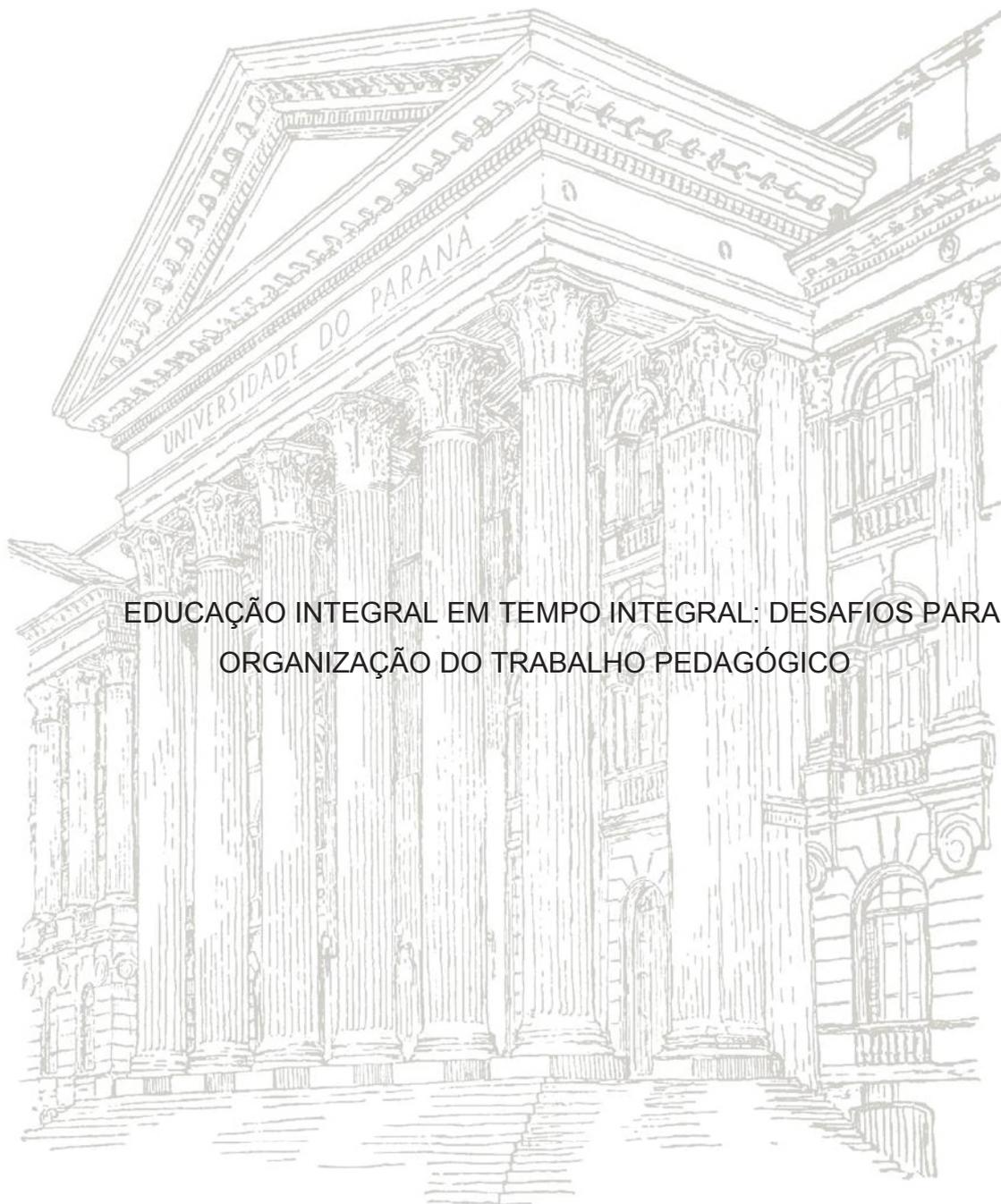


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CRISTINA FIGUEIREDO DOS REIS



EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

CURITIBA

2018

ANA CRISTINA FIGUEIREDO DOS REIS

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Ettiène Cordeiro Guérios

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE  
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS  
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760  
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Reis, Ana Cristina Figueiredo dos

Educação integral em tempo integral : desafios para a organização do  
trabalho pedagógico / Ana Cristina Figueiredo dos Reis. – Curitiba, 2018.  
181f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Ettiène Cordeiro Guérios  
Inclui referências e anexos

1. Educação integral. 2. Escolas – Organização e administração. 3.  
Formação de professores. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370

## TERMO DE APROVAÇÃO



**UFPR** 165  
ANOS DE GRADUADO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR SETOR DE EDUCACAO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANA CRISTINA FIGUEIREDO DOS REIS**, intitulada: **EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**, após terem inquirido a aluna e realizado 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, 16 de Outubro de 2018.

  
ETTIÊNE CORDEIRO GUÉRIOS(UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
JAQUELINE MOLL(UFRGS)  
(Avaliador Externo)

  
VERÔNICA BRANCO(UFPR)  
(Avaliador Interno)

"O amor é paciente, o amor é bondoso.  
Não inveja, não se vangloria, não se orgulha. Não  
maltrata, não procura seus interesses, não se ira  
facilmente, não guarda rancor.

O amor não se alegra com a injustiça, mas  
se alegra com a verdade. Tudo sofre, tudo crê,  
tudo espera, tudo suporta.

O amor nunca perece..."

(Coríntios 13:4-8)

Para meus filhos.

*Luis Gustavo*, harmonia da minha existência.

*Viviane*, arte nos projetos da minha vida.

*Alice*, inspiração e poesia de minh'alma.

Amores incondicionais e marcas do meu viver.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela Sua Infinita Bondade que se fez presente durante esta jornada. Por me mostrar que sempre posso recomeçar...

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

*Antoine de Saint-Exupéry*

A toda minha família, pelo apoio e carinho. Ao meu pai, exemplo de responsabilidade e profissionalismo, obrigada pelo estímulo incondicional aos meus estudos. À minha mãe, que mesmo ausente, se faz sempre presente no meu caminhar. Gratidão.

Aos amigos e amigas, colegas de trabalho, e todos aqueles que me incentivaram, nos diferentes momentos desta trajetória, muito obrigada!

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pela autorização e suporte na realização desta pesquisa.

A todos os profissionais das Escolas Municipais da RME de Curitiba, pelo carinho com que me receberam como pesquisadora. Em especial às articuladoras pedagógicas e docentes participantes, sem vocês não seria possível a concretização deste estudo.

Às queridas companheiras *de hoje, de ontem*, de sempre, da Gerência de Educação Integral por toda torcida durante este percurso. Valeu!!!!

"Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante."

*Antoine de Saint-Exupéry*

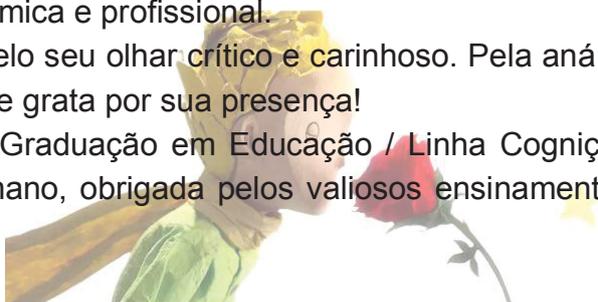
À minha querida Professora Doutora Ettiène Cordeiro Guérios, companheira e interlocutora, sempre a me lançar desafios! Grata pela confiança e parceria, pelo apoio irrestrito durante a nossa caminhada. Pelo tempo que dedicastes a “esta rosa” e por isso, ter se tornado muito mais que uma orientadora. Minha profunda gratidão!

À Professora Doutora Verônica Branco, pela leitura criteriosa e pelas significativas contribuições durante minha vida acadêmica e profissional.

À Professora Doutora Jaqueline Moll, pelo seu olhar crítico e carinhoso. Pela análise cuidadosa desta pesquisa. Imensamente grata por sua presença!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação / Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, obrigada pelos valiosos ensinamentos, durante esses anos de estudo.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, passaram e deixaram um pouquinho de si... meus sinceros agradecimentos!



"Recomeça...  
Se puderes,  
Sem angústia e sem pressa.  
E os passos que deres,  
Nesse caminho duro  
Do futuro,  
Dá-os em liberdade.  
Enquanto não alcances  
Não descanses.  
De nenhum fruto queiras só  
metade.

E, nunca saciado,  
Vai colhendo  
Ilusões sucessivas no pomar  
E vendo  
Acordado,  
O logro da aventura.  
És homem, não te esqueças!  
Só é tua a loucura  
Onde, com lucidez, te reconheças".

(Miguel Torga / Diário XIII)

## RESUMO

A presente dissertação foi planejada e estruturada a partir das constantes reflexões teóricas realizadas pela pesquisadora no campo da educação como processo amplo de formação e objeto de estudo específico da pedagogia. Caracteriza-se por um estudo de abordagem qualitativa e utilizou como instrumentos de coleta de dados, análise documental, observação e entrevistas individuais semiestruturadas. Apresenta como questão de investigação: *como se configura a prática da articuladora pedagógica que atua na gestão das escolas que ofertam a educação em tempo integral?* Foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba que, no ano de 2018 conta com 182 escolas municipais, das quais 92 ofertam o tempo integral. Nesse panorama, o universo da pesquisa abrangeu 10 unidades participantes, dentre elas: 5 Centros de Educação Integral / CEIs (escolas municipais que ofertam o atendimento em tempo integral em seu próprio espaço físico) e 5 Unidades de Educação Integral / UEIs (o tempo integral é ofertado em espaços físicos externos, vinculados administrativa e pedagogicamente a uma escola municipal). O marco teórico foi delimitado a partir de referenciais sobre concepção de educação e formação humana; educação integral e educação em tempo integral, abordando a trajetória dessa oferta no Município de Curitiba; a categoria tempo; a organização do trabalho pedagógico na escola e as especificidades encontradas na jornada escolar ampliada; e por fim, a temática da formação inserida na perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional. Pela análise dos dados vislumbramos contribuições na prática da articuladora pedagógica na gestão das escolas de tempo integral da RME de Curitiba, tanto para a organização da rotina e do cotidiano escolar, como no acompanhamento aos docentes, principalmente no que se refere à constituição e ao fortalecimento da prática profissional.

**Palavras-chave:** Organização do Trabalho Pedagógico. Formação. Educação Integral. Educação em Tempo Integral.

## ABSTRACT

The present dissertation was planned and designed based on the frequent theoretical thinking done by the researcher in the field of education as a wide process of formation of pedagogy object of study. It is characterized by a study of qualitative approach and used as instruments data collecting, documental analysis, observation and individual semi-structured interviews. It shows as investigation question: *how to configure the pedagogical articulator practice who acts in the management of integral education schools?* It was carried out in the Curitiba city chain of schools (RME) which, in the year of 2018, has 182 schools. Among them, 92 offer integral education. In that scenery, the universe of the research ranged 10 participating units, among them: 5 Integral Education Centers / CEIs (municipal schools that offer full-time care in their own space) and 5 Integral Education Units / UEIs (the full time is offered in external spaces, administratively and pedagogically linked to a municipal school). The theoretical landmark was established from human formation and education conception references; integral education and full-time education, addressing the history of this offer in the City of Curitiba; the time category; the organization of the pedagogical work in the school and the peculiarities found in the extended school hours; and finally the issue of qualification in the scope of personal and professional development. Based on the analysis of the data we detected contributions in the practice of the pedagogical articulator for the management of full-time education schools of Curitiba RME either for the organization of the school routine and everyday situations or the teachers' follow-up, mainly in relation to the constitution and reinforcement of professional practice.

**Key-words:** Pedagogical Work Organization. Configuration. Integral Education. Full-time Education

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – IMAGEM QUE RETRATA CENA DO FILME “ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS” DE TIM BURTON (2010).....	<a href="#">56</a>
FIGURA 2 – MAPA DE IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES PARTICIPANTES / POR BAIRRO DA CIDADE.....	<a href="#">108</a>

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ESTUDOS DA REVISÃO DE LITERATURA POR MODALIDADE DE PESQUISA .....	<a href="#">22</a>
GRÁFICO 2 – CONTAGEM POR ESTADO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SELECIONADA NA REVISÃO DE LITERATURA (2011 / 2016) .....	<a href="#">23</a>
GRÁFICO 3 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELAS COORDENADORAS PARA O DESEMPENHO DO TRABALHO NA UNIDADE (2012).....	82
GRÁFICO 4 – ESCOLAS MUNICIPAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA / NÚMERO E PORCENTAGEM DE ESTUDANTES .....	<a href="#">113</a>
GRÁFICO 5 – TOTAL DE ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL / TURNO PARCIAL E ATENDIMENTO EM TEMPO INTEGRAL .....	<a href="#">114</a>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CORRELAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (2008) COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SELECIONADA NA REVISÃO DE LITERATURA (2011 / 2016) .....	<a href="#">24</a>
QUADRO 2 – PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO ESTADO DO PARANÁ SELECIONADA NA REVISÃO DE LITERATURA (2011 / 2016) .....	<a href="#">30</a>
QUADRO 3 – MUNICÍPIOS RESPONDENTES COM EXPERIÊNCIAS DE JORNADA AMPLIADA, SEGUNDO OS ESTADOS DA REGIÃO SUL – 2008 .....	<a href="#">30</a>
QUADRO 4 – NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR TEMPO DE ATENDIMENTO (PARCIAL E INTEGRAL), SEGUNDO SEGMENTO (ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS), NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, EM CURITIBA - 2010 – 2015 .....	<a href="#">73</a>
QUADRO 5 - NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES NAS UNIDADES ESCOLARES PESQUISADAS.....	109

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PRODUÇÃO CIENTÍFICA SELECIONADA NA REVISÃO DE LITERATURA (2011 / 2016), CUJOS ESTUDOS FAZEM REFERÊNCIA EM SEUS TÍTULOS AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....	<a href="#">26</a>
TABELA 2 – ORDENAMENTOS LEGAIS QUE MARCARAM A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL .....	<a href="#">48</a>
TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	<a href="#">103</a>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAIC	- Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEI	- Centro de Educação Integral
CEU	- Centro Educacional Unificado
CIAC	- Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEP	- Centro Integrado de Educação Pública
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
DCM	- Diretrizes Curriculares Municipais
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF	- Departamento de Ensino Fundamental
DPEI	- Departamento de Planejamento, Estrutura e Informação Estatística
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOS	- Espaços de Contraturno Socioambientais
EPA	- Equipe Pedagógica Administrativa
ETI	- Escola de Tempo Integral
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira
IPPUC	- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NEEPHI	- Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral
ETI	- Escola de Tempo Integral
OTP	- Organização do Trabalho Pedagógico
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PIÁ	- Programa de Integração da Infância e Adolescência
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba

PME	- Programa Mais Educação
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNME	- Programa Novo Mais Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROFIC	- Programa de Formação Integral à Criança
PRONAICA	- Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente
RBFP	- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores
RME	- Rede Municipal de Ensino
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEP	- Semana de Estudos Pedagógicos
SME	- Secretaria Municipal da Educação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	- Unidade de Educação Integral

## LISTA DE SIGLAS UNIVERSIDADES E CENTROS UNIVERSITÁRIOS

### REVISÃO DE LITERATURA

MOURA LACERDA – Centro Universitário Moura Lacerda / Jaboticabal – SP  
PUC CAMPINAS – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP  
PUC GOIÁS – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – GO  
PUC MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – MG  
PUC SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP  
UCB – Universidade Católica de Brasília – DF  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco / Campo Grande – MS  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ  
UFBA – Universidade Federal da Bahia – BA  
UFC – Universidade Federal do Ceará – CE  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo – ES  
UFF – Universidade Federal Fluminense – RJ  
UFG – Universidade Federal de Goiás – GO  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora – MG  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão – MA  
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso – MT  
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará – PA  
UFPA – Universidade Federal do Pará – PA  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco – PE  
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas – RS  
UFPI – Universidade Federal do Piauí – PI  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN  
UFRO – *Universidad de La Frontera* / Temuco – Chile  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – SC  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos – SP  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia – MG  
UFV – Universidade Federal de Viçosa – MG  
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo – SP

UNB – Universidade de Brasília – DF  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia – BA  
UNESA – Universidade Estácio de Sá – SP  
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense – SC  
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Marília – SP  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – SP  
UNICID – Universidade Cidade de São Paulo – SP  
UNILASALLE – Centro Universitário La Salle / Canoas – RS  
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba – SP  
UNINOVE – Universidade Nove de Julho – SP  
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense – SC  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – RJ  
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos – SP  
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS  
UNISO – Universidade de Sorocaba – SP  
UNIUBE – Universidade de Uberaba – MG  
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí – SC  
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó – SC  
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista – SP  
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina – SC  
UPF – Universidade de Passo Fundo – SC  
USP – Universidade de São Paulo – SP  
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná – PR

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
JUSTIFICATIVA E ESBOÇO DA PESQUISA .....	16
OBJETIVOS.....	19
<b>1 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>20</b>
1.1 DELINEANDO O MARCO TEÓRICO .....	31
<b>2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA</b> .....	<b>34</b>
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL, UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO.....	38
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL (EM) TEMPO INTEGRAL.....	42
2.2.1 Ordenamentos legais.....	47
2.3 A CATEGORIA TEMPO.....	55
2.3.1 Articulando tempo, espaço e jornada ampliada .....	61
2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL (EM) TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	66
<b>3 PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO – UMA RELAÇÃO POSSÍVEL</b> .....	<b>75</b>
3.1 O COTIDIANO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O TRABALHO DA ARTICULADORA PEDAGÓGICA .....	79
<b>4 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL – “APRENDIZAGENS AO LONGO DA VIDA”</b> .....	<b>85</b>
<b>5 O MÉTODO DE PESQUISA</b> .....	<b>91</b>
5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	91
5.1.1 Os aspectos éticos .....	92
5.2 CONTEXTO.....	92
5.3 PARTICIPANTES .....	93
5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	95
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	98
<b>6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>100</b>
6.1 QUEM SÃO OS GRUPOS PARTICIPANTES DA PESQUISA? .....	102
6.2 CONHECENDO AS UNIDADES ESCOLARES .....	107
6.3 O QUE COMPREENDEMOS POR EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL? .....	115
6.4 ARTICULANDO TEMPO, ESPAÇO E SABERES.....	118

6.5 A AÇÃO DA ARTICULADORA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	128
6.6 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL SE FAZ NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	135
<b>7 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 1 – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E DOS MOMENTOS DE PERMANÊNCIA.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO 2 – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA ORAL COM A ARTICULADORA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO 3 – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA ORAL COM A DOCENTE .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO 4 – CARTA CONVITE .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE.....</b>	<b>173</b>

## INTRODUÇÃO

O período compreendido pelo Século XX foi mundialmente marcado por momentos de crise e conflitos que possibilitaram grandes inovações na economia, na política, na cultura, evidenciando a globalização que caracterizou as várias esferas da sociedade.

No âmbito educacional não foi diferente e, de forma particular em nosso país, muitas foram as discussões acerca dos desafios enfrentados para o acesso e permanência à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Discussões fundamentadas nas mais diversas áreas do conhecimento, influenciaram a política educacional brasileira, buscando “explicitar as raízes, as tensões e os efeitos dessa política, algumas considerando os macrocontextos, outras se pautando no cotidiano escolar” (COSTA; ROSA; PAIVA, 2017, p. 53).

Como legislação maior, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promulgou em seu Art. 208 § 1º, a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso ao ensino obrigatório e gratuito enquanto direito público subjetivo (BRASIL, 1988). No entanto, o caminho de expansão desse direito foi lento. Somente duas décadas depois, a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009)<sup>1</sup>, ampliou a obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da educação básica, universalizando o atendimento da educação infantil (a partir dos 4 anos de idade) ao ensino médio (até os 17 anos), fortalecendo o compromisso e a responsabilidade do Estado por meio de programas específicos.

Nessa conjuntura, estudos acadêmicos compreendendo a formação humana e cidadã, a formação profissional, o ambiente educativo, a organização curricular, entre outros assuntos, despontaram no cenário nacional no intuito de: subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas, bem como atender demandas específicas acerca da melhoria da qualidade da educação.

A partir dos anos 80, destacou-se a temática da ampliação da jornada escolar, indicada legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

---

<sup>1</sup> As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte Emenda ao texto constitucional: Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 208. I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR). VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (NR).

9394/96 para os sistemas de ensino públicos municipais e estaduais que, em seu Artigo 34, determina “a jornada escolar no ensino fundamental, com pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 2010, p. 28). Já no Artigo 87 §5, estabelece 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” (*Ibid.*, p. 59).

Embora esteja presente na literatura educacional desde a década de 1930, especialmente com o surgimento da Escola Nova, o debate sobre a jornada escolar<sup>2</sup> no Brasil despontou a partir da redemocratização do país, acompanhando a sucessão das décadas que alternaram períodos de ditaduras e aberturas políticas.

A questão da ampliação da jornada escolar tornou-se parte do debate sobre fundamentos e objetivos da educação escolar pública envolvendo o currículo, os papéis e modelos das instituições escolares e as relações entre o saber escolar e o não escolar; enfim, adquiriu uma diversidade de enfoques e articulações muito ampla, tendo como fio condutor a afirmação da necessidade de mais tempo de escola para que assim ela pudesse, efetivamente, cumprir seu papel na construção da democracia. Por isso, ao lado do tema da jornada escolar, aparece com frequência a noção de “educação integral” (CAVALIERE, 2017, p. 13).

No decorrer desse período, programas e legislações específicas foram firmados pelas políticas públicas das três esferas administrativas (federal, estadual e municipal), marcando experiências e projetos em todo país e sinalizando a extensão da carga horária escolar.

O debate da educação integral no Brasil, compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas, teve no século XX dois marcos significativos: as Escolas-Parque/Escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990 (MOLL, 2012, p.129).

---

<sup>2</sup> Convém ressaltar que, embora essa nomenclatura *jornada escolar* seja comumente utilizada como sinônimo de tempo integral, possui sua especificidade na legislação educacional, A LDB nº 9394/96 apresenta em seu texto o termo tempo integral, porém sem defini-lo. O que só ocorrerá na Lei nº 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), em seu Artigo 21, conforme transcrito: “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”.

Moll (2012, p. 131) ainda ressalva que foi a partir dos anos 2000 que surgiu um movimento de integração dos níveis da educação básica – infantil, fundamental e médio – relacionados entre si enquanto um processo contínuo de formação, ao mesmo tempo em que foram “propostos caminhos para a ampliação do número de horas da jornada escolar diária”.

Época que culminou com a Emenda Constitucional nº 59/2009, estabelecendo que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, se tornasse uma exigência constitucional com período de dez anos, servindo de base para a elaboração de planos estaduais, distrital e municipais, aprovados em lei e prevendo recursos para sua execução.

O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se em um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional (BRASIL, 2014, p. 05).

Elaborado a partir dos debates realizados na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), o PNE apresentou metas estruturantes com vistas à garantia do direito à educação básica com qualidade, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Dentre elas a Meta 6, que pretende “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, p. 10).

Foi nesse panorama, da primeira década do Século XXI, que o então Ministro da Educação Fernando Haddad, elaborou e propôs o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – ação conjunta entre Ministérios promovendo maior integração dos programas e projetos já existentes no MEC – desencadeando uma série de ações do Governo Federal. Uma delas, a Portaria Normativa Interministerial Nº. 17, publicada em 24 de abril de 2007, que estabeleceu o Programa Mais Educação (PME), como estratégia para ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, definindo a educação em tempo integral como jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias.

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), o Programa Mais Educação é proposto na perspectiva da construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação integral no país e ao “reavivamento” da memória histórica nesse campo, fonte necessária à desnaturalização da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para a educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais (MOLL, 2012, p. 131).

Caracterizado como marco legal e instituído pelo Decreto nº 7.083/2010, o PME orientou acerca das possibilidades de novas práticas curriculares, da reorganização dos ambientes escolares e da expansão dos territórios educativos, além da necessidade de se pensar no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola. Como política indutora e fomentando projetos de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas, foi instituído para contribuir com a ampliação da jornada escolar e a organização curricular do Ensino Fundamental na perspectiva do tempo ampliado em várias redes e sistemas de ensino no território nacional. Entre elas, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba que, efetiva sua primeira adesão ao programa, no ano de 2012.

A esse respeito, é importante observar que, embora o Município de Curitiba tenha incorporado o Programa Mais Educação em algumas de suas escolas, conforme orientação do Governo Federal<sup>3</sup>, a RME já ofertava a jornada escolar ampliada aos seus estudantes desde a década de 80, contando com profissionais do magistério concursados e responsáveis, tanto pelas atividades escolares (docentes) quanto pela própria organização do trabalho pedagógico – no caso os pedagogos escolares.

## JUSTIFICATIVAS E ESBOÇO DA PESQUISA

Frente a todo o exposto, a presente pesquisa foi pensada a partir das constantes reflexões no campo da educação como processo amplo de formação e objeto de estudo específico da pedagogia, o que contribuiu historicamente para o fortalecimento da ação do profissional pedagogo, que apesar das constantes

---

<sup>3</sup> No plano de expansão de 2012, aderem ao Programa mais de 15.000 novas escolas, selecionadas pelos seguintes critérios prioritários: serem do campo ou urbanas, sendo urbanas com índices igual ou superior a 50% de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. Dessa forma, participam da adesão ao Mais Educação 32.074 escolas, com a perspectiva de chegar a 45.000 em 2013 (BRASIL, 2013, p. 5).

polêmicas em torno da sua identidade, atua no ambiente escolar para além da especificidade da docência, assumindo papel protagonista nas mais diversas atividades que envolvem a ação educativa.

Educação é minha área de atuação profissional há quase duas décadas, sendo oito deles na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. E como não poderia ser diferente, é para mim, campo de pesquisa e estudo. Diante das profundas transformações que marcam a sociedade atual, e buscando cada vez mais uma qualificação profissional, compreendo o processo educativo e suas especificações, para além do trabalho em sala de aula.

Estudos sobre a pedagogia como ciência da educação, suas origens e finalidades bem como a importância do papel do pedagogo nesse contexto, estiveram presentes durante todo meu percurso acadêmico e profissional. Desde a graduação, com uma pesquisa teórica que discutiu a “educação” como prática social e a “formação” do pedagogo a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Passando pela Pós-Graduação *Latu Sensu*, em Gestão da Educação, cujo foco investigativo foi a “educação em tempo integral” e sua relação com o direito à educação de qualidade, apresentando pesquisa desenvolvida em um Centro de Educação Integral<sup>4</sup> (CEI) da RME de Curitiba.

É esta trajetória que reitera aqui o interesse pessoal por esse estudo, tendo em vista que, como servidora municipal, já atuei tanto como docente, quanto como pedagoga de CEI. Durante o período de fevereiro de 2013 a junho de 2017, trabalhei na instância da Secretaria Municipal da Educação (SME), compondo a equipe responsável pelo acompanhamento das unidades escolares que ofertam a educação em tempo integral no Município de Curitiba e pela formação continuada dos seus profissionais, o que me instigou ainda mais a estudar os **tempos na escola**<sup>5</sup>, que segundo Parente (2010), compreende tudo aquilo que está consolidado no interior das instituições escolares.

---

<sup>4</sup> Marco histórico na Rede Municipal de Ensino de Curitiba datado do início da década de 90, cuja proposta de implantação visava otimizar os espaços educacionais já existentes a partir da construção de um prédio anexo de 03 pavimentos, permitindo a oferta da ampliação da carga horária de 04 para 08 horas diárias em algumas escolas municipais localizadas em regiões de baixa renda. (Projeto Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - 1999 a 2012 / disponível em <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historias-/6515>).

<sup>5</sup> Uma das nomenclaturas utilizadas por Claudia da Mota Darós Parente – Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – ao definir as três noções que abordam o tempo no âmbito escolar: tempos de escola, tempos de escolarização e tempos na escola. Grifo da pesquisadora pela relevância do termo ao estudo aqui em questão.

Ponderando sobre o panorama apresentado anteriormente e as mudanças gradativas propostas pelas políticas públicas que repercutem diretamente no fazer pedagógico das escolas, a importância desta pesquisa se dá no aprofundamento de estudos acerca da *educação integral em tempo integral*<sup>6</sup>, considerando seus grandes desafios, principalmente as novas relações que envolvem o papel do pedagogo na gestão escolar.

Vale destacar que, no caso específico da RME de Curitiba, as unidades escolares com oferta do tempo ampliado contam com a indicação da articuladora pedagógica para compor a Equipe Pedagógica Administrativa (EPA) da escola. Fato que ocorreu no ano de 2013, quando a equipe da Gerência de Educação Integral<sup>7</sup>, seguindo as orientações do Programa Mais Educação para a disponibilização do professor comunitário<sup>8</sup>, articulou junto aos órgãos responsáveis da SME, a garantia deste profissional na gestão escolar.

Esta profissional, com formação em pedagogia, tem por principal atribuição fortalecer o planejamento, a organização e o acompanhamento das atividades específicas desenvolvidas na jornada escolar ampliada, desempenhando sua função em uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Sua indicação é de responsabilidade da direção da escola.

Assim, tendo como pressupostos que a integração entre os turnos ainda é um ponto de fragilidade para a organização e o acompanhamento das ações que caracterizam o trabalho pedagógico em uma rotina escolar de nove horas, e que a articuladora pedagógica que atua na gestão do tempo ampliado na RME de Curitiba, tem contribuído para avanços no planejamento e na orientação da ação docente, o presente estudo ressalta a seguinte questão de investigação:

*Como se configura a prática da articuladora pedagógica que atua na gestão das escolas que ofertam a educação em tempo integral?*

---

<sup>6</sup> Destaque dado pela pesquisadora e que será abordado no capítulo 2, quando apresentará a organização do trabalho da Prefeitura Municipal de Curitiba para as escolas de tempo integral, proposta em seu Documento do Currículo do Ensino Fundamental de 2016.

<sup>7</sup> Equipe responsável pelo atendimento às unidades escolares que ofertam a educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Compõe o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) na Secretaria Municipal da Educação (SME).

<sup>8</sup> A disponibilização desse professor comunitário para a escola é de responsabilidade das secretarias de educação, como contrapartida ao aporte de recursos efetuado pelo MEC nas unidades de ensino. A Secretaria Municipal ou Estadual de Educação designará esse professor, que deve ser efetivo do quadro, com 40 horas semanais, para coordenar a oferta e a execução das atividades do Programa Mais Educação. (BRASIL 2013, p.15).

## OBJETIVOS

O trabalho apresenta como objetivo geral: compreender as especificidades da ação da articuladora pedagógica no contexto de jornada escolar ampliada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba.

Para operacionalizar os encaminhamentos, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar estudo relacionado à categoria tempo e sua relevância no atual contexto educacional;
- Identificar as propostas educativas para o tempo ampliado, desenvolvidas historicamente na RME de Curitiba.
- Contextualizar a ação a articuladora para a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a orientação da ação docente nas unidades escolares da RME de Curitiba.
- Identificar reflexos das ações formativas vivenciadas pelas articuladoras e docentes no período de 2013 a 2016 na RME de Curitiba.
- Identificar elementos que possam contribuir para o desenvolvimento profissional das articuladoras e docentes que atuam na educação em tempo integral da RME de Curitiba.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

Todo esse processo investigativo começou a tomar corpo com o delineamento da Revisão de Literatura, parte integrante do trabalho científico que tem por foco a análise de teorias e literaturas já publicadas sobre o tema e o problema a ser estudado, situando-o dentro de um determinado campo do conhecimento. “Uma peça importante no trabalho científico e pode, por ela mesma constituir um trabalho de pesquisa” (LUNA, 2013, p. 85).

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 76), integra o *desenvolvimento da perspectiva teórica*<sup>9</sup>, orientando a realização do estudo, estruturando referenciais e auxiliando na formulação de hipóteses. “Consiste em detectar, consultar e obter bibliografia e outros materiais úteis para os propósitos do estudo, dos quais extraímos e sintetizamos informação relevante e necessária para o problema de pesquisa”.

Os autores recomendam que a revisão de literatura se inicie pela busca de fontes primárias em bases de referências e dados, bem como sistemas de informação, utilizando para isso palavras-chave ou marcadores a fim de selecionar aquelas que serão utilizadas no estudo.

Desta forma, para identificar e mapear as pesquisas que oferecessem condições para fundamentar teoricamente o trabalho e subsidiar a análise posterior dos dados, optamos pela busca de dissertações e teses que discutissem o tema: *a organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral*.

A partir do desmembramento dessa temática que, ao mesmo tempo se configura no próprio campo de atuação profissional da pesquisadora, emergiram elementos essenciais para o arcabouço teórico do estudo: *educação integral, educação em tempo integral, categoria tempo, o profissional pedagogo na gestão escolar e desenvolvimento profissional e pessoal*. Elementos estes que se tornaram categorias teóricas fundantes e nortearam as análises dos dados coletados.

Utilizamos como base de dados o Portal da CAPES – *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*<sup>10</sup> – com delimitação temporal das

---

<sup>9</sup> De acordo com os autores o desenvolvimento da perspectiva teórica é um processo de imersão no conhecimento já existente e um produto – o próprio marco teórico – que constituirá parte do relatório final da pesquisa. (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2013).

<sup>10</sup> Disponível no endereço eletrônico: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

pesquisas realizadas ao longo de dez anos e empregando como descritores: *educação integral*, *educação em tempo integral* e *escola de tempo integral*.

No primeiro momento, foram selecionados trabalhos que apresentavam como foco de análise, a instituição escolar com oferta de tempo integral, especificamente na etapa do Ensino Fundamental, observando essas evidências nos títulos, palavras-chave ou resumos. Durante esse processo, não foram consideradas as pesquisas cujos objetos de investigação não traziam relação direta com a educação, tais como: atendimentos voltados à saúde e temáticas relacionadas ao serviço social. Da mesma forma, os estudos situados ou relacionados às áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências), à tecnologia e utilização de recursos tecnológicos, bem como os desenvolvidos na etapa da educação infantil, ou no ensino médio.

Assim, conservamos 95 pesquisas pautadas no âmbito do ensino fundamental que foram organizadas em planilha com os seguintes itens de identificação: o Estado onde foi publicada; a Instituição de Ensino Superior, a modalidade do estudo (mestrado / doutorado / mestrado profissional); o ano da publicação, o título da pesquisa e a autoria. Esse planilhamento nos possibilitou um panorama inicial das investigações desenvolvidas no campo da organização do trabalho pedagógico das escolas e das propostas de práticas educativas na jornada escolar ampliada, ressaltando o fato de que utilizamos à priori, como única base de referência, o Portal da CAPES. Desta forma, selecionamos 79 dissertações e 16 teses, circunscritas no período de 2011 a 2016.

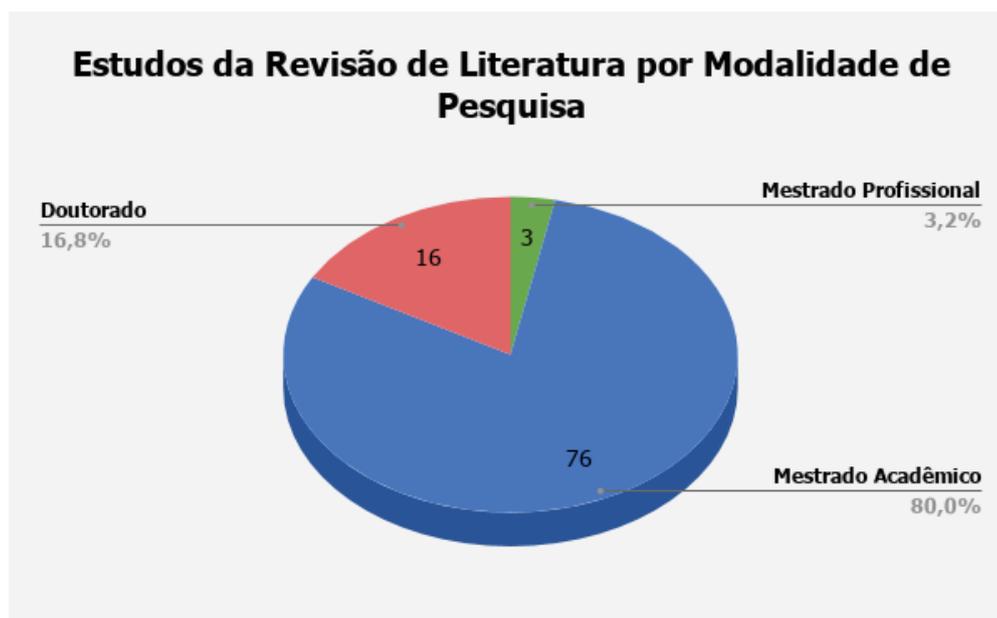
Conforme visualizamos no GRÁFICO 1, das 79 dissertações mantidas, 3 delas são pesquisas de Mestrado Profissional defendidas no ano de 2012 na *Universidade Federal de Juiz de Fora*<sup>11</sup> (UFJF), instituição de ensino superior que mantém desde 2009, o Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. As três dissertações apresentaram estudos vinculados a experiências de implementação de políticas públicas para a ampliação da jornada escolar no Estado de Minas Gerais. O *Programa Escola de Educação em*

---

<sup>11</sup> Universidade pública, sediada em Juiz de Fora (MG), com um campus avançado em Governador Valadares (MG). A instituição posiciona-se como um polo científico e cultural de uma região de mais de três milhões de habitantes e está classificada entre as melhores universidades da América Latina, com reconhecimento nacional e internacional. A Cidade Universitária foi construída em 1969, local onde permanece até os dias atuais. Segunda universidade federal do interior do país a ser criada – atrás apenas da universidade de Santa Maria (RS) – a instituição se formou a partir da agregação de estabelecimentos de Ensino Superior de Juiz de Fora, reconhecidos e federalizados. Site oficial disponível em: <https://www2.ufjf.br>

*Tempo Integral*, no município de Juiz de Fora; o *Programa Escola Integrada*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que parte da concepção de cidade educadora; e o *Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI)*, desenvolvido pela Superintendência Regional de Ensino de Uberaba/MG.

GRÁFICO 1 – ESTUDOS DA REVISÃO DE LITERATURA POR MODALIDADE DE PESQUISA



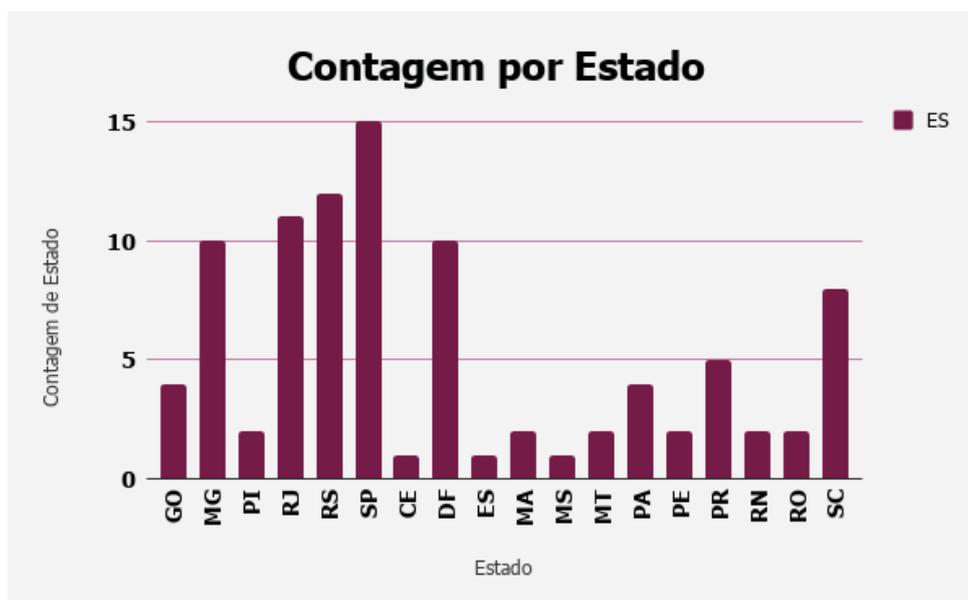
FONTE: A base de dados do Portal da CAPES (2017)

Em relação às teses, todas foram defendidas no período de 2012 a 2016, com exceção do ano de 2013. Mais da metade – 69% dos estudos – foram produzidos nos Estados do Rio Grande do Sul (5), Rio de Janeiro (3) e São Paulo (3).

Já as dissertações acadêmicas tiveram 51,3% de suas pesquisas desenvolvidas nos Estados do Rio Grande do Sul (11), São Paulo (10) e Rio de Janeiro e Distrito Federal, com 9 estudos cada um.

