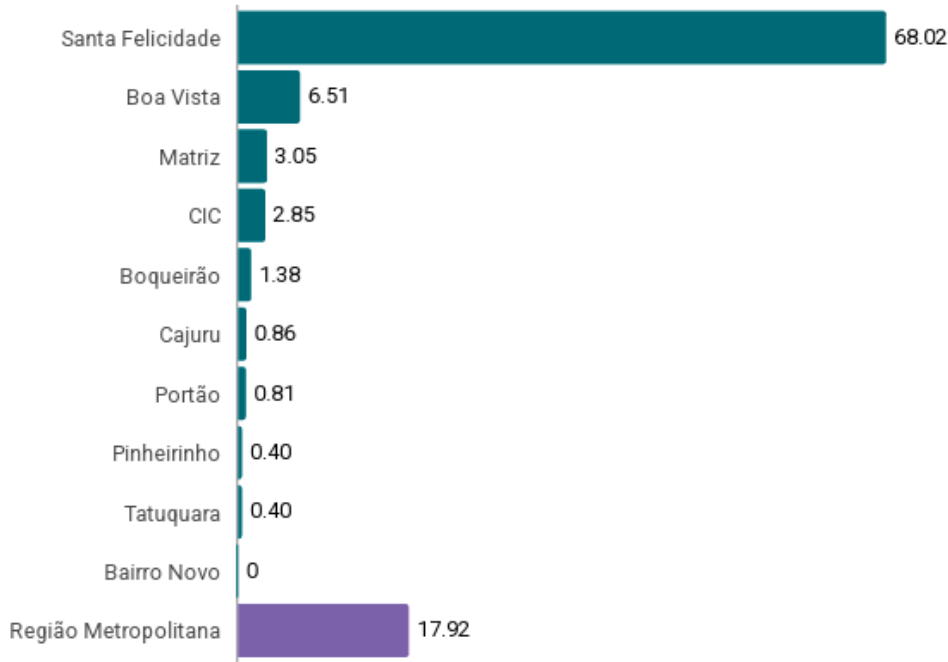
VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, n. 38. Janeiro/Abril de 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1542/1449> Acesso em: 05/02/2024

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf> Acesso em: 10/09/2024

_____. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190–202, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 10/09/2024

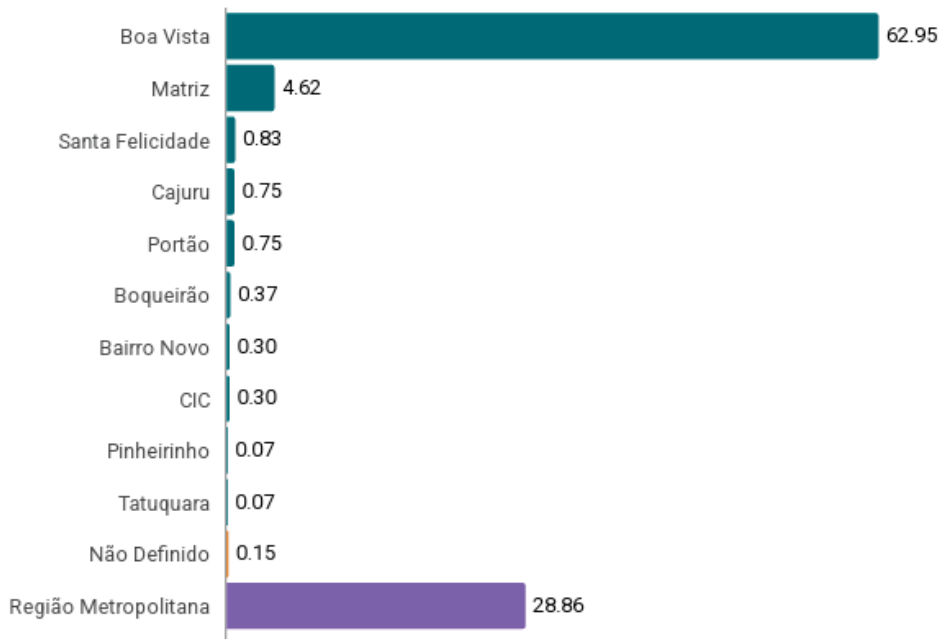
ANEXOS
ANEXO I

QUADRO 5 – Residência dos professores lotados na Regional Santa Felicidade (em %)