O GRÁFICO 2, vai nos mostrar no panorama nacional, como as pesquisas selecionadas estão distribuídas entre os 18 estados brasileiros, dos quais destacamos São Paulo com 15 estudos, seguido do Rio Grande do Sul (12) e Rio de Janeiro (11).

GRÁFICO 2 – CONTAGEM POR ESTADO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SELECIONADA NA REVISÃO DE LITERATURA (2011 / 2016)



FONTE: A base de dados do Portal da CAPES (2017)

Conforme podemos constatar, a Região Sudeste do país apresenta um número significativo de estudos, totalizando 38 deles, o que corresponde a 40% da busca selecionada. Comparamos essa porcentagem com alguns dados publicados pela pesquisa *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*<sup>12</sup> desenvolvida em contexto nacional, na qual destaca-se que a mesma região apresentou o maior percentual de municípios respondentes com experiências de jornada ampliada escolar no país.

O procedimento metodológico utilizado no referido estudo foi planejado e desenvolvido pelas Universidades UNIRIO, UFPR, UFMG e UnB, abarcando um total de 5564 municípios (distribuídos em 27 estados), dos quais 2112 participaram efetivamente, devolvendo os instrumentos de coleta preenchidos. Os dados quantitativos do mapeamento possibilitaram, não só uma análise *por* e *entre* as regiões do Brasil, mas também a proposição de um projeto que investigasse as experiências de ampliação da jornada escolar em curso no ensino fundamental, identificando suas principais práticas e concepções inerentes (BRASIL, 2010).

<sup>12</sup> Pesquisa em âmbito nacional que teve seu início em 2008 a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC). Consistiu em umas das ações propostas pelo Seminário “Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos”, promovido pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC/SECAD/MEC) que aconteceu em dezembro de 2017.

Nesse panorama, destacamos 369 experiências de jornada escolar ampliada na Região Sudeste, o correspondente a 46,1% do contexto brasileiro. Minas Gerais concentra 238 delas, seguido do Estado com 97. Dado expressivo, ao compararmos com a busca realizada no Portal da CAPES, na qual encontramos respectivamente 10 e 15 estudos relacionados (conforme demonstramos no GRÁFICO 2). As 34 experiências restantes são divididas entre os estados do Rio de Janeiro (22) e Espírito Santo (12).

Fazendo menção às instituições de ensino superior presentes nesta revisão de literatura, podemos considerar que a concentração de mestrados e doutorados por universidade apresenta certa correspondência às experiências vivenciadas nos estados em que cada uma delas está localizada, e que foram mapeadas pela pesquisa *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*.

No QUADRO 1 podemos observar a quantidade de experiências que estavam em curso no ano de 2008 em quatro dos estados brasileiros participantes, cujas universidades federais tiveram destaque pelo número de pesquisas encontradas por esta revisão de literatura (2011 / 2016).

QUADRO 1 – CORRELAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR (2008) COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SELECIONADA NA REVISÃO DE LITERATURA (2011 / 2016)

ESTADO	TOTAL DE EXPERIÊNCIAS MAPEADAS EM 2008	Nº DE PESQUISAS REVISÃO LITERATURA (2011/2016)	UNIVERSIDADES EM DESTAQUE	Nº DE PESQUISAS POR UNIVERSIDADE
DF	-	10	UnB	9
RS	84	12	UFRGS	6
MG	238	10	UFJF	5
SC	32	8	UFSC	5

FONTE: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil (2010) e a base de dados do Portal da CAPES (2017)

Destacamos inicialmente os 9 estudos na Universidade de Brasília / UnB (sendo 8 dissertações e uma tese), das 10 pesquisas encontradas no Distrito Federal. No entanto, nos chamou atenção o fato de nenhuma experiência de

ampliação da jornada escolar ter sido apresentada no mapeamento realizado em 2008. A esse respeito, convém ainda ressaltar o trabalho de Maurício e Ribetto (2009) cujo estudo ampliou em sete anos o Estado da Arte descrito na tese *Escola pública de horário integral: demanda expressa pelas representações sociais*<sup>13</sup>, complementando e atualizando a pesquisa defendida em 2001.

Passados sete anos, o panorama atual está modificado. A configuração do que foi escrito a respeito da escola pública de horário integral continua válida, se a considerarmos como uma primeira análise da produção bibliográfica sobre o tema. A literatura reflete a descontinuidade que caracteriza a história da implantação desta proposta de escola, como veremos a seguir, mas evidencia também que essa concepção de escola persiste tanto em artigos de revistas de prestígio acadêmico como na produção de dissertações e teses em várias universidades brasileiras distribuídas por sete Estados (MAURÍCIO e RIBETTO, 2009, p. 137).

De acordo com o artigo, na busca de teses e dissertações, Maurício e Ribetto (2009) encontraram 11 estudos de doutorado e 43 mestrados defendidos entre 1988 e 2008. Dentre eles, 3 dissertações no Distrito Federal: duas sobre experiências do Caic e uma de escola da rede particular.

O QUADRO 1 também evidencia outros três estados da federação: RS, MG e SC. No Rio Grande do Sul o destaque foram as 6 pesquisas encontradas na UFRGS, compreendendo 4 teses e duas dissertações. No mapeamento de 2008 foram localizadas 84 experiências no estado. Já as autoras acima citadas, destacaram na produção acadêmica do RS, 5 mestrados acadêmicos relacionados ao Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), ao Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), além da *Brizoleta*, escola implementada na década de 60 pelo governador Leonel Brizola (MAURÍCIO e RIBETTO, 2009).

Na UFJF em Minas Gerais, além dos três estudos de mestrado profissional comentados anteriormente, encontramos uma dissertação acadêmica e uma tese. O estado se destacou no mapeamento nacional (2008) pelo seu número absoluto de experiências – 238 – o que corresponde a 29,7% do total geral no território

---

<sup>13</sup> Anterior ao período delimitado para esta revisão de literatura, trata-se do Estado da Arte acerca da temática da escola pública de horário integral, circunscrita entre 1988 e 2001. De autoria de Lucia Velozo Maurício, a produção acadêmica descrita na tese “podia ser vista como configurações de dois blocos por argumentação contrária ou favorável ao horário integral ou como dois ciclos que podiam ser delimitados no tempo. [...] Os críticos publicaram em revistas ou editoras de maior circulação que os defensores da escola de horário integral, cujas teses ou dissertações permaneceram, praticamente, restritas às universidades” (MAURÍCIO, 2001, p. 18).

brasileiro. Na UFSC em Santa Catarina encontramos 5 dissertações no período de 2013 a 2015, das quais três delas fazem referência direta ao Programa Mais Educação (PME) desenvolvido como política indutora pelo MEC / Governo Federal.

Dando continuidade ao processo de desenvolvimento desta revisão de literatura, observamos pela leitura dos títulos das pesquisas e das suas palavras-chave que, no panorama dos últimos seis anos, o Programa Mais Educação teve significativa influência no aumento das propostas de ampliação da jornada escolar em algumas redes de ensino em âmbito nacional, conseqüentemente mobilizando a expansão de estudos acadêmicos.

Inspirados pelos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, o Governo Federal implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (2006), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007) e tantos outros programas e projetos que ampliam direitos e garantem investimentos para a melhoria da educação pública em nosso país. O Programa Mais Educação é o indutor da política de Estado para a educação integral (MOLL 2012, p. 17).

Dentro do universo das 95 pesquisas selecionadas, 28 delas (ou seja 29,5%) apresentaram referência ao PME em seus títulos, conforme podemos observar na TABELA 1.

TABELA 1 – PRODUÇÃO CIENTÍFICA SELECIONADA NA REVISÃO DE LITERATURA (2011 / 2016), CUJOS ESTUDOS FAZEM REFERÊNCIA EM SEUS TÍTULOS AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

ESTADO	IES	MODALIDADE	ANO	TÍTULO
GO	PUC GOIÁS	Mestrado	2011	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA INTEGRAL DO ESTADO DE GOIÁS
CE	UFC	Mestrado	2012	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: UM ESTUDO À LUZ DA CENTRALIDADE ONTOLÓGICA DO TRABALHO
DF	UNB	Mestrado	2012	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA ESCOLAR
MT	UFMT	Mestrado	2013	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ALTA FLORESTA-MT: UMA ANÁLISE DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
PA	UFPA	Mestrado	2013	A GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TEÓDORA BENTES
RJ	UFRJ	Mestrado	2013	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS/RJ: ANALISANDO UMA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

RO	UFRO	Mestrado	2013	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PORTO VELHO-RO: PERCURSOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL
RS	UPF	Mestrado	2013	AVALIAÇÃO DA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO VERDE GO: DOS NÚMEROS DO IDEB À PERCEPÇÃO QUALITATIVA DOS SUJEITOS
DF	UNB	Mestrado	2014	A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ESPAÇOS DE DIÁLOGO
PA	UFPA	Mestrado	2014	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ABAETETUBA: ANÁLISE DO MACROCAMPO ESPORTE E LAZER NA ESCOLA ESMERINA BOU HABIB (2008/2012)
RN	UFRN	Mestrado	2014	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NATAL/RN: UM ESTUDO SOBRE O PERÍODO DE 2008 – 2011
RO	UFRO	Mestrado	2014	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RONDÔNIA: UMA ANÁLISE DO PROJETO BURAREIRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
RS	UFRGS	Mestrado	2014	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO FORMAL EM TRÊS ESCOLAS DE ESTEIO - RS
RS	UNISINOS	Mestrado	2014	A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
RS	UNILASALLE	Mestrado	2014	UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO COM FAMÍLIAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SOB AS PERSPECTIVAS ECOLÓGICA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL
RS	UFRGS	Doutorado	2014	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA "PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO" EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL
SP	USP	Mestrado	2014	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.
DF	UNB	Mestrado	2015	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO: OPORTUNIDADE DE APROFUNDAMENTO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
MA	UFMA	Mestrado	2015	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO SÃO LUÍS'
PE	UFPE	Mestrado	2015	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE ATORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
RS	UNILASALLE	Mestrado	2015	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO FACE AOS DESAFIOS PARA VIVER AS DIVERSIDADES E ENFRENTAR AS DESIGUALDADES DE RAÇA E GÊNERO NA ESCOLA: DE COMO APRENDER A DIZER A SUA PALAVRA
SC	UFSC	Mestrado	2015	DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CURRÍCULO COMO MOVIMENTO INDUTOR
SP	UNIMEP	Doutorado	2015	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO ESCOLAR: POSSIBILIDADES AO DEBATE
SP	UNESP	Mestrado	2015	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO
PR	UEPG	Mestrado	2016	CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM ATUAL AGENDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE CADERNOS DO "PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO"
RJ	UFRJ	Doutorado	2016	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS
RJ	UFRJ	Doutorado	2016	ESCOLA MUNICIPAL, PODER E ESTADO: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS.
RJ	UERJ	Mestrado	2016	QUAL É O "MAIS" DA EDUCAÇÃO? UMA INVESTIGAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA CURRICULAR.

FONTE: A base de dados do Portal da CAPES (2017)

A partir desse recorte, identificamos uma diversidade de projetos emergindo em âmbito nacional, cujas abordagens especificam: análises sobre a estrutura e as orientações do PME; peculiaridades das escolas de tempo integral e dificuldades quanto a fragmentação do currículo ao ampliar o tempo e o espaço educativo; desafios enfrentados a partir da dicotomia entre turno e contraturno escolar, entre outros temas.

Corroborando com a citação anterior de Moll (2012), reiteramos algumas considerações do estudo *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira* a respeito do PME como política indutora instituída e financiada pelo governo federal:

O fato de a pesquisa revelar que em todas as regiões do país a maioria das experiências vem sendo implementada há pouco tempo possibilita concluirmos a existência de impactos positivos de políticas recentes, especialmente em nível federal, indutoras da ampliação da jornada escolar. A esse respeito, destacamos (...) que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado em todo o país em 2007, favoreceu o avanço da jornada ampliada e, mais especificamente, do tempo integral no país (BRASIL, 2010, p. 23).

Outro dado relevante para nossa pesquisa é que encontramos apenas dois estudos sobre a importância do papel do coordenador na organização do trabalho pedagógico considerando a dicotomia do turno e contraturno, tendo em vista que a nossa questão de investigação problematiza *a prática da articuladora pedagógica que atua na gestão das escolas que ofertam a educação em tempo integral*.

Um deles foi desenvolvido na Universidade Federal do Piauí, com o título *A Prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da educação integral e integrada*. Teve por intuito “conhecer porque e como esse profissional desenvolve seu papel no contexto das escolas de tempo integral” (COSTA, 2015, p.14). A outra pesquisa foi realizada na PUC Campinas, intitulada *O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral*. Está “no âmbito das reflexões e discussões acerca da identidade desse importante profissional escolar em um contexto tão específico quanto o de educação e de tempo integral” (PATTARO, 2013, p. x). Ambos de extrema importância, por seu olhar específico às atribuições desempenhadas pelo

coordenador pedagógico no contexto educacional, especificamente na rotina da escola de tempo integral, destacando o planejamento e o acompanhamento do dia a dia, apesar de seus inúmeros e constantes desafios.

Pela leitura dos resumos e introduções desses estudos, ampliamos a bibliografia que irá compor o marco teórico da nossa pesquisa. Principalmente no que se refere à literatura específica sobre o cotidiano do coordenador pedagógico na escola e suas possibilidades de atuação.

A esse respeito, ressaltamos Placco (2012) quando afirma que,

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola. (PLACCO, 2012, p.47).

Dando sequência, destacamos as cinco dissertações encontradas no Estado do Paraná, sendo três delas referentes a estudos desenvolvidos em sua capital – Curitiba, conforme mostra o QUADRO 2.

A pesquisa desenvolvida na PUC PR no ano de 2011, apresentou como foco de investigação o papel do pedagogo na coordenação do trabalho docente na escola de tempo integral da RME de Curitiba. Naquele contexto escolar foram entrevistadas 21 pedagogas que atuavam como coordenadoras pedagógicas em 10 escolas municipais (das 37 que ofertavam a jornada de tempo integral na rede). Já o estudo realizado em 2014, na Universidade Tuiuti do Paraná, desenvolveu uma revisão histórica que investigou as bases da educação integral e da escola em tempo integral, identificando similaridades e discrepâncias entre o conceito que era aplicado no Brasil e o da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Ambas as investigações nos possibilitaram um panorama da época, tendo em vista a história da oferta do tempo integral na RME.

QUADRO 2 – PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO ESTADO DO PARANÁ SELECIONADA NA REVISÃO DE LITERATURA (2011 / 2016)

ESTADO	IES	MODALIDADE	ANO	TÍTULO
PR	PUC PR	Mestrado	2011	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: REPRESENTAÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE SEU TRABALHO
PR	UTP	Mestrado	2011	O EDUCERE AD EDUCARE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CENA, CONTRACENA E CRÍTICA
PR	UTP	Mestrado	2014	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: REALIDADE E PROJETO EM CURITIBA
PR	UNIOSTE	Mestrado	2015	EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR: QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL.
PR	UEPG	Mestrado	2016	CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM ATUAL AGENDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE CADERNOS DO "PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO"

FONTE: A base de dados do Portal da CAPES (2017)

Frente a esses dados, algumas considerações se fazem necessárias acerca do contexto histórico da primeira década dos anos 2000. Conforme dados publicados no Portal INEP<sup>14</sup>, no ano de 2007 Curitiba destacou-se entre as capitais brasileiras, com um IDEB de 5,1 para os anos iniciais. Contudo o município não participou do mapeamento nacional realizado em 2008, no qual o Estado do Paraná apresentou 185 municípios respondentes (46,4% do seu total).

A maior porcentagem de municípios participantes da pesquisa está na Região Sul. No entanto, apenas 32 deles apresentaram experiências de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, correspondendo ao menor percentual entre os estados que compõe a região (PR, RS e SC), conforme podemos observar no QUADRO 3.

QUADRO 3 – MUNICÍPIOS RESPONDENTES COM EXPERIÊNCIAS DE JORNADA AMPLIADA, SEGUNDO OS ESTADOS DA REGIÃO SUL – 2008

ESTADOS	MUNICÍPIOS RESPONDENTES	MUNICÍPIOS COM EXPERIÊNCIAS	
		Nº	%
PR	185	32	17,30%
RS	206	58	28,20%
SC	78	27	34,60%
<b>TOTAL</b>	<b>469</b>	<b>117</b>	<b>24,90%</b>

FONTE: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil (2008)

<sup>14</sup> IDEB – Resultados e Metas 2005/2017, para os Anos Iniciais, disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3517618>

No artigo publicado, Maurício e Ribetto (2009) fazem a seguinte referência a única publicação encontrada no estado:

No Paraná, a sua experiência com o CEI foi analisada numa dissertação e numa tese, sendo que esta foi defendida em São Paulo, assim, tem-se uma única produção em universidade paranaense, fato que chama a atenção porque o Paraná é o Estado com mais tempo de experiência em escola de horário integral, após o Rio de Janeiro (MAURÍCIO e RIBETTO, 2009, p. 140).

Com essas considerações, abrimos a próxima sessão do capítulo delineando o marco teórico que ampliará as referências e fontes primárias selecionadas por esta revisão, agregando outros estudos desenvolvidas no próprio município de Curitiba, e que tiveram como lócus a sua Rede Municipal de Ensino.

Da mesma forma, pesquisas, artigos e capítulos de livro, encontrados a partir dos resumos lidos também enriquecerão o arcabouço teórico para o desenvolvimento deste trabalho.

## 1.1 DELINEANDO O MARCO TEÓRICO

Também conhecido por referencial teórico ou quadro teórico, é parte integrante do trabalho científico que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), orienta a realização do estudo a partir dos referenciais encontrados e auxilia na formulação de hipóteses, quando a pesquisa assim exige.

Conforme mencionado na sessão anterior, estruturamos o referido estudo em cinco elementos constitutivos, a partir do desmembramento da sua temática central: *a organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral*. Elementos esses, oriundos do campo de atuação profissional da pesquisadora e que se tornaram categorias para análise dos dados coletados: *educação integral, educação em tempo integral, categoria tempo, o profissional pedagogo na gestão escolar e desenvolvimento profissional e pessoal*.

A partir destas categorias, que assinalam marcas pontuais do estudo, estruturamos os capítulos subsequentes levando em consideração a questão de investigação proposta – *Como se configura a prática da articuladora pedagógica que atua na gestão das escolas que ofertam a educação em tempo integral?* – bem como os objetivos já definidos.

No capítulo 2 – Educação e Formação Humana – discutimos os referidos temas, abordando sua origem com os primórdios gregos, considerados historicamente os primeiros educadores, ou “paidagogos” (aquele que conduz a criança). Vem se configurar, não somente como uma “propriedade individual”, mas igualmente no seio da sociedade. Utilizamos como referências Jeger (2003), Gross (2005) e Rodrigues (2007). Discussões que abordam a educação no Séc. XXI, com destaque em Imbérnon (2000), e Sacristán (2000 e 2007). Da mesma forma, conceitos sobre educação integral e educação em tempo integral, à luz dos teóricos: Branco (2009 e 2012), Cavaliere (2007), Coelho e Cavaliere (2002), Coelho (2009 e 2013) e Moll (2012 e 2013). Discussões acerca da categoria tempo e suas relações com o tempo escolar, trazendo para essas reflexões: Arroyo (2005, 2012 e 2013), ArcoVerde (2003 e 2012), Elias (1998), além de outros autores que se debruçaram no contexto tempo/espço como Viñao Frago e Escolano (2001), Carvalho (2006), Guará (2006), Coelho e Portilho (2009). Pesquisas recentes mereceram destaque nessa construção teórica articulando tempo/espço e jornada escolar ampliada: Saraiva (2018), Costa, Rosa e Paiva (2017) e Mól (2017).

Também mereceram destaque as bases legais alusivas à educação integral que se fazem presentes no país a partir da segunda metade do Século XX, ressaltando o Programa Mais Educação que, enquanto uma política indutora que marcou uma determinada gestão de governo, constitui-se até hoje um importante referencial para o planejamento e a organização de projetos de ampliação do tempo escolar em âmbito nacional.

Foi abordado um breve histórico de como se constituiu a educação em tempo integral no município de Curitiba ao longo de três décadas e sua legislação específica que normatiza a oferta na Rede Municipal de Ensino. Sua estrutura atual e como a proposta pedagógica está organizada a partir do Documento do Currículo do Ensino Fundamental, que atualmente norteia o trabalho desenvolvido nas unidades escolares.

No Capítulo 3 – Pedagogia, Educação e Formação - Uma relação possível – abordamos a relação existente entre as temáticas, retomando a primeira pedagogia com os gregos antigos, a partir de Jaeger (2003) e Arroyo (2005). Contextualizamos o momento histórico no qual foi instituído o Curso de Pedagogia no Brasil para então discorrer sobre a profissão pedagogo situando o seu trabalho

específico no âmbito escolar. Nesse percurso utilizamos Aranha (1996), Nagle (1979), Rodrigues (2007), Saviani (1997), Arroyo (2005 e 2012).

Na sequência abordamos o trabalho pedagógico na escola de tempo integral, utilizando Arroyo (2013) e Libâneo (2004) e Libâneo, Oliveira e Toshi (2005); e discorreremos sobre o trabalho específico da coordenação pedagógica no contexto escolar, abordando alguns artigos que fazem parte da literatura organizada por Placco e Almeida (2012). Situamos a articuladora pedagógica no contexto da RME de Curitiba, ressaltando uma pesquisa realizada por Boetger, Silva e Vassoler (2013), além de abordar vários documentos da rede municipal, legislações específicas e normatizações no âmbito nacional.

Ao abordar a temática da gestão educacional trouxemos Ferreira (2007) como aporte teórico.

Igualmente pretende-se discorrer sobre a coordenação do trabalho pedagógico no contexto escolar, referenciando Vasconcellos (2009), Placco (2012) e Placco e Souza (2012). De forma bem específica, o articulador da educação integral na RME de Curitiba e sua atuação profissional junto às equipes gestoras das escolas.

No capítulo 4 – Desenvolvimento Pessoal e Profissional - Aprendizagens ao longo da vida – colocamos em discussão a temática da formação na perspectiva do desenvolvimento profissional. Utilizamos dois artigos da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores n. 03 (2010) para apresentar um conceito de profissão ressaltando também as especificidades da profissão docente.

Realizamos discussões sobre o tema formação de professores no âmbito mundial com Canário (2002) e Nóvoa (2009), além de contributos de Ferreira (2007) ao colocar em pauta a necessidade de um profissional qualificado para alcançarmos uma educação de qualidade. Para as discussões sobre a formação dos profissionais que atuam com a educação em tempo integral, ressaltamos Coelho (2002) e Branco (2009 e 2012).

## 2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (Brandão, 2007, p.7).

Trazer essa temática para discussão, não é algo novo na minha trajetória acadêmica. Em 2007 conclui a graduação em pedagogia estruturando uma pesquisa teórica que abordou conceitos, ideologias, tendências e polêmicas relacionando *educação e formação*, cujo objetivo foi refletir se “o pensamento pedagógico contempla em sua trajetória histórica o processo de formação do homem” (RODRIGUES, 2007, p.7).

Para tanto, traz à discussão o tema “Educação e Formação”, concebendo a primeira como “prática social”, que intervém diretamente na concepção de existência do homem enquanto indivíduo e enquanto grupo; em consonância com a segunda, buscando a formação do pedagogo sob uma perspectiva histórico-crítica de formação do homem, em articulação com as finalidades contemporâneas que caracterizam a ação educativa (RODRIGUES, 2007, p. 7).

Retomar esse estudo foi gratificante, e porque não dizer um grande estímulo. Uma vez que estamos abordando na presente pesquisa questões atreladas diretamente ao pedagogo, que embora tenha uma formação inicial consolidada na sociedade, ainda luta com constantes polêmicas em torno de sua identidade profissional.

Para iniciarmos o capítulo destacamos Saviani (1997), quando afirma que a educação é um fenômeno próprio do ser humano. Para o autor, “a compreensão da natureza da educação, passa pela compreensão da natureza humana (SAVIANI, 1997, p.15), e nesse sentido nos instiga a questionar: de que educação estamos falando?

Nos apontamentos finais do trabalho realizado em 2007,

(...) a autora considera que a pedagogia precisa ser ressignificada enquanto ciência da educação e para tanto necessita retornar as suas origens e finalidades. Origens, referindo-se ao conceito de Paidéia enquanto

formação do homem, que na atualidade volta-se para o homem crítico; e finalidades, no que tange a educação enquanto prática social (...) que não é algo acabado, estanque, mas um constante fazer e refazer, proporcionando ao pedagogo (aqui em formação) a busca por novas indagações no decorrer de seu trabalho educativo (RODRIGUES, 2007, p. 57-58).

De que educação estamos falando?

Dez anos se passaram. Leituras e estudos no meio acadêmico, além de experiências e reflexões no âmbito profissional, são bases que nos desafiam a ampliar a discussão acerca da natureza da educação e seu estreito vínculo com a formação humana.

Retomamos a ideia das tendências educacionais a partir do conceito de Paidéia que, ao se constituir uma abordagem filosófica na Grécia Antiga sobre a formação do homem grego, perpetuou-se historicamente assumindo características próprias e marcando vários contextos. É relevante resgatar esses primórdios da Pedagogia, onde os gregos antigos se utilizavam da expressão paidagogos em seu sentido literal – aquele que conduz a criança – para nomear o escravo que a acompanhava na escola. Época marcada por constantes reflexões sobre *o que, como e para que ensinar?* Questionamentos que se perpetuam até os dias de hoje.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade (JAEGER, 2003, p.4).

Conforme descreve o autor, a ideia de educação para o homem grego, representava o sentido de todo esforço humano. Esforço que culminou com a necessidade de formular teoricamente o *ideal de formação do homem cidadão*. E de certa forma, contribuiu para “rascunhar” o que posteriormente se tornariam as primeiras orientações para uma ação pedagógica. Nesse sentido, ressalta que “o conhecimento essencial da formação grega constitui um fundamento indispensável para todo o conhecimento ou intento de educação atual” (JAEGER, 2003, p.87).

Desta forma, revisitar a paidéia grega é de fundamental importância, uma vez que abordaremos conceitos como educação integral e educação em tempo

integral, ressaltando os vínculos existentes entre formação integral e a educação escolar em jornada ampliada.

Para esse primeiro momento vale ainda enfatizar que a busca pela compreensão *de que educação estamos falando*, teve um grande impacto nas reflexões que nortearam a virada do século. Destacamos Imbernón (2000) quando organizou uma coletânea de ensaios, reunindo especialistas de diversas disciplinas para falar sobre alternativas para a educação do século XXI. “O propósito é realizar uma reflexão sobre o presente e o futuro da educação para entrever os cenários sociais, políticos e educativos possíveis, saber com o que nos defrontamos, onde estamos e o que podemos fazer” (IMBERNÓN, 2000a, p.17).

Desta literatura, ressaltamos alguns apontamentos de Sacristán (2000), sobre *a educação que temos e a educação que queremos*.

Um aspecto essencial da educação é o ser “projeto”, e isso distingue a importância de um certo imaginário individual e coletivo que o configure e dê força de projeção futura. Não um projeto de sociedade ou de indivíduos perfeitos considerados como algo fixo que o suprimiria qualquer pluralismo, mas um projeto como imagem tentativa e revisável à medida que é construída de maneira aberta (SACRISTÁN, 2000, p. 38).

É na tentativa de construir o que seja desejável para a educação do século XXI, que o autor trabalha com as dimensões do tempo: passado, presente e futuro. E nos instiga ao afirmar que “a rigor, não se pode falar de educação para o futuro, porque este não tem realidade, portanto carece de conteúdos e de uma orientação em que se apoiar”. Traduz (metaforicamente) as insatisfações com o presente e suas mudanças, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de “analisar as continuidades das ‘imagens do passado’, as do presente e as suas projeções no futuro” (SACRISTÁN, 2000, p. 38-39).

E nessa *insatisfação* que se desencadeia o movimento de romper, de transcender, de aperfeiçoar o que já existe – de sairmos da **zona de conforto** (grifo nosso). “Sem utopia não há educação”, menciona Sacristán (2000), ao questionar: “que projetos temos? É a mesma coisa que perguntar: que insatisfações inquietam nosso ânimo e atijam nossas ações? Por que estamos insatisfeitos? Qual a nossa utopia para o tempo que está por vir?” (SACRISTÁN, 2000, p. 39).

Na mesma perspectiva de abordagem do tempo, Imbernón (2000), lança um *olhar sobre a educação ontem, hoje e amanhã*.

Realizar esse exercício de amplitude e profundidade, mesmo assumindo o risco do engano, do fatalismo ou da fantasia, pode ajudar-nos a avaliar o que obtivemos do passado, o que soubemos construir no presente, o que podemos projetar para o futuro, o que desejamos conseguir a curto e médio prazos e, principalmente, que mecanismos colocaremos em funcionamento para realizar esses desejos (IMBERNÓN, 2000b, p. 77-78).

Expõe que ao final do século passado “fomos abandonando a ideia de que era possível fazer uma análise do funcionamento da sociedade liberal-capitalista e de seus mecanismos reprodutores, entre os quais se encontra o sistema educativo” (IMBERNÓN, 2000b, p. 78).

Ressalva que para pensarmos e planejarmos um futuro imediato precisamos olhar para o passado, destacando quatro pontos fundamentais: recuperar a valorização do professor e o controle de seu próprio trabalho educativo; rever a legitimidade do conhecimento e discurso pedagógico que está posto nas instituições educativas, considerando as tradições e valores das minorias étnicas e culturais; estreitar a inter-relação com comunidade, incentivando sua participação no processo educativo, por meio de ações em rede, uma vez que “no século XXI a educação não pode ser exercida apenas pelos professores (*Ibid.* p.78); encontrar novos componentes que voltem a legitimar a escola e sua função no contexto social do século XXI, pois “a escola universal (a dos dogmas infalíveis e das grandes verdades), que tão bons serviços prestou à revolução industrial na época moderna (...) está imersa em uma profunda crise de legitimidade (*Ibid.* p. 80).

Com esses apontamentos retomamos Rodrigues (2007) quando apresenta em suas considerações finais que a formação do indivíduo (tendo em vista o conceito de *paidéia*), se perpetuou por toda a história da humanidade desde os gregos antigos, passando pelos romanos com a *humanitas*, pela *paidéia christiana*, pela modernidade, até chegar na época contemporânea. Sempre atrelada aos pensamentos pedagógicos que marcaram cada época, redimensionando a função social da educação, e por que não dizer, influenciando a prática educativa dos professores e a forma de organização das escolas.

Porém, destacamos o período histórico da Ilustração (também conhecido por Iluminismo ou Século das Luzes), marcado pela riqueza de reflexões pedagógicas no qual seus principais pensadores consideravam que o ensino era o

meio possível para a melhoria da humanidade. Em sua tese de doutorado<sup>15</sup>, Gross (2005), realiza um estudo aprofundado sobre o conceito de paidéia articulando-o com de utopia, ressaltando que “ambos os conceitos – de Utopia e de Paidéia – são apontados como agentes de emancipação e de potencialização da Educação” (GROSS, 2005, p. iii).

E como educadores, diante da força deste pensamento surge a questão: a efetiva realização daquilo que o homem poderá vir a ser, (pois ainda não o é) não passa necessária e obrigatoriamente pelo processo da educação? Conhece-se algo mais adequado para permitir a emergência deste homem que ainda não é? A mediação educacional entre o ser e o objeto não abre ao homem e à humanidade todo um mundo novo de possibilidades reais? (GROSS, 2005, p. 107).

Nesse sentido, o autor discorre sobre inúmeros pensadores, filósofos e educadores ao longo da história no intuito de evidenciar o potencial transformador social e individual da utopia – de forma específica das utopias pedagógicas – pois são nelas que residem basicamente, o poder e a força da superação e da mudança.

## 2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL, UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

(...) a utopia é pensada sempre em função do sujeito-indivíduo, para que ele possa ser “senhor do próprio destino”. E hoje, quando o próprio conceito de realidade se altera, com o virtual impondo-se cada vez mais, a tecnologia, a globalização e a economia alterando radicalmente as fâcias da sociedade e do mundo, cresce de importância a questão da utopia (GROSS, 2005, p.102).

De que educação estamos falando? “Educar para a vida é educar para um mundo em que nada nos é estranho. A educação vê-se obrigada a representar suas metas e a revisar seus conteúdos” (SACRISTÁN, 2007, p.15).

Em seus ensaios sobre uma cultura para educação, Sacristán (2007) retoma o seu significado e função nesse início de século, onde o mundo atual é marcado pela globalização que, de acordo com o autor, “é o termo da atualidade para

---

<sup>15</sup> Intitulada “Paidéia: as múltiplas faces da utopia em pedagogia”, foi defendida no ano de 2005 na Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação. O iluminismo grego deu ao mundo um dos conceitos basilares da Filosofia da Educação: Paidéia. O presente trabalho examina os diferentes aspectos nele envolvidos. Como os Gregos o conceberam já no início mesmo de sua civilização e as apropriações posteriores que dele fizeram um dos conceitos permanentes na lenta e longa evolução do pensamento educacional ocidental (GROSS, 2005, p.iii).

expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta” (SACRISTÁN, 2007, p.17).

Novas condições da realidade tiveram seu início nas duas últimas décadas do Século XX, e marcaram profundas mudanças,

(...) para o sentido e a orientação da política em geral, assim como para a educação em particular (a concepção da democracia e suas implicações na educação, a organização do sistema educacional, a concepção e a valorização da pessoa e a visão da aprendizagem; sua finalidade, seu contexto, seu conteúdo e suas motivações). A partir das coordenadas deste conceito geral, espera-se da educação que se ajuste às prioridades mais amplas. Nesse contexto, há que se levar em conta sua ação transformadora (SACRISTÁN, 2007, p. 21).

Nesse panorama, Carvalho (2006) traz à tona o debate sobre a visibilidade do tema educação integral na política social, bem como o questionamento acerca da compreensão do seu conceito:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a vêem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte (CARVALHO, 2006, p. 7).

Inicia seu texto, evidenciando que somente no século XXI alcançamos a universalização do acesso ao ensino fundamental e que temos grandes desafios para assegurar a qualidade da educação pública, tendo em vista que tal conquista não se refletiu na aprendizagem das crianças e adolescentes.

Descreve, conforme dados do IBGE (2000) e INAF (2001), que iniciamos o século com 9% de analfabetos absolutos, 31,3% de pessoas que compreendem minimamente um texto escrito e apenas 26,2% que se utilizam da linguagem escrita de forma intensa e diversificada. Cenário este que, segundo a autora, evidencia “a face mais contundente da pouca eficiência da escola, uma vez que tais habilidades são, ao mesmo tempo, um dos principais objetivos do ensino fundamental e conhecimento de base para a aprendizagem em todas as áreas do currículo

escolar”. No entanto aponta que a sociedade brasileira hoje, é mais consciente acerca da sua importância. “A Educação se apresenta hoje como o ponto central do desenvolvimento econômico e social” (CARVALHO 2006, p. 8). Conceito que está produzindo um novo deslocamento nas políticas públicas, nas organizações comunitárias e até na mídia, que vem *dando voz*, à educação pública nacional.

Para contribuir nesse arcabouço teórico, Guará (2006) aproxima o conceito de “educação integral” ao debate contemporâneo, associando à formação integral e colocando o sujeito no centro das indagações e preocupações da educação.

Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral. A perspectiva que adotamos é, portanto, a da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes (GUARÁ, 2006, p.15).

Para a autora, a formação integral dos indivíduos não se restringe ao processo formal e intencional de ensino, pois está vinculada a uma concepção filosófica de homem integral, “realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade”. Nesse sentido a educação tem sua base nas esferas da vida cotidiana e “deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Retomamos a citação que inicia o capítulo, na qual Brandão (2007) afirma (antes da virada do milênio), que ninguém escapa da educação. Para Imbernón (2000), ela se traduz por um projeto de vida, reconhecido como direito para todos; enquanto Sacristán (2007) traz à tona o seu viés de ação transformadora. Guará (2006) ressalta que ela deve responder à diversidade de exigências que o indivíduo possui em seu próprio contexto de vida e Carvalho (2006) lembra o seu sentido multisetorial, ao afirmar que a escola não é mais seu único local de aprendizagem. Ou seja, em casa, na rua, na igreja ou na escola... de um modo ou de muitos, todos estaremos envolvidos com ela.

A esse respeito, Branco (2009) reforça que um projeto de educação atual deve pressupor diálogo e responsabilidades compartilhadas, onde a escola reúna esforços conjuntos com as instituições sociais da comunidade.

Na sociedade contemporânea a escola sozinha não pode mais dar conta de toda a formação e da aprendizagem que os jovens necessitam, mas cabe a ela assumir o papel de protagonista no processo de organização das forças sociais comunitárias. Assim a educação integral que se propõe hoje não pensa em uma escola que isole a criança de sua comunidade objetivando protegê-la, pois sem conviver em sua comunidade ela não tem como desenvolver o direito de cidadania (BRANCO, 2009, p. 34).

A autora, que desenvolveu seu estudo de doutorado<sup>16</sup> a partir de uma pesquisa-ação tendo como foco a Educação Integrada na Escola de Tempo Integral, reforça que:

A Educação Integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos, e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam a ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos estão plenos de significados e valores para serem apreendidos (BRANCO, 2009, p. 37).

São reflexões e posicionamentos que evidenciam a educação contemporânea, seus desafios e fragilidades, bem como seus avanços e crescimento. Tecemos algumas aproximações conceituais que nos permitirão avançar no capítulo, articulando a categoria tempo e suas relações com a qualidade do trabalho educativo, com a organização pedagógica da escola de jornada diária ampliada, assim como sua influência na formação integral do indivíduo.

---

<sup>16</sup> Em sua tese a autora desenvolveu uma pesquisa-ação na Rede Municipal de Ensino de Porecatu, buscando promover a formação continuada dos professores por meio de um programa de estudos para atuar na Escola de Tempo Integral com uma Educação Integrada. Frente ao desafio apresentado pela então gestora da Secretaria da Educação do município – o alto índice de repetência e de evasão verificados em 2004 que atingiu o percentual de 31,5% – o objetivo principal da pesquisa foi melhorar o trabalho pedagógico dos docentes, que seriam avaliados considerando a melhoria do desempenho dos alunos.

## 2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL (EM) TEMPO INTEGRAL

Em novembro de 2007 foi realizado o Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), fruto de projeto elaborado pelo Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI). O encontro proporcionou amplos debates sobre a temática *educação integral em tempo ampliado/integral* e foi muito bem avaliado por seus participantes, “na medida em que foi entendido como uma tentativa pioneira de discutir limites e possibilidades de uma formação completa e em tempo ampliado nas escolas públicas brasileiras” (COELHO, 2009, p.7).

Vamos abrir essa sessão com algumas das discussões realizadas no evento, a partir de ensaios publicados na obra *Educação integral em tempo integral: estudos e experiência em processos*, trazendo para reflexão algumas concepções de educação integral e de tempo integral presentes em nosso país. Iniciamos com o posicionamento de Paro (2009), evidenciando que a temática da *Educação integral em tempo integral* já é relevante por não confundir educação de tempo integral (compreendida como extensão do tempo escolar), com educação integral.

É preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais um tempo aquilo que já se faz hoje. (...) Para evitar esse problema, o tema, como está apresentado, já realiza essa distinção, ou seja, não se quer pensar somente em educação *em tempo integral* como uma bandeira de luta, mas articular essa extensão a uma concepção de *educação integral* (PARO, 2009, p. 13).

E ainda complementa, “educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação” (*Ibid.* p.13). Com essa colocação ele nos questiona: que conceito de educação perseguimos? Indagação esta, que retomamos mais adiante, no capítulo das análises e discussões dos dados da pesquisa.

Na sequência, Coelho e Portilho (2009, p. 90) destacam a importância de historiar concepções e práticas da educação integral sob uma vertente político-filosófica, “visando trazer este debate para a educação brasileira, hoje, quando políticas públicas municipais, estaduais e federais vêm praticando-as, adensando-as e modificando-as”.

Buscaram possíveis sentidos que pudessem ser atribuídos à ‘educação integral’, quando relacionada ao ‘tempo’ construído na escola, iniciando suas reflexões a partir do seguinte questionamento: em que bases político-filosóficas podemos alicerçar as atuais práticas de ‘educação integral em tempo integral?’

Para ensaiar algumas repostas a essa pergunta, começamos as reflexões assumindo que a educação integral não é um tema recente, embora especificamente no Brasil as ações sobre essa concepção de educação estejam em evidência nos últimos 20 anos, seja nas políticas públicas para educação, seja nos segmentos privados de ensino. É importante lembrarmos que pilares sobre o sentido de formação do homem integral podem ser encontrados na **paidéia grega** (grifo nosso), nas discussões propostas pelos revolucionários franceses e pelos teóricos americanos, chegando ao pensamento de Anísio Teixeira, no país (COELHO e PORTILHO, 2009, p. 90).

Coelho e Portilho (2009) fazem duas considerações para justificar o retorno à paidéia. A primeira delas, pela amplitude histórica desse legado grego e sua influência na cultura e filosofia da humanidade. A esse respeito, Jaeger (2003, p. 2) afirma que a palavra Paidéia “não é apenas um nome simbólico”, mas se constitui em um tema difícil de se definir, “como outros conceitos de grande amplitude (por exemplo os de filosofia ou cultura)”.

Posteriormente as autoras associam a dualidade que ainda persiste no pensamento educacional sobre a educação intelectual (preterida pelas elites) e a educação manual ou técnica (destinada ao restante da sociedade), com o ideal de educação proposto pela própria paidéia grega. Pois, ao determinar a ‘arete’ humana em suas duas formas – física e espiritual – segmentou a “formação do homem ideal”, que embora almejado por todos os segmentos da sociedade civil da época, só foi destinada aos que tinham sangue divino.

A partir destes clássicos duelos, percebemos a preocupação com o tipo de educação para a formação de um homem completo, na paidéia grega, um de seus berços. Nesse caminho, a educação, como elemento organizador e orientador da vida humana e voltada para uma formação integral – do corpo e do espírito – recebe atenção especial dos gregos, que reconheceram sua importância em todos os aspectos e segmentos da vida em sociedade. A ideia ao trazer ao debate o conceito de paidéia grega é o de apresentar os primeiros passos no caminho do que denominamos como educação integral (COELHO e PORTILHO, 2009, p. 92).

Essa dicotomia ainda persiste nos dias atuais e fica mais evidente quando passamos os olhos pelas diversas experiências, programas e projetos que marcaram a educação em tempo integral no Brasil<sup>17</sup>, ao longo de quase três décadas. Podemos destacar: da Escola-Parque de Anísio Teixeira, inicialmente na Bahia na década de 50 com o *Centro Educacional Carneiro Ribeiro* e depois em Brasília nos anos 60 sob o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira; dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro na década de 1980, cuja proposta pedagógica foi elaborada por Darcy Ribeiro; os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) na década de 90 no governo de Fernando Collor e que, posteriormente foi (re)nomeado para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) vinculados ao Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, instituído por lei durante a gestão do presidente Itamar Franco. Encontramos também no Estado de São Paulo: o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC na década de 80; e os Centros Educacionais Unificados – CEUs, no período de 2000 a 2004, que se constituíram em centros de investigação e experimentação educacional. No Estado do Paraná, temos o Programa de Educação Integral no município de Apucarana desde 2001 e a oferta do tempo integral nas escolas municipais de Curitiba (que iremos abordar de forma mais detalhada ainda neste capítulo).

Gadotti (2009, p. 29), em sua obra intitulada *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*, ressalva que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” e descreveu essas experiências fazendo um apontamento muito interessante sobre a sua extensão: “trata-se de um **projeto especial** de tempo integral para algumas escolas ou se trata de uma educação integral como **política pública**, para todos?” (Grifo do Autor).

Se voltarmos ainda mais no tempo, teremos o marco histórico da década de 20 definido como *entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*. Período marcado pela ampliação e propagação da educação escolar, bem como pelo pensamento educacional dos *escolanovistas*, que buscavam delinear a formação do

---

<sup>17</sup> Podemos aprofundar essa leitura no capítulo 2 – Educação Integral: contexto histórico e presença na educação brasileira / Texto Referência o Debate Nacional (p. 15 à 21), no qual apresenta detalhes destas e de outras propostas de educação em tempo integral no país. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad, 2009.

homem brasileiro. “Os novos padrões que se apresentam, modelam-se a partir do pressuposto de que a escola primária é capaz de regenerar o homem brasileiro e, por esse caminho, regenerar a própria sociedade” (NAGLE, 1976, p. 114).

Nesse contexto destacamos o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento elaborado por Fernando de Azevedo que exaltou o direito à educação e o dever do Estado em assegurá-la, além de delinear um programa educacional que contemplava a educação integral do aluno em seus diferentes níveis de ensino.

Tomamos a liberdade de transcrever na íntegra a introdução deste documento, na qual podemos perceber em seus detalhes, a descrição que o autor faz do momento histórico vivido pelo Brasil e a perspectiva das novas diretrizes para o a educação do país.

A civilização contemporânea, que se caracteriza pelo triunfo inaudito do homem sobre as coisas, apresenta-se ao observador menos atento como materialista, em que as conquistas de ordem moral não correram paralelas aos progressos científicos no domínio e na submissão das forças naturais. Mas, antes de tudo, a uma civilização que resultou da aplicação laboriosa do espírito humano à conquista da natureza e ao melhoramento das condições e das possibilidades do homem, não seria própria a denominação de “materialista”, mais adequada a uma civilização “limitada pela matéria e incapaz de dominá-la, aproveitá-la e ultrapassá-la”. A série de vitórias sucessivas sobre a natureza, além de ser o produto de uma longa elaboração espiritual, a que não faltou nem podia faltar o impulso generoso de forças morais, argumentando a “eficiência” dos homens e aproximando-os cada vez mais, abre as mais largas perspectivas de compreensão e simpatia humana. A ciência, a máquina e a economia que trazem a marca da força criadora do espírito que por elas se manifesta e nelas se contempla, constituem um “sistema de meios” indispensáveis não apenas à satisfação de interesses, mas à expressão de sentimentos e à criação de ideais e valores da cultura. As zonas de interesses e sentimentos, de crenças e desejos, sujeitas a ações e reações recíprocas, não se limitam por demarcações distintas. As conquistas no domínio das ciências aplicadas trazem em si mesmas, frequentemente, o germen de conquistas morais e permitem vencer resistências contra as quais se anulam as mais poderosas correntes de opinião. A máquina libertou o homem, tornando possível e efetiva a abolição do regime servil com a substituição da manufatura pela maquinofatura. E se se acompanhar a longa e progressiva formação histórica dos sentimentos e das ideias morais, ver-se-á claramente que a civilização atual, aparentemente materialista, apresenta uma série de conquistas morais do maior alcance e da significação mais profunda, com as quais se operou uma vigorosa transformação de que apenas se podem perceber todas as consequências sociais, nas ideias da humanidade. A obra da civilização atual – e por isso é que pode receber o nome de civilização – ultrapassa largamente o vasto quadro das realizações e vitórias materiais, não é somente a indústria que se desenvolveu, organizando-se o mundo das máquinas, para um acréscimo de riqueza social que resulta da utilização cada vez mais extensa das forças naturais; é a humanidade também que evoluiu, libertando-se da servidão de preconceitos, adquirindo uma consciência mais profunda da solidariedade necessária dos interesses e dos sentimentos dos homens e ampliando para círculos sociais, cada vez mais vastos, os benefícios e as utilidades que acumulou (AZEVEDO, 2010, p. 12-13).

Vale a ressalva do *Manifesto dos Educadores* – igualmente redigido por notáveis brasileiros, entre eles Fernando de Azevedo, e publicado por diversos órgãos de imprensa da época em 1º de julho de 1959 – cujo subtítulo traz: *Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao governo*. Marca uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional do país e contou com o apoio de educadores da nova geração: “O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações” (AZEVEDO, 2010, p. 71). Em meio a várias críticas sobre o sistema educacional do país, destacamos quatro delas do texto original:

(...) a organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente  
 (...) a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada (...) o professorado de ensino primário (e mesmo o do grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (...) nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos (*Ibid.* p.72).

Críticas que não foram destacadas de forma aleatória, mas que, de certa forma nos remontam a algumas das categorias que servirão para analisar os dados desta pesquisa: o próprio conceito de educação integral, ao falar da organização precária do ensino; a categoria tempo, quando aponta a divisão de turnos na educação primária; o desenvolvimento profissional/pessoal, ao evidenciar a precariedade da formação do professorado.

A partir desse breve passeio pela história da educação integral e(m) tempo integral no Brasil, retomamos Coelho e Portilho (2009), quando afirmam que dependendo do desenho curricular que as experiências vão construindo,

(...) podemos visualizar uma prática mais liberal, mais progressista, ou ainda experiências híbridas – sem um contorno político-filosófico específico – mas que retratam a pluralidade de políticas, projetos e experimentos que vem se consolidando pelo país, nos últimos dez/vinte anos (COELHO e PORTILHO, 2009, p. 96-97).

Em resposta ao próprio questionamento (descrito anteriormente), Gadotti (2009) afirma que:

A educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como projeto especial quanto como política pública. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram por vezes eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. A questão que se coloca é saber até que ponto essas novas experiências, essas inovações educacionais estão realmente enraizadas nas comunidades, para que sua continuidade seja garantida (GADOTTI, 2009, p.42).

Desta forma, resgatando a importância de se investir em políticas públicas para a implementação da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, concluímos esta sessão com apontamentos de Moll (2012) quando fala do “sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte”, citando as experiências de Anísio e Darcy e retomando os contextos do final da primeira década do século XXI, marcados por desigualdades, complexidades e diversidade. “Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente deverá constituir-se como um tempo reinventado” (MOLL, 2012, p. 28).

Portanto como tarefa da sociedade inteira, a construção da educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira (MOLL, 2012, p. 139).

### 2.2.1 Ordenamentos legais

“A ampliação da jornada escolar no Brasil, ao contrário do que pode ser cogitado à primeira vista, não constitui uma inovação recente no cenário educacional brasileiro, tendo sido alvo de experiências desde a segunda metade do século XX” (MOLL, 2017, p. 67).

Como mencionamos na sessão anterior pela citação de Gadotti (2009) a educação integral foi concebida no Brasil tanto como projeto especial quanto como política pública. Veio delineando um caminho histórico a partir de propostas e iniciativas inovadoras (muitas vezes até contraditórias), marcando contextos

municipais e estaduais, e em alguns casos contando com a participação e colaboração de organizações da sociedade civil.

Especialmente nos últimos anos, a implementação da educação Integral no Sistema Formal de Ensino Brasileiro expressou-se por meio da promulgação de legislação específica. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido até se transformar o legal em real, ou, como diria o poeta, para transformar a intenção em gesto. O contexto legal apresentado aponta, como desafio para a educação, a necessidade de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, a fim de expandir sua ação educativa, o que demanda um compromisso ético com a inclusão social, por meio da gestão democrática e integrada (BRASIL, 2013a, p. 21).

Nesse sentido, apresentamos um panorama geral desses ordenamentos legais organizados na TABELA 2, no intuito de evidenciar alguns aportes normativos desse percurso histórico a partir da segunda metade do Século XX.

TABELA 2 – ORDENAMENTOS LEGAIS QUE MARCARAM A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL

BASE LEGAL	ANO	INDICAÇÕES
<b>Constituição da República Federativa do Brasil</b>	1988	<b>Capítulo III / Seção I – Da Educação</b> 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.
<b>Estatuto da Criança e do Adolescente / ECA Lei Nº 8.069</b>	1990	<b>Capítulo IV / Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer</b> 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.
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394</b>	1996	<b>Título II / Dos Princípios e Fins da Educação Nacional</b> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: X – valorização da experiência extraescolar. <b>Capítulo II / Da Educação Básica</b> <b>Seção III – Do Ensino Fundamental</b> 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. <b>Título IX / Das Disposições Transitórias</b> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. §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.

<p><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 10.172</b></p>	<p>2001</p>	<p><b>Meta 6:</b> 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.</p>
<p><b>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Resolução Nº 4</b></p>	<p>2010</p>	<p><b>Título V / Organização Curricular: Conceito, Limites, Possibilidades</b>  Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.  § 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.  § 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.</p>
<p><b>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos Parecer CNE/CEB Nº 11</b></p>	<p>2010</p>	<p><b>Projeto Político pedagógico / Educação em tempo integral</b>  O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias.</p>

FONTE: Marco teórico delimitado para esta pesquisa (2017).

Quanto ao nosso documento constitucional, percebemos que, embora não faça menção (em seu sentido literal) à ampliação da jornada escolar, aborda a *educação para o desenvolvimento pleno do indivíduo*, o que foi reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, anos depois. Este fato, que nos remete a uma reflexão sobre a complexidade das experiências e concepções apresentadas anteriormente, cuja finalidade voltava-se para formação completa do ser humano. O próprio documento do MEC, voltado a promover o debate nacional sobre a educação integral nos apresenta que:

Embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituíram, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRSIL, 2013a, p. 17).

Podemos ressaltar que, sob a ótica legal, a ampliação da jornada escolar no Brasil ganha destaque no cenário nacional com a promulgação da LDBEN 9394/96, quando em seus artigos 34 e 87, preveem o aumento progressivo da jornada escolar para além das quatro horas diárias, mencionando as escolas como locus para o desenvolvimento das atividades. “Dessa forma, reconhece que as instituições escolares, em última instância, detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2013a, p. 22). No entanto, convém considerar o Art. 3º / Inciso X, ao reconhecer e valorizar as experiências extraescolares que, em geral, ocorrem com a parceria de organizações e instituições da própria comunidade.

Vale ressaltar, no entanto, que a participação dessas organizações exige que suas ações e intervenções constituam-se como respostas a demandas diagnosticadas no âmbito da própria escola e, como tal, precisam estar impressas no seu projeto político-pedagógico. Caso contrário, o papel de tais organizações, quando muito, poderá restringir-se tão somente ao caráter da proteção social (*Ibid.* p. 22).

Tendo em vista as diretrizes apontadas pela LDBEN, o estudo *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira* (2010), considerou que a expansão da jornada escolar no ensino fundamental, verificada nos últimos anos, está longe de ser satisfatória e precisa ser intensificada e as experiências em ampliação da jornada escolar em andamento no Brasil não apresentam um modelo único de organização – embora tomem por base algumas tendências predominantes.

Aponta ainda como desafios: ampliar o número de alunos do ensino fundamental atendidos em jornada escolar de tempo integral; a desigualdade na distribuição das experiências entre as regiões do país, que só poderá ser compreendida a partir da análise das diversidades regionais.

Outro aporte destacado na Tabela 2, foi Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei N.º 10.172, cuja Meta 6, desencadeou uma série de ações e orientações do Ministério da Educação para a educação integral. De acordo com o disposto no documento, deverá ser elaborada em cada escola e rede de ensino, de forma participativa envolvendo educadores, educandos e comunidades, a fim de “contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública

seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 28).

Convém aqui ressaltar que todos os itens relacionados à estrutura e liberação de recursos para as ações do PNE foram vetados, o que determinou a votação, pelo Congresso Nacional, de fundos direcionados ao financiamento da educação pública. “A ampliação da jornada escolar teve seu raio de ação, no que tange aos Níveis da Educação Básica, totalmente ampliado com a Lei N.º 11.494, de 2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” (Mól, 2017, p.69). A esse respeito, reiteramos com o comentário de Leclerc e Moll (2012),

O uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” é estabelecido com base no marco legal da política educacional. As políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007. Em seu artigo 10, o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Assim, passou a ser considerada como de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, conforme o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007 (LECLERC e MOLL, 2012, p. 20).

Fechando a primeira década do século XXI, temos os dois documentos de Diretrizes Curriculares (apresentados na Tabela 2), que prescreveram no âmbito legal: a organização curricular para as escolas com oferta da jornada escolar ampliada e a importância do vínculo com o Projeto Político-pedagógico dessas instituições.

Sob esse aspecto, o estudo realizado em 2010, destaca a importância desse vínculo, ao apresentar que a maior parte das experiências mapeadas em território nacional (80,1%) se desenvolve no turno contrário ao regular, caracterizando a formalidade do ensino em um turno e as atividades diversificadas em outro.

De toda forma, um desafio que se apresenta para as experiências em que as atividades de jornada ampliada acontecem no “contraturno” é o de assegurar a integração efetiva com o “turno”, evitando que se constituam duas “escolas” diferentes, uma para os alunos “regulares” e outra para os alunos “do projeto”. Em geral, atribui-se ao projeto político-pedagógico a função de dar organicidade a todas as ações que se realizam na escola,

vinculando-as em torno de metas comuns, a partir de um diagnóstico da realidade local, de um compartilhamento de princípios e um planejamento coletivo de estratégias de atuação. Nesse sentido, certamente, é que a portaria que instituiu o Mais Educação determina que as ações e projetos relacionados ao programa estejam integrados ao PPP das redes e escolas participantes (BRASIL, 2010b, p.115).

Antes de finalizarmos esta sessão sobre as bases legais, vamos abordar de forma mais específica o Programa Mais Educação, cujo Decreto Nº 7.083 definiu a educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010c), apresentando inclusive, orientações de atividades que poderiam acontecer dentro do espaço escolar.

O Programa Mais Educação, por sua vez, constitui a estratégia indutora que, no âmbito pedagógico e curricular, colabora para o exercício cotidiano da progressiva expansão e reorganização do tempo escolar, assim como da progressiva inclusão de estudantes na possibilidade de processos educativos escolares ampliados e ressignificados. Nenhuma escola construída como “escola de turno”, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, “transforma-se”, de um dia para outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes. O Programa mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da educação integral em tempo integral (MOLL, 2012, p.138).

Em linhas gerais, o programa teve origem a partir da ação intersetorial, envolvendo políticas públicas educacionais e sociais, adequando-se às prerrogativas da LDBEN 9394/96 no que se refere à ampliação da jornada escolar de 4 horas diárias. Porém, superou o disposto na Lei, uma vez que abarcou não somente as escolas urbanas, mas também as escolas públicas do campo.

Caracterizado como indutor de política pública, o PME apresentou por finalidade a mobilização de atividades socioeducativas no contraturno escolar que contribuíssem para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Entre os objetivos do programa, estipulados no Nº 7.083, Moll (2012) destaca:

(...) a articulação das disciplinas curriculares com os diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a

integração entre as políticas educacionais e sociais; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; a afirmação da cultura de direitos humanos e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas (MOLL, 2012, p. 135).

Iniciou, em 2008, com a adesão de 1.380 escolas públicas distribuídas em 25 estados da federação e a cada ano que passava, aumentava consideravelmente a sua territorialidade. Sua operacionalização ocorreu por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e foi direcionado exclusivamente aos estudantes atendidos na jornada escolar ampliada. Contava também com o apoio financeiro do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), contribuindo para a gestão pública intersetorial.

A experiência construída a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE), que estimula os coletivos escolares por meio de suas “unidades executoras” (professores, gestores, pais) às responsabilidades compartilhadas em relação aos investimentos feitos nas escolas, tem apontado a importância de experiências de “autogestão”, garantindo autonomia e continuidades nos processos desencadeados pelas escolas. A vivência da democracia na escola pela tomada conjunta de decisões constitui-se em exemplar espaço para a educação das novas gerações na perspectiva da construção de um “outro mundo possível” (MOLL, 2012, p. 139).

Em seu estudo sobre o PME, Mól (2017) apresenta uma série de considerações acerca do programa, “constituído por aportes normativos que pretenderam atrelar uma concepção de educação integral à ampliação da jornada escolar, a ser contemplada com a derrubada dos muros da escola” e apresentando desafios para a articulação entre os dois turnos. Ao mesmo tempo em que afirmou o diálogo com a comunidade, ressaltou a necessidade de “pensarmos uma educação integral em tempo integral que fortifique a escola enquanto instituição educativa, assim como os recursos humanos e pedagogicamente e didaticamente preparados” (MÓL, 2017, p. 81-82).

Pelo fato da presente pesquisa ter como foco as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (município que fez adesão ao PME), consideramos importante fazer uma referência ao Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pelo governo federal no ano de 2016.

Conforme descrito em documento próprio, o PNME consiste em uma estratégia que tem por finalidade 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. Foi instituído pela Portaria MEC N.º 1.144, de 10 de outubro de 2016 e possibilita a ampliação de tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando a erradicação do fracasso escolar (BRASIL, 2017).

Para o contexto deste trabalho, convém ressaltarmos algumas considerações acerca do planejamento do PNME, o qual pressupõe uma relação do programa com o projeto político pedagógico das escolas participantes.

Como estratégia educativa, o PNME possibilita a ampliação de tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando a erradicação do fracasso escolar. Nesse sentido, é preciso que o trabalho desenvolvido esteja em sintonia com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Isso significa que, embora as ações sejam desenvolvidas por mediadores e facilitadores voluntários, estas devem estar articuladas com outras ações educativas. Assim, faz-se necessário que o Programa esteja sob a responsabilidade de um articulador que será o elo entre as atividades formais e as atividades do PNME, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico construído pela escola (BRASIL, 2017, s/n).

Tendo em vista que o presente estudo tem por temática a *organização do trabalho pedagógico na escola de tempo integral* e busca problematizar a prática da articuladora pedagógica que atua na gestão dessas escolas, vale apontar algumas orientações do PNME em relação ao papel do articulador proposto como coordenador pedagógico do programa.

De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas Versão I, o articulador deve se responsabilizar “pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com o Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola” (BRASIL, 2017, p. 18). Também faz parte de suas atribuições, incentivar o trabalho coletivo por meio de conversas regulares com os professores, participar bimestralmente dos encontros de Conselho de Classe, supervisionar as

informações dadas pelos mediadores e facilitadores no sistema de monitoramento, além de elaborar relatórios periódicos das atividades desenvolvidas (BRASIL, 2017).

São considerações que julgamos importantes, tendo em vista algumas aproximações com a figura da articuladora pedagógica que atua na RME de Curitiba e suas atribuições na gestão das escolas, e que podem contribuir para enriquecer a análise e discussão dos dados da pesquisa de campo realizada.

### 2.3 A CATEGORIA TEMPO

Iniciamos esta sessão fazendo referência à obra “Aventuras de Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll<sup>18</sup> publicada em 1865 e que certamente marcou a infância de muitos de nós. A clássica história da literatura inglesa se desenrola entre dois mundos – o real e o dos sonhos – e dentre as inúmeras possibilidades de análise, nos permite observar a questão do tempo. Principalmente pelo fato de ter superado a marca de um século e meio de vida e ainda servir de inspiração para adaptações e interpretações literárias, versões cinematográficas, e até trabalhos acadêmicos.

Utilizamos uma versão traduzida do texto original, cujo recorte abaixo remonta o primeiro capítulo da história, no qual Alice adentra ao *outro mundo* – um mundo imaginário. “Assim como, para Alice, o País das Maravilhas é um lugar novo e estranho, para os seres que lá habitam ele também causa estranhamento e curiosidade. Assim, se estabelece uma relação entre ela e o *novo mundo*” (PEREIRA, 2017, p. 27).

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada que fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”. Assim, refletia com seus botões (tanto quanto podia, porque o calor a fazia se sentir sonolenta e burra) se o prazer de fazer uma guirlanda de margaridas valeria o esforço de se levantar e colher as flores, quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela. Não havia nada de *tão* extraordinário nisso; nem Alice achou assim *tão* esquisito ouvir o Coelho

---

<sup>18</sup> Charles Lutwidge Dodgson é mais conhecido pelo seu pseudônimo: Lewis Carroll. Nasceu em Daresbury, em 27 de janeiro de 1832 e faleceu em 14 de Janeiro de 1898, na cidade de Guildford. Foi um romancista, contista, fabulista, poeta, desenhista, fotógrafo, matemático e reverendo anglicano britânico. Lecionava matemática no Christ College, em Oxford. E sua principal obra é o clássico *Alice's Adventures in Wonderland*, frequentemente abreviado para *Alice in Wonderland* (Alice no País das Maravilhas) publicada em 04 de julho de 1865. <https://jotacortizo.wordpress.com/2015/04/21/lewis-carroll-o-eterno-que-pode-durar-um-segundo-el-eterno-que-puede-durar-solo-un-segundo/>

dizer consigo mesmo: “Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); mas quando viu o Coelho *tirar um relógio do bolso do colete* e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, correu pela campina atrás dele, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda a pressa numa grande toca de coelho debaixo da cerca (CAROLL, 2010, p.10).

A Figura 1 retrata uma cena do filme *Alice no País das Maravilhas* – lançado em 2010 e dirigido por Tim Burton – uma das várias adaptações deste clássico para o cinema. No contexto do filme, *Alice Kingsleigh* visitou um lugar mágico quando ainda era garotinha, porém não guardava lembranças do local. Durante uma festa, avista o Coelho Branco e ao segui-lo, cai em um buraco. A imagem mostra seu reencontro com alguns dos personagens, que não estavam em sua memória, a não ser em seus sonhos.

FIGURA 1 – IMAGEM QUE RETRATA CENA DO FILME “ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS” DE TIM BURTON (2010)



FONTE – [http://lounge.obviousmag.org/shine on you crazy diamond/alice%20coelho.jpg](http://lounge.obviousmag.org/shine%20on%20you%20crazy%20diamond/alice%20coelho.jpg) Acesso em: 31 de julho de 2018.

Lidar com essa dimensão do tempo não é uma ação tão simples como parece. Na vida familiar, nas relações sociais, no âmbito do trabalho, ele se faz presente: marcando, demarcando, flexibilizando, relativizando.

Até a época de Galileu, o que chamamos de ‘tempo’, ou mesmo o que chamamos ‘natureza’, centrava-se acima de tudo nas comunidades humanas. O tempo servia aos homens, essencialmente, como meio de orientação no universo social e como modo de regulação de sua coexistência. (ELIAS, 1998, p. 08).

Para Elias (1998), tudo no mundo se opera a partir do “tempo”. Uma categoria pela qual os homens criam referências e padrões de medida em relação ao meio ambiente, podendo se utilizar de instrumentos de mensuração ou processos padronizados. A grande reflexão que o autor nos coloca é, *com que objetivo os homens necessitam determinar o tempo?*

A expressão “tempo” remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais sequências de acontecimentos em evolução contínua. Se as sequências em si são perceptíveis, relacioná-las representa a elaboração dessas percepções pelo ser humano. Isso encontra expressão num símbolo social comunicável – a ideia de “tempo”, a qual, no interior de uma sociedade, permite transmitir de um ser humano para outros, imagens mnêmicas que dão lugar a uma experiência, mas que não podem ser percebidas pelos sentidos perceptivos (ELIAS, 1998, p. 13).

Conhecido popularmente por “O Tempo”, o poema “Seiscentos e sessenta e seis” de Mario Quintana, foi publicado pela primeira vez no ano de 1980 em sua obra *Esconderijos do Tempo*.

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.  
 Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...  
 Quando se vê, já é 6<sup>a</sup>-feira...  
 Quando se vê, passaram 60 anos...  
 Agora, é tarde demais para ser reprovado...  
 E se me dessem — um dia — uma outra oportunidade,  
 eu nem olhava o relógio  
 seguia sempre, sempre em frente...  
 E iria jogando pelo caminho a casca dourada  
 e inútil das horas.

(Mário Quintana / 1980)

O poema nos remete à ideia de que nascemos com uma tarefa a cumprir, que a nossa existência faz parte de uma missão, a qual temos “urgência” em viver. Arriscamos aqui, uma analogia ao contexto formal escolar, no qual, para não sermos “reprovados”, precisamos cumprir com nossos deveres – e no “tempo” certo.

Nesse sentido retomamos a fábula de Lewis Carroll. No mundo “real” (que não era o País das Maravilhas), Alice era uma menina de sete anos, e como tal, tinha em sua rotina diária compromissos como ir à escola e fazer suas tarefas de casa.

A escola era a instituição detentora do conhecimento e do senso de verdade. Uma conta matemática ou um poema eram validados pelo que se aprende, lugar em que se normatiza e padroniza o conhecimento e, para Alice, era ali que ela detinha seu conhecimento de mundo (PEREIRA, 2017, p. 28-29).

Os aspectos abordados nos permitem uma relação como o objeto de estudo desta pesquisa – a escola de **tempo** integral – instituição formal e intencional de ensino na qual a categoria tempo está intrinsecamente arraigada em todas as nuances de sua organização.

Para Arroyo (2005, p. 187-188), “a temática do tempo é central no cotidiano escolar e docente”. O autor nos provoca com algumas indagações: “Por que reorganizar a escola, a enturmação e os agrupamentos, as aprendizagens, a avaliação e até nosso trabalho docente, tendo como referência os tempos dos educandos e dos educadores?”

Em sua obra *Imagens quebradas*, apresenta uma ampla reflexão acerca das nossas identidades pessoais e coletivas como docentes. Evidencia as constantes mudanças pelas quais os estudantes (crianças, adolescentes e jovens) passaram ao longo da história, o que por sua vez, provocam fortes “tensões” na pedagogia e na docência. A “quebra nas imagens” desses educandos nos coloca frente a frente com as nossas próprias identidades e exige que “repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta” (ARROYO, 2005, p. 11). Nesse sentido, de rever a pedagogia e a docência, mergulha no dia a dia da escola, com todos os seus “mal-estares”, porém promissores.

A pedagogia escolar é como uma combinação de imagens e cores. O importante é acertar com sua combinação e com o foco que dê sentido a imagens e cores por vezes tão chocantes (...) reconheçamos que estamos diante de um novo foco de sentido. Promissor para o magistério (...) imagens não mais romanceadas nem satanizadas, mas reais, chocantes, multifacetadas de fracassos, de contravalores, de sombras, mas também de valores, de luzes e de resistências (ARROYO, 2005, p. 15).

Mergulho esse que, segundo o autor, perpassa pela “reestruturação dos tempos escolares para aproximá-los dos tempos dos educandos e da especificidade das formas de viver os ciclos da vida, não como uma opção gratuita, insequente, apressada, mas como intuição da centralidade do tempo no trato da garantia do direito à escolarização e à educação” (*Ibid.* p. 25).

A categoria tempo vem se constituindo foco de estudos e investigações, principalmente quando se coloca em pauta a qualidade da educação pública. Cavaliere (2007, p.1017) aponta a ampliação do tempo escolar como elemento fundamental nas reflexões sobre a escola e sua organização. Porém afirma que a maior quantidade de tempo não determinará por si só, práticas escolares diferenciadas. Uma mudança na concepção de educação escolar, perpassa por uma “análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social”.

A autora também discute a compreensão do caráter relativo e contingente do tempo de escola a partir da compreensão de sua gênese histórica, uma vez que os modelos escolares perpassam longos períodos com lentas transformações, o que facilita sua naturalização.

Compreender a rotina escolar, seus horários fixos de aula, intervalos de atividades, períodos determinados para a execução de tarefas, além dos processos criados para avaliar (ou medir) os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos, e por que não dizer, dos professores e demais funcionários, quando tratamos da questão de seu próprio desenvolvimento profissional, é o que Elias (1998) ressalta:

O caráter de dimensão universal assumido pelo tempo é apenas uma figuração simbólica do fato de que tudo o que existe encontra-se no **fluxo incessante dos acontecimentos**. O tempo traduz os esforços enviados pelos homens para se situarem no interior desse fluxo, em que determinam posições, medem durações de intervalos, velocidades de mudanças, etc (ELIAS, 1998, p. 31-32).

Podemos citar também Parente (2010), que analisa o tempo considerando sua construção sócio-histórica e cultural. Para a autora a forma de organização da escola é proveniente das construções e necessidades históricas que a determinaram.

Afirmar que os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais significa entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; significa compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras. Significa ainda compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos no processo de construção. Por último, significa desejar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas (*Ibid*, p. 136).

Administrar o tempo é um dos aspectos mais tensos e difíceis, um dos maiores desafios para a organização do trabalho no ambiente escolar. Todos esses apontamentos nos trazem essa conotação. Somamos então a dimensão do tempo cronológico ampliado da escola, a extensão da jornada diária, na qual destacamos um questionamento muito interessante de Cavaliere (2007): mais tempo para qual escola?

A autora *coloca em xeque* a relevância pedagógica dessa ampliação do tempo tendo em vista unicamente a instrução escolar.

Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar (CAVALIERE, 2007, p.1021).

Essa mudança de ótica se reflete na perspectiva de *qual concepção de educação* deve perpassar a ampliação de tempo escolar, superando seu caráter unicamente instrucional e sua estrutura rígida e linear – retomando Elias (1998), compreendendo-a no constante **fluxo de acontecimentos**. A esse respeito trazemos a contribuição de ArcoVerde (2012):

O tempo se apresenta como elemento bastante significativo na cultura escolar, não por sua concepção linear física – o tempo do relógio, construído pelo homem, com o refinamento da ciência, que resultou na uniformização e universalização do tempo cronológico no mundo –, mas pelo aspecto dinâmico que ele toma, seja em relação às práticas pedagógicas presentes na transmissão cultural da escola, seja pelo aspecto organizativo dos tempos sociais e humanos na instituição escolar (ARCOVERDE, 2012, p. 89).

A autora discute a relevância de pensarmos o tempo no âmbito da escola, compreendendo seus vários significados a fim de reorganizar possibilidades educacionais para estudantes, para instituições escolares e seus projetos pedagógicos.

É preciso retomar as reflexões e perceber que o tempo é humano, não é único, mas plural, distinto, individual e coletivo e que os tempos escolares devem ser compreendidos como espaço, como relação com os conhecimentos, também como objeto histórico construído pelos homens (ARCOVERDE, 2012, p.85).

São considerações que enfatizam o tempo como uma sofisticada representação simbólica, composta por elementos que se relacionam entre si, e que acabam por “regular” as vivências sociais. No caso específico da organização da escola, demarca períodos e turnos, perpassa o planejamento trabalho pedagógico, mas também todas as relações que ocorrem e que são inerentes a ele.

Ampliar o tempo de permanência na escola exige aprofundar todas essas questões, exige “planejar e tratar pedagogicamente a construção de um tecido de relações e de convívios” (ARROYO, 2005, p. 27). “Ampliar o tempo de permanência na escola é possibilitar aos alunos realizarem múltiplas experiências e poderem repeti-las outras tantas outras vezes para que se incorporem em suas vivências reais” (BRANCO, 2009, p. 37), é fazer desse **tempo a mais**, oportunidades que possam contribuir para **outra qualidade de experiência escolar**.

Tempo, tempo, tempo...

Deixamos como uma reflexão final, um dos diálogos mais conhecidos da fábula de Lewis Carroll:

Alice: *Quanto tempo dura o que é eterno?*

Coelho: *Às vezes, apenas um segundo...*

### 2.3.1 Articulando tempo, espaço e jornada ampliada

As salas de aula lhe pareceram sem dúvida menores; os corredores, mais estreitos; a escadaria, pela qual se subia ao andar superior, onde estavam as salas de aula das meninas, com menos degraus; o pátio de recreio, muito reduzido. Como poderíamos — ele pensou — brincar e nos mover nele, os mais de trezentos meninos e meninas que coabitávamos naquele limitado território? Mas a memória não lhe era infiel: o espaço que contemplava era, ainda que menor, o mesmo cenário de sua infância, e os

lugares que observava correspondiam aos seus primeiros esquemas perceptivos. A escola havia sido, para ele, depois da sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal (VINÃO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 22).

O trecho acima, retirado da obra *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, evidencia que espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou estruturas neutras nas quais ocorre a ação escolar, o que nos permite ampliar o olhar sobre tais categorias, considerando-as como elemento curricular. O espaço-escola não se restringe ao local em que ocorre a educação institucional, um simples cenário planejado no qual os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem executam um repertório de ações.

Tempo/espaço no ambiente escolar é uma relação inquestionável, são elementos intrinsecamente articulados e determinantes para a organização de qualquer atividade humana. Para os autores, “o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (VINÃO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 26).

Desta maneira, refletir questões pedagógicas da contemporaneidade tendo em vista as articulações entre tempo, espaço e jornada ampliada é importante para compreendermos, não só como se constitui o trabalho educativo nas escolas de tempo integral, mas todas as relações que ocorrem nesse ambiente.

Como vislumbrar e considerar então, tais categorias tendo em vista a jornada escolar ampliada? Que reflexões se tornam urgentes e que demandam esforço coletivo para serem planejadas e colocadas em prática?

A princípio, tomaremos por base três artigos recentes que trazem essa reflexão. Dois deles publicados em 2018 na Revista *Em Aberto* n. 101: *Outros olhares sobre os processos educativos* e *Educação, espaço, tempo: conexões*, ambos da mesma autora – Karla Saraiva. O primeiro apresenta as discussões que envolvem a coletânea de trabalhos da edição, ressaltando a importância de se colocar em pauta as relações entre educação, espaço e tempo. Já o segundo ensaio dá ênfase à temática, destacando as articulações entre os significados espaço-temporais e as concepções educacionais, tendo como foco a escola.

Espaço e tempo são dimensões constitutivas dos modos de vida e das formas de estar no mundo. Como esses elementos são apreendidos em uma dada cultura, os significados e usos que são aí tramados estão inextricavelmente associados com a organização social. Sendo assim, os processos educacionais estão, também, estreitamente articulados com as relações espaço-temporais de uma sociedade. A educação, por ser atravessada pelas transformações das relações espaço-temporais que ocorrem, transforma-se e também contribui para essas transformações (SARAIVA, 2018, p.15).

A autora ressalta no texto introdutório, a sociedade contemporânea e suas profundas transformações “nos modos de significar e utilizar espaço e tempo”, indagando como tais mudanças estão afetando o campo educacional. Ressalta inclusive a importância de se investigar como essas relações espaços-temporais vêm se constituindo historicamente. Perspectiva que irá delinear no artigo seguinte, no qual aborda os efeitos das transformações que ocorreram nas relações espaço-temporais no Ocidente medieval à modernidade.

“O modo como se passou a significar o espaço e o tempo guarda relação de causalidade imanente com a emergência da escola, pois, entre outros acontecimentos, permitiu o surgimento da noção de infância e de organização disciplinar” (SARAIVA, 2018, p. 16), o que nos permite um *link* com as ideias anteriormente apresentadas por Arroyo (2005), ao ressaltar a necessidade de se quebrar as imagens de infância a fim de redescobrir as dimensões da pedagogia e da docência.

Inicia o texto *Educação, espaço, tempo: conexões*, com um percurso histórico evidenciando o espaço medieval marcado pelo teocentrismo e constituído por mundos isolados, e a noção de tempo enfraquecida, orientada pelos fenômenos naturais: o dia e a noite, as estações do ano, as colheitas, as gestações. Marca o período compreendido entre os séculos XIV e XVI no qual ocorreram uma série de acontecimentos que rompem com as noções medievais de espaço e tempo. Ambos adquirem novos significados e passam a ser percebidos como elementos distintos. Importantes rupturas demarcaram o campo de estudo das leis da Física e contribuíram para a quebra nas concepções medievais de tempo e espaço, dando lugar ao antropocentrismo.

Com a ideia de um tempo linear e de um espaço infinito, ambos mensuráveis, fracionáveis e administráveis, começou a se pensar em instituições reguladas por horários e períodos de funcionamento a partir de sua organização espacial. “As

poucas escolas existentes até então não possuíam organização coletiva de ensino, nem havia regramento curricular que ordenasse as atividades” (SARAIVA, 2018, p. 27). Relembra o surgimento da primeira escola pública na Europa do Sec. XIX, com diversas formas de organização, sendo a mais frequente por classes homogêneas com alunos de idade semelhante, cujas atividades são conduzidas por um professor.

Tendo em vista as finalidades desta pesquisa destacamos o movimento da Escola Nova (passagem do Séc. XIX para o Séc. XX), inicialmente em vários países da Europa nos anos 1880. A autora ressalta dentre vários nomes: Édouard Claparède, Maria Montessori e Jean-Ovide Decroly, cujas proposições escolares foram marcadas por profunda ressignificação espaço-temporal. Nos EUA o grande contributo de John Dewey, que pensava a educação como processo de vida presente, real e vital para a criança. “A escola não pode ser um tempo fora do tempo de vida, mas um tempo da vida. Não deve ser organizada como uma forma de procrastinar o aproveitamento das aprendizagens para um tempo futuro, como ocorria na escola disciplinar” (SARAIVA, 2018, p. 32). Concepções que, segundo Moll (2012), influenciaram as propostas dos educadores brasileiros no século XX, e que abriram portas para o debate da educação integral compreendida como educação escolar de dia inteiro, cujos marcos históricos remontam às Escolas-Parque/Escolas-Classe de Anísio Teixeira e aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro.

Nomes significativos na história da educação pública no país, Anísio e Darcy vinculavam seu entusiasmo educacional aos sonhos de uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os cidadãos, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para a inserção plena na vida em sociedade (MOLL, 2012, p. 129).