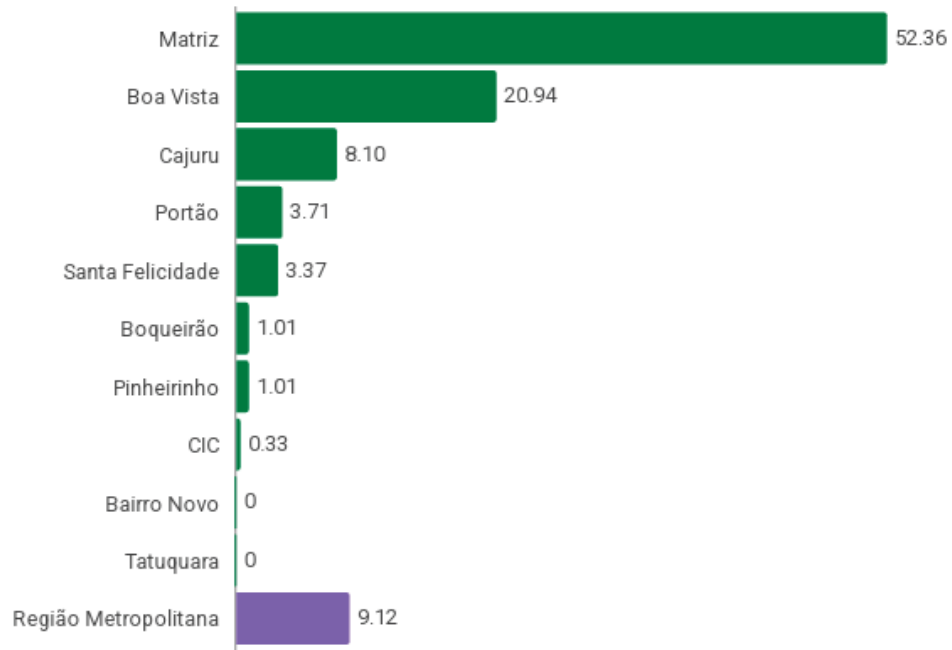
Fonte: NGP-SME. 2024

QUADRO 6 – Residência dos professores lotados na Regional Boa Vista (em %)



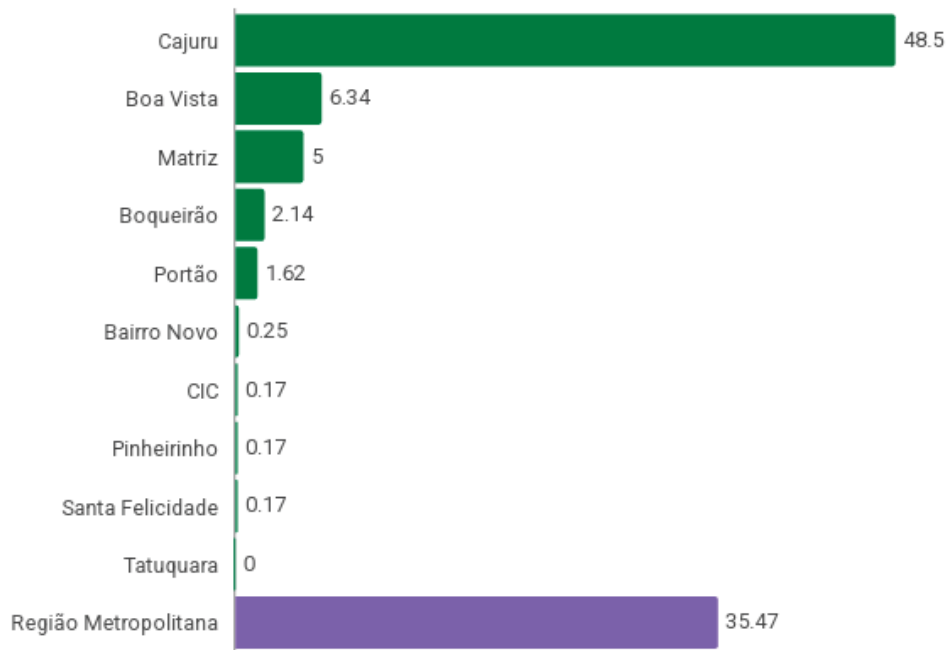
FONTE: NGP-SME 2024

QUADRO 7 - Residência dos professores lotados na Regional Matriz (em %)