O terceiro artigo, *Tempos e espaços na ampliação da jornada escolar na educação brasileira*<sup>19</sup>, ressalva articulações entre as categorias tempo e espaço abordando alguns ordenamentos legais para a formulação de políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil. Trata-se de uma versão do ensaio apresentado na

---

<sup>19</sup> Artigo publicado em 2007 (Editora CRV/Curitiba) na coletânea *Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: histórias, políticas e Práticas*, organizada por Ana Maria Villela Cavaliere e Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho. Reune jovens pesquisadores – mestres, doutorandos e doutores – de diferentes municípios e estados cujos estudos foram desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI.

ANPED/2016, na qual os autores Costa, Rosa e Paiva (2017) abordam a especificidade da legislação educacional para a questão do tempo e do espaço e por fim apresentam como essas duas categorias foram articuladas no movimento das Cidades Educadoras e seus reflexos normativos.

O Movimento das Cidades Educadoras teve origem no ano de 1990, quando um conjunto de cidades reunidas em Barcelona – Espanha, adotou a ideia de pensar a educação da cidade, reconhecendo-a como espaço educativo e formativo de seus residentes. Assim, partiu-se da premissa de que diferentes lugares citadinos dispunham de possibilidades educativas que deveriam ser mapeadas e reconhecidas por seus governantes e demais moradores. (COSTA, ROSA e PAIVA, 2017, p.62).

Discorrem sobre todos os marcos legais (já expostos neste capítulo) e ampliam as discussões abordando a proposta educacional referenciada no movimento que destacou o caráter educativo das cidades independente de sua dimensão territorial.

Gadotti (2009, p. 61) também faz referência a esse movimento, destacando que “educadora é a cidade onde todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, de desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece”. Em seu texto, faz uma citação do Manifesto das Cidades Educadoras, documento que foi aprovado em Barcelona (1990) e revisto em Bolonha (1994). Transcrevemos aqui:

A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomadas de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e a utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar (GADOTTI, 2009, p.61).

Reiterando essa questão, Branco (2009) aborda a importância da educação integral se desenvolver em múltiplos espaços da cidade, para além dos muros da

escola. Compreendendo territórios mais amplos como praças, bibliotecas, museus e teatros.

De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam a ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos estão plenos de significados e valores para serem apreendidos (BRANCO, 2009, p.37).

Retomamos Viñao Frago e Escolano (2001) ao afirmarem que o espaço escolar, para além de um constructo cultural, é “um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.26). Sentimo-nos instigadas a refletir: Como ocupamos esse tempo/espaço escolar? Que lógica norteia a organização temporal, a organização dos espaços e a distribuição dos conteúdos e das aprendizagens? Tais tarefas são pacíficas ou carregadas de conflito? Por que administrar o tempo na escola é tão tenso? *Como torná-lo mais fecundo?* – parafraseando Arroyo (2005).

Isto posto, esperamos que estes questionamentos, bem como os fundamentos delineados, nos permitam discutir as informações obtidas na pesquisa de campo, trazendo contributos para o enfrentamento do cotidiano das escolas com jornada ampliada.

## 2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL (EM) TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Para iniciar esta sessão, voltamos no tempo em 1963, marco histórico que determina o surgimento da RME de Curitiba, quando o então prefeito Ivo Arzua Pereira, inaugurou o Grupo Escolar Papa João XXIII – primeira escola da rede municipal. Fato interessante, uma vez que dois anos depois (1965), seguindo a legislação do Plano Diretor<sup>20</sup>, transformou o referido grupo escolar em Centro Experimental Papa João XXIII, por meio do Decreto Municipal Nº 907. Estratégia do governo para promover uma política educacional voltada ao atendimento integrado

---

<sup>20</sup> A legislação do Plano Diretor previa a criação de escolas próximas às unidades de saúde, mobilizando a implantação de Centros Educacionais no município.

da criança – envolvendo a escolaridade e serviços de saúde, cultura e lazer (GERMANI, 2006) e marcando a primeira experiência com a ampliação da jornada escolar no município.

De acordo com relatórios do Departamento do Bem Estar Social, o Centro Experimental Papa João XXIII era composto pelo Grupo Escolar, pelo Centro de Artes Industriais e pelo Clube de Interesses. Compunham ainda esse Centro, a Biblioteca Comunitária e a Unidade Sanitária, que funcionavam em prédios da Prefeitura, em convênio com as Secretarias da Educação e da Saúde. O Centro Experimental Papa João XXIII oferecia o ensino primário em cinco anos, ofertando ao aluno atividades extra-classe que se realizavam em diversos setores do Centro (Centro de Artes Industriais, Clube de Interesses, Biblioteca Comunitária e a Unidade Sanitária). A oportunidade de participar dessas atividades era expandida a toda a comunidade local interessada (GERMANI, 2006, p. 46).

ArcoVerde (2003) igualmente faz alusão aos Centros Comunitários destacando a forte influência dos ideais escolanovistas no planejamento de sua estrutura. A autora menciona que os programas políticos de educação juntamente com projetos urbanísticos realizados pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), deram base para a expansão quantitativa da RME. Destaca ainda que muitos desses programas, eram propostas de ampliação do tempo destinado a atividades educacionais, culturais, comunitárias e artísticas com o aluno.

De 1963 vamos para 1987 – quando teve início a oferta da jornada escolar ampliada no município, com as primeiras Escolas de Tempo Integral (ETIs), a partir do Projeto de Escolas Integradas em Período Integral, cuja proposta era,

(...) ampliar o tempo de permanência da criança de 1ª a 4ª série do ensino fundamental na escola, por um período que variava de oito a nove horas diárias, objetivando uma melhoria da qualidade educacional com a diminuição da evasão e repetência (ARCOVERDE, 2003, p.151).

Foram criadas oito unidades<sup>21</sup> cuja proposta pedagógica previa a jornada diária de nove horas – com quatro horas destinadas ao núcleo comum, e as outras

---

<sup>21</sup> São elas: Antônio Pietruza, Adriano Robine, Belmiro César, Jornalista Claudio Abramo, Do Expedicionário, Erasmo Pilotto, José Lamartine de Oliveira Lyra e Francisco Frischmann. Em 1987, a escola municipal Antônio Pietruza foi a primeira a funcionar com atividades no período integral. Em 1998, a escola municipal Erasmo Pilotto deixa de ofertar esse atendimento, adaptando o prédio para os estudantes de quinta a oitava séries. ((STIVAL, MIRA E WHITHERS, 2009, p.209).

quatro, às oficinas específicas, além de uma hora de almoço. Para esse atendimento os ambientes foram planejados e receberam especificações como:

(...) área administrativo-pedagógica, cozinha industrial, refeitório, cancha poliesportiva, banheiros com chuveiros, salas de aula, e demais espaços destinados às oficinas específicas (literatura, matemática, história, geografia, arte, educação física e cotidiano, laboratório fotográfico, laboratório de ciências e biblioteca), além das salas de aula (STIVAL, MIRA e WHITHERS, 2009, p. 209).

As ETIs faziam parte de uma proposta de reforma educacional que priorizava mudanças nas instituições, no intuito de promover uma melhor qualidade da escola, a partir da transformação das práticas sociais existentes, especialmente para a população mais pobre (ARCOVERDE, 2003).

A década seguinte (anos 90), foi marcada por um projeto que envolveu várias Secretarias Municipais, considerando regiões de baixa renda da cidade e a otimização do espaço já existente na escola, para a construção de um complexo com três pavimentos que ofertaria aos alunos a ampliação da carga horária de quatro para oito horas diárias.

Assim, o período de 1989 a 1992 foi marcado pela implantação dos Centros de Educação Integral (CEIs), cuja política educacional tinha por foco um “salto qualitativo” em relação à educação pública ofertada. O primeiro a ser inaugurado foi o Centro de Educação Integral Doutel de Andrade (em março de 1991, no Bairro do Boa Vista), cujas primeiras experiências serviram de análise para um grupo de estudos, pelo qual foram estabelecidos fundamentos para a proposta pedagógica dos CEIs – referência para as demais unidades que seriam implementadas.

Ampliando o tempo da escola, conseqüentemente ampliam-se as oportunidades de aquisição do conhecimento sistematizado. Para isto não se pode perder de vista os vínculos com a realidade diária, criando situações de efetivo exercício de cidadania, entendida esta como compreensão e intervenção crítica sobre a realidade. A ação educativa ainda que centrada na realidade mais imediata, deve tomar sempre como referência as relações sociais menos imediatas (CURITIBA, 1996, p. 5).

Ao final do ano de 1992, tendo por parâmetro o projeto piloto desenvolvido no CEI Doutel de Andrade, mais vinte e oito CEIs foram se estendendo para as regiões mais vulneráveis da cidade. Período que culmina com a elaboração da

Primeira Proposta Pedagógica de 1992, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) – pelo Parecer 172/92.

Ao longo desse período, a proposta inicial foi sofrendo alterações em função da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei 9.394/96), assim como de estudos e reflexões envolvendo os profissionais da Secretaria Municipal da Educação (SME) e das escolas, retratando diferentes concepções sobre a organização do trabalho pedagógico nos espaços de educação em tempo integral (STIVAL, MIRA e WHITHERS, 2009, p. 210).

Mesmo com a mudança de gestão, o governo municipal deu continuidade ao programa concluindo as quatro últimas construções e promovendo a escrita de um novo documento a partir do Círculo de Estudos<sup>22</sup>, a fim de solucionar as dificuldades elencadas pelas equipes escolares, principalmente acerca dos encaminhamentos sugeridos anteriormente.

Analisando a realidade das escolas de tempo integral do Município de Curitiba fica evidente a necessidade de discutirmos algumas diretrizes metodológicas para clarificar a ação desenvolvida nessas escolas, muitas das quais estão implícitas em nossa prática pedagógica. A experiência nos mostra que este é um anseio de todos os profissionais envolvidos com este trabalho e que, em sua maioria, sentem dificuldades para atuar numa escola com características tão distintas das que estavam habituados a trabalhar (CURITIBA 1996, p. 9).

Destacamos também que durante toda década de 90, atividades organizadas para o contraturno escolar foram promovidas por outras instâncias municipais: como foi o caso do Programa de Integração da Infância e Adolescência (PIÁ) mantido pela Secretaria da Criança, e dos Espaços de Contraturno Socioambientais (ECOS), administrados pela Universidade Livre do Meio Ambiente. Ambos, historicamente incorporados à Secretaria Municipal da Educação e que

---

<sup>22</sup> Os Centros de Educação Integral e as Escolas de Tempo Integral têm apontado, em diferentes momentos, uma série de situações específicas que muitas vezes têm se constituído em entraves para a viabilização do trabalho pedagógico. Sejam situações de ordem conjuntural e/ou estrutural, pedagógica e/ou administrativa, tais situações não podem deixar de ter a devida consideração na busca dos prováveis encaminhamentos para a superação dos problemas levantados. É nesta direção que o presente trabalho se situa, isto é, na perspectiva de uma reflexão coletiva, teórico-prática, que permita um conhecimento profundo da realidade dos CEIs e ETIs, com vistas à proposição de formas de superação da problemática atual que os caracteriza. (Relatório interno da equipe organizadora: **Círculo de Estudos CEIs e ETIs** / A organização do trabalho pedagógico – junho a novembro de 1995).

deram origem ao que conhecemos hoje como Unidades de Educação Integral (UEIs).

Em 2003, há a necessidade de reconfiguração dos equipamentos e a SME incorpora as 30 unidades do Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente (PIÁ), da extinta Secretaria Municipal da Criança (SMC), que foram vinculadas a uma escola municipal próxima, fazendo parte das unidades de educação em tempo integral do município. Nesse mesmo ano, as 33 unidades do programa PIÁ Ambiental, desenvolvido até então pela Secretaria do Meio Ambiente, também são incorporadas à SME, passando a denominar-se Espaços de Contraturno Socioambiental (ECOs), sendo administrados pela Universidade Livre do Meio Ambiente (STIVAL, MIRA e WHITHERS, 2009, p. 210-211).

São espaços educativos que possuem configurações físicas diversas cuja organização cabe ao coordenador<sup>23</sup>, a fim de propiciar um ambiente acolhedor e acolhedor para vivências práticas, aprofundamento e a ampliação dos componentes curriculares estudados na escola.

Nas UEIs a capacidade de atendimento varia de acordo com a estrutura física [...] os profissionais que trabalham nas UEIs são professores lotados na escola à qual a unidade está vinculada e existem situações em que os profissionais que trabalham com a educação integral não possuem experiência anterior; neste caso, tanto a equipe pedagógica da escola como coordenador da unidade educativa, orientam o seu trabalho e proporcionam capacitação em serviço. (BOETGER; SILVA e VASSOLER, 2013, p. 3576).

A primeira década dos anos 2000 foi caracterizada pela extinção dos PIÁs (por meio do Decreto N.º 421/2004) e pela alteração de denominação dos ECOS (disposta pela Resolução N.º 02/2010). Em 2013, o Decreto N.º 1551, dispõe sobre a extinção dos cinco últimos equipamentos do Programa de Integração da Infância e Adolescência, que são incorporados em unidades escolares da SME.

Desta forma, todas as Unidades de Educação Integral ficam vinculadas administrativa e pedagogicamente a uma escola municipal da rede em rotina de nove horas diárias.

Outro marco nessa trajetória histórica da RME refere-se à comissão criada em 2005, para discutir o percurso de atendimento em regime de tempo integral,

---

<sup>23</sup> Função desempenhada por um professor, cuja formação abrange pedagogia ou demais licenciaturas, de fundamental importância por representar o elo com a escola. Tem como grande desafio promover a integração entre a prática pedagógica desenvolvida na escola com as práticas da educação integral. (BOETGER; SILVA e VASSOLER, 2013).

tendo em vista a disparidade de propostas desenvolvidas nesses locais – demarcados por estruturas físicas tão específicas. Contou com representantes de todas as unidades oficiais que atendiam tal oferta.

O resultado desse trabalho foi expresso no volume 4 das **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba / 2006** (grifo nosso), num documento específico sobre a educação integral. O documento visa aprimorar a organização administrativa e pedagógica de trabalho nos espaços de educação em tempo integral do município, buscando fundamentar e instrumentalizar as propostas pedagógicas e propiciar maior unidade do trabalho desenvolvido nos diferentes espaços (STIVAL, MIRA e WHITHERS, 2009, p. 211).

A partir de então, outros documentos internos foram escritos na sequência e marcaram o início do século com propostas e orientações no intuito de aprimorar o trabalho educativo desenvolvido na jornada escolar integral: o 1º Caderno de Orientações para o atendimento nas escolas de tempo integral<sup>24</sup> e o 1º Caderno Pedagógico da Educação Integral<sup>25</sup>, ambos publicados em 2012.

O ano de 2012 também foi referência para a adesão do município ao Programa Mais Educação, criado pelo Governo Federal como estratégia para ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e instituído pelo Decreto N.º 7.083/2010, com objetivo de contribuir para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular do Ensino Fundamental na perspectiva da educação em tempo integral.

Atualmente, 92 escolas municipais da RME ofertam a jornada escolar de nove horas diárias em seus espaços próprios ou nas UElS, e contam com profissionais do magistério concursados, tanto para desenvolver as atividades docentes quanto para organização do trabalho pedagógico. No caso específico, a

---

<sup>24</sup> No intuito de redigir documento orientador, ao trabalho pedagógico nas escolas que ofertam educação em tempo integral e nas unidades de educação integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a Secretaria Municipal da Educação compôs uma comissão de estudos com representantes dos Centros de Educação Integral (CEIs), escolas com Unidades de Educação Integral (UEIs) vinculadas e Unidades de Educação Integral desvinculadas, Núcleos Regionais de Educação, Gerência de Educação Integral, Coordenadoria Técnica – Estrutura e Funcionamento de Ensino, Departamento de Educação Infantil e Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CURITIBA, 2012c – Apresentação).

<sup>25</sup> Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, embora as discussões sobre a Educação Integral ocorram desde os anos 80, nas duas últimas décadas tiveram um novo olhar, a partir da escrita das Diretrizes Curriculares, em 2006, e, mais recentemente, pela preocupação da Secretaria Municipal da Educação em ressignificar os conceitos e conteúdos para o tempo ampliado. Nesse sentido, foi pensado este Caderno, com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos profissionais que atuam nas unidades escolares que ofertam Educação em Tempo Integral, sugerindo caminhos para a elaboração de propostas de trabalho, sem, contudo, esgotar as reflexões sobre as práticas possíveis (CURITIBA 2012b – Apresentação).

articuladora da educação integral, que vem compor a Equipe Pedagógica Administrativa (EPA) da escola (formada pela direção e pedagogos escolares), com objetivo de fortalecer o planejamento, a organização e o acompanhamento das atividades específicas desenvolvidas na ampliação da jornada escolar – foco de análise desta pesquisa.

Para finalizar, mencionamos algumas publicações realizadas pela SME que evidenciaram o trabalho desenvolvido durante o período de 2013 a 2016. Fruto de ampla discussão coletiva com as equipes escolares, dos núcleos regionais e centrais da secretaria municipal, destacamos inicialmente o Documento do Currículo do Ensino Fundamental<sup>26</sup>, que traz na essência do projeto educativo de Curitiba, os pressupostos teóricos e metodológicos acerca da educação em tempo integral do município.

A educação enquanto processo intencional tem na escola seu ambiente institucionalizado, cuja função social remete ao ensino e à aprendizagem de todos(as) educandos(as) em sua integralidade, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, motores, históricos, sociais, entre outros, ou seja, em todas as suas dimensões. Educar integralmente reafirma o nosso desafio em ofertar a BOA ESCOLA, aquela que oportuniza a aprendizagem de qualidade, embasada na discussão, no planejamento, no acompanhamento e na avaliação do conjunto de ações que marcam o trabalho pedagógico da instituição. Assim, a Educação Integral é objetivo principal de qualquer escola independentemente de sua carga horária (CURITIBA, 2016a, p. 22).

Esses quatro anos igualmente foram marcados pela reescrita dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais, fruto de encontros periódicos de discussão e formação – comentados no capítulo 4 deste trabalho.

Da mesma forma, destacamos documentos produzidos pela então equipe da Gerência da Educação Integral, resultantes das propostas de trabalho desenvolvidas com as escolas e unidades a partir dos encontros formativos que permearam a ocasião.

---

<sup>26</sup> Desde 2013, nós, profissionais da RME, nos mais variados espaços de discussão e formação (Semana de Estudos Pedagógicos, grupos de estudos, cursos de formações, etc.) discutimos o sentido da ação político-pedagógica operada nas unidades educativas e sua vinculação com a distribuição material do direito à educação para todos e todas. Tais movimentos resultaram na assunção de princípios e pressupostos para o desenvolvimento das ações pedagógicas desenvolvidas nas unidades, por esta gestão, pelas unidades e por cada um de nós, profissionais da educação, estabelecendo as dimensões de uma BOA ESCOLA (CURITIBA, 2016, p. 5).

Nesse contexto temos o *Caderno de Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral 2016*<sup>27</sup>, documento que detalha a metodologia do trabalho com as práticas educativas, sua organização dentro do planejamento, além de apresentar sugestões a partir de experiências exitosas desenvolvidas nas unidades da própria rede de ensino.

O documento *Tempos, Espaços e Números 2016*<sup>28</sup> traz em sua essência registros importantes que caracterizaram o percurso histórico da educação em tempo integral na RME de Curitiba. Convém mostrarmos aqui os dados compilados acerca das matrículas efetivadas na rede no período de 2010 a 2015. O Quadro 4, retirado do próprio documento, evidencia o número e o percentual das matrículas efetivadas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, destacando os atendimentos parcial e integral.

QUADRO 4 – NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR TEMPO DE ATENDIMENTO (PARCIAL E INTEGRAL), SEGUNDO SEGMENTO (ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS), NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, EM CURITIBA - 2010 – 2015

SEGMENTO	2010					2011					2012				
	PARCIAL		INTEGRAL		TOTAL	PARCIAL		INTEGRAL		TOTAL	PARCIAL		INTEGRAL		TOTAL
	ABS.	%	ABS.	%		ABS.	%	ABS.	%		ABS.	%	ABS.	%	
ANOS INICIAIS	72.049	79,0	19.140	21,0	91.189	70.701	78,7	19.152	21,3	89.853	71.209	79,4	18.466	20,6	89.675
ANOS FINAIS	6.912	91,2	663	8,8	7.575	6.835	91,8	610	8,2	7.445	7.066	98,1	135	1,9	7.201
TOTAL	78.961	79,9	19.803	20,1	98.764	77.536	79,7	19.762	20,3	97.298	78.275	80,8	18.601	19,2	96.878

SEGMENTO	2013					2014					2015				
	PARCIAL		INTEGRAL		TOTAL	PARCIAL		INTEGRAL		TOTAL	PARCIAL		INTEGRAL		TOTAL
	ABS.	%	ABS.	%		ABS.	%	ABS.	%		ABS.	%	ABS.	%	
ANOS INICIAIS	69.927	79,3	18.244	20,7	88.171	69.107	78,4	19.040	21,6	88.147	66.190	76,7	20.102	23,3	86.292
ANOS FINAIS	6.935	98,9	75	1,1	7.010	6.705	98,0	139	2,0	6.844	6.695	97,5	172	2,5	6.867
TOTAL	76.862	80,8	18.319	19,2	95.181	75.812	79,8	19.179	20,2	94.991	72.885	78,2	20.274	21,8	93.159

Fonte: MEC/INEP - Censo da Educação Básica 2010 a 2015  
 Elaboração: SME/Departamento de Planejamento e Informações

<sup>27</sup> Fruto de construção coletiva e tem por objetivo ampliar as possibilidades de trabalho, diversificar e qualificar a ação pedagógica a partir da proposição de oficinas. Planejar esse tempo/espço, em que o processo educativo torne-se integral e integrado, é possibilitar a todos e todas, estudantes e profissionais, desafios que contribuam para a sua formação humana (CURITIBA, 2016b – Apresentação).

<sup>28</sup> Educação em tempo integral de Curitiba, tempos, espaços e números 2016 é um material que vem agregar o momento histórico importante que vivemos. Uma obra que reúne e contextualiza a trajetória da educação pública em tempo ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ressaltando a historicidade dos programas e espaços de atendimento e sua evolução ao longo de quase três décadas. Registro de fundamental importância para a preservação do patrimônio histórico e da memória desta rede (CURITIBA, 2016b – Apresentação).

De acordo com os dados apresentados, durante esses cinco anos, o total de matrículas efetivadas na Rede Municipal de Ensino sofreu uma queda de 98.764 estudantes em 2010, para 93.159 estudantes em 2015. Contudo, a oferta de atendimento em tempo integral, durante esse mesmo período, vai de 19.803 para 20.274 estudantes, considerando os anos iniciais e finais do ensino fundamental. O que corresponde, em percentual, a um aumento de 20,1% para 21,8%.

Cadernos temáticos específicos das práticas educativas e outros exemplares também foram publicados e podem ser facilmente encontrados para *download* na página do Portal Cidade do Conhecimento, disponível no endereço *online*: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/gerencia-de-educacao-integral/3777>.

A partir de todo o panorama delineado, ressaltamos que a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, que em 2018 é composta por 182 escolas municipais, oferta de forma ininterrupta a educação em tempo integral desde 1987. Trinta e um anos de um percurso marcado pelas influências políticas, econômicas e educacionais de cada período – seja no âmbito municipal, estadual, federal e até mesmo mundial – conforme mencionamos nesse breve passeio pela história.

### 3 PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO – UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

A “primeira pedagogia” vai se constituindo em torno dessa questão nuclear: formar o ser humano, formar todas essas virtudes ou atributos, “transformar o pequeno animal em homem, na cidade”. Tudo isso pela Paideia, pela educação. Colocado o foco nessa função formadora, a pedagogia vai girar em torno das questões que a acompanharão durante vinte e cinco séculos: a virtude pode ser aprendida? O ser humano é educável? Nasce pronto, formado como humano ou precisará de tempo para conformar, constituir como humano? (ARROYO, 2005, p. 226).

Como abordamos no início do capítulo 2, foi com os gregos antigos que concebemos os primórdios da pedagogia, “foi sob a forma de paidéia, de ‘cultura’, que os gregos consideraram a totalidade de sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros” (JAEGER, 2003, p. 7). Como menciona Arroyo (2005), “o sentido primeiro da pedagogia é reconhecer que a virtude, a formação do ser humano se torna possível ao longo do tempo, ao longo de um processo educativo” (ARROYO, 2005, p.226). E desta forma vai avançando em seus desafios, na medida em que se ocupa, ao longo de sua história, em responder: como formar? Como educar esse ser humano?

A pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, essa fabricação é um projeto, uma tarefa intencional, consciente. É uma arte. Uma arte que vai além do autoconhecimento. Uma tarefa antes de tudo da própria polis, da cidade, do mundo tornado humano. É a sociedade educativa, que educa e humaniza. É o espaço público que enquanto público, democrático, é educativo (*Ibid.*, p.226).

Nessa perspectiva, ressalta a intencionalidade que caracteriza a pedagogia e continua sua reflexão abordando que educação e formação caminham juntas. “Docência, educação, formação são inseparáveis. Interrogar-nos pelos tempos, pela lógica temporal dessa formação é realimentar nossa docência nas raízes mais fecundas da teoria pedagógica” (ARROYO, 2005, p. 227).

É nessa lógica temporal, buscando compreender cada momento em suas nuances e influências, que iniciamos o capítulo voltando no contexto histórico do Século XX, marcado por inúmeras transformações no campo e na cidade. Intensas mudanças no âmbito econômico, político e até moral, delineiam a crise pela qual passa a sociedade em geral no final do milênio, em busca de novos caminhos. “Com

isso queremos dizer que não só a escola ou a pedagogia estão em crise, mas a própria humanidade se encontra na transposição de uma nova era, que exige a construção de outros valores e paradigmas” (ARANHA 1996, p. 163).

Contexto marcado por uma riquíssima produção pedagógica, no qual uma grande quantidade de teorias se destacam e embasam as propostas educacionais que vêm no bojo da necessidade da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória. Grandes teóricos educadores e pedagogos perpassaram o período com inúmeras críticas ao modelo de escola tradicional, no entanto a autora destaca que para além das tentativas de mudanças metodológicas, a própria instituição escolar se acha em crise. “Mesmo porque, nesse final de século – e de milênio – é a maneira de pensar, sentir e agir do homem contemporâneo que está em questão. O que exige, sem dúvida, profundas modificações na pedagogia e nas formas de educar” (*Ibid.*, p. 187).

Somente nesse panorama – o Brasil da Primeira República – podemos fazer referência a uma pedagogia nacional, pois até então, não havia atenção do Estado nem de teóricos específicos ao se tratar da educação. “Os ideais liberais que agitam o mundo nos Séculos XVIII e XIX, trazendo à tona fecunda reflexão sobre educação, muito tardiamente chegam até nós. E geralmente transplantadas, sem a devida reflexão a respeito de nossas condições sociais, políticas e econômicas” (ARANHA, 1996, p.197).

Nessa conjuntura, caracterizada pela implantação dos pré-requisitos do capitalismo e o desenvolvimento urbano-industrial, o ensino técnico-profissional mereceu destaque. No entanto, “suas manifestações concretas, principalmente as que se realizaram sob a forma de reformas da instrução pública, não ocorreram, evidentemente, de modo idêntico na sociedade brasileira como um todo” (NAGLE, 1976, p. 125). Fato que nos remete à disparidade regional, muito presente até os dias de hoje.

A implantação, em âmbito nacional, de uma educação obrigatória, pública, gratuita e leiga, foi a bandeira defendida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, representando na história da pedagogia brasileira “a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento” (ARANHA, 1996, p. 198).

No entanto, o período até 1939 assinalou discontinuidades na educação brasileira, onde por um lado houve a preocupação com a melhoria na qualificação do

profissional do magistério<sup>29</sup>, a expansão e organização das universidades com reformas que lhes conferiam “maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa e difusão da cultura” (*Ibid.*, p. 201), e ao mesmo tempo, a entrada do Estado Novo e a promulgação da Constituição de 1937, que deixa de proclamar o dever do Estado em relação à educação, limitando sua ação.

É nesse contexto que, em 1939, época da organização da Faculdade Nacional de Filosofia – Universidade do Brasil – foi elaborado o Curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei Nº 1190. Sua composição curricular voltava-se à formação do bacharel, reconhecido como técnico em educação, e do licenciado (professor) em várias áreas da educação, inclusive no setor pedagógico. Tal configuração ilustra o que ficou conhecido por sistema “3+1”, que por muito tempo marcou a contradição “conteúdo-método” dentro do âmbito educacional (RODRIGUES, 2007, p. 40).

A partir de então, o país intercala períodos ditatoriais e de abertura política, marcando encontros e desencontros na educação com constantes reformas no ensino universitário, novas regulamentações para a formação do pedagogo além das tendências educacionais que surgem no contexto brasileiro.

O panorama contemporâneo nos exige uma nova visão de mundo e de formação de homem. “Fomos preparados para ensinar, capacitar para o mercado, para passar de série, para passar no vestibular ou no concurso. Aos filhos do povo temos de transmitir competências para sobreviver. São essas as questões que a sociedade nos coloca” (ARROYO, 2005, p. 229).

Retomamos então o questionamento feito no início do capítulo 2 – **de que educação estamos falando?** Referenciamos Saviani (1997) ao afirmar que a educação é um fenômeno próprio do ser humano, que como tal, age de forma ativa e intencional na natureza, produzindo de forma contínua sua existência. Partindo desses pressupostos, o autor enfatiza a produção do saber, porém não qualquer saber, mas aquele resultante de um processo de aprendizagem, “o saber, objeto específico do trabalho escolar” (SAVIANI, 1997, p.13).

Trabalho escolar esse, que não está cumprindo com seu papel específico e ainda nos dias atuais nos remete a constantes reflexões e estudos acerca do

---

<sup>29</sup> Anísio Teixeira, enquanto Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal (Secretário da Educação), defende a reestruturação das escolas normais visando uma melhor qualificação do profissional do magistério. Para tanto, estabelece um programa ideal que compreendia: cursos de fundamentos profissionais, cursos específicos de conteúdo profissional e cursos de integração profissional; colocado em prática pela Escola de Professores do Instituto de Educação, posteriormente denominada Escola de Educação (RODRIGUES, 2007, p. 39).

presente e o futuro da educação no Século XXI e nos desafia a rever a função social da escola. Para Arroyo (2005) a função formadora da escola e da docência está secundarizada, o que nos indica o quão distante estamos ainda em garantir a educação como direito universal.

O termo formação pretende chamar nossa atenção de um lado para essa rica trajetória da construção de um direito tão prenhe de promessas, e de outro lado chamar a atenção para a urgência de superarmos a estreiteza a que reduzimos essas promessas quando pensamos e decidimos sobre a escolarização do povo. Tempos-ciclos de formação para afirmar essa intencionalidade pedagógica, cultural e política. Para afirmar o direito de todos à formação plana como seres humanos. Para quebrar imaginários sociais e pedagógicos que vêm a cultura e a educação como uma herança que vem de berço. De berço de poucos (ARROYO, 2005, p. 238).

Reforçamos a relevância deste estudo, quando se propõe a mergulhar no âmbito da organização do trabalho pedagógico da escola (de forma especial a escola que funciona em jornada escolar ampliada), o qual passa por profundas reflexões e debates sobre sua (re)organização.

(...) o pensamento educacional, as teorias pedagógicas e a organização escolar não são interpeladas apenas por novas pesquisas, novas teorias, mas por práticas sociais e pedagógicas novas carregadas de indagações teóricas que exigem ser explicitadas, reconhecidas e incorporadas no pensamento e na gestão educacional (ARROYO, 2013, p. 28).

Aqui se inserem as propostas educativas que exigem da escola uma reestruturação de seus tempos/espços de formação – “como equacionar currículos, didáticas, pedagogias, docência que reconheçam esses processos tensos de sua formação e os incorporem no direito à educação?” (*Ibid*, p. 36).

Problematizar a ação da articuladora pedagógica no cotidiano da escola de tempo integral, de certa forma, nos possibilitou ampliar o olhar sobre o contexto do trabalho pedagógico em que se fixam essas emergentes demandas de atendimento, de organização e de formação.

### 3.1 O COTIDIANO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O TRABALHO DA ARTICULADORA PEDAGÓGICA

A prática de trabalho do pedagogo deve estar baseada numa concepção de educação como ato político relacionado intimamente com as mudanças ocorridas na sociedade. Portanto, a prática do pedagogo deve estar vinculada à teoria que procura desvelar a formação de professores e estudantes em um novo tempo, em que os avanços tecnológicos trazem para o ser humano novas necessidades, novos valores, novas leituras da realidade (CURITIBA, 2012a, p.9).

Iniciamos com essa reflexão que consta na introdução do documento *Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*, referencial para o trabalho do pedagogo nas escolas da rede. Publicado em 2012, apresenta uma série de reflexões acerca da organização e da rotina do trabalho pedagógico, a partir de temáticas que perpassam o dia a dia e se efetivam no cotidiano escolar.

Articular a ação do pedagogo na escola a uma concepção de educação como ato político nos remete a uma lição: “o direito à educação está politicamente atrelado ao reconhecimento dos coletivos populares aos direitos humanos, sociais, políticos mais básicos” (ARROYO, 2013, p. 38-39).

Conforme a Portaria N° 12/2017, que orienta o planejamento da pedagogia escolar, cabe ao pedagogo: *coordenar a organização do trabalho pedagógico com o coletivo de profissionais da unidade, no acompanhamento dos processos educativos relativos à formação, ao currículo, ao planejamento (da unidade e dos docentes), à avaliação, à interação com as famílias e ao fortalecimento da gestão democrática* (Art. 2º). Ou seja, está no cerne de seu trabalho, ações mediadoras e articuladoras, na medida em que,

(...) não há fórmulas prontas a serem seguidas na criação de soluções adequadas para cada dilema da realidade escolar e, também, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a um trabalho apenas técnico, mas implica em reconhecer limites, enfrentamentos e inseguranças no próprio trabalho (CURITIBA, 2012a, p.9).

O Projeto de Lei N.º 6847/2017, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo, traz em seu Art. 2.º – *Considera-se Pedagogo*,

*para os fins desta lei, os profissionais portadores de diploma de curso de graduação em Pedagogia, para exercerem a docência, bem como atividades nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos. E complementa em seu parágrafo único, que tais atividades podem ser realizadas em instituições de ensino públicas ou privadas de educação, bem como em instituições culturais, de pesquisa, ciência e tecnologia e, ainda, de ensino militar.*

Aponta com justificativa, o aumento significativo dos cursos de licenciaturas no país – dentre eles o curso de Pedagogia que corresponde a 44,5% do total de matrículas, conforme o Censo de 2013. Ressalta ainda a regulamentação da Profissão de Pedagogo como “uma medida de reconhecimento e inclusão de milhares de profissionais qualificados no mercado de trabalho que representam uma área de grande importância, especialmente na educação” (BRASIL, 2017b, p.3).

Percebemos nesses primeiros apontamentos a amplitude dos debates que envolvem a pedagogia, tanto no âmbito específico de atuação escolar, como em outras instâncias de processos educativos informais e não formais. O que nos coloca em pauta a fragilidade que ainda persiste em relação às diretrizes do curso, embora venha se afirmando no reconhecimento de sua especificidade, o que demonstram as justificativas apontadas pelo referido Projeto de Lei. Da mesma forma, evidenciamos avanços no que se refere ao seu estatuto teórico, apesar de serem acompanhados de muito conflito.

Libâneo (2004 p. 29-30) em seu livro *Pedagogia e pedagogos, para quê?* evidencia a pedagogia como teoria e prática da educação, colocando-a como um “campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Ação educativa que pretendemos abordar no contexto dessa pesquisa, ampliando o olhar para as escolas que funcionam em jornada integral, e que nos desafiam nas especificações do cotidiano e na organização do trabalho pedagógico.

Conforme já mencionamos, o currículo da escola de tempo integral na RME de Curitiba prevê a sua organização em uma rotina de nove horas, e de acordo com o documento anteriormente mencionado, no qual pensar em educação integral e em educação em tempo integral “pressupõe compreender o processo de formação humana como um processo permanente, comprometido com a construção da liberdade, da autonomia, da solidariedade” (CURITIBA, 2012a, p.33).

Acompanhando a trajetória histórica da rede, está posto no Currículo do Ensino Fundamental, que a ampliação do tempo escolar compreende um novo olhar para a organização curricular, “com a integração dos campos do conhecimento e as dimensões formadoras do ser humano”, promovendo condições diferenciadas de acesso a bens culturais e qualificando o trabalho da escola pública (CURITIBA, 2016a, p. 23).

Como descrito no capítulo anterior, a oferta do tempo integral na RME de Curitiba ocorre de forma ininterrupta há 31 anos, em edifícios próprios (estruturados ou adaptados) que identificam a arquitetura escolar, ou em algumas estruturas físicas diversas (UEIs), que foram incorporadas à secretaria municipal ao longo desse período. Viñao Frago e Escolano (2001) em suas discussões sobre a arquitetura escolar ressaltam que na história da humanidade, nem sempre a instrução e o ensino aconteciam em espaços físicos que caracterizavam o ambiente escolar.

O edifício-escola foi, por isso, uma construção diferenciada dos continentes exclusivamente práticos (...) o edifício escolar é uma forma que comporta determinada força semântica através dos signos e símbolos que exhibe (...) convém notar, no entanto, que isso não era assim antes de se configurar a arquitetura escolar como um gênero específico de ordem espacial. Não o era quando a escola não existia como edifício *ad hoc* e a instrução poderia levar-se a cabo em dependências tão diversas como os estúbulos, os cafés e salões de baile, os desvãos e cavalariças, os cemitérios e átrios de igrejas, os edifícios fabris (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 26).

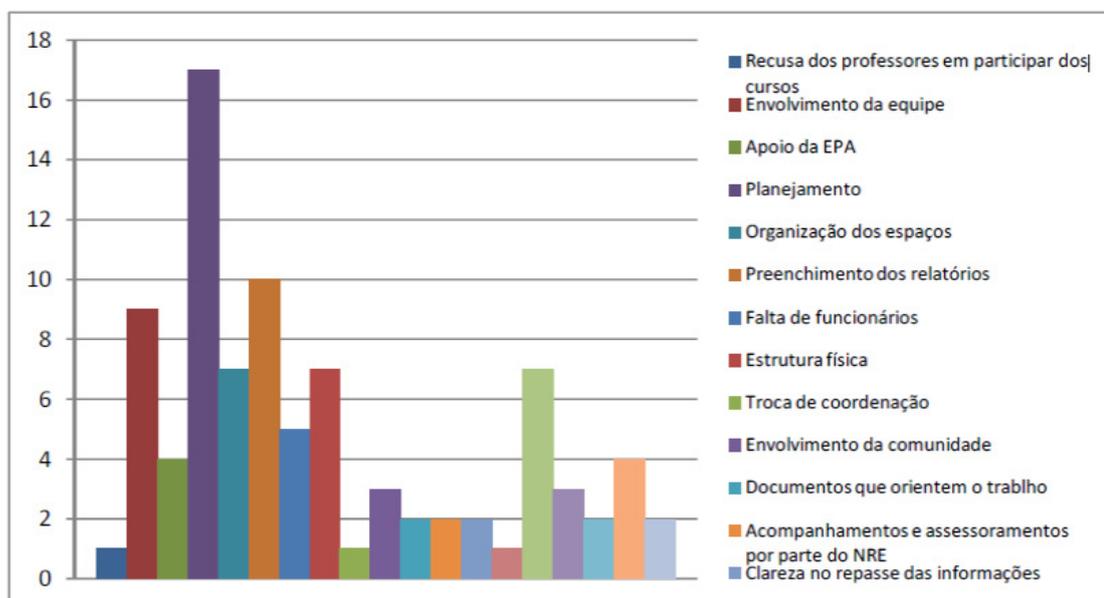
Nas UEIs a capacidade de atendimento varia de acordo com a estrutura física – em média de 60 a 200 estudantes. Em 2012, a equipe da Gerência de Educação Integral desenvolveu uma pesquisa-ação<sup>30</sup> nesse espaço educativo. O foco de análise foi a atuação da coordenadora, no intuito de elucidar suas atribuições e verificar como seu trabalho contribui para a integração dos espaços escola/UEI a fim de enriquecer a prática pedagógica (BOETGER, SILVA e VASSOLER, 2013).

---

<sup>30</sup> Os procedimentos metodológicos da pesquisa incluíram: participação da Gerência de Educação Integral nas reuniões com coordenadores, pedagogos e diretores das escolas integrais promovidas nos NREs; a observação do trabalho desenvolvido pelos coordenadores; a análise do Plano de Ação das 46 unidades e do relato de 32 coordenadoras sobre as dificuldades enfrentadas no encaminhamento do trabalho pedagógico e administrativo.

O Gráfico 3 – retirado do artigo publicado em 2013 – evidencia a diversidade de dificuldades apontadas pelos relatos<sup>31</sup> das coordenadoras das UEIs que participaram da pesquisa. São dados e informações relevantes que, não só reforçaram a continuidade do acompanhamento da Gerência de Educação Integral e do Núcleo Regional de Educação nas unidades, mas serviram como parâmetro para o planejamento das ações formativas a serem desenvolvidas no período seguinte (2013/2016).

GRÁFICO 3 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELAS COORDENADORAS PARA O DESEMPENHO DO TRABALHO NA UNIDADE (2012)



FONTE – Dados fornecidos pela pesquisa realizada em 2012 com as coordenadoras das UEIs.

O relato das coordenadoras sobre o trabalho foi diverso, apontando desde a dificuldade na orientação dos professores em relação ao planejamento com as práticas educativas, até questões administrativas e o envolvimento superficial da equipe da escola. “Um dos grandes desafios para todos os profissionais que trabalham com a educação integral apresenta-se na articulação dos espaços escola/UEI” (BOETGER, SILVA e VASSOLER, 2013, p. 3582).

<sup>31</sup> A pesquisa foi solicitada às 46 unidades de educação integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, obtendo-se o retorno de 32 relatos; destes, somente um foi devolvido com a solicitação de revisão e complementação de informações, pois fazia referência à rotina diária da coordenadora e não às dificuldades enfrentadas no exercício da função.

Em seu texto, Placco (2012) aponta que as relações sociais/interpessoais são de fundamental importância no trabalho cotidiano do coordenador pedagógico e sugere algumas ações concretas para esse enfrentamento. Tendo em vista o panorama que foi apresentado pela pesquisa realizada em 2012, destacamos: as *responsabilidades partilhadas* – nas quais “nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada” e a *interlocução partilhada* – “o planejamento e os movimentos de formação dos professores para uma melhor prática docente precisam ser equacionados pelo(a) coordenador(a) pedagógico-educacional” (PLACCO, 2012, p. 53). Ou seja, a importância do acompanhamento e articulação do coordenador pedagógico na comunicação entre os profissionais da unidade escolar contribuindo para o enfrentamento das dificuldades cotidianas.

No contexto da RME, somente no ano de 2013 (por intermédio da contrapartida do município à adesão ao Programa Mais Educação), os Centros de Educação Integral (CEIs) e as escolas municipais com oferta do tempo integral, passaram a contar com a coordenadora na equipe gestora. O processo ocorreu de forma gradativa e ao final do ano de 2014, todas as unidades tinham a garantia de indicar um profissional da escola para desempenhar essa função.

Para falar de gestão (do latim *gestio onis*), vamos referenciar Ferreira (2007) quando conceitua:

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização. É um termo que, historicamente, vem se afirmando no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições e organizações, incluindo as educacionais, como sinônimo de administração, e que se instala no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação (FERREIRA, 2007, 170-171).

Falar de organização e gestão no âmbito escolar é referenciar um conjunto de “normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI 2005, p.293), assumindo que tais tarefas são meios e condições para atingir os objetivos específicos da escola.

Objetivos esses administrados pela equipe gestora (EPA – equipe pedagógico-administrativa) da escola, e que tem por finalidade a organização e a condução do trabalho educativo sob o princípio da gestão democrática, como:

(...) processo político por meio do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Esse processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia, aos sujeitos da escola, de amplo acesso às informações (CURITIBA, 2012, p. 10).

Ferreira (2007, p. 171-172) reforça que a gestão da educação, como tomada de decisão, deve acontecer e se desenvolver em todos os âmbitos da escola, fundamentalmente na sala de aula, “onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisão para o estabelecimento de novas políticas”.

Nessa conjuntura, entra em cena a articuladora da educação integral, como figura *a mais* na EPA e que tem por atribuição maior fortalecer o acompanhamento específico das atividades que ocorrem no tempo integral – uma vez que sua jornada de trabalho segue a jornada de nove horas destinada à ampliação do tempo escolar. Atribuição que, por sua natureza prioritariamente pedagógica, deve se configurar na parceria e no compartilhamento de responsabilidades com a equipe diretiva, pedagógica e demais profissionais da escola, visando a qualidade dos processos educacionais de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, o acompanhamento dos profissionais que trabalham com as práticas educativas.

Desta forma, sua maior contribuição na gestão da escola se coloca no fortalecimento das ações que envolvem a organização desses tempos, espaços e saberes que compõe a jornada escolar ampliada, tendo em vista a sua dimensão qualitativa.

#### 4 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL – “APRENDIZAGENS AO LONGO DA VIDA”

Sabemos que a temática *formação* se constitui objeto de estudo no Brasil entre educadores, pesquisadores e no âmbito das organizações científicas<sup>32</sup>, dedicando-se ao aprofundamento de questões que possam contribuir com a reformulação e o aprimoramento dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Júlio Emílio Diniz-Pereira, Editor da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores<sup>33</sup>, abre sua edição n.º 03 (2010) ressaltando que, pelos últimos levantamentos realizados, o campo de pesquisa em torno da temática tem se tornado cada vez mais interdisciplinar, permeando diversas áreas/campos do conhecimento científico e prático. Dentre as publicações, está o artigo de Carlos Marcelo Garcia<sup>34</sup>, que aborda a carreira do professor iniciante e suas primeiras experiências, do qual trazemos para iniciar essa discussão o conceito de profissão:

(...) é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso (GARCIA, 2010, p. 12).

*Em que consiste a profissão docente? Qual é sua ocupação específica? A docência é uma profissão?* São questionamentos com os quais o autor inicia seu texto, e que servirão de norte para tecermos algumas considerações acerca do assunto.

Aponta inicialmente que, ao concebermos várias outras profissões, seriam perguntas fáceis de responder; porém ao se tratar da profissão docente, as respostas exigem um maior grau de complexidade. Pois o ambiente escolar é

---

<sup>32</sup> De forma especial a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação / ANFOPE.

<sup>33</sup> A Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBFP) continua, no seu terceiro número, seguindo a discussão sobre os temas emergentes no campo da formação de professores. Além de multiplicidade de temas, objetos e sujeitos, o campo apresenta variados aportes teóricos e metodológicos, motivando os pesquisadores a visitarem outras áreas, a lançarem seu olhar para outras esferas do conhecimento (2010)

<sup>34</sup> *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência* – levanta a literatura sobre a produção brasileira em educação de investigações acadêmicas tipo pesquisa-ação. Apresenta uma síntese conceitual sobre as tendências teóricas que influenciaram este campo de pesquisa no Brasil, bem como o mapeamento das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação (1966 a 2002).

marcado por uma diversidade de atores, de processos formativos, de planos e programas preceptivos, graus, ciclos e regulamentos, entre outros. O que lhe confere especificidades, tanto ao ser apreendida – formação inicial – quanto em seu aperfeiçoamento – formação continuada (GARCIA, 2010).

O subtítulo do capítulo – *Aprendizagens ao longo da vida* – faz menção ao título da Conferência de realizada em Lisboa no final de setembro de 2007<sup>35</sup>, que ressaltou a temática – formação de professores – no âmbito da União Européia, por se tratar de uma questão em destaque nos estudos e no centro das políticas educativas desde os meados do Século XX. O desempenho dos professores foi ressaltado como fator primordial para a modernização da escola e para tanto, a *melhoria da qualidade de sua formação ao longo da carreira* era fundamental.

Nessa perspectiva, Canário (2002) afirma que a prática profissional é processo permanente e integrador da formação inicial e formação contínua dos professores, tendo a escola como lócus desse aprendizado e desenvolvimento profissional. Superar a dicotomia de que formação inicial e continuada são processos estanques, lineares e sequenciais, marcados por uma concepção cumulativa e meramente técnica, é o que defende o autor.

Essa visão da formação, como uma sucessão hierarquizada de etapas cuja ordem determina a natureza e a importância das modalidades formativas, nega a continuidade da formação como algo que é inerente a todo o ciclo de vida profissional e baseia-se em duas ideais essenciais: a primeira é a de afirmar a predominância estratégica da formação inicial que precede e determina as posteriores situações formativas; a segunda é a de pensar a formação inicial a partir de um paradigma de racionalidade técnica, em que se procede a uma justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática (entendida como uma “aplicação”) (CANÁRIO, 2002, p. 152/153).

Percebemos que tanto em âmbito nacional quanto no panorama mundial, a temática *formação* tem se destacado no meio acadêmico. No entanto, convém ressaltarmos que no nosso país a formação dos profissionais da educação, sua profissionalização e seu exercício acumulam “uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação, apesar de sua desvalorização e da ausência de

---

<sup>35</sup> “Desenvolvimento profissional dos professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida” –

condições devidas e necessárias à qualidade de sua formação e de seu trabalho profissional por parte do poder público” (FERREIRA, 2007, p. 158). Embora reze em nossa Constituição que o Brasil é *um Estado Democrático de Direito* – e com base em seus princípios e fundamentos, promulga *a educação como direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...* (Art. 1º e Art. 205). A autora ainda destaca:

Reitere-se que pelas mãos dos profissionais da educação, passam todas as crianças, jovens e os adultos que afluem à escola porque aspiram à formação e à instrumentalização para a vida em sociedade como único canal responsável para fornecer o “passaporte” que os capacite à cidadania e ao mundo do trabalho. Ainda que sejam divergentes e contraditórias as concepções sobre a relação educação e sociedade, educação e produção da existência, educação e atividade econômica, ou que tipo de formação deve ter o profissional da educação, todas elas partilham de algumas questões indubitáveis a esta condição humana que constitui a razão de ser de toda instituição escolar: a formação do homem e da mulher em sua ampla dimensão, pessoal e profissional (FERREIRA, 2007, p.159).

Coloca em pauta que, para termos uma escola de qualidade, *necessitamos de um profissional qualificado*, pois: a formação ofertada na escola não é facilmente adquirida em outro lugar; sua função social perpassa pela socialização do saber de forma sistematizada; a especificidade da formação deste profissional, que possui dimensões científica e atitudinais; a relevância da formação ofertada na escola na vida dos que por ela passam; a escola é lugar aonde se reproduz e se produz políticas, orientações e regras; a escola está inserida em um mundo marcado pela globalização, exigindo um novo olhar para a organização e gestão da educação e por consequência ressignificando o valor da formação e do trabalho de seus profissionais (FERREIRA, 2007).

“Depreende-se daí que de uma boa e sólida formação dos profissionais da educação e de uma boa e sólida gestão da educação dependerá a vida futura de todos que pela escola passarem” (*Ibid.*, p. 160). Reforça a importância das políticas educacionais que se configuram como terreno fértil para as discussões acerca da formação dos profissionais da educação, dando destaque ao princípio democrático da gestão da educação.

No âmbito municipal, em documento que normatiza as atribuições e cargos dos seus servidores, consta que: para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na área de atuação da pedagogia escolar, são atribuições específicas:

(...) coordenar a organização do trabalho pedagógico, junto ao coletivo de profissionais da unidade, no acompanhamento dos processos educativos relativos ao currículo, planejamento e avaliação, na formação continuada, nas relações com as famílias e no fortalecimento da gestão democrática (CURITIBA, 2016d, p.60).

Nesse sentido, resgatamos as orientações da Semana de Estudos Pedagógicos (2013), para a elaboração da proposta a ser desenvolvida a partir de então.

(...) é importante destacar as ações a serem desenvolvidas pelo/a pedagogo/a, pelos docentes e demais profissionais do magistério. Tais ações devem contemplar as atividades pedagógicas indispensáveis à organização dos diferentes tempos escolares, bem como os processos de formação continuada em serviço e o tempo destinado ao estudo (CURITIBA, 2013, p.3).

Deu-se início a um período de quatro anos de estudos e reflexões acerca do fortalecimento dos processos de formação continuada em serviço, dos quais resultaram a escrita de documentos orientadores, tanto no âmbito da gestão da secretaria, como no interior das escolas com a (re)escrita dos seus PPPs.

O Currículo do Ensino Fundamental – um desses documentos – apresenta em sua introdução, o que Ferreira (2007) destacou acerca da importância das políticas públicas para a qualidade da formação dos profissionais da educação, pela qual tanto se luta historicamente em todos os espaços possíveis. Faz referência à Constituição Federal de 1988, que estatuiu o direito à educação como direito público e subjetivo, circunscrevendo este bem social pela obrigatoriedade e à Lei N.º 12.796/2013, estabelecendo a todos, a titularidade desse direito (dos 4 aos 17 anos), determinando ao Estado, políticas para sua operacionalização (CURITIBA, 2016a).

Nessa perspectiva, o Estado é representante de todos e responsável incontroverso na proposição de políticas, ações e prescrições para a distribuição material dos bens sociais, dentre eles(as), a educação, em

detrimento da possibilidade de torná-los privilégio de poucos. A equalização de trajetórias a partir da distribuição social equitativa e justa a todos os sujeitos desse direito, estabelecendo a justiça social é, pois, função do Estado. Desde 2013, nós, profissionais da RME, nos mais variados espaços de discussão e formação (Semana de Estudos Pedagógicos, grupos de estudos, cursos de formações, etc.) discutimos o sentido da ação político-pedagógica operada nas unidades educativas e sua vinculação com a distribuição material do direito à educação para todos e todas. Tais movimentos resultaram na assunção de princípios e pressupostos para o desenvolvimento das ações pedagógicas desenvolvidas nas unidades, por esta gestão, pelas unidades e por cada um de nós, profissionais da educação, estabelecendo as dimensões de uma BOA ESCOLA.” (CURITIBA, 2016a, p. 5).

Buscamos em Nóvoa (2009) mais um aporte teórico para enriquecer essa discussão, quando afirma que estamos vivenciando, neste início de século, “um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas”. E aí nos instiga com a questão: *o que é um bom professor?*

Em suas perspectivas, o autor aponta cinco “facetas”, que segundo ele definem um bom professor: *o conhecimento*, centrando os processos formativos em torno de situações concretas que referenciam o trabalho escolar; *a cultura profissional*, na medida em que valoriza os professores mais experientes, concedendo-lhes papel central na formação dos mais jovens; *o tacto pedagógico*, que está intrinsecamente nas dimensões pessoais do “ser docente”, nas suas vivências e referências pessoais, e que não se esgotam em matrizes científicas ou pedagógicas; *o trabalho em equipa*, reforçando momentos de interação e partilha na rotina escolar, durante os quais se estabelece o diálogo profissional, tão importante para o fortalecimento do coletivo; e finalmente *o compromisso social*, no qual a formação docente (priorizando o trabalho que ocorre internamente na escola), favoreça a sua participação no espaço público da educação – (re)contextualizar a função da escola na sociedade (NÓVOA, 2009).

Para o autor, tais princípios já inspiram programas de formação e procuram valorizar “a componente praxica, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas colectivas e a presença pública dos professores” (*Ibid.*, p. 45).

Para finalizarmos esse capítulo, convém a ressalva de que, durante o período de 2013/2016, seguindo as orientações para o Plano de Formação Continuada da RME aos seus profissionais, a Gerência de Educação Integral deu continuidade às suas ações, desenvolvendo estratégias formativas a partir de encontros planejados com as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de

Educação e as equipes pedagógicas das escolas municipais (compreendendo as pedagogas e articuladoras).

Tendo em vista o momento de discussões pelo qual passava a RME, a equipe da gerência planejou suas ações formativas pautadas nos estudos sobre as diretrizes curriculares do município que sustentaram as reflexões durante o processo de reestruturação e reescrita dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Temáticas como: as concepções de educação integral e educação em tempo integral; a relação de tempo e espaço no ambiente escolar; as possibilidades de organização dos espaços, dentre outras, permearam os encontros e as proposições de estudo, visando o fortalecimento de uma unidade de trabalho entre escola, núcleo regional e secretaria municipal.

## 5 O MÉTODO DE PESQUISA

### 5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (...) trata-se de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas... portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 1 e 2).

Diante do exposto pelas autoras e partindo do conceito de que a atividade de pesquisa é um “conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013 p. 30), delineamos o percurso metodológico desta investigação. Planejada a partir de uma abordagem qualitativa que, por sua peculiaridade busca aprofundar e compreender as particularidades do fato.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), o enfoque qualitativo surge em meados do século XIX com as ciências sociais e humanas. De forma mais dinâmica, busca observar e explorar os fenômenos estudados por meio de um processo indutivo. Sua característica fundamental é a interação do pesquisador com seu campo de estudo, permitindo uma maior proximidade entre sujeito e objeto. Em consonância, Lüdke e André afirmam que “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (1986, p. 5).

Essa relação direta com o contexto e os participantes envolvidos permite ao pesquisador, “tornar o mundo visível”, descrever significados socialmente construídos, pois não impõe um ponto de vista externo, mas procura trabalhar com as percepções dos próprios envolvidos. “Nesse sentido, a própria realidade subjetiva é objeto de estudo” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 35).

Convém ainda ressaltar, que se trata de uma investigação no campo educacional e como tal, realizada dentro de seu limite natural e social – o ambiente escolar – “inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 5).

### 5.1.1 Os aspectos éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, seguindo os trâmites e resoluções próprias, e aprovado pelo CAAE 78732217.0.0000.0102.

Obteve parecer favorável da Mantenedora – Prefeitura Municipal de Curitiba – para a realização da mesma, em documento próprio redigido pelo setor responsável e assinado pela diretora do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições conferidas a partir do Decreto nº 80/2017.

## 5.2 CONTEXTO

A investigação foi desenvolvida nas unidades escolares com oferta de tempo integral da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, cuja ampliação da jornada escolar completa 31 anos em 2018. É um período histórico (abordado no capítulo 2 desta dissertação) marcado por propostas pedagógicas institucionalizadas e pela incorporação de diferentes espaços físicos à Secretaria Municipal de Educação (SME), o que contribuiu para a diversidade de estruturas nas quais se desenvolvem esses atendimentos e que até hoje permanecem em vigor.

Em seu universo atual de 182 escolas municipais, a RME de Curitiba oferta tempo integral em 92 delas, seja no seu próprio espaço interno, ou em espaços diferenciados – Unidades de Educação Integral (UEIs) – vinculados administrativa e pedagogicamente às escolas municipais. Conforme dados recentes, atualizados pelo Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações (DPEI) da Secretaria Municipal da Educação, a rede atende 82.835 estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, dos quais 20.481 são atendidos em tempo integral.

Selecionamos dez unidades escolares, representando os Núcleos Regionais de Educação (NREs), que compõe a estrutura administrativa da Secretaria Municipal. Desta forma, a pesquisa de campo ocorreu em 5 Centros de Educação Integral (CEIs), 5 Unidades de Educação Integral (UEIs). Todas elas desenvolvem em sua rotina, a proposta curricular da mantenedora a partir das Práticas Educativas.

O fator “tempo” em que a articuladora pedagógica da unidade está atuando foi considerada como um dos critérios de seleção, uma vez que a pesquisadora abordará no contexto das entrevistas, o processo formativo planejado pela equipe central da SME e desenvolvido para esse grupo, durante o período de 2013 a 2016.

### 5.3 PARTICIPANTES

As participantes da pesquisa são 10 articuladoras pedagógicas da educação integral e 2 professores que atuam com as práticas educativas, de cada unidade escolar participante da pesquisa.

A RME de Curitiba, conforme descrito em seu documento do Currículo do Ensino Fundamental, compreende a ampliação da jornada escolar como uma estratégia para a qualificação das atividades pedagógicas nas escolas. Para tanto, propõe a sistematização de seu currículo em uma rotina de nove horas diárias, por meio do planejamento de estratégias metodológicas diversificadas que objetive o pleno desenvolvimento do estudante (CURITIBA, 2016a).

O cerne dessa concepção de trabalho prioriza seu caráter lúdico e é formalizado pelas práticas educativas da educação integral, no qual o termo prática é concebido como

(...) organização didático-pedagógica, que tem como objetivo fundamental qualificar estratégias relacionadas ao experimentar, testar, manipular, construir, montar, entre outros, por meio da interação entre os sujeitos, os espaços, os tempos e os recursos, para ressignificar os conhecimentos escolares (*Ibid.*, p.24).

Convém a ressalva de que a orientação metodológica proposta pela RME, possui correspondências com os encaminhamentos e orientações encontrados nos documentos do Programa Mais Educação<sup>36</sup>, nos quais os macrocampos elencados

---

<sup>36</sup> Para a ampliação do cenário educativo e, portanto, das oportunidades formativas oferecidas por essas escolas, o MEC propôs, até 2012, para as escolas urbanas, atividades organizadas em 10 (dez) macrocampos, que podem ser entendidos como temáticas ou campos do conhecimento. Para as escolas com ingresso em 2013, foi pensado um agrupamento dos macrocampos, que resultou em uma proposta de 5 (cinco) temáticas: Acompanhamento pedagógico; Comunicação, uso de mídias e Cultura Digital e tecnológica, Cultura, Artes e educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária; esporte e Lazer.

pela proposta do Governo Federal vieram contribuir e aprimorar o trabalho já desenvolvido pelas escolas municipais da rede.

São elas: as *Práticas de Acompanhamento Pedagógico* (que objetivam potencializar a aprendizagem dos estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática); as *Práticas Artísticas* (que são norteadas pela ampliação do pensamento estético e do olhar sensível do estudante acerca da arte, cuja organização varia conforme a estrutura de cada unidade escolar e e definidas em uma ou mais linguagens da arte teatro, música, dança e artes visuais); as *Práticas do Movimento e Iniciação Esportiva* (que envolve os elementos da cultura corporal, definidos pelo currículo como dança, jogo, ginástica e luta); as *Práticas de Educação Ambiental* (envolvendo saberes, conceitos, valores socioculturais, experiências voltadas ao exercício de uma cidadania comprometida com a preservação, conservação e recuperação do meio ambiente e da qualidade de vida); e as *Práticas de Ciência e Tecnologias* (que objetivam aprofundar a educação científica e tecnológica na perspectiva da natureza da Ciência e no uso de diferentes tecnologias) (CURITIBA, 2016b). Todas consideram a importância da ludicidade em seu encaminhamento metodológico e resguardam as especificidades em relação a sua própria concepção do trabalho.

O currículo da escola com jornada ampliada implementa em seu Projeto Político Pedagógico, uma rotina de nove horas diárias, desenvolvendo metodologias diferenciadas que considerem o estudante em seu desenvolvimento global. Desdobra as áreas do conhecimento em cinco Práticas Educativas, voltadas à leitura e escrita, à arte, ao esporte, ao lazer, à cultura, à educação ambiental, à experimentação científica e ao uso das tecnologias (CURITIBA, 2016b, p. 9).

O referido documento orientador (2016b) ainda ressalta a importância dos profissionais que trabalham com a educação em tempo integral ter a clareza das especificidades de cada uma das práticas educativas, a partir de suas concepções de trabalho e de como podem se articular para a utilização dos tempo e espaços escolares.

Delineadas de forma bem específica no Currículo do Ensino Fundamental (2016a), as concepções de cada uma das práticas educativas encontram-se pareadas às áreas do conhecimento afins, evidenciando a preocupação com o planejamento escolar na medida em que buscam “conteúdos que confirmam significados ao trabalho definido, possibilitando a ampliação, qualificação e

aprofundamento ao conhecimento produzido, na perspectiva de um currículo integrado” (CURITIBA, 2016a, p. 24).

#### 5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados na pesquisa qualitativa é fundamental, pois é a partir dela que o pesquisador obtém informações relevantes acerca do estudo a ser realizado. Nessa perspectiva, Sampieri, Collado e Lucio (2013) ressaltam que o próprio pesquisador é o instrumento de coleta de dados do processo qualitativo, podendo se utilizar de diversas técnicas e métodos durante o processo. “A coleta de dados acontece nos ambientes naturais e cotidianos dos participantes ou unidades de análise”, nos quais o investigador, “não só analisa, como também é o meio de obtenção da informação” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO 2013, p. 417).

Ainda segundo o autor, “seu maior desafio é entrar no ambiente e passar despercebido, como se fizesse parte dele, mas também conseguir capturar o que as unidades ou casos expressam e adquirir um profundo sentido de entendimento do fenômeno estudado” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO 2013, p. 417). Unidades essas que nortearão o planejamento e a análise do pesquisador no contexto da pesquisa.

Para o presente estudo, empregamos como procedimentos e instrumentos de coleta de dados: a análise de documentos, a observação e a entrevista semiestruturada.

A **análise de documentos**, ou análise documental, considerada como fonte “natural” de informações, uma vez que busca identificar fatos em quaisquer materiais escritos e que em sua grande maioria, são produzidos no próprio contexto a ser pesquisado. Para Lüdke e André (1986) “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (*Ibid* p. 38).

No caso, utilizamos documentos elaborados pela própria rede de ensino, nos quais se encontram normatizações, detalhamentos das propostas pedagógicas e orientações para o trabalho nas unidades escolares. Registros e arquivos

relacionados ao planejamento de atividades formativas, bem como leis, regulamentos e pareceres propostos para âmbito nacional.

A **observação**, apontada por Richardson (1985) como imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, é base de toda investigação no campo social, podendo ser empregada de forma exclusiva ou conjugada a outras técnicas.

Tradicionalmente vista como um método qualitativo de investigação, precisa ser sistematicamente planejada. Lüdke e André (1986) enfatizam ainda a importância de uma rigorosa preparação do observador nesse processo, a fim de delimitar bem o objeto de estudo e o foco da observação. Segundo as autoras, “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional” (*Ibid*, p.26).

Convém ressaltar a qualificação dada por Sampieri, Collado e Lucio (2013), quando abordam que, para ser um bom observador,

(...) precisa saber ouvir e utilizar todos os sentidos, prestar atenção nos detalhes, possuir habilidades para decifrar e compreender condutas não verbais, ser reflexivo e disciplinado para fazer anotações, assim como ser flexível para mudar o foco de atenção, se for necessário (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO 2013, p. 425).

Outro fator determinante para a escolha da observação como instrumento de coleta de dados foi a delimitação do ambiente escolar como ambiente da pesquisa e o acompanhamento nas permanências dos professores. “A formação continuada na escola se dá em diferentes tempos/espços. Dentre esses, destaca-se a permanência, como espaço privilegiado de reflexão permanente sobre os processos didático-pedagógicos, com o objetivo de aprimorar a qualidade do trabalho docente” (CURITIBA, 2013, p.7).

Os conteúdos das observações, igualmente receberão tratamento minucioso, compreendendo registro detalhado. Para organizar esse processo, consideramos as sugestões sistematizadas por Lüdke e André (1986) que nortearam, tanto a elaboração do roteiro de observações (ANEXO 1), como a organização dos dados. Em síntese, temos:

\*uma parte descritiva: ressaltando os sujeitos envolvidos, a importância dos diálogos, o local, as atividades desenvolvidas e os eventos pontuais, além do próprio comportamento do observador; \*uma parte reflexiva, com registros que incluem “as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (LÜDKE e ANDRÉ. 1986, p.31).

A **entrevista semiestruturada**, vem qualificar o processo de coleta de dados e reiterar a finalidade da pesquisa qualitativa em explorar as diferentes representações sobre o tema estudado.

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, (...) uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha um importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas (...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

Cuidadosamente planejada a partir do objeto de estudo da pesquisa e dos objetivos da investigação, foram realizadas individualmente com as participantes (articuladoras pedagógicas e docentes das práticas educativas), seguindo o roteiro estruturado nos tópicos guias (ANEXOS 2 E 3).

Para dar início ao procedimento de coleta de dados, realizamos contato inicial com a gestão escolar da unidade via telefone. Em conversa com a articuladora, verificamos a disponibilidade para realização da pesquisa. Após a concordância, foi agendado um primeiro encontro no qual a pesquisadora apresentou o projeto e explicou como se realizaria o estudo de campo, para então organizar a próxima visita, de acordo com a disponibilidade da articuladora e dos professores.

No momento planejado para as entrevistas individuais, a mestrande tomou o cuidado em oferecer, a cada uma das participantes, a “carta convite” (ANEXO 4), na qual formaliza e agradece a colaboração, além de expor de forma breve, o estudo a ser realizado. Apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / TCLE (ANEXO 5), explicando sobre sua participação voluntária no processo, por meio da entrevista oral, a garantia da privacidade no uso das informações coletadas, bem como a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (SCS/UFPR).

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É preciso que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder as questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 37).

Esclarecidas todas as dúvidas, solicitamos o consentimento para a gravação da entrevista, de forma a obter maior fidedignidade na transcrição dos dados. Como afirmam as autoras, “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 37).

## 5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Por ser uma investigação de cunho qualitativo, os procedimentos de análise de dados planejados para esta pesquisa permearam todas as suas etapas de coleta. “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

As autoras pontuam que, procedimentos analíticos permeiam todo estudo, desde seu início, e que escolhas e decisões vão delineando esse percurso.

(...) fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo “aprendido” durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório (*Ibid*, 1986 p. 45).

Nessa perspectiva, Richardson descreve que “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos diversos” (1985, p.223) e que deve ter por base as finalidades do estudo.

Desta forma, os roteiros para a observação e os tópicos guias para orientar as entrevistas com as articuladoras e as docentes, foram elaborados conforme os objetivos da pesquisa, tendo sempre como parâmetro a questão de investigação proposta: *Como se configura a prática da articuladora pedagógica que atua na gestão das escolas que ofertam a educação em tempo integral?*

Para finalizar o capítulo, fizemos uma síntese acerca da metodologia:

\*Foi Desenvolvida no **contexto** das unidades escolares com oferta do tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, compreendendo 10 unidades participantes de um universo de 182 escolas municipais, das quais 92 ofertam a jornada escolar ampliada. Dentre as 10 unidades participantes temos: 5 Centros de Educação Integral (CEIs) e 5 Unidades de Educação Integral (UEIs).

\*Suas **participantes** são as *articuladoras pedagógicas* e dois *docentes* que trabalham com a proposta curricular das práticas educativas (de cada unidade), totalizando 30 participantes.

\*Como **procedimentos de coleta de dados** fizemos uso: da *análise documental*, compreendendo documentos orientadores (propostas e cadernos pedagógicos, currículo do ensino fundamental, além de registros e arquivos relacionados ao planejamento de atividades formativas) aportes normativos (decretos, instruções normativas, projetos de lei) específicos do município, assim como leis, regulamentos e pareceres em âmbito nacional; da *observação*, realizada no próprio ambiente escolar, compreendendo os momentos de permanência e das próprias entrevistas. Foi orientada por um roteiro cuidadosamente elaborado para a organização dos dados; das *entrevistas semiestruturadas*, realizadas individualmente com as participantes (articuladoras e docentes) no ambiente escolar.

\*Como **procedimento de análises de dados** foi orientada pela análise de conteúdo, tendo como parâmetro a questão investigativa e os objetivos determinados para o estudo.

## 6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao iniciar a atividade de campo, o investigador já está coletando e analisando seus dados. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), isto ocorre pelo simples fato de observar tudo o que ocorre nele, fazendo com que coleta e análise sejam atividades constantes e quase paralelas. Ainda segundo os autores, a natureza da análise qualitativa compreende que os dados coletados são variados e precisam ser estruturados pelo pesquisador, na medida em que: organizam as unidades em categorias, temas ou padrões; descrevem experiências; compreendem o contexto em que a coleta das informações foi realizada; consegue interpretar as informações tendo por base a literatura revisada, a fim de responder a sua questão de investigação.

Conseguir esses propósitos é um trabalho paulatino. Para satisfazê-los devemos organizar e avaliar uma grande quantidade de dados coletados (gerados), para que as interpretações decorrentes do processo sejam direcionadas para a formulação do problema [...] A análise é um processo eclético (que concilia diversos pontos de vista) e sistemático, mas não é rígido nem mecânico. Como qualquer tipo de análise, a qualitativa é contextual (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO 2013, p. 447).

A esse respeito, reitera André (2010), que a análise do material coletado se faz presente durante todo o percurso da investigação, desde o princípio do estudo, tornando-se mais sistemática ao seu final.

A sistematização da análise dos dados teve seu início com as transcrições das entrevistas, que foram ocorrendo concomitantemente ao período de coleta, conforme as unidades escolares eram visitadas.

Ressaltamos que durante ambos os processos – de coleta e de análise dos dados – a pesquisadora retomou e ampliou os seus referenciais teóricos, pois na medida em que confrontava os registros das observações e das transcrições com as categorias que emergiram da temática central da pesquisa (educação integral; educação em tempo integral; categoria tempo; o profissional pedagogo na gestão escolar; desenvolvimento pessoal e profissional) sentiu a necessidade de expandir essa literatura, tendo em vista a questão de investigação e os objetivos apresentados.

Conforme afirma Sampieri, Collado e Lucio (2013), coleta e análise não podem ser vistos como etapas estanques na pesquisa qualitativa. “Não é uma

análise ‘passo a passo’; o que fazemos é estudar cada ‘peça’ dos dados em si mesma e em relação às demais (‘como montar um quebra-cabeça’)” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO 2013, p. 447).

A observação do ambiente escolar também foi constante e minuciosa. Não só nos encontros marcados para as entrevistas, como também nas primeiras visitas às unidades para apresentar a proposta do estudo e, em particular, durante uma Reunião de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) em uma das UEs, para a qual foi convidada. Registros escritos sobre essas particularidades vieram contribuir com o tratamento desse material, enriquecendo as análises.

Foram tarefas da pesquisadora, tanto a ação de entrevistar as participantes, quanto as transcrições realizadas a partir da escuta dos áudios. Inicialmente, ouvindo a gravação sem interrupções, para depois realizar o registro escrito das falas em arquivo próprio. Constituiu-se em momento ímpar de experiência durante o percurso da pesquisa, que possibilitou uma pré-análise do material, sempre relembando as constantes interações que ocorreram no ato da entrevista.

O pesquisador-entrevistador busca responder ao seu objetivo da pesquisa no ato de entrevistar. No momento da transcrição, essa meta, em manter a interação, já não está mais presente. O pesquisador se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador de dados. O pesquisador, no momento da transcrição, vai distanciar-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional (MANZINI, s/d).

Duas ressalvas se fazem necessárias. A primeira, diz respeito ao Software Speechlogger (aplicativo da web para reconhecimento e tradução de voz), utilizado como recurso tecnológico pela pesquisadora durante as últimas transcrições, para auxiliar no processo do registro, embora a escuta inicial do áudio de forma ininterrupta, tenha sido mantida. A segunda ressalva refere-se a duas entrevistas de docentes, cujos áudios não foram corretamente gravados, impossibilitando a sua utilização. Desta forma, foram analisadas 28 entrevistas no total, sendo 10 gravações das articuladoras pedagógicas e 18 das docentes.

Isto posto, apresenta-se no decorrer do capítulo, o caminho percorrido pela pesquisadora neste “ir e vir” dos processos de coleta e análise dos dados, tendo por base as orientações metodológicas de Bardin (2002) ao propor um conjunto de técnicas, que de forma sistemática, podem ser aplicadas a diferentes discursos.

Para melhor identificação no decorrer do texto, os recortes das falas serão apresentados em fonte diferenciada, com tamanho menor e espaçamento 1,2 entre linhas.

## 6.1 QUEM SÃO OS GRUPOS PARTICIPANTES DA PESQUISA?

Segundo Richardson, “a escolha de um local adequado de pesquisa e a familiaridade do pesquisador com os membros do grupo são aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa” (2012, p. 95).

Ainda segundo o autor, administrar o relacionamento com os entrevistados é essencial para a validade da pesquisa qualitativa, porém “não pode ser prescrito como um procedimento específico”. A finalidade de um estudo qualitativo não está em produzir opiniões representativas de um grupo, que possam ser mensuradas objetivamente. Mas no “aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno” (RICHARDSON 2012, p. 102).

Fizeram parte da pesquisa de campo, dois grupos distintos: as articuladoras pedagógicas e as docentes que atuam com as práticas educativas de cada uma das unidades. Para fim de registro e resguardando a identidade de cada uma, optou-se por identificá-las da seguinte forma: **AP** para as Articuladoras Pedagógicas e **D** para as docentes.

Foram elaborados dois roteiros de entrevista (um para cada grupo) com algumas perguntas distintas. No entanto em ambos, as 4 primeiras questões foram as mesmas e tinham por objetivo identificar: a idade; a formação acadêmica; o tempo em que trabalha na RME de Curitiba; e dessa trajetória, quanto tempo atua em escola com oferta de tempo integral.

Do grupo das articuladoras, a faixa etária variou dos 37 aos 44 anos. Já entre as docentes tivemos uma variação dos 28 aos 50 anos.

Na Tabela 3, pode-se observar um panorama geral acerca da formação acadêmica e da trajetória profissional de cada uma, na Rede Municipal de Ensino. Todas as participantes estão identificadas e agrupadas tendo em vista a sua unidade de trabalho.

TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

	PARTICIPANTES	FORMAÇÃO ACADÊMICA			TRABALHO RME	TRABALHO ESCOLA INTEGRAL
		Graduação	Pós/Especial	Pós/Mest.		
A UEI	AP1	Pedagogia	Psicopedagogia		23 anos	10 anos
	D1	Turismo / Pedagogia	Gestão		18 anos	3 anos
	D2	Letras Port/Espanhol	Metodologia da Língua Portuguesa Educação Especial		3 anos	2 anos
B UEI	AP2	Pedagogia	Gestão Pedagógica	Gestão da Informação	26 anos	23 anos
	D3	Pedagogia			4 anos	3 anos
C CEI	AP3	Pedagogia	Educação Especial em Inclusão		10 anos	8 anos
	D4	Musicoterapeuta Pedagogia	Psicopedagogia		25 anos	6 anos
	D5	Pedagogia	Educação Infantil Gestão Escolar Alfabetização		4 anos	4 anos
D CEI	AP4	Pedagogia	Psicopedagogia		23 anos	20 anos
	D6	Pedagogia	Gestão de Qualidade na Educação		23 anos	2 anos
	D7	Pedagogia	Educação Infantil Ensino Fund.		22 anos	3 anos
E UEI	AP5	Pedagogia	Psicopedagogia		9 anos	3 anos
	D8	Pedagogia	Contação de História e Literatura Infantil		3 anos	1 ano
F UEI	AP6	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação infantil		13 anos	8 anos
	D9	Licenciatura em Arte	Arte		12 anos	4 anos
	D10	Informática e Pedagogia	Educação Superior Literatura Infantil		8 anos	8 anos
G UEI	AP7	Pedagogia	Metodologia do Ensino em Alfabetização Políticas Educacionais	Educação em tempo integral	16 anos	8 anos
	D11	Letras Port/Inglês	Psicopedagogia		11 anos	8 anos
	D12	Letras Port/Inglês	Ed Especial DM Psicopedagogia Gestão Escolar		8 anos	8 anos
H CEI	AP8	Pedagogia	Ed Especial Gestão Educacional		10 anos	10 anos
	D13	Pedagogia	Ed Especial	Profissional Prática Educativa	6 anos	6 anos
	D14	Pedagogia	Administração Supervisão e Orientação		11 anos	4 anos
I CEI	AP9	Pedagogia	Psicopedagogia Educação Infantil		14 anos	6 anos
	D15	Pedagogia	Modalidades de Aprendizagem		3 anos	2 anos
	D16	Pedagogia	Arte / Artes Visuais aprendizagem através do desenho		3 anos	3 anos
J CEI	AP10	Pedagogia			12 anos	12 anos
	D17	Pedagogia	Psicomotricidade Relacional		8 anos	6 anos
	D18	Matemática	Metodologia do Ensino da Matemática		16 anos	6 anos

Fonte: Informações obtidas por meio das entrevistas realizadas (2017/2018)

Observa-se que do grupo das articuladoras (**AP**), todas possuem formação acadêmica inicial em Curso de Pedagogia. Por orientação da mantenedora, este é um dos critérios utilizados pela equipe gestora da escola ao escolher a profissional para exercer essa atribuição.

Já no grupo das docentes, apesar de ser formado em sua grande maioria por pedagogas, encontramos também licenciadas em letras, matemática, arte, além de bacharéis em informática, turismo e musicoterapia. Essa diversidade de formação acaba por contribuir com o desempenho dessas profissionais na escola, na medida em que a equipe pedagógica tem clareza da proposta do trabalho para o tempo integral e estimula a participação delas nas práticas educativas.