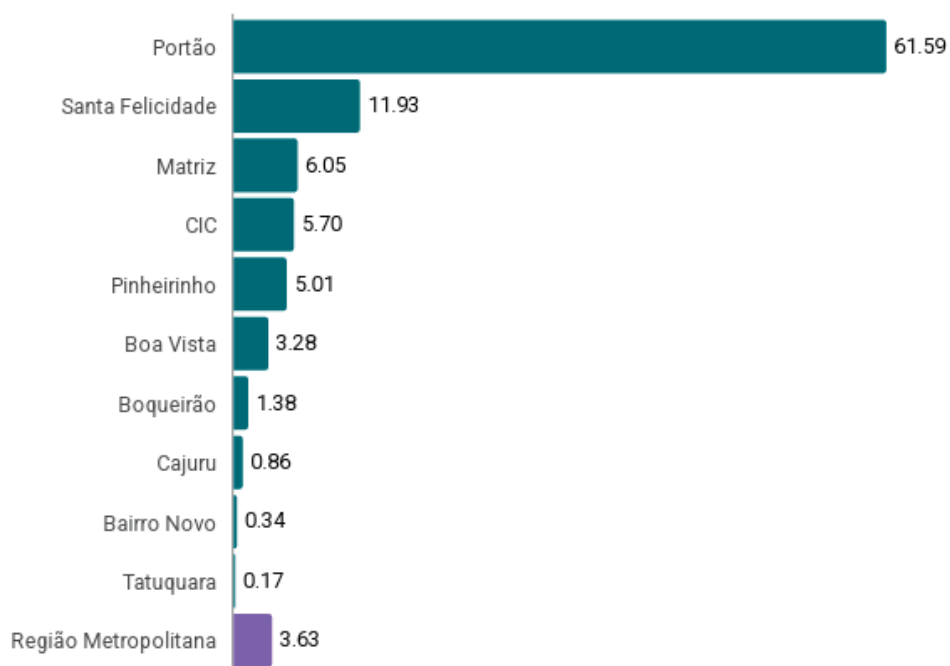
Fonte: NGP-SME. 2024

QUADRO 8 - Residência dos professores lotados na Regional Cajuru (em %)