Descrita no atual Currículo do Ensino Fundamental da rede, a organização curricular da escola de tempo integral sistematiza em seu projeto político pedagógico uma rotina de nove horas diárias e deve articular “as áreas do conhecimento e os saberes escolares às práticas voltadas à leitura e escrita, à arte, ao esporte, ao lazer, à cultura, à educação ambiental, à experimentação científica e ao uso das tecnologias” (CURITIBA, 2016, p. 23).

Algumas docentes relataram experiências que elucidam a importância desse vínculo entre os saberes da academia e a sua vivência profissional.

[...] claro que a matemática mais concreta é bem diferente da sala de aula, porque faz a partir de muita prática, muita experiência. Usa muito material manipulativo e concreto [...] Trabalhei essa semana, por exemplo, medidas e comprimento. Eu tenho uma fita métrica pra cada criança; tenho 4 trenas e tenho um metro articulado um pra cada grupo [...] até o inspetor me ajudou a medir com pezinhos um metro, pra eles verem quantos pezinhos deles davam 1 metro. E aí, eu puxei a aula lá à tarde (D18).

No caso da **D4**, sua formação em musicoterapia não lhe conferia a licenciatura, os conteúdos específicos para lecionar música, mas sim para ser terapeuta. No entanto, pelo fato de ter feito magistério e já atuar em escola como regente de turma, foi incentivada a desenvolver um trabalho específico com música.

[...] a minha vivência musical é deste o berço. Desde pequena eu tenho isso dentro de mim. Aí eu fui fazer o magistério, escolhi ser professora e como formação acadêmica fui fazer musicoterapia, porque é uma outra área que também me agradava muito [...] Pois muito bem. Me formei, mas continuei professora, porque já atuava e eu não quis mudar. Eu vou ficar como professora, que é o que eu me encontrei e o que eu gostava de fazer [...] Daí surgiu o convite: *vamos tirar você da sala e você vai trabalhar com música!* Porque “virou e mexeu”, eu tava cantando, eu tava fazendo alguma coisa com os meus alunos, usando a música [...] Mas pera

lá, eu não sou professora de música, eu não tenho a didática musical. [...] Então fui buscar o que de prática com ênfase em música podia pegar, e fui procurar também curso dentro da prefeitura (D4).

São exemplos de incentivo nos quais se observa o olhar atento da equipe pedagógica em relação à intencionalidade do trabalho a ser desenvolvido com as práticas educativas, uma vez que para a escolha das oficinas e temáticas, orienta-se que a unidade escolar considere “diferentes aspectos de seu cotidiano, dentre as quais: os recursos educacionais disponíveis em relação a materiais e espaços, as avaliações de aprendizagem escolar, os conhecimentos docentes específicos” (CURITIBA, 2016, p. 24), entre outros.

Na mesma perspectiva, pode-se observar os cursos de especialização elencados pelas participantes, abarcando: a Psicopedagogia (em sua grande maioria); cursos de Gestão Pedagógica, Escolar e Educacional; Políticas Educacionais; Educação Infantil; Educação Especial, Modalidades de Aprendizagem; Alfabetização, Literatura Infantil e Contação de Histórias; Psicomotricidade Relacional, além de algumas Metodologias de Ensino, como Língua Portuguesa, Matemática e Arte.

Interessante também, o fato de que três participantes possuem Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado): duas articuladoras pedagógicas e uma docente.

Das pesquisas desenvolvidas, uma delas foi mestrado acadêmico sobre a Educação em Tempo Integral realizada pela **AP7**, e a outra, um mestrado profissional desenvolvido pela **D13**, que aprofundou seus estudos acerca da própria prática educativa em que atua.

Minha caminhada na educação integral começou em 2009, vindo pra cá como articuladora. E nesse período comecei a me indagar como organizar o tempo escolar naquele espaço que eu tava começando. Percebi também a necessidade de ampliar o meu conhecimento, enquanto uma pessoa que estava à frente de um trabalho, por que eu trabalhava com professoras e percebia nelas também muitas dúvidas de como se organizava aquele trabalho, uma vez que a unidade, tinha recém sido implantada na escola. Inicialmente não conhecíamos o trabalho da educação integral, não sabíamos como funcionava, até a implantação da formação pela própria rede. Daí em diante eu comecei a me perguntar: *eu preciso estudar, eu preciso conhecer esse espaço, eu preciso conhecer como funciona essa dinâmica dessa organização, desse tempo escolar*. Nesse período, em 2013, eu me engajei como aluna em disciplina independente, disciplina isolada na PUC, na universidade. Fiz uma disciplina; e ali vi uma possibilidade de aprofundamento no que eu estava fazendo. No segundo semestre de 2013 fiz outra disciplina e me interessei pelo programa. Sentei com um professor (dois na verdade) e contei a minha história, a minha caminhada na educação integral. E que via necessidade de estar ampliando o meu conhecimento, pra estar multiplicando isso na escola. Eu me via como uma pessoa que tinha

uma função importantíssima ali, naquela unidade, onde as pessoas esperavam mais de mim, esperavam respostas de mim. Então esse foi o impulso de me fazer voltar pra academia. No final de 2013, vi o anúncio do programa e as linhas de pesquisa. E como eu gosto muito de história (e não é só o fato de gostar), mas a minha caminhada pela história da educação; o fato de me interessar pelas leituras da história do Brasil, da história em políticas públicas, onde eu já havia feito especialização. Tentei fazer a prova do programa com um projeto já alinhavado. Sentei com esses dois professores, falei da minha função na escola e eles apontaram os caminhos: *Olha, a tua função é uma função bastante atual, a gente vê a necessidade dessa tua formação e pensamos que você pode ir por esse caminho aqui.* Havia duas linhas: Práticas Pedagógicas e História da Educação. E uma coisa que me perguntava muito era: porque integral, porque de tempo integral? Qual a diferença de integral, qual a diferença de tempo integral? E eu comecei a pensar e ver a escola de tempo integral, muito diferente da escola de tempo parcial. E que aquilo, me remetia a um aprofundamento. Me instigou. E que eram coisas completamente diferentes, inicialmente. Pensando assim, quando comecei a mergulhar na história da educação, lógico que, direcionada pela orientadora, eu fui lendo, lendo, lendo... me aprofundando. Descobri que, em função da pesquisa, que o tempo integral foi pensado num período de organização do trabalho do início do século. E daí em diante engatei na pesquisa; fui, fui, fui... Até que ela se tornou uma dissertação. (AP7).

A determinação da articuladora em buscar esse conhecimento para “qualificar” seu trabalho, foi compartilhada pela equipe da UEI e destacada pelas duas docentes que lá trabalham, quando, em suas entrevistas, relataram animadas que “fizeram o mestrado junto com ela”!

No caso da **D13**, descreveu sua experiência docente com a Prática de Ciência e Tecnologias ao longo dos 6 anos em que atua no CEI **H**.

[...] eu lembro que a gente teve uma reunião nas primeiras semanas, de organização do trabalho pedagógico e a pedagoga entregou as diretrizes, que na época eram as diretrizes de 2006. Era um resuminho do que deveria ser trabalhado na prática. Eu peguei a prática de mídias. Não tinha o nome Ciência e Tecnologias da informação e comunicação, e falava para trabalhar a questão dos recursos tecnológicos, meios de comunicação, jornal... enfim trabalhava com esse tipo de material [...] Hoje não é a mesma prática, porque ela passou por reformulações e eu também [...] Em 2013 veio o Caderno Pedagógico, mais estruturadinho e então a gente começou a seguir, como se fosse um manual mesmo. A gente recebeu o caderno, estudou e foi fazendo o que achava que era para fazer junto com a pedagoga. Eu e a outra professora; sempre foram duas professoras lá na prática (D13).

Continua seu relato, mencionando que nos anos seguintes, cursos específicos foram ofertados pela rede. Após retornar de licença maternidade, em 2014, intensifica seus estudos, sempre participando das formações e apresentando suas boas práticas em encontros proporcionados pelas equipes dos Núcleos Regionais ou da própria Secretaria Municipal. Todo esse incentivo resultou na sua pesquisa de mestrado que, na época em que a entrevista foi realizada, estava em andamento.

Relatos de vivências como estes, refletem o quão importante é o protagonismo do profissional que trabalha com a educação (atuando na sala de aula ou na gestão da escola) em relação ao seu processo formativo. Refletir sobre a sua prática, compartilhar saberes e fortalecer o seu espaço de trabalho como espaço formativo, Lembra Nóvoa, que ao discutir sobre a profissão docente, ressalta “a necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional” (1997, p. 19).

## 6.2 CONHECENDO AS UNIDADES ESCOLARES

Depois de saber um pouco sobre as participantes, vamos conhecer as unidades escolares visitadas. Para essa caracterização buscou-se informações nos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos<sup>37</sup>. Documento que em seu cerne, tem por finalidade retratar a escola e a comunidade atendida, fundamentando todos os aspectos que levam à sua organização pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. [...] Tem, portanto, este valor de articulação da prática, de memória do significado da ação, de elemento de referência para a caminhada. O Projeto Político Pedagógico envolve também uma construção coletiva de conhecimento. (VASCONCELLOS, 2004, p. 169).

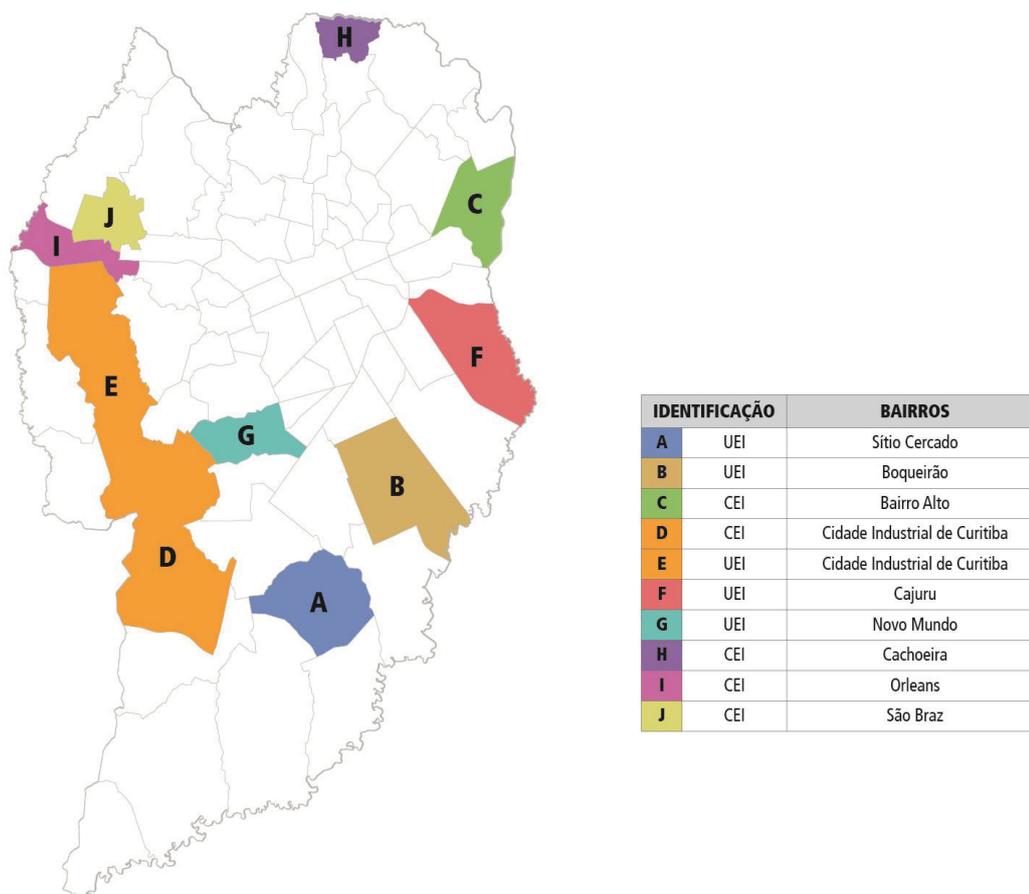
Neste caso, a pesquisa empírica foi realizada no campo educacional e ocorreu em 5 Centros de Educação Integral (CEIs), 5 Unidades de Educação Integral (UEIs). Estruturas físicas diferenciadas nas quais se desenvolve a proposta pedagógica da jornada escolar de tempo integral na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. As dez unidades participantes foram nominadas por letras maiúsculas do Alfabeto, a fim de preservar o seu sigilo.

---

<sup>37</sup> Ressalta-se que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba passou por um processo de reescrita de documentos de diretrizes curriculares e dos projetos políticos pedagógicos em todas as suas unidades, durante o período de 2013 a 2016. Fruto de estudo e encontros formativos com as equipes escolares.

Inicialmente, para melhor visualização, elaboramos um mapa de Curitiba com a localização das unidades participantes nos bairros da cidade. É o que nos mostra a Figura 2.

FIGURA 2 – MAPA DE IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES PARTICIPANTES / POR BAIRRO DA CIDADE



Fonte: dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba / IPPUC.

Disponível em: [www.ippuc.org.br/nossobairro/](http://www.ippuc.org.br/nossobairro/) Acesso em jun. de 2018.

Apresentamos a seguir o número total e a distribuição percentual dos estudantes atendidos em tempo integral, nas 10 unidades escolares pesquisadas, participantes, conforme o Quadro 5.

QUADRO 5 – NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES NAS UNIDADES ESCOLARES PESQUISADAS

IDENTIFICAÇÃO		TOTAL DE ALUNOS NA ESCOLA	ALUNOS NO INTEGRAL	% ALUNOS NO INTEGRAL
<b>A</b>	Unidade de Educação Integral	945	361*/81	46,8%
<b>B</b>	Unidade de Educação Integral	509	166	32,6%
<b>C</b>	Centro de Educação Integral	552	552	100%
<b>D</b>	Centro de Educação Integral	500	378	75,6%
<b>E</b>	Unidade de Educação Integral	306	77	25,2%
<b>F</b>	Unidade de Educação Integral	1106	186**/97	25,6%
<b>G</b>	Unidade de Educação Integral	356	60	16,9%
<b>H</b>	Centro de Educação Integral	725	373	51,4%
<b>I</b>	Centro de Educação Integral	370	370	100%
<b>J</b>	Centro de Educação Integral	366	366	100%

\*Quantidade de estudantes atendidos em período Integral na Escola Municipal a qual a UEI **A** é vinculada.

\*\*Quantidade de estudantes atendidos nas outras duas UEIs vinculadas à mesma Escola Municipal da UEI **F**.

Fonte: Dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento, Estrutura e Informação Estatístico da Secretaria Municipal da Educação

Conforme identificação apresentada no Quadro 5, as unidades participantes **A, B, E, F e G**, são Unidades de Educação Integral, espaços físicos diversos que, a partir da primeira década dos anos 2000, foram incorporados à Secretaria Municipal da Educação. Todas se encontram vinculadas pedagógica e administrativamente a uma escola municipal, atendendo seus alunos em jornada de nove horas diárias.

Duas delas, as Unidades **B e E**, historicamente foram espaços de contraturno do Programa de Integração da Infância e Adolescência (PIÁ), mantido pela antiga Secretaria da Criança e extinto por meio do Decreto N.º 42/04 publicado em 07 de junho de 2004.

A Escola Municipal a qual pertence a UEI **B**, foi criada em junho de 1981 pelo Decreto nº 201/81. A unidade foi integrada ao espaço escolar em 2004, porém sua vinculação só foi concretizada em março de 2006. Localiza-se no Bairro do Boqueirão, zona leste da cidade.

Já a UEI **E**, localiza-se na Vila Jardim Gabinete no Bairro Cidade Industrial e fica aproximadamente a 1 km de distância da escola municipal a qual foi vinculada

no 2º semestre de 2003. Esta escola, criada pelo Decreto 734/91, foi oficialmente inaugurada no dia 12 de agosto de 1992. De acordo com seu PPP, a UEI é bem aceita pela comunidade, porém mencionam a restrição do atendimento, uma vez que apenas 25,2% dos seus estudantes frequentam a oferta do tempo integral.

Algumas articuladoras pedagógicas relataram vivências nesses espaços ao ingressarem na RME. Foi o caso da **AP2** que, há 26 anos trabalhou em uma unidade PIÁ no bairro do Cajuru, e da **AP10**, que teve sua experiência há 12 anos. Ambas atuavam como professoras na época e retrataram uma organização simples do trabalho, geralmente realizado por educadores, recreacionistas, ou até mesmo pessoas da própria comunidade, como artesãs. Privilegiavam atividades complementares, sem vínculo pedagógico com currículo escolar. Atendiam estudantes de diversas escolas da região, inclusive alunos das Redes Particular e Estadual, cuja faixa etária também variava muito. Em geral dos 7 aos 16 anos.

Era um projeto numa praça, e as escolas em volta mandavam as crianças no *contra horário*. E aí eram trabalhados com oficinas de recreação. Eu trabalhava com oficina de arte. Tinha recreacionistas e os meninos; que na época eram dois rapazes que faziam a parte de recreação, entre aspas “educação física”. Duas artesãs que davam oficinas de artesanato, onde as crianças faziam pano de prato, caixinha de MDF, e a gente trabalhava com a parte artística; mas não era a parte artística de sala de aula e depois era o reforço escolar; que nada mais era do que fazer a tarefa de casa (AP2).

A organização era muito primária. Não tinha um horário, e a gente não conseguia propor alguma atividade. A primeira coisa que a gente começou a organizar, foi a parte mais prática com eles na sala: com o que a gente vai conseguir chamar atenção. Organizar: *o que ele vai ter de prática? O que era interessante pra eles?* Porque tinha que partir deles: *o que precisavam saber, conhecer?* eram crianças maiores, atingiam escolas de 6º, 7º e 8º ano. Eram grandes, maiores que eu, os alunos. Então, a gente tinha que pensar alguma coisa que atraísse (AP10).

As outras 3 UEIs participantes da pesquisa, vieram dos Espaços de Contraturno Socioambientais (ECOS), mantidos pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) e foram incorporadas à SME no ano de 2009.

A UEI **A** localiza-se na Vila Osternack, Bairro do Sítio Cercado. É atendida pelo Núcleo Regional de Educação do Bairro Novo (NRE BN). Um dado interessante é que esta UEI está vinculada a um Centro de Educação Integral, que também oferta o tempo integral a uma parcela de seus estudantes. Conforme podemos observar pelos dados representados no Quadro 5.

A UEI **F** está situada no Conjunto Residencial Mercúrio, Bairro do Cajuru, e tem uma especificidade a ser destacada. É um dos três espaços de contraturno que

pertencem à mesma escola municipal criada pelo Decreto 180/76 em setembro de 1976.

A escola é bem numerosa e a oferta da educação em tempo integral foi o motivo mencionado por 11% das famílias para matricularem seus filhos na instituição. Conforme descrito em seu PPP, esta oferta contempla aproximadamente um quarto do total dos estudantes, igualmente observado no Quadro 5, com o percentual de 25,6% (contando suas três unidades anexas). O que faz com que a EPA da escola utilize como critérios de prioridade, os casos de vulnerabilidade social e de baixo rendimento escolar<sup>38</sup>.

Já a UEI **G** está situada na Vila Leão, Bairro do Novo Mundo. A escola municipal a qual pertence, foi criada pelo Decreto n.º 3557 em janeiro de 1967 e passou a ofertar o tempo integral em 2009, com a vinculação do contraturno ECOS.

Uma ressalva é que as três entrevistadas desta unidade – a articuladora pedagógica e as duas docentes – iniciaram na unidade no ano em que foi vinculada à escola. Fato este mencionado por todas elas, como fortalecedor no vínculo da equipe, uma vez que passaram por várias mudanças no decorrer desses oito anos.

Ainda a partir da tabela, temos as Unidades **C**, **D**, **H**, **I** e **J**, que são Centros de Educação Integral, cuja referência histórica na Rede Municipal de Ensino, data do início da década de 1990.

A pesquisa foi desenvolvida em 5 Centros de Educação Integral, localizados nos Núcleos Regionais de Educação do Boa Vista (NRE BV), da Cidade Industrial de Curitiba (NRE CIC) e de Santa Felicidade (NRE SF).

No NRE BV, encontramos o CEI **C**, criado pelo Decreto Municipal 187/92, construído e fundado no ano de 1992 para atender as crianças da comunidade em período integral. Situa-se na região norte de Curitiba, no Bairro Alto. Atualmente atende cerca de 540 estudantes, distribuídos em 19 turmas, todas em jornada escolar de nove horas diárias.

Já o CEI **H**, localiza-se na Vila Leonice no Bairro Cachoeira. Iniciou seu funcionamento em agosto de 1978 e teve o prédio do “Complexo II” concluído para a

---

<sup>38</sup> Convém ressaltar que os mesmos critérios foram identificados nas orientações do Programa Mais Educação para a adesão das unidades executoras.

oferta da educação em tempo integral em setembro de 1992. Conforme descrito em seu PPP, das 22 turmas de ensino fundamental, 19 são turmas integrais, acolhendo em média 575 estudantes.

Atendido pelo NRE CIC temos o CEI **D**, situado na divisa entre os bairros Orleans e CIC. Com capacidade para atender até 510 estudantes, foi criado pelo Decreto N.º 248/81 e iniciou suas atividades em outubro de 1981. A oferta da educação em tempo integral ocorreu em 1992, com a construção do prédio anexo. Possui 12 turmas em período integral, das 16 turmas que atende no total.

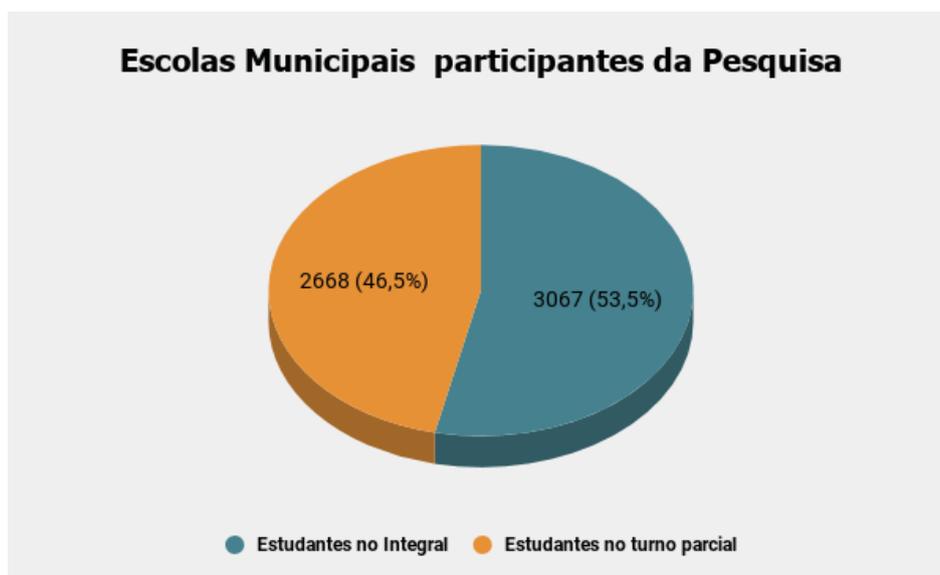
Já no NRE SF, temos as outras duas unidades participantes, localizadas na região noroeste da cidade. Ambas são instituições que atendem integralmente seus estudantes em jornada escolar de nove horas diárias e tiveram a construção do Complexo II concluída no segundo semestre de 1992.

O CEI **I**, localiza-se no Bairro Orleans e atende por volta de 380 estudantes. Suas atividades tiveram início em fevereiro de 1981, regulamentadas pelo Decreto N.º 42/81. Em seu Projeto Político Pedagógico, consta o relato das famílias apontando três fatores determinantes para a escolha da escola de tempo integral aos seus filhos: 56%, mencionaram a qualidade da educação; seguido de 26% que pontuaram o período de trabalho dos pais ou responsáveis; e por fim, 18% justificaram pela alimentação adequada.

Já no Bairro do São Braz, quase divisa com o Bairro do Butiatuvinha, está o CEI **J**, cuja regulamentação data de 20 de junho de 1980 pelo Decreto N.º 685/80. Situado em uma região de fundo de vale próximo ao Contorno Norte, atualmente atende cerca de 360 estudantes.

Ainda considerando as informações apresentadas no Quadro 5, temos o total de 5.735 alunos matriculados nas 10 escolas municipais que participaram da pesquisa, dos quais 3067 são atendidos em jornada escolar de nove horas diárias. O que representa um percentual de 53,5 % de estudantes atendidos em tempo integral, seja no próprio espaço escolar ou nas UEs, como podemos visualizar no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – ESCOLAS MUNICIPAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA / NÚMERO E PORCENTAGEM DE ESTUDANTES



Fonte: Dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações (DPEI) da Secretaria Municipal da Educação

Convém observar que esse atendimento em tempo integral, ocorre “integralmente” (ou seja, para todos os alunos da escola) em três Centros de Educação Integral participantes da pesquisa: os CEIs **C**, **I** e **J**. Dado relevante, tendo em vista que, pela Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), até 2020, a oferta da educação em tempo integral no Brasil deve atingir no mínimo 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos estudantes da educação básica. Frente a essa proposição do Governo Federal, o que representa o universo pesquisado, em relação ao total de estudantes atendidos em jornada escolar integral na RME?

Para essa discussão, destacamos a reportagem publicada em 08 de março de 2018 pela atual gestão da Secretaria Municipal da Educação (SME) em site oficial, cujo título já nos aponta um panorama favorável: *Curitiba supera meta de atendimento na educação em tempo integral*. De acordo com a notícia, das suas 182 escolas municipais, 92 delas ofertam a jornada escolar de nove horas diárias, abrangendo nesse atendimento 25.530 estudantes, dentre os mais de 140 mil que compõem a rede.

A meta 6 do Plano Municipal de Educação, prevista para o ano de 2020, determina que a oferta da educação em tempo integral deve ser de, no mínimo, 50% das escolas públicas. Além disso, os estabelecimentos devem atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica do município. Curitiba tem hoje 92 escolas integrais entre as 182 de educação básica, totalizando o atendimento de 25.530 estudantes entre os mais de 140 mil da rede. Isso equivale a 50,2% da meta proposta no documento (**Reportagem**).

Pelo teor da notícia, os dados apresentados referem-se ao atendimento total da Educação Básica ofertado pelo município – abrangendo tanto os estudantes do ensino fundamental quanto os estudantes da educação infantil matriculados nas escolas municipais e unidades específicas da rede.

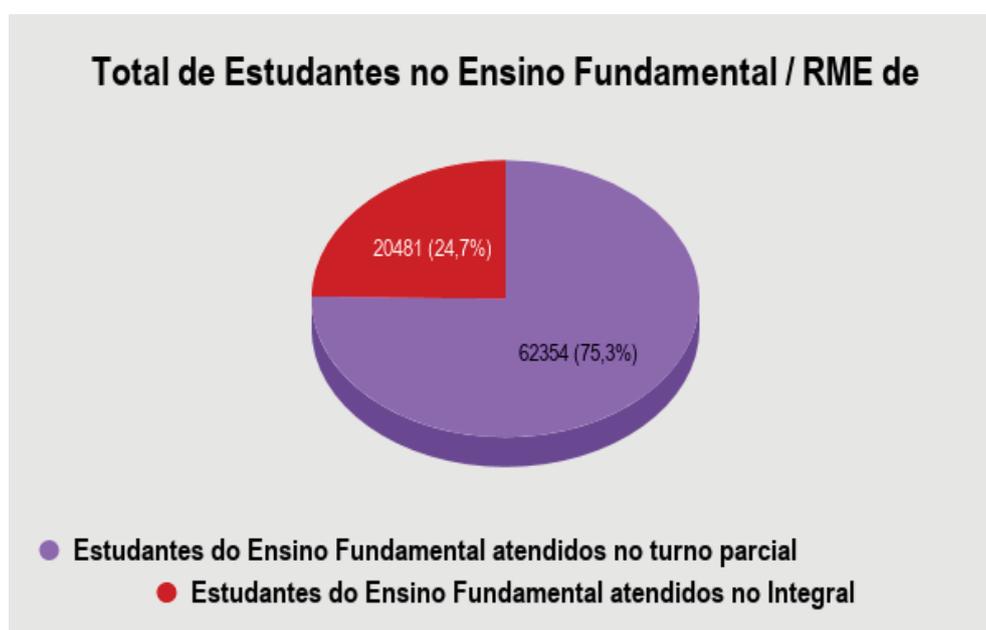
Desta forma, e pelo fato da presente pesquisa ter como foco o atendimento ofertado ao Ensino Fundamental, buscamos informações atualizadas referentes a esta etapa específica da Educação Básica. Conforme dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento, Estrutura e Informação Estatística (DPEI) da Secretaria Municipal da Educação, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba possui 82.835 estudantes cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Desse total, são atendidos na educação em tempo integral:

- \*Em turmas integrais – 11.116 estudantes
- \*Como Alunos Integrais – 5.784 estudantes
- \*Atendidos pelas UEs – 3.581 estudantes

Assim sendo, o panorama nos apresenta um total de 20.481 estudantes frequentando a jornada escolar ampliada nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município, cujo percentual de 24,7% nos indica que Curitiba está muito próximo de atingir a Meta 6, proposta pelo Plano Nacional de Educação. Podemos observar a representação desse atendimento pelo Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – TOTAL DE ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL / TURNO PARCIAL E ATENDIMENTO EM TEMPO INTEGRAL



Fonte: Dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento, Estrutura e Informação Estatístico da Secretaria Municipal da Educação.

Quanto ao universo pesquisado, dos 20.481 estudantes do ensino fundamental atendidos em tempo integral pela RME, o presente estudo abrangeu 5.735 nas dez unidades participantes – ou seja, 21,9% do total dos estudantes.

### 6.3 O QUE COMPREENDEMOS POR EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?

Educação integral, em última instância, é um pleonasmo: ou a educação é integral ou, então, não é educação. Minha contribuição aqui, diante de tudo que tenho estudado e discutido, é tentar incomodar um pouquinho, falando mais sobre esse conceito de educação. Que conceito de educação perseguimos? Qual educação queremos **estender**: será que queremos mesmo estender essa educação que aí está, ou precisaríamos fazer uma outra educação estendida? (PARO, 2009, p.13). (GRIFO NOSSO).

É com esse incômodo relatado por Paro, que iniciamos a presente sessão. **Educação integral e educação em tempo integral**: termos e conceitos que se fazem cada vez mais presentes no dia a dia das escolas. O autor realmente nos instiga ao afirmar que “ou a educação é integral ou, então, não é educação”.

Como já descrito anteriormente neste trabalho, não são temas de discussões recentes em nosso país. No entanto, sua história foi marcada por concepções e práticas que vieram se modificando ao longo desse percurso e que, ainda nos dias de hoje, promovem muitos debates em busca de consensos.

Carvalho (2006) também destaca a temática da “educação integral” no Brasil, mas em contrapartida nos interroga sobre o que compreendemos por esse termo.

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a vêem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte (CARVALHO, 2006, p.7).

Nesse sentido, buscamos saber um pouco da compreensão das participantes da pesquisa acerca dos dois termos. Em ambos os roteiros de entrevista, o seguinte questionamento foi previsto: *O que você compreende por educação integral e educação em tempo integral?*

Da mesma unidade participante (UEI B), selecionamos o depoimento da articuladora pedagógica e de uma professora:

Bom, educação integral, pelo menos para minha formação, eu penso assim: que é uma formação, uma educação completa. Que vai fechar todas as lacunas vazias de conteúdo, e de material. Educação em tempo integral, é onde você vai **estender** o tempo em que a pessoa está estudando e complementar com coisas que possam ajudar na formação acadêmica dela. Entendeu? Você vai estender um tempo maior, e aquilo que você não consegue trabalhar num horário, você vai conseguir trabalhar num outro horário, de uma outra forma, onde a criança ou adulto, ou seja quem for participar dessa formação de tempo integral, possa vivenciar aquele material. É essa a diferença que eu vejo de uma e da outra (AP2). Grifo nosso.

Educação em tempo integral, é onde a criança fica o dia todo na escola. Como a escola ... onde eles entram às 8 horas e saem às cinco. E todas aquelas crianças ficam o dia todo. Se são 500 alunos, os 500 alunos ficam ali. Enquanto um tá fazendo o ensino regular o outro tá fazendo as práticas que envolvem essa outra educação. E a educação integral, uma educação que engloba todas as áreas. Integral, vai integrando as outras áreas do conhecimento. Uma educação mais ampla (D3).

Percebe-se uma proximidade de entendimento no relato da articuladora pedagógica e da docente. Ambas fazem uma distinção entre os termos, e vinculam a educação integral como um investimento do tempo a mais na escola, para aumentar a aprendizagem do estudante.

No Projeto Político Pedagógico da unidade, está descrito que a ampliação da jornada escolar é uma estratégia para qualificar atividades pedagógicas, considerando a integralidade do trabalho educativo e a escola como espaço de formação humana.

Ainda associando a concepção de educação integral à formação integral do indivíduo, temos os relatos da **AP9**, da **D4** e **D8**. Cada uma delas, conforme seu entendimento e suas vivências na escola, ressaltam a importância do tempo “a mais” para complementar diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

A educação em tempo integral, eu entendo que se refere ao tempo. O tempo que a criança permanece na escola. E a educação integral seria tudo, tudo o que ele aprende seria o integral [...] o que ele aprende na integralidade, é tudo, é amplo. E o tempo, é o tempo que ele permanece na escola, desde a hora que ele chega, tudo que ele passa. É tempo do horário do lanche, do recreio, seria o tempo mesmo. E a

educação integral é tudo que está envolvido. Aqui ele aprende português, matemática, música. Tem teatro, então está tudo integrado. Eu entendo assim (AP9).

Em tempo integral, eu entendo que é o dia inteiro. O tempo da escola começa lá, e vai ter atividades para as crianças das oito às cinco da tarde. E educação integral, eu entendo como um ser integral. Uma pessoa que tem várias partes, mas que na verdade você tem que trabalhar tudo. Todas essas inteligências, essas múltiplas inteligências. Entender essa criança não só na questão cognitiva, mas na motora, na questão criativa. Integral é o todo. Apesar de nós “partirmos” as atividades aqui dentro, dividirmos, essa criança deve ser vista como todo que precisa estar sendo atendido. Isso eu penso (D4).

Primeiro a educação integral: a criança está aqui no âmbito escolar, no período integral. E como educador, temos a possibilidade de acolher essa criança, de trabalhar com ela. Questões sociais e desenvolver, ajudar a dar um caminho para ela seguir adiante, assim. E a educação em tempo integral [...] eu não queria usar a palavra “bacana”, mas seria enriquecedor pra criança. Porque ela tem um período a mais pra adquirir conhecimento, sobre algum determinado assunto. São de diferentes formas e de diferentes maneiras (D8).

De acordo com Guará (2006), nessa perspectiva o homem é visto como ser multidimensional, considerado centro do processo educativo e desta forma, a educação precisa responder às suas múltiplas exigências. Para a autora, essa centralidade no desenvolvimento humano, evidencia a necessidade de realização das potencialidades do indivíduo, “para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Observamos no decorrer das entrevistas que a clareza das profissionais sobre os dois conceitos, refletia-se na forma como compreendiam e descreviam o seu trabalho na escola. Seja atuando com as práticas educativas ou na equipe gestora, com a organização do trabalho pedagógico.

Eu acredito que seja a mesma coisa. Não vejo tanta diferença assim da educação em tempo integral e educação integral. Por que pra nós é pra trabalharmos em parceria. Digamos, o professor trabalha aqui embaixo, mas nada impede que o professor lá em cima, no integral, faça uma continuidade do trabalho do professor aqui. De forma lúdica, de forma mais prática, com o material que possa manipular. Eu acredito que os dois trabalhem juntos assim (AP8).

Merece também destaque, o atual documento do Currículo do Ensino Fundamental, que norteou a reescrita dos PPPs das unidades, e que traz na essência do projeto educativo de Curitiba, pressupostos teóricos e metodológicos sobre a educação em tempo integral do município.

Educar integralmente reafirma o nosso desafio em ofertar a BOA ESCOLA, aquela que oportuniza a aprendizagem de qualidade, embasada na discussão, no planejamento, no acompanhamento e na avaliação do conjunto de ações que marcam o trabalho pedagógico da instituição. Assim, a Educação Integral é objetivo principal de qualquer escola independentemente de sua carga horária (CURITIBA, 2016, p. 22).

Retomamos a provocação feita por Paro (2009): qual educação queremos **estender**? O autor coloca em pauta a urgência de se pensar um conceito mais rigoroso de educação, que não se baseie na prática do mero treinamento. Mas que abarque a compreensão do ser humano como ser histórico, como sujeito que produz cultura (valores, filosofia, ciência, arte...). Nesse sentido, aproxima-se o depoimento da **AP7**, quando relata:

A educação integral é uma educação do ponto de vista do todo, uma educação que não termina, uma educação do homem, da vida dele, do momento em que ele nasce até o momento em que ele morre. Uma educação integral, inacabada, contínua. O homem está sempre aprendendo em todas as suas dimensões: no campo profissional, no campo emocional, no campo do político... Educação em tempo integral: ela tem como eixo a escola (AP7).

As análises e discussões apresentadas nesta sessão, mostram que para algumas participantes ambos os conceitos são similares e querem dizer praticamente a mesma coisa. Não fazem diferenciação entre os termos e compreendem a educação integral como a escola de tempo integral. Outras entrevistadas fazem uma certa distinção entre os termos, e apontam a educação integral como um investimento do tempo “a mais” da escola para complementar a aprendizagem do estudante. Já a maioria amplia o conceito de educação integral associando-o à formação humana plena do indivíduo.

#### 6.4 ARTICULANDO TEMPO, ESPAÇO E SABERES

Falar de uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável tempo — a ampliação da jornada escolar — e a variável espaço — colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo. Variáveis essas que estão longe de se constituírem neutras (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Em concordância com Gonçalves (2006), vamos considerar, para essa discussão, as variáveis: tempo, a partir dos conceitos que envolvem a ampliação da

jornada escolar; espaço, como tudo aquilo que comporta o território da escola e seu entorno; e saberes, como os conteúdos necessários para diversificar as estratégias didáticas. Não só relacionados aos conhecimentos escolares específicos, mas também aos saberes dos profissionais que atuam na escola e que possibilitam uma melhor qualificação das atividades pedagógicas.

Schellin aponta em seu estudo que, para se buscar uma **educação integral em tempo integral** (grifo nosso), “deve-se considerar as nove horas que o estudante permanece na escola. Todo esse tempo deve ser permeado por um caráter diferenciado, ou seja, ativo, participativo e interativo” (SCHELLIN 2015, p. 150). Devemos ponderar que a ampliação do tempo por si só, não garante uma prática escolar de melhor qualidade. Há a necessidade de se (re) pensar o planejamento desse tempo.

Pensar e planejar essa organização, não é tarefa fácil. O recorte do diálogo da pesquisadora com a **D14**, ilustra um pouco a rotina no CEI **H**, que tem quase a sua totalidade de alunos frequentando a jornada escolar integral.

Pesquisadora: Como é que você vê essa escola, que de repente tinha um turno só de 4 horas e agora ela tem um turno de nove horas? E você precisar organizar. Conta um pouco dessa tua visão para essa organização.

D14: Eu vejo assim, que é uma organização que as meninas têm muito trabalho para colocar isso em prática. Porque entra toda uma questão, são muitas turmas. Então, é uma questão de ver horário de almoço, horário de lanche, horário de entrada, horário de saída. Então, a logística, a gente olhando, parece tão fácil, tá funcionando! Mas pra chegar nisso aí, é muito trabalhoso. É um quebra-cabeça que elas têm que montar pra que engrene. E assim, a organização que elas colocaram, da forma como foi organizado, tá funcionando. E se acontece alguma coisa, elas sempre estão muito abertas – olha gente, se vocês percebem que tem alguma coisa que não está dando certo, sempre estão abertas ao diálogo. Para que se fale. Eu falo por mim, particularmente enquanto professora. Sempre, na medida do possível, elas tentam atender. Elas vão observar, não alguma coisa que atenda em particular a mim enquanto professora, entendeu? Mas que abranja o grupo. Eu, enquanto pedagoga, eu tenho que ver o amplo.

Pelo diálogo acima, percebemos a compreensão da docente sobre aspectos da organização do tempo cronológico da escola. Do tempo que instala ritmos de horários e de planejamento das atividades para o dia a dia dos estudantes e dos profissionais que lá trabalham.