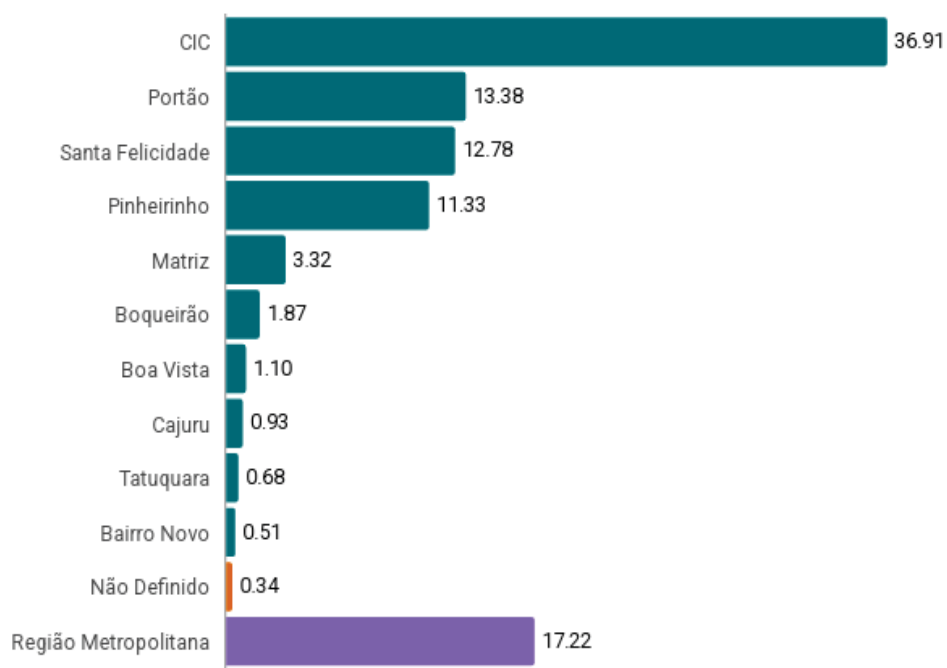
Fonte: NGP-SME. 2024

QUADRO 9 - Residência dos professores lotados na Regional Portão (em %)



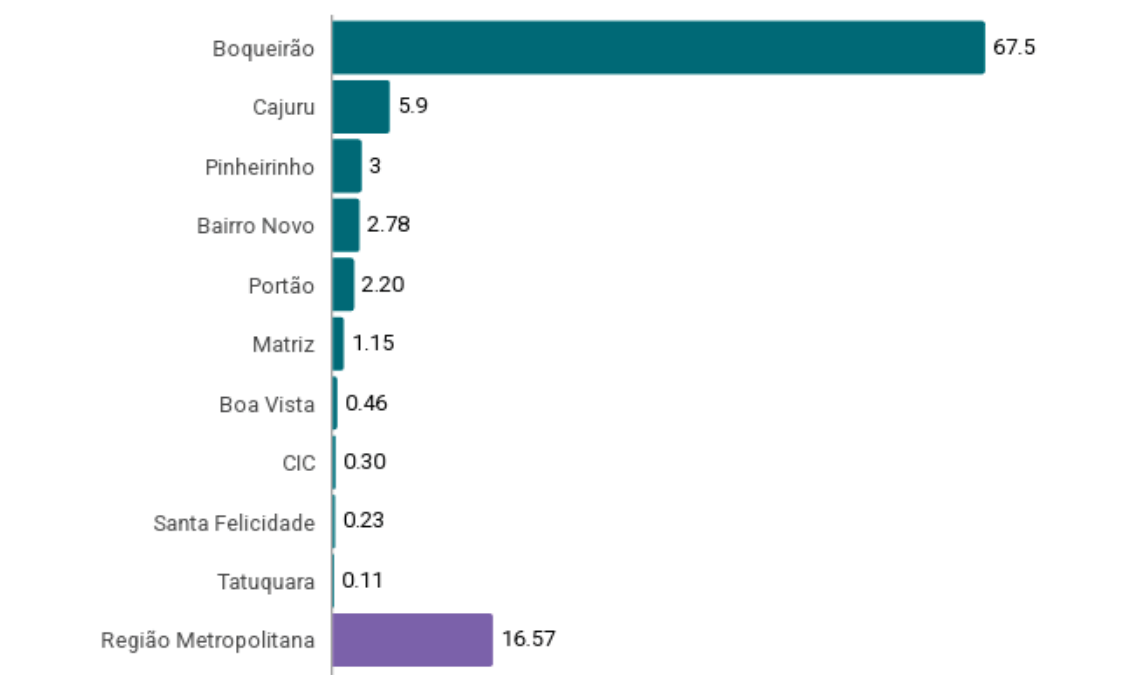
Fonte: NGP-SME. 2024

QUADRO 10 - Residência dos professores lotados na Regional CIC (em %)