De acordo com o PPP da unidade, essa rotina conta com 19 turmas que são atendidas em período integral e 3 turmas que frequentam um turno só. São propostas diferenciadas de organização, dentro de um mesmo espaço físico, que se

confrontam e que exigem flexibilidade da equipe gestora da escola e abertura ao diálogo com todos os envolvidos.

A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar. A permanência por tão longo período num mesmo ambiente obriga o enfrentamento de problemas que, nas escolas de tempo parcial, são muitas vezes resolvidos, simplesmente com a hora da saída (CAVALIERE, 2002, p. 101).

Cavaliere (2002) também pontua que, para essa organização coletiva se concretizar, é fundamental a articulação do trabalho pedagógico a partir de ações integradas, de encontros sistemáticos com todos os profissionais da escola para a definição do trabalho, além de momentos de planejamento e estudo coletivo.

No caso do município de Curitiba, algumas ações para favorecer a integração entre os turnos são propostas pela equipe gestora da escola sob orientação da própria mantenedora. Vamos dar destaque aqui a três delas: os encontros de permanência, as Reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico e os encontros do Comitê da Educação Integral.

De acordo com a Instrução Normativa N.º 13/2016 da Prefeitura Municipal de Curitiba:

3.1 A permanência é o espaço da carga horária semanal destinada aos docentes para que participem de estudo, planejamento, avaliação em cursos e atendimento às famílias. É o momento privilegiado de trabalho coletivo entre docentes, organizado e articulado pela equipe pedagógica, de forma a promover a reflexão e tomada de decisões sobre o processo ensino-aprendizagem (CURITIBA, 2016, p.1).

O referido documento orienta os procedimentos para a organização da docência compartilhada por meio do trio de regência nas escolas municipais e está vinculado a proposta educativa<sup>39</sup> que compreende esse tempo destinado à permanência, como um espaço de formação continuada em serviço.

---

<sup>39</sup> Proposta elaborada no ano de 2013 e descrita em documento que orientou a organização da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) que aconteceu nos dias 06 e 07 de fevereiro deste ano. Teve como subsídio teórico para as discussões no interior da escola, texto elaborado pela equipe da Gerência Pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental, intitulado: "A organização da permanência como espaço de formação

Durante sua entrevista, a **AP4**, que compõe a equipe gestora do CEI **D**, faz a seguinte colocação:

Pesquisadora: Como é que funcionam as permanências aqui?

AP4: Então. Nós temos um cronograma. Uma vez por mês a gente tem esse encontro. Depende do momento, tem vezes que é pra ver planejamento, tem vezes que é pra ler algum texto, de alguma coisa que apareceu. Além disso tem as OTPs que a gente trabalha. Tem as orientações que a gente vai dando, de acordo com o que vai precisando. Os professores também têm a liberdade de vir aqui, pedir ajuda. Eu sempre estou para aqueles que vem. Eu ajudo, as vezes até pra preparar algum material, alguma coisa; eu tô ali ajudando elas. O que mais... (*pensativa...*)

Pesquisadora: Vocês utilizam esse momento de permanência para estudo também?

AP4: É mais raro. Mas a gente faz.

Da mesma unidade participante, temos os depoimentos das docentes que foram entrevistadas (**D6** e **D7**), cujos relatos evidenciam ações pedagógicas compartilhadas.

As permanências, sempre a gente faz junto. Porque bate o mesmo dia, os mesmos horários, então a gente sempre senta pra fazer o planejamento trimestral, pra pensar em quantidade de aulas; o tema que tá sendo trabalhado, o conteúdo que tá sendo trabalhado, se vai bater, se não vai bater. É muito legal o nosso trabalho. Na hora de preencher as fichas de avaliação das crianças, a gente senta junto, percebe a criança que está bem em matemática, a criança que não está bem em língua. Ou a que está bem em língua e não está bem em matemática. Ou quem tem dificuldade nas duas. Fica bem claro, bem específico. Então esse companheirismo ajuda bastante, na hora de planejar, na hora de organizar, na hora de preparar material... tudo (D6)

(D7): Minha permanência é o que eu aprendi lá, pra colocar em prática aqui. Eu aproveito todo o momento para correr atrás de material, de elaborar esses jogos para eles.

Pesquisadora: Momento que você tem também de formação?

(D7): Sim.

Pesquisadora: Ele é compartilhado com alguém? Como que funciona?

(D7): Compartilhado. Agora mesmo eu já descii. Porque eu tenho um caderninho; e a maioria das professoras já conhecem meus materiais aqui: Ah! Você me empresta aquele jogo tal? [...] Na permanência, eu sento com a professora D6. Ela também é do apoio pedagógico, apesar de ser de língua. Mas a gente tem uma troca, uma afinidade. Às vezes eu tenho dúvida e vou lá. Ela me tira a dúvida e vice-versa. Foi uma dupla que deu certo aqui.

Mencionado pela grande maioria das participantes, as permanências concentradas – que geralmente acontecem 1 vez por mês – são organizadas, dirigidas e acompanhadas unicamente pela articuladora, com raras participações

das pedagogas da escola. Não possuem uma periodicidade definida em calendário, e vão acontecendo, conforme a dinâmica da semana.

Por mais que não se caracterizem por essa regularidade, são momentos pontuais instituídos nos tempos/espços do cotidiano escolar, que propiciam um intercâmbio de saberes entre os profissionais. Segundo os relatos, por meio de: trocas de experiências; repasse de novas orientações da mantenedora; esclarecimentos acerca da oferta de cursos; conversas pontuais sobre alunos; organização do calendário mensal e planejamento das atividades específicas dentro das práticas educativas.

Vale aqui a ressalva sobre a Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) planejada pela mantenedora e realizada em fevereiro de 2013, que teve como temática central: “a permanência – espaço de formação continuada em serviço e de construção coletiva do trabalho pedagógico”. Suas discussões reiteravam a escola como espaço formativo para todos os profissionais que nela atuam, refletindo a importância dos momentos coletivos.

(...) a permanência na escola é uma das condições para a valorização dos profissionais da educação, mas para que de fato colabore para a emancipação do trabalho do professor e do pedagogo é essencial que, nos momentos coletivos, sejam realizadas leituras, estudos e discussões a partir dos problemas enfrentados na prática pedagógica atrelados à aprendizagem dos estudantes. Esses momentos coletivos permitem reiterar a ideia de que o aluno não é ‘deste’ ou ‘daquele’ professor; mas, sim, responsabilidade de toda escola. É nessa perspectiva que a formação continuada na permanência adquire sentido, ou seja, na medida em que, a partir das necessidades encontradas, busca-se o embasamento teórico capaz de subsidiar o aprimoramento contínuo da prática pedagógica (CURITIBA, 2013, s/p).

Outro exemplo de tempo/espço de formação que ocorre nas escolas de tempo integral na RME de Curitiba, são as Reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico, conhecidas como Reuniões de OTP. Seguindo encaminhamentos propostos pela SME, esses encontros ocorrem bimestralmente em todas as unidades que ofertam o tempo integral e devem ter suas datas previstas no calendário escolar anual.

Suas orientações foram descritas inicialmente no Caderno de “Orientações para atendimento nas escolas de tempo integral e unidades de educação integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”<sup>40</sup>. A partir de 2015, passaram a ser publicadas em instruções normativas pelo setor responsável da SME. Este ano de 2018, tais orientações foram encaminhadas pela Gerência de Educação Integral para as unidades em documento próprio, via e-mail.

As temáticas discutidas emergem a partir de interesses do próprio corpo docente, ou escolhidas pela equipe pedagógica a fim de atender alguma demanda específica, que possa contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica.

A partir dos questionamentos propostos em ambos os roteiros, a pesquisadora arguiu as participantes sobre a importância dos momentos planejados onde se pudesse discutir questões específicas sobre a dinâmica e a rotina do integral. Em sua totalidade, as entrevistadas mencionaram as Reuniões de OTP, como momentos organizados intencionalmente pela equipe gestora, com essa finalidade.

Para ilustrar, apresentamos o depoimento da articuladora pedagógica da UEI F. Em diálogo com a pesquisadora, a **AP6** descreve o caráter participativo e integrador que norteia o planejamento dessas reuniões.

Pesquisadora: Vocês têm algum outro momento que seja específico para estudar, ler, ou fazer alguma organização?

AP6: As Reuniões da OTP.

Pesquisadora: Como é que funciona isso para vocês aqui?

AP6: Olha, tem já dois anos que a gente está fazendo uma integração com as outras unidades.

Pesquisadora: Que bom! Conta um pouquinho como funciona.

AP6: Nós escolhemos uma unidade específica e fazemos esse encontro juntas. Então nós três, as três articuladoras, discutimos o assunto que vamos trabalhar: ou é planejamento ou algum assunto pertinente. Fazemos com elas, uma leitura, um estudo. Uma faz a troca de experiência com a outra unidade, para que a gente possa estar mais integrada. Inclusive, segunda-feira vai ter a OTP aqui na unidade. Nesta aqui (*reafirmou, referindo-se ao local em que estávamos*). Aonde cada uma vai apresentar um projeto que desenvolve em cada unidade; para que possa, talvez, estar ajudando a outra unidade. Quem sabe seja interessante estar fazendo na outra unidade, e que possa se integrar. É isso que nós vamos fazer agora na segunda-feira.

---

<sup>40</sup> Documento orientador elaborado em 2012 pela SME, para as escolas que ofertam a educação em tempo integral e as unidades de educação integral da RME de Curitiba. Foi redigido a partir de uma comissão de estudos que contou com a representatividade de membros das unidades escolares, dos núcleos regionais de educação e de diversos departamentos da secretaria de educação.

A pesquisadora compareceu ao encontro marcado para a Reunião de OTP. Estavam presentes: professores e articuladoras das três unidades de educação integral, além de uma das pedagogas da escola. Foram momentos de troca de experiências, marcados pela reflexão sobre o *fazer*, sobre o trabalho desenvolvido nas diferentes unidades, mas que têm como fio condutor, a orientação curricular descrita pela mantenedora.

Diversos foram os relatos apresentados, com propostas e vivências em todas as cinco práticas educativas. Sempre permeados por comentários que enfatizavam o percurso de aprendizagem do docente em relação ao entendimento da rotina no tempo integral.

Sobre isso, Almeida (2012) ressalta o caráter das relações humanas que permeia os tempos/espacos educativos, assim como a sua importância nesse processo constante de ensino e aprendizagem, que vivenciamos como profissionais. Uma vez que “cada ato é impossível de ser repetido, porque cada pessoa é única e vive num momento que não se repete” (ALMEIDA, 2012, p. 22).

(...) o ensino é uma atividade relacional intencional. Se o relacional implica o confronto de subjetividade, o intencional implica atender a objetivos claramente explicitados e que sejam valiosos e exequíveis, o que nos leva a pensar no planejamento de nossas ações como educadores. Isso provavelmente trará algumas rotinas para nossos dias (*Ibid.*, p. 22).

Sobre a importância das rotinas e seus planejamentos, destacamos também os encontros do Comitê Local da Educação Integral<sup>41</sup>, que passaram a agregar o cotidiano das unidades escolares a partir de 2013.

Como já descrito anteriormente, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba aderiu ao Programa Mais Educação do Governo Federal no ano de 2012. Tendo em vista que o município já oferta a educação em tempo integral há mais de 30 anos e conta com profissionais concursados para esse atendimento, alguns ajustes em relação à operacionalização da verba destinada às unidades foram necessários, para a efetivação do programa. No entanto, a proposta educativa

---

<sup>41</sup> O Comitê Local tem por objetivo integrar diferentes atores do território em que a escola está situada para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral – plano que contempla as atividades escolhidas, as parcerias estabelecidas, o número de estudantes atendidos (BRASIL, 2013, p.17).

apresentada pelo PME, por meio de documentos orientadores e publicações, enriqueceu com subsídios teóricos e conceituais o trabalho já desenvolvido na rede.

A partir das orientações descritas no caderno Programa Mais Educação Passo a Passo<sup>42</sup>, dois núcleos para a condução e acompanhamento do programa foram criados: os Comitês Locais da Educação Integral e o Comitê Central.

Fazem parte dos comitês locais, profissionais da própria instituição, por representatividade de segmento e legitimados em reunião do Conselho de Escola<sup>43</sup>. Sua proposição partiu da ideia de otimizar dentro da rotina escolar, encontros para discussões acerca do trabalho desenvolvido no tempo integral, além de acompanhar a efetivação do programa na unidade. Já o Comitê Central<sup>44</sup>, foi instituído no âmbito da Secretaria Municipal, com a participação de representantes dos diversos departamentos e segmentos responsáveis pela gestão administrativa, financeira e pedagógica do programa.

A maioria das docentes entrevistadas relatou que sabem da existência desse grupo de representantes, porém algumas desconheciam sua nomenclatura (Comitê Local da Educação Integral). A proposta para a sua constituição foi apresentada inicialmente pela equipe gestora da escola, durante os intervalos e momentos de permanência. Depois, formalizada para a toda a comunidade escolar em Reunião Pedagógica (com registro próprio do encontro) e em Reunião do Conselho de Escola, com Ata específica.

Em conversa com a articuladora pedagógica do CEI I, temos o seguinte relato:

---

<sup>42</sup> O Passo a Passo do Mais Educação apresenta um conjunto de orientações para a organização do Programa, com o objetivo de convidar você a refletir sobre a implementação da Educação Integral na sua escola, de forma a atender ao desafio de vincular a aprendizagem à vida. Desse modo, esse documento busca também esclarecer acerca do funcionamento do Programa e das possibilidades de sua organização no contexto de cada escola. Espera-se, portanto, que esse conjunto de orientações inspire sua prática e o trabalho coletivo da sua escola e colabore para a promoção de uma educação diferenciada, cativante e que compreenda o ser humano em todas as suas dimensões (BRASIL, 2013, p.3).

<sup>43</sup> O Conselho de Escola é um órgão colegiado que se caracteriza por sua natureza deliberativa, consultiva e fiscal. Formado por representantes de todos segmentos da comunidade escolar (pais, professores, equipe pedagógica, funcionários e membros da APPF), tem por principais atribuições estabelecer, acompanhar, avaliar e realimentar o projeto político pedagógico da escola a partir de decisões e consensos construídos coletivamente. Sua atuação fortalece e respalda a direção escolar na definição de ações a serem implementadas, priorizando as finalidades e os objetivos da educação pública.

<sup>44</sup> Por intermédio das Secretarias de Educação, os estados e municípios participante do Programa Mais Educação organizam equipes para a gestão, a orientação pedagógica e o acompanhamento das aplicações dos recursos. À frente dessas equipes nas Secretarias está o Coordenador Municipal ou Estadual do Programa (BRASIL, 2013, p.14).

Pesquisadora: Você tem o comitê da educação integral na escola?

AP9: Temos, no início do ano

Pesquisadora: Como funcionou, como foi apresentado esse comitê para os professores?

AP9: A gente faz geralmente numa Reunião de OTP. Conversa, fala a questão do Novo Mais Educação que está pra vir, que precisa escolher os materiais. Mas antes, precisa formar um grupo de pessoas que serão os representantes das práticas; uma pessoa que seja representante de funcionários, de pais, de alunos. E vai conversando sobre o que vai ser aquilo. Que é um documento que deve estar registrado, que eles têm que estar cientes do que está acontecendo e dos materiais que vão vir. Então, procuramos fazer sempre numa reunião. A conversa com os pais na primeira reunião. Eles colocam sugestões de materiais que podem ser comprados, a gente mostra o manual, que nem tudo o que a gente quer a gente pode comprar, que tem que seguir o manual. Pergunta quem quer ser o representante e vai colocando os nomes.

Pesquisadora: Durante o ano, essas reuniões se mantêm ou elas são feitas só para o efeito da compra de material?

AP9: Olha, a gente faz, mas não especificamente numa reunião. Chamamos todos na hora do recreio e falamos algumas coisas que precisam ser passadas para eles tomarem conhecimento. Mas não necessariamente numa reunião. Estamos sempre falando o que está acontecendo. Que veio “tanto” de verba, quando compramos os materiais. Fizemos um momento na biblioteca e levamos todos os materiais. Colocamos em exposição pra eles verem, saberem o que tem na escola. Colocamos aonde esse material seria levado e pra quem. Colocamos todos os pontos pra eles terem conhecimento.

Na mesma unidade, as duas docentes entrevistadas não apresentaram muita clareza acerca esses encontros, questionando inclusive, se eram reuniões exclusivas da equipe pedagógica da escola. Frente ao esclarecimento dado pela pesquisadora, mencionaram que os repasses sobre os encontros, são feitos em momentos específicos proporcionados pela articuladora pedagógica. Observamos no trecho da conversa com a **D15**:

Pesquisadora: Você tem conhecimento desses encontros, dessas reuniões do comitê de educação integral?

D15: Sei do que ela passa pra gente.

Pesquisadora: Como é que foi passado isso para você?

D15: Ela passa numa conversa que a gente tem. Ela vai e traz o que é passado lá. O que precisa, o que não precisa. O que vai mudar, o que não vai mudar. É quando ela mesmo conversa com a gente, falando dessas reuniões.

Pesquisadora: E você já participou de alguma reunião dessa?

D15: Não, nunca fui.

Pela maioria dos relatos, notamos que os encontros do comitê local nas escolas não ocorrem com regularidade e acontecem, quase sempre, em conjunto com as reuniões do Conselho de Escola. As pautas priorizam discussões para definição do uso de verbas específicas destinadas ao tempo integral, como foi o

caso do Programa Mais Educação. Principalmente nos períodos em que a escola tinha a demanda do Plano de Aplicação, registrando em documento próprio, o planejamento para o uso do recurso financeiro e as escolhas dos materiais a serem adquiridos nas práticas educativas.

Para finalizarmos essa articulação tempo, espaço e saberes, vamos abordar outro assunto destacado nas entrevistas: a questão da organização do tempo livre para as crianças. Algumas reforçaram as dificuldades em relação à organização do espaço para esses períodos, bem como a carência de profissionais para acompanhar os estudantes, principalmente durante o intervalo maior, que se concentra no horário do almoço, entre os turnos da manhã e da tarde. Grande parte das profissionais, tanto articuladoras quanto docentes, mencionaram a necessidade de se pensar em um tempo maior, destinado a brincadeiras livres e até horário específico para o descanso.

Pesquisadora: Como você vê essa organização da escola que funciona durante nove horas?

(D18): Vou te dizer o que eu acho que falta, que eu até conversei com uma professora hoje. Eu acho assim, que falta um horário de descanso. Eu sei que eles têm recreio das 10h e tem um recreio de uma hora. Mas eu acho que faltava um deitar. Sabe fechar o olho? Descansar que fosse meia hora ou quarenta minutos, pra todos eles. Principalmente para os pequenos.

Porque, eu não trabalho aqui à tarde. Mas, se você vier aqui conversar, e até seria bom. Aqui, é outra escola à tarde. Não parece a mesma escola. Não parece essa escola gostosa que a gente não ouve barulho. Tem barulho claro!

Esses dias, até pedi desculpa pras meninas, porque vim medir aqui fora e teve barulhinho. Mas de tarde, eles estão cansados e irritados. Então, uma coisa que eu acho que falta é isso: um horário pra essas crianças descansarem. Sabe assim, deitar? Eles iriam dormir e levantar outras crianças. Mesmo eu, que pego os grandes à tarde... já pensou se eles pudessem dormir um pouquinho? Nossa eles iam acordar com energia. Então, isso é uma coisa que falta. Na dinâmica, eu acho que a gente progrediu bastante, muito mesmo, desde que a gente iniciou. Principalmente pelo fato das pessoas que ficam o dia todo, eu acho que a gente teve um crescimento muito grande.

Na literatura também encontramos referências sobre a organização dos tempos livres destinados aos estudantes na rotina da escola de tempo integral. A esse respeito, Cavaliere (2002) aponta que:

Outra questão relativa ao tempo diz respeito às necessidades de tempo livre para as crianças – que na escola de turno único é mais do que o simples recreio. Esse aspecto, como é natural, é pouco desenvolvido na cultura escolar convencional. A questão aparece associada às formas de utilização dos espaços e à impossibilidade de manter-se o mesmo nível de tutela das crianças quando o tempo de permanência delas na escola se estende a cerca de 8 horas/dia (CAVALIERE, 2002, p. 103).

Encontramos também uma breve descrição sobre esse momento no Projeto Político Pedagógico do CEI H, com a organização para os intervalos de recreio (manhã e tarde) e do almoço, onde são disponibilizados aos estudantes: jogos, filmes, músicas, materiais artísticos, livros, jornais, bola, brinquedos, etc.

A partir dos relatos, das observações durante as visitas nas unidades e conversas informais, principalmente com as articuladoras, notamos alguns avanços sobre a compreensão da organização do tempo/espço escolar, tendo em vista a jornada ampliada da escola. Embora ainda muito pontuais, em relação ao estabelecimento de uma rotina que se traduza nos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos, ações integradoras de planejamento, de estudo e de troca de experiências foram observadas nos contextos pesquisados.

## 6.5 A AÇÃO DA ARTICULADORA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Na presente sessão vamos abordar a participação das articuladoras pedagógicas na escola de tempo integral, reiterando o que já foi apontado sobre a necessidade de se (re) pensar a organização desse tempo.

Vejamos o que dizem as articuladoras quando questionadas sobre qual a sua compreensão acerca do trabalho que desempenham no dia a dia da escola.

Olha, eu penso assim. É como um motor. Se você não tiver aquela válvula que faz a ligação em todas as peças, ele não funciona. Então assim: a gente passa o dia inteiro atendendo professor, atendendo aluno, atendendo pai, atendendo o pessoal da Risotolândia, atendendo o pessoal auxiliar, atendendo situações da comunidade. Mas qual é a função primordial da articuladora? Bom; vai desde você atender uma criança que está com problema na família e está transpondo isso dentro da sala de aula, a um professor que não consegue aplicar um conteúdo (AP2).

O meu trabalho nesse espaço, aqui da escola, eu vejo que é muito importante, porque existe essa integração. Como nós temos os conteúdos dos componentes curriculares, que são trabalhados em sala de aula, nós temos as professoras das práticas educativas. E a minha função aqui é fazer essa ponte (AP3).

Quando a gente pensa no estudante como um ser integral, tem que ter uma escola mais conectada. Então, eu vejo o articulador nesse papel: de estar fazendo a conexão com professores; professores de um turno para o outro; entre os professores das próprias oficinas. Tentar desenvolver um trabalho que não se repita (AP4).

Os depoimentos da **AP2**, **AP3** e **AP4**, destacam a **integração** como ponto essencial e norteador do seu trabalho. Incorporar ou unir, são alguns dos sinônimos que podem ser utilizados para ilustrar as metáforas da “válvula do motor”, da “ponte” e da “conecção”, utilizadas pelas participantes para descrever seu papel na rotina escolar. Elos de uma engrenagem formada pela tríade tempo/espço/saberes, que nos desafia a pensar que, para efetivarmos essa educação integral do ser humano, necessitamos de uma organização e um planejamento que passe por essa mesma integralidade.

Nesse sentido, trazemos para o contexto da pesquisa referências teóricas que abordam o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, pela proximidade da natureza do trabalho e das atribuições que lhe são conferidas. Placco (2012b) propõe uma reflexão sobre como o coordenador pedagógico<sup>45</sup> pode trabalhar o planejamento na escola, além das influências das relações sociais e interpessoais nessa conjuntura.

Dado que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele(a) seja capaz de analisar suas ações, no dia a dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor (PLACCO, 2012b, p.48).

Situações emergentes e pontuais marcam a rotina da escola e acabam por absorver grande parte do dia a dia de seus profissionais, principalmente daqueles que estão envolvidos diretamente com a sua organização. Saber em que medida tais urgências possam influenciar o tempo de trabalho de cada um é o que se coloca como grande desafio.

Durante a pesquisa de campo, a assimilação de tarefas de cunho administrativo foi muito pontuada como parte das atribuições da **AP**. Destacamos aqui, dois relatos acerca do assunto.

---

<sup>45</sup> O contexto em que serão abordadas as referências sobre o coordenador pedagógico (CP) refere-se aos resultados de uma grande pesquisa desenvolvida em âmbito nacional (2010/2011), cujo objetivo foi compreender o trabalho e a identidade deste profissional. “Esta pesquisa nos provocou em relação aos desafios apresentados a esse profissional em seu cotidiano de trabalho, uma vez que cada vez mais lhe são demandadas ações e compromissos nem sempre concordes com suas crenças pedagógicas e sua formação inicial” (PLACCO e ALMEIDA, 2012, p.7).

Acho que acabo, meio que sendo o alicerce de tudo. A base de tudo. Porque ele tem que ser equilibrado, tem que ser ponderado. Tem que resolver questões pedagógicas, questões administrativas. Você tem que ter sempre esse jogo de cintura e saber administrar esse tempo, que muitas vezes é difícil. Às vezes a gente acaba pecando. Tem muita demanda administrativa, porque tem prazos a vencer. E você acaba deixando o pedagógico de lado. Essa é uma das minhas dificuldades, porque as vezes você acaba pecando nesse sentido. Sabendo que o pedagógico é o essencial, o mais importante. Mas a demanda administrativa é tanta! Todo dia um formulário para preencher, um relatório para mandar, preciso de tal hora, sabe. Então, você acaba que, dando prioridade a outras questões e deixando um pouco do pedagógico (AP6).

A atribuição do articulador aqui tem várias frentes, que a principal pra mim é o pedagógico. Mas que ele não se desvincula do administrativo também. Tem coisas que eu tenho que administrar sim. O horário, merenda escolar, portão, compra de material, administração de recursos... ele tem um caráter bem administrativo, mas que o pedagógico não fica pra trás, que eu penso que o pedagógico fala mais alto. Ele está permeando. É lógico que a organização administrativa ela é intrínseca, pra que o pedagógico aconteça. Você precisa organizar o horário, precisa organizar as permanências. Organização de pátio, horário de saída, horário de almoço; pra que o pedagógico não se prejudique. Ele é intrínseco, mas o pedagógico fala mais alto pra mim. Até porque eu divido essa função administrativa com a direção, com a equipe diretiva (AP7).

A esse respeito, Placco e Souza (2012, p. 11) alertam que ao se incluir no papel de gestor, esse profissional se apropria de funções administrativas e organizativas que não são **privativas**<sup>46</sup> de sua função, “tendo em vista o caráter pedagógico que deve ser central em suas ações, já que os problemas administrativos e organizacionais tendem a tomar grande parte de seu tempo”.

Da mesma forma, Campos e Aragão (2012) ressaltam:

De fato, não há como negar a existência de inúmeros afazeres sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, pois eles são constituintes do contexto escolar e é por meio deles que também se consolida o projeto pedagógico. São tarefas de campo da ação que possibilitam o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola. No entanto, mesmo considerando essa “condição tarefeira” da função do coordenador pedagógico, é necessário que se coloque em discussão a **natureza de sua atuação** (grifo nosso) e o desenvolvimento de seu papel na escola. Afinal, em que se diferenciará a atuação de um coordenador pedagógico da atuação de um secretário administrativo, por exemplo, se seu trabalho for preenchido apenas por questões burocráticas ou procedimentais? (CAMPOS e ARAGÃO, 2012, p. 38).

A indagação proposta por Campos e Aragão (2012) é muito pertinente para nosso estudo, na medida em que buscamos compreender como se configura a prática dessa articuladora pedagógica, que já ocupa seu lugar na gestão da escola

---

<sup>46</sup> Grifo nosso, tendo em vista a importância do trabalho coletivo para a (co) responsabilidade de toda a equipe gestora, no planejamento e organização da rotina escolar.

de tempo integral. Para tanto, apresentamos outros elementos que emergiram das conversas com as participantes e que podem alicerçar possíveis caminhos para discutirmos melhor a natureza de sua atuação.

Outras duas articuladoras destacaram o fato de serem uma referência para os profissionais que trabalham com as práticas educativas, principalmente no atendimento às situações emergenciais.

Eu acredito que seja bem importante para a ajuda dos professores (AP5).

Nessa parte eu tento ajudar os professores: a separar material, trazer chamada, levar chamada. Sabe, pra não ficar tão corrido pra eles. E também ajudar na parte que falta mais para o professor. Porque às vezes você recolhe a turma, e esqueceu alguma coisa, não tem como você descer e buscar. Eu acho assim, é uma parceria também (AP8).

Placco e Souza (2012, p. 12 e 13) ressaltam que na visão dos professores, o trabalho do coordenador pedagógico é vinculado à gestão na medida em que é “um elo entre o aluno, o professor e a direção”, articulando e administrando demandas relacionadas à organização da rotina escolar. No entanto também se faz parceiro, quando “ocupa um lugar diferenciado, de onde seria capaz de socorrê-los em suas angústias, em suas faltas, em suas necessidades”.

Essa percepção (gestor/parceiro) evidenciada pelas autoras, também se fez presente na fala de algumas docentes, quando pedimos que avaliassem a importância da atuação da articuladora pedagógica, na rotina da escola de tempo integral.

Pesquisadora: Como é que você compreende o trabalho da articuladora dentro dessa organização de tempo integral? Você me falou da escola, que tem um tempo que a criança fica com a professora regente, que é o tempo parcial de 4 horas. E você, que fica nesse tempo estendido. Como é que funciona essa articuladora para essa organização?

D3: Sim. Eu acho assim, essencial. Entende? Muito importante porque nós temos alguém pertinho da gente. Porque as pedagogas, elas têm “n” coisas, muitas coisas. E a gente tem aquela pessoa ali, que tá do teu lado, que tem uma bagagem enorme. Não só pela nossa, mas eu vi outras, outras articuladoras dentro dos cursos. São sempre pessoas que têm bastante informação. São pessoas que podem, quando a gente está com alguma dúvida, assim... O que eu posso fazer, no que eu posso melhorar no meu planejamento? A articuladora está ali pra articular, não é? Pra ajudar, somar, tirar as tuas dúvidas, te dar uma orientação, então: dar segurança, tranquilidade. Eu acho essencial.

Pesquisadora: Me conta um pouquinho sobre o trabalho dessa articuladora? O que é que você sentiu de mudança? Como é que funciona essa dinâmica com ela?

D18: Ela está sempre por aqui, é fácil e acessível. Você chama: Olha estou pensando em fazer isso e isso. Ou: Você consegue reservar um horário lá na informática? Ela já vai lá, vê pra você e já traz: Olha pode ser

nesse, nesse e nesse... Coisa que a gente vai fazer só na permanência e as vezes não dava tempo. São tantas coisas pra fazer. Então você lembra, você já chama ela e você já fala. Até com as crianças, quando a gente percebe algum atrito, explica o caso e ela resolve. E você continua dando a sua aula. Antes não, você tinha que chamar a pedagoga, descer, deixar um inspetor.

Pesquisadora: Como você, enquanto profissional que está aqui na unidade há tanto tempo – está aqui há 8 anos – vê a função dessa articuladora, para organizar esse espaço, em todos os sentidos?

D10: A função da articuladora é vital, é de fundamental importância. Porque ela faz a ponte entre todos os profissionais, e isso é muito importante. Porque entre os profissionais da manhã e da tarde, nem sempre as professoras que dão a mesma prática se encontram fisicamente – digamos a da tarde com a da manhã – então precisa dessa ponte. A ponte também da escola, porque nós estamos em locais físicos diferentes. Então é difícil para a escola gerir tudo isso. É a articuladora que faz todo esse trabalho.

Todas as docentes, em seus relatos, apontaram contribuições da articuladora para o desenvolvimento do seu próprio trabalho: na troca de ideias em relação ao planejamento, nas sugestões de atividades diferenciadas, e até no auxílio para elaboração de materiais específicos. Ressaltaram ter mais segurança acerca dos encaminhamentos, pelo fato da articuladora ser a referência na rotina no tempo integral. Rotina essa, que nem sempre é bem compreendida por todos os profissionais da escola, como podemos perceber pela fala da **AP9**:

Acho que a minha função é uma função que a gente tem que gostar, tem que acreditar no integral. Porque como eu venho de lá, eu já passei por algumas situações onde você percebe que algumas pessoas não valorizam. Quando eu estava lá, às vezes a gente ficava meio esquecida. Dificilmente uma pedagoga passava por lá pra pegar seu caderno e ver o que você tá fazendo. Olhar tua sala de aula no momento em que você tá dando aula, olhar o que você tá fazendo de legal. Às vezes só você que percebe, as outras pessoas não percebem, não valorizam. Então, eu abracei a causa, eu defendo (AP9).

Esse “abraço” mencionado pela articuladora traduz, metaforicamente, o comprometimento que tem com sua função, a confiança que deposita na efetivação do trabalho coletivo com as docentes. Para Campos e Aragão (2012, p.51) o trabalho do coordenador pedagógico é fortalecido quando realizado com o outro. “As funções do coordenador não se efetivam sem a partilha com os professores, pois um trabalho que se faz coletivamente, mesmo que de lugares diferentes e com responsabilidades diferentes, precisa da partilha para se efetivar”.

Sobre esse assunto, reiteramos que a rotina do tempo integral na escola possui especificidades que a diferencia do turno parcial. No próprio documento do Currículo do Ensino Fundamental da RME (2016) encontramos descrito que a jornada escolar de nove horas deve ser sistematizada em seu PPP e que essa

organização conta com horários específicos distribuídos ao longo da semana, para o desenvolvimento das práticas educativas.

Três articuladoras que atuam em UEs, comentaram também algumas fragilidades que comprometem a relação de cumplicidade com a gestão da escola, principalmente no que diz respeito ao fortalecimento da parceria com a equipe pedagógica. Como atuam em espaços físicos distintos e muitas vezes distantes, esse envolvimento não se estreita, o que compromete o trabalho e por consequência sobrecarrega a articuladora com demandas excessivas administrativas e burocráticas, que poderiam ser amenizadas se compartilhadas com seus pares.

(...) só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, ao lado de uma nova forma de gestão e de uma nova prática docente (PLACCO, 2012, p.52).

A participação esporádica das pedagogas nos momentos de permanência, nos encontros e até em reuniões, foi igualmente mencionada por quase todas as docentes, que ressaltaram compreender essa “ausência” em função da demanda excessiva de atribuições que as mesmas possuem com o turno parcial. Porém, viam a necessidade de se ter uma pedagoga em período integral nas escolas que possuem essa oferta. Destacamos esse diálogo com a **D17**:

Pesquisadora: Professora, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar a respeito do teu trabalho, a respeito dessa organização ou da tua experiência dentro dessa escola que funciona durante nove horas?

D17: Olha, eu acredito que não é só uma coisa que eu penso. A gente discute muito a falta de existir um pedagogo integral numa escola integral. A falta que isso faz. Existir um pedagogo também em tempo integral. Então, aqui no nosso caso, são duas pedagogas pela manhã e duas à tarde, mas duas de manhã e nenhuma integral. São quatro pedagogas então, e às vezes a linguagem se quebra. Então assim, no mínimo uma delas deveria estar em tempo integral na escola. Eu acredito que uma ótima, uma maravilhosa sugestão seria que a rede.... Ou seja, a gente já sabe que por legislação – a gente já foi atrás desse questionamento – não é permitido porque o concurso é de 20 horas. Mas que se facilitasse, que a pedagoga que gostaria, tivesse o privilégio, uma vantagem de escolha de ficar em período integral. Como foi quando eu entrei no segundo padrão. Eu tinha vantagem em escolher porque eu já estava nessa escola. Então eles deram a prioridade de escolha para você se manter na mesma escola, até por questão de deslocamento e tudo mais. e a pedagoga ao meu ver (e eu sei que até da nossa direção), faz muita falta de ter um pedagogo em período integral na nossa escola.

Conforme salientado no relato da docente, no que se refere à garantia do direito ao padrão de 40 horas semanais, podemos referenciar as Diretrizes Curriculares das Licenciaturas, que em seu Capítulo VII aponta a responsabilidade dos sistemas e redes de ensino pela garantia de políticas de valorização do magistério e dos demais profissionais da educação básica. No seu Art. 18 § 3º determina a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino.

Um último ponto, que não podemos deixar de abordar, é sobre os investimentos para a efetivação do trabalho no tempo integral. Ao serem questionadas, as participantes mencionaram em suas entrevistas: a construção de prédios novos com estrutura física adequada à proposta de trabalho; os espaços físicos atuais que necessitam de grandes reformas pelo tempo de uso; a falta de profissionais para o atendimento dos estudantes nos períodos destinados ao tempo livre, principalmente durante o intervalo do almoço; além de questões relativas a verbas específicas destinadas ao tempo integral.

Em seu relato, a **AP1** ressalta:

Eu acho que falta investimento. Investimento físico sim, na questão do prédio. Falta investimento. É feito o que pode ser feito pela escola. Nós fazemos muita coisa, você sabe, inclusive a pintura e muitos reparos. Acho que falta vir mais investimento. Infelizmente esse investimento é com dinheiro. Eu gostaria sim, que a gente tivesse um acervo de livros melhores, mais jogos. Que a gente pudesse ter um espaço que tivesse mais brinquedos, coisas diferentes. Eu acho que eles merecem, eles são crianças, eles são pequenos, eles merecem isso. Qualquer criança merece, mas é que a gente sempre olha para eles e fica pensando nisso. Eles têm que ter aquele momento de ser criança. De mais tarde, você lembrar de quando era criança... quando eu estava lá na UEI! Que seja marcante (AP1).

Maurício (2009) destaca que, para a implantação da escola pública de tempo integral, há que se considerar alguns pressupostos que garantam oportunidades adequadas de aprendizagem às crianças das classes populares.

É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do Século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. E a necessidade de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São intrínsecas, à proposta de

uma escola de horário integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escoar os dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável; equipamentos em salas multimeios para que os alunos assistam e discutam programas variados em TV, DVD internet e outros recursos; indispensável também espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. 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 (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

As análises realizadas até aqui reforçam que, muitas são as inquietações que pairam sobre a temática da ampliação da jornada escolar, não distante das discussões acerca da organização do trabalho pedagógico desenvolvido na rotina das escolas de tempo integral, seus avanços e, principalmente, seus desafios.

Como lidar com esse **tempo a mais**? Percebemos que, de alguma forma, reflexões se fazem presentes no cotidiano da escola, originando diferentes estratégias para essa organização, seja em relação ao espaço ou às atividades a serem desenvolvidas.

## 6.6 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL SE FAZ NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas (...) O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. (NÓVOA, 2009, p. 27).

Com essa provocação o autor apresenta seu ensaio trazendo os professores para a centralidade dos estudos educativos, ressaltando que nesse tempo de grandes incertezas, precisamos rever conceitos, ideias e até mesmo propostas acerca da atuação docente. De forma bem específica, “a formação dos professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 28).

Com esse mesmo espírito, iniciamos a última sessão deste capítulo abordando a atuação e a formação profissional das participantes da pesquisa, tendo em vista a importância em se (re)encontrar “espaços de interação entre as

dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Nesse sentido, destacamos primeiramente a seguinte pergunta planejada nos roteiros de entrevista (tanto das articuladoras quanto das docentes): *Durante sua trajetória acadêmica, você teve alguma formação que contribísse para a sua atuação em uma escola com jornada escolar ampliada?*

Eu não cheguei a estudar. Mas assim que assumi a função de articuladora pedagógica, existiram vários encontros de formação, muito bons. Aprendi muito. Essa troca de experiências com outras escolas foi muito boa. E é nesse tempo que a gente vai assimilando melhor (não que a gente não soubesse), mas a gente vai assimilando melhor o que seria educação integral em tempo integral. Durante a formação continuada (AP3).

Na minha formação não. Eu fiz pedagogia; e na pedagogia não se falava muito sobre o assunto. Fui para a Especialização, na Psicopedagogia. Já eram questões mais individuais; não se falava do contexto da escola como um todo (AP4).

Já sabemos, pela caracterização realizada na primeira sessão desse capítulo, que todas as APs são pedagogas de graduação, sendo que apenas uma, não possui pós-graduação em nível de especialização. E que no grupo das 18 docentes, 13 delas são formadas em pedagogia. As demais, possuem graduações em licenciaturas e bacharelados. Nesse panorama, foi unânime o relato de que, nenhuma das entrevistadas teve em sua formação inicial ou nos cursos de especialização, qualquer disciplina ou conteúdo específico que pudessem servir de aporte teórico para seu desempenho profissional na escola de tempo integral.

Pesquisadora: Nessa tua formação inicial professora; você me falou que é formada em Letras, e tem a pós-graduação em Psicopedagogia. Na tua formação acadêmica, você teve algum conteúdo, alguma disciplina que falasse sobre essa questão da ampliação do tempo na escola?