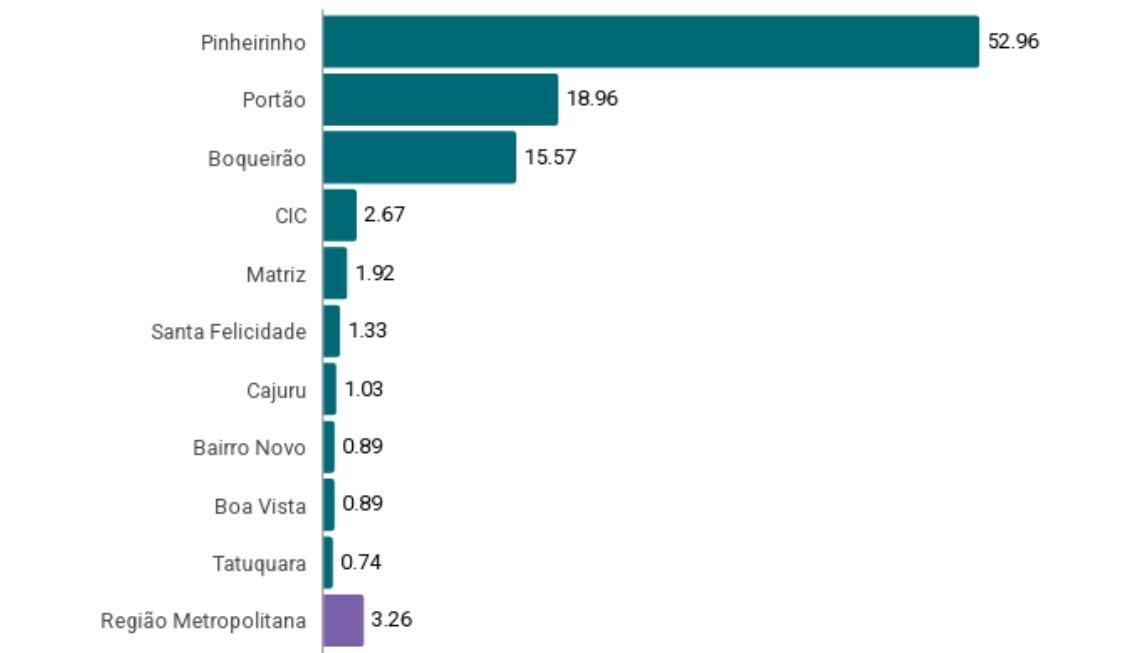
Fonte: NGP-SME. 2024

QUADRO 11 - Residência dos professores lotados na Regional Boqueirão (em %)



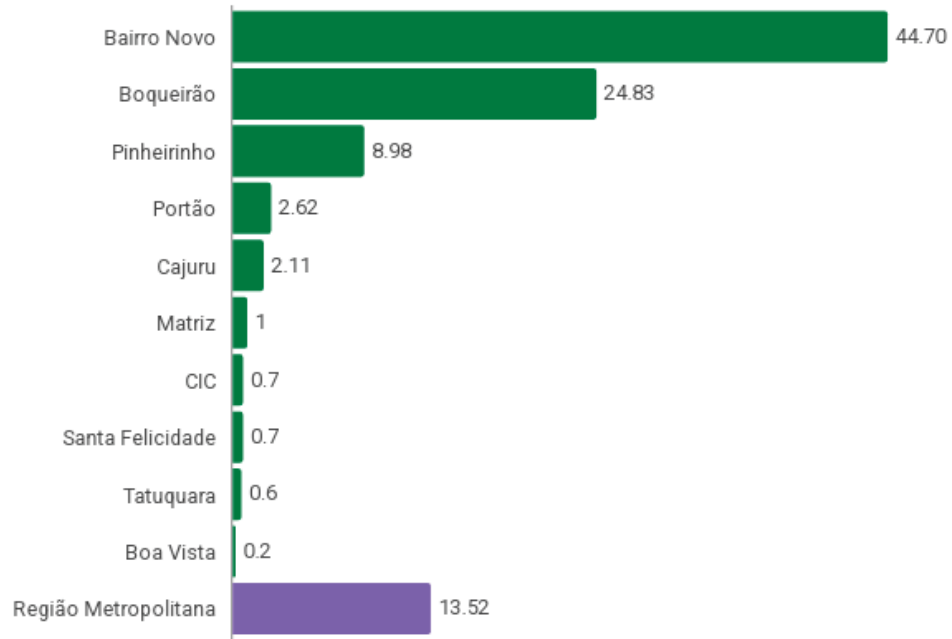
Fonte: NGP-SME. 2024

QUADRO 12 - Residência dos professores lotados na Regional Pinheirinho (em %)



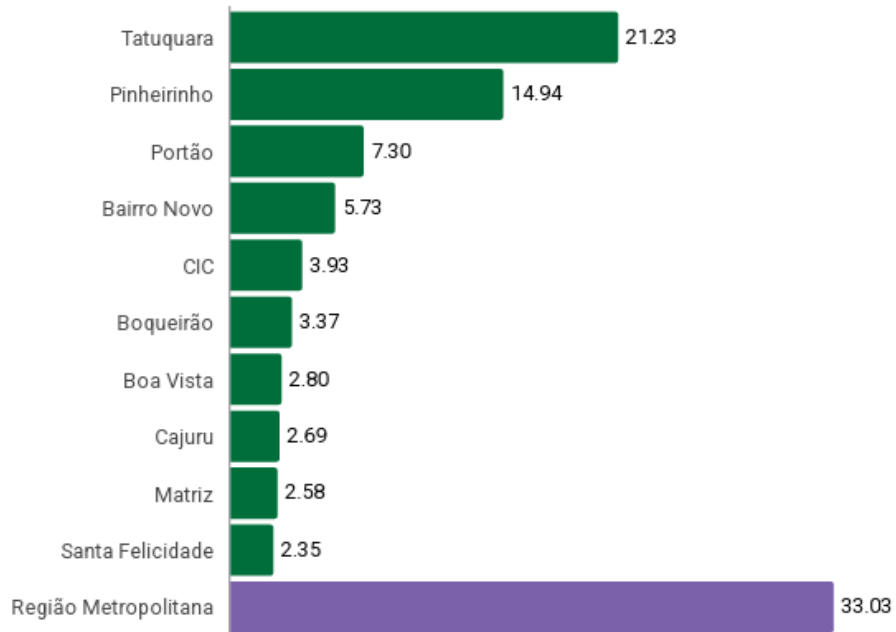
Fonte: NGP-SME. 2024

QUADRO 13 - Residência dos professores lotados na Regional Bairro Novo (em %)



Fonte: NGP-SME. 2024

QUADRO 14 - Residência dos professores lotados na Regional Tatuquara (em %)



Fonte: NGP-SME. 2024

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

Escola ()A ()B²⁵

Sexo/Gênero: ()masculino ()feminino ()não informado

Idade (em anos):_____

Tempo de exercício da docência (em anos):_____

Tempo de exercício da docência na RME-Curitiba (em anos):_____

Tempo em que trabalho nesta unidade escolar (em anos):_____

Como é a sua situação funcional?

() Trabalho apenas neste padrão.

() Tenho dois padrões nesta escola.

() Tenho um padrão nesta escola e outro padrão em outra escola da rede municipal.

() Tenho um padrão nesta escola e outro padrão (ou contrato PSS) na rede estadual.

() Tenho um padrão nesta escola e trabalho na rede privada.

() Outra situação. Qual?_____

1. Qual a sua função (ou funções) na escola neste ano? Foi você que escolheu esta função?
2. Você prefere trabalhar no turno regular ou no contraturno? Por que?
3. Na sua experiência, existe diferença entre as funções que uma professora pode exercer na escola? (Em caso afirmativo) Que diferenças são essas?
4. Ainda de acordo com a sua experiência, existe diferença entre trabalhar em uma escola que oferta a educação em tempo integral e trabalhar em uma escola que oferta apenas o turno regular? (Em caso afirmativo) Que diferenças são essas?
5. Durante o seu curso de graduação, a educação em tempo integral foi tema trabalhado? (Em caso afirmativo) Você considera que a sua formação inicial foi suficiente para dar conta do trabalho?

²⁵ Na dissertação, as escolas serão referenciadas por letras que as distingam entre si, permitindo assim a preservação da identidade dos entrevistados.

6. A Secretaria Municipal de Educação tem ofertado formação continuada que permita melhorar a prática da educação em tempo integral?
 7. O que uma escola precisa ter para que você queira fixar vaga nela? Esta escola atende a esses critérios? Por que?
 8. Quais fatores fariam você pedir remoção de uma escola?
-
-

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIREÇÃO

Escola ()A ()B

Sexo/Gênero: ()masculino ()feminino ()não informado

Idade (em anos):_____

Tempo de exercício da docência (em anos):_____

Tempo de exercício da docência na RME-Curitiba (em anos):_____

Tempo em que trabalho nesta unidade escolar (em anos):_____

Tempo em que está na função de direção escolar (em anos):_____

- 1- A partir da sua experiência, seja como docente, seja como diretora, o que você pensa sobre a educação em tempo integral?
- 2- Conte quais são os principais desafios, para quem está na direção da escola, quando uma escola (ou parte dela)²⁶ funciona na lógica do tempo ampliado. O que funciona? Quais são as maiores dificuldades da gestão escolar?
- 3- As famílias dos estudantes têm participado das atividades da escola quando são chamados? Quando a direção ou a secretaria da escola são procuradas pelas famílias, a oferta da educação em tempo integral é mencionada? O que é mencionado nessas conversas?
- 4- Como é a relação entre a direção e as professoras e professores da escola? Há diferenças entre quem trabalha no turno regular e quem trabalha no contraturno? (Se houver diferenças) A que você atribui essas diferenças?

²⁶ Esta deverá ser a formulação para a escola em que apenas uma parte dos alunos frequenta o contraturno escolar.

- 5- Existe alguma estratégia da SME ou da própria direção para tentar convencer ou incentivar os professores a permanecer na escola quando o ano acaba?
 - 6- Quais critérios a direção e equipe pedagógica utilizam para determinar quais professores irão preencher determinadas funções no início do ano?
 - 7- Quando do anúncio de que todas as escolas teriam ao menos uma turma que ofertaria o contraturno, como isso foi recebido pela escola? (pelos professores, pedagogos e direção?).
 - 8- Houve alguma adequação ou construção de novos espaços? Aquisição de materiais pedagógicos ou mesmo orientações por parte da SME ou núcleo regional?
-
-

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Escola ()A ()B

Sexo/Gênero: ()masculino ()feminino ()não informado

Idade (em anos):_____

Tempo de exercício da docência (em anos):_____

Tempo de exercício da docência na RME-Curitiba (em anos):_____

Tempo em que trabalho nesta unidade escolar (em anos):_____

Tempo em que está na função de coordenador – suporte técnico-pedagógico (em anos):_____

- 1- A partir da sua experiência, seja como docente, seja como pedagoga²⁷, o que você pensa sobre a educação em tempo integral?
- 2- De todas as suas atribuições, qual ou quais são as de que mais gosta? Quais são as de que menos gosta? Porquê?

²⁷ Esta é a forma como os ocupantes do cargo de suporte técnico-pedagógico (coordenadores pedagógicos) são chamados no cotidiano das escolas municipais de Curitiba.

- 3- Existem diferenças no seu trabalho quando se comparam as atividades relativas ao turno regular e ao contraturno? (Em caso afirmativo) Quais? (Em caso negativo) Por quê?
 - 4- Você concorda com a afirmação de que a função da coordenadora pedagógica atende tanto a demandas da direção, dos professores, das famílias e do Núcleo? (Em caso afirmativo) Explique quais são os desafios para o seu trabalho com cada um desses segmentos. (Em caso negativo) Por quê?
 - 5- As famílias comparecem à escola quando são chamadas pela equipe pedagógico-administrativa?
 - 6- As famílias procuram a equipe pedagógico-administrativa da escola para tratar de problemas e/ou propor soluções? (Em caso afirmativo) Quais são as demandas trazidas?
 - 7- Quais os principais problemas e desafios quando se trabalha como pedagoga numa escola que oferta o tempo ampliado?
 - 8- Sobre a organização das turmas no contraturno, elas seguem a mesma lógica do período regular ou existe uma organização diferente? (Em caso afirmativo qual seria esta lógica?)
 - 9- Existem casos onde apenas alguns alunos da permanecem no contraturno ou todos cumprem as nove horas na escola?
 - 10- Quais critérios a equipe pedagógica e direção utilizam para determinar quais professores irão preencher determinadas funções no início do ano?
-