D11: Não, não. Eu lembro que no período de magistério... quando eu fiz magistério, alguma coisa, em algumas disciplinas eram mencionados. Que existia, que vinha essa possibilidade e que alguns lugares havia já essa identificação, esse trabalho. Mas não, na acadêmica mesmo não. Descobri quando entrei aqui, na unidade.

D5: Na época que eu lembro da pedagogia, se comentava. Mas eram comentários meio vazios. Se questionava muito como essa criança ficaria, digamos, oito horas, nove horas, dentro de uma escola sem ela estar preparada pra receber esses alunos? Mas eram discussões. Eu acho que na época da especialização houve esse comentário mais profundo, porque foi a época onde as coisas estavam se tornando mais uma realidade nossa. Na faculdade era uma coisa discutida entre os professores, e que passavam pra nós. E depois que veio realmente acontecer essa integração de ficar o dia inteiro, e ter o tempo integral. Só que era muito

questionado na época pelos professores em si, como que essas crianças iriam ficar o dia inteiro numa escola. E que muitas escolas não iriam ter esse preparo para os professores

Entre as docentes, apenas a **D13** mencionou ter tido contato com alguns textos sobre a educação em tempo integral para leitura, durante a disciplina específica sobre alfabetização.

Então, quando eu tive alfabetização na Universidade Federal, a professora trouxe alguns textos sim, para gente estudar. Mas era algo assim, bem longe da minha realidade. Eu não imaginava, não tinha nem pensado em concurso para prefeitura e não tinha noção mesmo de como era esse trabalho aqui. Mas tinha lido alguma coisa sim sobre a escola de nove horas (D13).

Fato que chamou atenção e nos motivou a escrever um ensaio a partir da análise preliminar dos depoimentos das dez articuladoras pedagógicas acerca do assunto. Pensado a partir de reflexões no campo educacional como processo amplo de formação, o texto abordou um breve histórico da oferta do tempo integral na RME de Curitiba, e teve por finalidade problematizar a ação da articuladora pedagógica na gestão das escolas de tempo integral.

Originou o artigo com mesmo título desta sessão, apresentado no Congresso Brasileiro de Formação de Professores<sup>47</sup>, no qual foram reunidas pesquisas e estudos voltados à reflexão e ao debate da produção científica relacionados à temática central: formação de professores.

Falar de formação continuada do professor não é algo tão simples quanto parece: há diferentes concepções para essa formação, desde as mais tradicionais, que a visualizam como um conjunto de “cursos em serviço ou fora dele”, quanto as que a consideram válida quando propõe um “processo de reflexão sobre a própria prática” (COELHO, 2002, p. 135).

---

<sup>47</sup> O Congresso Brasileiro de Formação de Professores é uma iniciativa de grande êxito da Faculdade CNEC Campo Largo. Desde sua primeira edição, em 2003, o evento tem conseguido reunir um número significativo de pesquisadores e estudantes nacionais e internacionais que se dedicam às temáticas propostas para a reflexão e o debate e, sobretudo, para a produção científica em torno do tema. Organizado pelo Curso de Pedagogia da instituição, o evento está orientado para a temática central da formação de professores, em sentido amplo, de forma a abranger as mais variadas áreas de reflexão do tema. Desse modo, pesquisadores interessados nas mais diversas abordagens da questão da formação de professores encontram espaço para apresentar e discutir suas ideias, assim como divulgar suas pesquisas. Disponível em: <http://189.16.45.2/CONGRESSO/PEDAGOGIA/INDEX.HTML>

Para nos auxiliar nessas últimas discussões, tomamos por base autores que abordam a centralidade da formação na prática docente e principalmente na reflexão desta prática.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Tardif (2010, p. 16) também ressalta a importância da identidade pessoal no processo formativo do professor, ao afirmar que os seus saberes referem-se a uma realidade social que se materializa através “da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*”.

Buscamos saber das articuladoras pedagógicas, como foi o início da experiência delas na educação em tempo integral.

No começo, quando eu entrei na escola, eu passei a ser regente do quarto ano. Adorei, amo de paixão. Adoro ser professora, adoro essa função e esse contato com os alunos; essa conversa. Como regente de quarto ano, foi muito bom ensinar os alunos e passar esse conhecimento. E mesmo tendo conteúdos que você esqueça, é tão bom essa coisa de você ir atrás e lembrar! Ahhh, esse conteúdo eu não estou lembrando... ir atrás e passar esse conhecimento para o estudante. (AP3)

Trabalhei como professora de música. Foi bacana, porque eu não entendia nada de música. Fiz a formação com a professora da rede, ela passou muita coisa. Eu já havia participado outras vezes do curso dela, e consegui aplicar e fazer apresentações dentro e fora da escola com as crianças. Aprendi até a afinar as crianças e deixar no tom. Eles conseguiram atingir o tom necessário para o coral (AP5).

Eu tinha voltado de uma licença gestação e não sabia nem como funcionava na verdade a educação integral. Aí fui para a Unidade 1 da escola, onde lá eu trabalhei. Na época não tinha ainda essa divisão de práticas, era um professor que trabalhava todas as práticas. A princípio quando você entra na educação integral, você se sente um pouquinho perdida porque a dinâmica é diferente. Ainda tinha a questão de fazer as tarefas de casa com os alunos. Mas depois você vai pegando o jeito, vai se acostumando. Você passa a ter, além de um contato acadêmico com as crianças, um contato mais direto, porque eles transmitem toda aquela falta que eles têm em casa, pra você. Porque você passa mais tempo com eles. Então isso foi fazendo com que eu me apaixonasse mais por esse trabalho. Foi me aperfeiçoando mais. Sempre querendo buscar algo novo para poder levar para eles. E como professora eu fiquei 2 anos (AP6)

Sim, tive experiência. Deixa eu ver, eu tenho que contar os anos.... Eu já fui professora de acompanhamento pedagógico; por 2, 3 anos. Já fui professora do teatro; foi bem rápido. Já fui professora de ciência e tecnologia, e eu estava cobrindo a licença-prêmio, de uma professora. Então, eu usava a sala de

ciência e tecnologia, mas desenvolvia uma oficina de dobradura. Aí depois, como o pessoal viu que eu tinha habilidade, abriram uma oficina específica para mim, que foi oficina de literatura e dobradura (AP9).

Pelas conversas com as **APs**, vimos que todas iniciaram sua atuação na escola de tempo integral como docentes, em atividades específicas, desenvolvidas no período do contraturno. Entraram em diferentes épocas e por isso vivenciaram momentos distintos que marcaram a história da educação em tempo integral na rede. Em sua grande maioria exerceram docência no ensino parcial, como regentes de turma. Algumas, tiveram experiências em projetos da prefeitura já extintos (como foi o caso dos PIÁs e dos ECOS).

No grupo das docentes, temos relatos instigantes sobre experiências na educação em tempo integral em outras redes de ensino. Práticas desenvolvidas em diferentes municípios, como foram os casos da **D9** e da **D12**.

A **D9**, licenciada em Arte, trabalhou no município de Araucária e teve experiência como estagiária.

Quando eu estava fazendo o curso de artes, eu fui trabalhar como estagiária lá em Araucária, num projeto que é, como se fosse a educação integral daqui. Ele tem um outro nome. Lá em Araucária é Casa da Criança. É um projeto de contraturno. Então as crianças também vão de manhã ou de tarde para escola e no período contrário vão para esse projeto. E lá, como eu estava fazendo artes, eu trabalhava arte também, dentro do projeto. Então o nosso grupo de estagiários, foi trabalhar lugar bem retirado assim, sabe. Era um galpão que foi emprestado pela comunidade e lá a gente trabalhava dessa forma como é trabalhado aqui. Também tinham algumas disciplinas: tinha o movimento, que o professor trabalhava capoeira, tinha minha aula que era de artes, que eu trabalhava a arte mesmo. Tinha o reforço também e tinha aula de xadrez. Então era mais ou menos no modelo daqui, só que com outro nome. Essa experiência que eu tive lá, foi importante para poder trabalhar aqui. Porque eu já vim com essa bagagem de lá (D9).

Já a **D12**, descreveu em entrevista sua experiência em Goiás.

Quando eu morava em Goiás, trabalhava na Secretaria de Educação. Eles precisavam de uma pessoa, porque tinha um programa da AABB – que se chamava AABB Comunidade – não sei se aqui teve (...) Eu trabalhava então, no turno contrário da escola. É como funciona aqui: de manhã os alunos vão para escola e à tarde para cá, ou vice-versa. E lá tinha igual aqui. Tinha almoço, café da manhã e lanche. Só que lá eles tomavam banho. Eles chegavam de casa, tomavam um banho, tomavam um café da manhã e depois começavam as atividades. Almoçavam e iam para escola. Os que vinham à tarde, chegavam e iam almoçar. Vão fazer as atividades, tomavam café, tomavam banho e iam para casa (D12).

Em sua grande maioria, as participantes destacaram que foram apresentadas à proposta de trabalho por orientação da equipe gestora da escola (direção ou pedagogas), ou pela coordenadora da unidade de educação integral (no

caso das UEIs). Convém lembrarmos o trabalho desenvolvido por Boetger, Silva e Vassoler (2013) quando descrevem que:

Os profissionais que trabalham nas UEIs são professores lotados na escola à qual a unidade está vinculada e existem situações em que os profissionais que trabalham com a educação integral não possuem experiência anterior; neste caso, tanto a equipe pedagógica da escola como o coordenador da unidade educativa, orientam o seu trabalho e proporcionam capacitação em serviço (BOETGER; SILVA e VASSOLER, 2013, p. 3576).

Seja no atendimento individualizado aos professores ou no planejamento de ações coletivas (na escola ou nas UEIs), esse caráter formativo do trabalho da articuladora pedagógica ficou evidente na fala das participantes. No contexto do CEI **D**, destacamos as falas de suas docentes acerca dessas contribuições.

Eu não consigo ver, nós aqui (com as práticas) sem a articuladora. Porque a pedagoga (são duas pedagogas) elas dividem as turmas lá. E a gente sabe que tem essa parte burocrática, de atender família, atender problemas. Então, é muito atendimento na verdade, e se fosse só a pedagoga aqui, responsável aqui, não daria conta. Eu acho, não daria conta. Porque no momento em que é pra sentar com a gente, ver planejamento, ela tá atendendo família, tá fazendo encaminhamentos (D6).

Eu acredito que sem a articuladora aqui, nós não seríamos nada. Ela é importante nesse trabalho, pois em tudo a gente recorre a ela. Ela que nos salva à pátria! Quem me ajuda muito na questão dos jogos: põe a mão na massa. Pois, como articuladora ela não precisava, não é? Mas ela está lá, botando a mão na massa, me ajuda em todos os sentidos a confeccionar os jogos (D7).

Tanto nas iniciativas mais particulares (auxiliando em uma necessidade pontual da professora), quanto nos encontros com o grupo (como os momentos de permanências concentradas ou Reuniões de OTPs), percebemos reflexos da atuação da **AP** no âmbito didático e pedagógico da escola (ou da UEI). Na medida em que foram destacadas, pelas próprias participantes, o seu papel mediador, interlocutor e orientador. Esteja vinculado diretamente ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ou dos próprios professores (GEGLIO, 2012).

É importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isto lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente. É ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade (GEGLIO, 2012, p. 118).

Buscamos também saber das participantes como compreendem sua formação em serviço, como investem nela e se participam de cursos específicos para atuar na escola de tempo integral.

Em relação à formação ofertada pela mantenedora, somente uma docente (que atua na Prática do Acompanhamento Pedagógico com oficina de matemática), mencionou não ter participado de nenhum curso, por ter formação específica na área – Graduação e Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática. Porém participou de encontros e estudos sobre a proposta do integral na rede, juntamente com a articuladora da escola.

Pesquisadora: Pela sua formação inicial em matemática você está desenvolvendo uma oficina dentro da tua formação.

D18: Dentro da minha área, isso é bem importante.

Pesquisadora: Mas você procurou alguma formação extra?

D18: Extra não, não procurei. Sempre me virei com meus conhecimentos. Às vezes a gente pesquisa alguma coisa diferente que queira fazer. Mas não tem muita coisa diferente, é a prática mesmo. Você faz a prática, você transforma aquilo numa situação problema... eu sempre faço isso. Então por exemplo: a gente mediu a sala e eu representei no quadro através de uma escala que cada ladinho da malha quadriculada valia um metro. E a gente fez uma representação aproximada da sala de aula. E ali a gente trabalhou perímetro, trabalhou área...

Pelos depoimentos, percebemos que a participação nos encontros formativos ofertados pela mantenedora, quase sempre está vinculada à atividade profissional desempenhada na escola naquele momento. Para as docentes, os cursos específicos voltados ao planejamento e encaminhamento de oficinas dentro de cada prática educativa. Para as articuladoras, as formações que proporcionam subsídios para a organização do tempo/espço do integral e para a orientação e acompanhamento dos docentes.

Vejamos alguns relatos das participantes da UEI **G**.

Pesquisadora: Como você investe na tua formação continuada? Costuma participar das formações? Conta um pouquinho do teu investimento na formação específica da rede.

AP7: Além da minha formação fora, que em 2013 voltei pra academia, eu procuro sempre estar atenta à formação da rede. Porque é uma mantenedora e você tem que estar trabalhando em conjunto; você não caminha sozinha. Então, existe uma mantenedora e essa mantenedora propõe uma formação, e penso sim, que tem que participar da formação. (...) E também sempre invisto na formação das professoras. Tô sempre mostrando: “olha vai ter um curso, vai ter um programa, vai ter uma chamada, vai ter um evento, vai ter um seminário... vamos participar! Então estou sempre amarrando elas à minha formação também. Porque não adiante eu me entupir de formação, primeiro se eu não multiplico com elas; e se elas não vão lá ouvir a mesma coisa que eu ouço. Então eu acho que a formação do articulador tem que estar atrelada à formação do corpo docente da unidade.

Durante a conversa com a **AP7** a pesquisadora percebeu o comprometimento da articuladora com seu processo formativo, integrando-o à formação das professoras. Assim deu continuidade, questionando sobre possíveis resultados na prática profissional delas e que fizeram alguma diferença no trabalho da UEI.

Pesquisadora: E dessa tua trajetória de formação na rede, você tem experiências que implementou aqui no teu espaço de trabalho?

AP7: Além do curso de formação do articulador, eu fiz algumas de Ciência e Tecnologia. Porque eu penso que a Prática de ciência e tecnologia, ela é uma prática que abre muitas possibilidades, de conhecimento, de currículo; de você “conversar” com o currículo (...). Uma outra coisa que eu trouxe pra UEI, das formações, foi o planejamento. Eu tinha uma visão de planejamento de “regular”. E assim que eu fui construindo a minha visão de planejamento para uma escola de tempo integral; eu ia para os cursos e via um outro tipo de planejamento. Um planejamento espiral, conectado, articulado, que conversa com todas as outras áreas de conhecimento. Então, eu penso que a forma de escrever o planejamento que eu aprendi nos cursos de formação, foi o que mais se traduziu aqui, com elas – as professoras, na UEI. Foi essa forma de traduzir um planejamento que converse com a vida real, converse com o currículo e que se traduza efetivamente nas práticas delas (AP7).

No mesmo sentido, demonstramos o relato de uma das docentes da mesma unidade, a qual reforça a importância dos momentos formativos que tiveram no próprio espaço de trabalho:

Pesquisadora: Como que você participa... qual a importância que você dá, como é a tua dinâmica aqui dentro da unidade nos teus momentos de permanência? Como é que funciona para vocês aqui?

D12: É muito bom porque a articuladora ajuda muito. Quando eu vim para cá, o nosso planejamento não é como é hoje. E mesmo assim, com a articuladora, que já estava aqui há seis meses, mas não era como funciona hoje. Ela foi arrumando. Nós fomos vendo o que precisava e sempre em conjunto. A articuladora fala assim: *Ahhhh, eu estava pensando que a gente poderia fazer isso!* Daí, reúne todo mundo e discutimos. *Ahhhh, é melhor trabalhar assim!* E a gente sempre trabalha em conjunto. Então, tudo que eu faço na minha sala a outra professora faz e as outras professoras também fazem. Cada uma na sua sala, adaptada para seus alunos, para o nível de seus alunos. Mas a gente trabalha, geralmente a mesma temática em conjunto. Planejamento discutido em coletivo. Só que cada uma dentro das necessidades, de seus alunos e da sua especificidade de trabalho.

Pesquisadora: E esses momentos de permanência são utilizados somente para planejamento? Como é que funciona?

D12: Não. Para estudo e para planejar. A gente sai, para fazer cursos e se tiver algum curso que a gente precisa fazer, ou que quer fazer, e não é no dia da nossa permanência, também tem essa possibilidade de trocar o dia, para estar fazendo o curso. Essa troca existe sim.

Pesquisadora: E de estudos? Você falou que tem hábito de fazer estudos frequentes.

D12: Sim sempre a articuladora traz para a gente bastante coisa. Tudo aquilo que ela acha de interessante, ou que ela viu, ou que ela estudou. Por isso que nós fizemos o mestrado junto com ela. Ela trazia tudo.

Pesquisadora: Vocês estudaram então o mestrado junto com ela?

D12: Sim, ela pedia opinião, ela trazia os textos dela para a gente ler junto. Aqui é bem legal assim, essa dinâmica.

“O maior ganho do trabalho do coordenador ocorre quando ele deixa de ser o ensinante para se tornar o aprendente na ação conjunta com os professores” (CAMPOS e ARAGÃO, 2012, p. 54), planejando e interferindo por meio do estudo, tanto no seu desenvolvimento profissional, quanto no dos próprios docentes. Reforçando essa dinâmica de trabalho coletivo na unidade, temos a seguinte fala da **D11**:

D11: A formação praticamente foi aqui dentro mesmo, com base no que a articuladora nos ofereceu. *A gente precisa conhecer, vocês não conhecem esse trabalho, eu não conheço. Vamos conhecer juntas, vamos caminhar junto.* Então foi a partir do trabalho. A pesquisa foi a partir dali.

Pesquisadora: E vocês fizeram algum curso fora? Além do trabalho aqui interno?

D11: Só os cursos de capacitação, oferecidos pela rede. Cursos de capacitação.

Pesquisadora: E esses cursos, eram específicos para a tua atuação aqui?

D11: Sim, específico pra atuação com as práticas. Nós trabalhamos com as práticas. Então, as práticas de tecnologia, as práticas artísticas. Porque no início, nós acabávamos assim: na medida do tempo, da disponibilidade em função das permanências, nós dividíamos. Hoje vai ter tecnologia. *Quem que está no dia da tecnologia?* Ahhh a pessoa tal está na tecnologia, então você vai no curso da tecnologia. *O outro está com disponibilidade em qual janela?* Ahhh, na tal janela... e depois nós trocávamos figurinhas. *Olha, no curso eu vi isso, isso e isso. Dá para trabalhar assim, assim, assim.* Então nós fazíamos muitas trocas entre nós mesmas. Nesse sentido.

Pesquisadora: Certo, um estudo interno mesmo, em relação ao encaminhamento.

D11: Então, o encaminhamento que está sendo dado é esse. A proposta de trabalho é esta; a sugestão é essa. Muita troca com a equipe.

Percebemos pelos relatos apresentados que o investimento da **AP7** na sua própria formação, foi primordial para o desempenho de suas atribuições. Foi se configurando aos poucos em novas ações na rotina escolar, principalmente no que se refere ao desenvolvimento profissional das docentes, otimizando os momentos de permanências na UEI como espaço formativo contínuo.

Tomando por base o fato de que, ao professor das séries iniciais do ensino fundamental tudo é exigido e muito pouco é oferecido, objetivamos discutir sobre “formação continuada e exercício docente tendo por escopo, nesse debate, o tempo escolar que é dispensado a essa formação”. Tais reflexões terão, como pressuposto, uma convicção: a de que “o tempo ampliado no espaço escolar pode se constituir em favor de crescimento coletivo, através da prática de formação continuada” (COELHO, 2002, p. 134).

Muito pertinente a ressalva feita por Coelho (2002) para o contexto desta pesquisa. Uma vez que estamos falando de uma realidade escolar aonde o processo de aprendizagem dos profissionais envolvidos, igualmente precisa ser visto e discutido sob o ponto de vista da qualidade desse “tempo a mais”, no qual estão todos: estudantes, professores, equipe pedagógica, direção, etc.

Cabe mais um destaque para as considerações da autora acerca do assunto. Quando dá continuidade às suas considerações ressaltando que, assim como a ampliação do tempo escolar deve ser analisado igualmente para o professor, “constituindo-se em força para a construção de seu próprio *ethos* profissional”, deve ser extensivo a todos os profissionais que ali trabalham.

Destacamos ainda das entrevistas com as **APs**, principalmente aquelas que atuam há mais tempo na rede, os momentos formativos desenvolvidos em encontros nos Núcleos Regionais de Educação, que marcaram um determinado contexto histórico na RME de Curitiba. E que de certa forma, deixou marcas em suas vivências profissionais, a partir de elementos que se constituíram referência para o desempenho do seu trabalho.

Pesquisadora: Você acompanhou a formação específica para o tempo integral enquanto articuladora?

AP4: Sim.

Pesquisadora: Como foi a tua participação nessas formações? Conta um pouquinho tua participação nessa formação e o que ela contribuiu para a tua prática aqui na escola

AP4: Eu acho que ela oportuniza um novo pensar. Se a gente fica sempre dentro da escola, só vivendo a nossa realidade, não conhece a realidade dos outros, não pensa em outras formas de fazer as coisas. Então nesses cursos, além do que está sendo ensinado ali, pelas meninas que estão trabalhando conosco, a gente aproveita também pra fazer troca com as outras articuladoras, companheiras. E até teve, quando a gente era do outro núcleo, uma pedagoga só do integral. Acho que foi uma época muito rica pra esse tipo de coisa. A gente fazia encontros mensais, além do curso que era ofertado pela Secretaria, tinha os nossos encontros. Então, o curso da Secretaria, é mais genérico. Ele vai trabalhar com o todo. Agora quando tinha esse encontro, mais da região – regional – a gente se conhecia. Teve durante um ano todo, com visitas nas escolas. Eu recebia as minhas colegas e mostrava toda a estrutura da escola. Até como objetivos assim: mostrar pontos fortes e pontos fracos da escola (o que precisava melhorar). Em cada lugar que a gente foi, teve essa mesma apresentação. Ia ali, pegava uma ideia e trazia pra cá... outra pegava daqui e levava pra lá. Acho que o crescimento foi muito grande.

Foram encontros igualmente mencionados por algumas docentes, que participaram dessas dinâmicas: trocas de experiências entre profissionais das escolas; apresentações de atividades e projetos que se destacaram e até mesmo, momentos organizados pelas pedagogas dos NREs para planejamentos integrados

entre as unidades. Práticas exitosas entre os profissionais das escolas e equipe dos núcleos, configurando-se em momentos ricos de aprendizagem compartilhada, e que serviram de exemplo e inspiração para rever alguns posicionamentos na própria unidade. Principalmente no que se refere à organização do ambiente educativo.

É tendo em vista essa função que a organização dos tempos e espaços escolares deve ser alinhavada, sempre em busca de proporcionar trocas de saberes entre participantes, possibilitando que professores compartilhem conhecimentos, didática de trabalho, atividades com os demais membros da escola, para que os saberes ganhem visibilidade no grupo e não fiquem restritos à sala de aula de cada professor, para que deixem de ser saberes “seus”, individuais, e se tornem saberes do grupo, coletivos, de toda a escola (CAMPOS e ARAGÃO, 2012, p.41).

Importante lembrar que, durante esse período, alguns documentos norteadores estavam sendo escritos e publicados por equipes gestoras na SME, fruto de discussões coletivas com os profissionais da rede, nas suas diversas instâncias. E que serviam também de base teórica para esses encontros. Destacamos aqui, os Parâmetros Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba<sup>48</sup>, cujo um dos focos formativos que norteou as visitas nas escolas e os estudos foi a dimensão do ambiente educativo. A partir da fundamentação em Forneiro (1998), o texto ressalta o espaço escolar como elemento curricular, que se traduz no PPP da instituição e precisa ser planejado a partir da articulação de suas dimensões: física, relacional, temporal e funcional (CURITIBA, 2016).

Para finalizar as discussões desta sessão, elucidamos alguns relatos de atividades diferenciadas desenvolvidas pelas docentes nas práticas educativas. Ressaltaram a importância das formações proporcionadas pela equipe central da SME, extensivas aos encontros nos núcleos regionais de educação. Mencionaram o suporte para elaborar melhor o planejamento e algumas orientações metodológicas que nortearam o desenvolvimento de oficinas específicas.

Deram depoimentos distintos em relação ao Documento do Currículo do Ensino Fundamental. Algumas docentes citaram as concepções das práticas

---

<sup>48</sup> Este documento foi construído a muitas mãos. Em 2014, demos início aos trabalhos de pesquisa e escrita com uma equipe coordenada pela Superintendência de Gestão Escolar, com representantes dos Departamentos de Ensino Fundamental, Educação Infantil e Tecnologias Educacionais, Coordenadorias de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos, Formação Continuada e de Educação Integrada (...) Os **Parâmetros e Indicadores de Qualidade** são instrumentos de avaliação institucional da RME, realizada por meio de discussões que envolvem toda a comunidade escolar (profissionais das escolas, educandos(as) familiares). (CURITIBA, 2016, p. 05).

educativas e o pareamento com os componentes curriculares, enquanto outras mencionaram não ter leitura e conhecimento suficientes para opinar. Alguns equívocos apareceram em relação ao entendimento do que vem a ser: documentos oficiais da rede e orientações de programas externos, como foi o caso do Programa Novo Mais Educação. Cujas adesões em 2017 para algumas unidades, acarretou nova organização de horários e (re)distribuição de funções entre os professores das práticas.

Eu gostei muito, achei a linguagem muito boa. A aplicabilidade também, os exemplos (D10).

Então, que nem ano passado, quando nós tivemos aquele Novo Mais Educação. Então, foi todo um trabalho, que a gente já estava estruturado e de repente, jogaram aquele negócio, assim. Tivemos que mudar toda a nossa dinâmica aqui dentro. Tanto que eu era de educação ambiental e tive que abandonar a educação ambiental e ir para português. Que eu também gosto de português, mas é claro que eu não tenho experiência dentro disso (D9).

Olha, eu não posso dizer bem assim, porque eu ainda não estou bem integrada nesta proposta. Não li todo esse documento. Algumas coisas que eu li, eu gostei, mas como eu disse. A gente ainda tem muito problema pra fazer um bom trabalho. Não é só pelo espaço físico, mas também pela questão do material. Que a gente não tem (D2).

Convém ainda lembrar o documento de Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral, publicado em 2016 pela equipe da Gerência de Educação Integral, apontado por algumas participantes como um “balizador” para o trabalho pedagógico, auxiliando principalmente na integração entre os turnos escolares.

Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral 2016 é fruto de uma construção coletiva e tem por objetivo ampliar as possibilidades de trabalho, diversificar e qualificar a ação pedagógica a partir da proposição de oficinas. Planejar esse tempo/espaço, em que o processo educativo torne-se integral e integrado, é possibilitar a todos e todas, estudantes e profissionais, desafios que contribuam para a sua formação humana (CURITIBA, 2016, p.07).

Nesse contexto elucidamos Canário (2002), ao defender que o professor aprende sua profissão e se forma na escola, quando realiza diariamente seu trabalho tomando decisões, seja sob a orientação e o acompanhamento de suas

tarefas por um pedagogo ou coordenador pedagógico, seja por trocas de informações e experiências com seus pares, em planejamentos ou na execução de atividades.

Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, esse processo de produção de competências profissionais que está a ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional). Como todos sabemos, a sabedoria não garante a competência. Muitas pessoas qualificadas não se revelam competentes, e o inverso também se verifica. Além disso, a experiência também nos ensina que nenhum professor é definitivamente competente ou incompetente, independentemente dos tempos e dos lugares. Com efeito, as qualificações obtidas por via escolar correspondem à certificação de competências escolares que não são suscetíveis de uma transferência linear e direta para o exercício profissional, na medida em que dizem respeito ao campo pedagógico, que goza de relativa autonomia (CANÁRIO, 2002, p. 156).

As falas apresentadas pelas participantes e os argumentos analisados, nos remetem à citação inicial de Nóvoa (2009), quando afirma que a educação perpassa um tempo de grandes incertezas, mergulhada em discursos redundantes e repetitivos, principalmente no tocante à formação profissional docente.

Discutir, levantar pressupostos e problematizar o contexto profissional em que se atua (no caso, a escola de tempo integral) faz parte do processo formativo no qual, o próprio ambiente de trabalho seja lócus fértil para esse aprimoramento. O estudo contínuo e a reflexão sobre a própria atuação profissional, são elementos de extrema relevância na busca pela escola pública de qualidade, na qual a educação integral (em) tempo integral possa se concretizar, igualmente para estudantes e profissionais da educação.

## 7 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

### O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio. Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira...

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

(Manoel de Barros / Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2011).

A presente dissertação foi planejada e estruturada a partir de reflexões teóricas realizadas pela pesquisadora no campo da educação como processo amplo de formação e objeto de estudo específico da pedagogia. Seus estudos acerca da *educação integral (em) tempo integral*, sua atuação profissional como servidora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – no campo da docência escolar, da pedagogia escolar e como formadora na instância da Secretaria Municipal de Educação – bem como os encontros de aprofundamento com sua orientadora, foram fundamentais durante o transcurso deste trabalho. Uma trajetória marcada por constantes *despropósitos*, tendo em vista que o planejamento de uma pesquisa não é tarefa simples e nos coloca várias *pedras* no caminho, as quais são necessárias carregar, transpor em meio a várias situações de nos exigem equilíbrio e um certo grau de conhecimento acerca do seu objeto de estudo.

Ao iniciarmos, apresentamos como questão de investigação, *como se configura a prática da articuladora pedagógica que atua na gestão das escolas que ofertam a educação em tempo integral?* – assumindo como pressupostos que a integração entre o turno parcial e o contraturno, ainda é ponto de fragilidade para a organização e o acompanhamento do trabalho pedagógico na escola de tempo integral; e que a articuladora pedagógica que atua na gestão dessa escola, tem contribuído para avanços no planejamento e na orientação da ação docente.

Para respondê-la, retomamos aqui a discussão realizada no capítulo 6, tendo em vista as categorias teóricas que emergiram da temática central da investigação (educação integral; educação em tempo integral; categoria tempo; o profissional pedagogo na gestão escolar; desenvolvimento pessoal e profissional) que nortearam a análise dos registros das observações e das entrevistas articulados com o arcabouço teórico.

Toda a estrutura da pesquisa foi centrada na *organização do trabalho pedagógico da escola de tempo integral*, temática relevante no contexto educacional brasileiro atual, tendo em vista a ampliação dos estudos acadêmicos relacionados ao tema e a demanda social pela estruturação e efetivação de políticas públicas que consolidem a garantia dos direitos educativos a todos – o acesso, a permanência e a qualidade da educação pública.

A esse respeito Moll (2013) considera que a partir do momento que afirmamos esse direito educativo a todos, necessitamos “garantir acesso comum às bases sobre as quais as experiências epistemológicas, históricas e estéticas das diferentes áreas são construídas e, ao mesmo tempo, garantir espaço para as diferenças e a diversidade que os humanizam” (MOLL, 2013, p. 49).

Nesse panorama se insere a escola de tempo integral, que vivencia constantes mudanças internas na organização do trabalho pedagógico a partir dos desafios e enfrentamentos que se colocam no cotidiano escolar. Desafios esses que nos direcionaram em relação à relevância e às finalidades do presente estudo.

Ao longo da análise dos dados, utilizamos algumas questões dos roteiros de entrevista e de observação, a fim de orientar a discussão com o referencial teórico e que se tornaram os subtítulos do capítulo que aborda a apresentação, a análise e a discussão dos dados. Faremos então, uma breve retomada desse percurso na medida em que delineamos nossas considerações finais.

Tendo como foco de estudo *a prática da articuladora pedagógica na gestão da escola de tempo integral*, o contexto da pesquisa foi inserido em dez unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Observamos que a RME oferta a jornada escolar ampliada ao longo de 31 anos de forma ininterrupta e atualmente possui 182 escolas municipais, das quais 92 escolas ofertam esse atendimento. Na etapa do ensino fundamental (foco desse trabalho) temos 20.481 estudantes atendidos em tempo integral, dos 82.835 totais da rede. O que nos dá um percentual de 24,7% dos estudantes, indicando que o município está muito próximo de atingir a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (25% dos estudantes na jornada escolar de tempo integral).

Demarcamos o estudo nos diferentes espaços físicos em que se desenvolve a proposta curricular para o tempo integral: nos Centros de Educação Integral (CEIs) e nas Unidades de Educação Integral (UEIs). Construídos, adaptados ou incorporados historicamente à Secretaria Municipal de Educação, caracterizaram a cultura escolar da oferta do tempo integral da rede, na medida em que se configuravam um constructo cultural, mas também expressavam e refletiam as relações e os discursos neles circunscritos, conforme apontam Viñao Frago e Escolano (2001).

A literatura utilizada para a discussão teórica do trabalho e as análises da pesquisa de campo nos possibilitaram considerar que a relação tempo/espaço no ambiente escolar é inquestionável, tendo em vista que são categorias determinantes para a organização de qualquer atividade humana. Reflexões acerca das questões pedagógicas articulando tempo, espaço e jornada ampliada são de extrema importância para compreensão de como se constitui o trabalho educativo nas escolas de tempo integral e das relações que ocorrem nesse ambiente.

A categoria tempo, que mereceu uma sessão específica no capítulo 2, nos permitiu um aprofundamento teórico levantando questões relevantes para analisarmos as especificidades do contexto educacional atual, tendo em vista toda a historicidade da RME e suas propostas para o tempo integral, muitas vezes marcadas pela descontinuidade do trabalho.

Fizeram parte do estudo dois grupos distintos de participantes: as articuladoras pedagógicas da educação integral (**AP**) e as docentes (**D**) que atuam com as práticas educativas. Foram utilizadas as transcrições das entrevistas das 10 articuladoras e de 18 docentes, totalizando 28 participantes na pesquisa de campo.

Das articuladoras (**APs**), todas são pedagogas de graduação, o que por orientação da mantenedora é um dos critérios a ser utilizado pela equipe gestora da escola para a indicação da profissional. Já no grupo das docentes, observamos por alguns relatos apresentados, que a diversidade de formação acadêmica inicial (pedagogia, licenciaturas e bacharelados) contribuiu com o seu desempenho profissional na escola, na medida em que a equipe pedagógica teve clareza da proposta do trabalho para o tempo integral e considerou seus conhecimentos específicos ao planejar as oficinas e temáticas a serem desenvolvidas nas práticas educativas. Clareza essa demonstrada pelo olhar atento, principalmente da articuladora, ao convidar a professora para o contraturno apresentando as possibilidades de trabalho.

Os cursos de pós-graduação igualmente apresentaram uma repercussão positiva no planejamento de atividades específicas para a sala de aula, dos quais destacamos os cursos voltados à Alfabetização e Literatura Infantil, e as metodologias de ensino na Língua Portuguesa, Matemática e Arte. Fatos que nos remetem a Nóvoa (1997) quando diz que precisamos buscar o equilíbrio entre a preparação acadêmica (graduação), a preparação profissional (formação continuada) e a prática profissional, ou seja a própria atuação na escola.

Outro dado que merece ressalva foram as duas pesquisas de mestrado com temáticas específicas no tempo integral: o mestrado profissional da **D13** aprofundando seus estudos na Prática de Ciência e Tecnologias, tendo em vista o trabalho desenvolvido no CEI **H**; o mestrado acadêmico da **AP7** que, movida pelo desafio de ser articuladora da UEI **G**, buscou na universidade bases teóricas que proporcionasse um maior entendimento de sua função naquele espaço. Experiência que foi extensiva às profissionais que lá trabalhavam, na medida em que compartilhava seus estudos e leituras com as professoras nos momentos de permanência e nas reuniões de OTP. *Fizemos o mestrado com ela* – afirmaram as duas docentes da UEI que foram entrevistadas pela pesquisadora.

São exemplos que reforçam a importância em refletir a prática profissional compartilhando saberes e fortalecendo o próprio espaço de trabalho como espaço formativo. Considerações nas quais reiteramos Canário (2002) quando situa a prática profissional como processo permanente que integra e articula a formação inicial e a formação continuada.

Na sequência das discussões evidenciamos as expressões *educação integral* e *educação em tempo integral*, cada vez mais presentes no dia a dia das escolas e não são temáticas que marcam discussões recentes em nosso país. Pelo contrário, sua história evidencia concepções e práticas que vieram se modificando ao longo do tempo, mas que ainda nos dias de hoje, promovem muitos debates em busca de consensos.

Evidenciamos isto ao questionarmos as participantes acerca do seu entendimento sobre ambos os termos – *educação integral* e *educação em tempo integral*. Observamos no decorrer das entrevistas (tanto com as docentes quanto com as articuladoras) que a clareza das profissionais sobre os dois conceitos, refletia-se diretamente na forma como compreendiam e descreviam o seu trabalho na escola.

Partimos da provocação feita por Paro (2009) quando afirma que “ou a educação é integral ou, então, não é educação”, para tecer nossas análises a esse respeito tendo em vista o questionamento feito pelo próprio autor: qual educação queremos estender?

Pelos relatos apresentados, algumas participantes não fazem diferenciação entre os termos e compreendem a educação integral como a escola de tempo integral. Outras fazem uma certa distinção e apontam a educação integral como um investimento do tempo “a mais” da escola para complementar a aprendizagem do estudante – *aquilo que não conseguimos fazer no turno, trazemos para o integral onde tem mais tempo para trabalhar*.

Em sua maioria, as entrevistadas ampliam o conceito de educação integral associando-o à formação plena, ampla do indivíduo. Nessa perspectiva, cada uma delas, conforme suas próprias experiências e principalmente processos formativos (vivenciados dentro e fora da unidade escolar), ressaltam a importância desse tempo “a mais” na promoção do desenvolvimento humano, tendo em vista as suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva, social, física, etc.

Pela análise dos relatos e pelas observações realizadas no ambiente escolar, ponderamos que, seja qual for a forma como compreendam esses conceitos, tal entendimento está diretamente vinculado a forma como compreendem a dinâmica do trabalho na escola e por consequência, a maneira como desempenham as suas atividades rotineiras – sejam elas na sala de aula ou na gestão escolar.

No caso específico das articuladoras pedagógicas, e tendo em vista o objetivo desta pesquisa que busca *compreender as especificidades de suas ações no contexto da jornada escolar ampliada da RME de Curitiba*, ressaltamos ainda mais esse vínculo entre a compreensão conceitual (do que vem a ser educação integral e educação em tempo integral) e a forma como concebe a dinâmica da escola e, por conseguinte a organização de sua rotina.

Todas as dez articuladoras em seus depoimentos, evidenciaram que somente o aumento cronológico do *tempo escolar*, não garante uma melhor qualidade no processo educativo. Para tanto, esse tempo a mais *precisa ser qualificado*, com práticas e atividades diferenciadas. Conceber um planejamento de escola que integre as ações que ocorrem nos dois turnos, e que muitas vezes não “se conversam”, foi apontado por todas as articuladoras como um ponto que ainda necessita de atenção e aprimoramento. Principalmente nas Unidades de Educação Integral, que em geral ficam em espaços distantes da escola municipal a qual está vinculada.

Tempo escolar que para ser qualificado, necessita ser compreendido em todas as nuances da organização do cotidiano escolar e na vida daqueles que por ela passam. Dedicamos uma sessão inteira para discutir a categoria tempo e refletir sobre a amplitude de sua dimensão, na medida em que cria referências, define padrões, determina períodos e por que não dizer, influencia nos processos de aprendizagem tanto dos estudantes como dos seus profissionais.

Tendo em vista o questionamento de Paro: **estender** qual educação? ponderamos com os relatos das participantes e ressaltamos aqui o que Elias (1998) nos traz sobre o fluxo incessante dos acontecimentos. Ou seja, um dos grandes desafios ainda presente no cotidiano escolar refere-se à compreensão do aspecto dinâmico do tempo, romper com a sua estrutura muitas vezes rígida e linear, tão presente no planejamento pedagógico da escola. No entanto, para que o planejamento da escola possa assumir esse caráter dinâmico é imprescindível articular tempo/espço e os saberes envolvidos, não só na constituição do trabalho educativo, mas nas relações que ocorrem no ambiente escolar.

Percebemos pelas análises que, de alguma forma, reflexões se fazem presentes no cotidiano da escola, em momentos de permanências ou nas Reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). E que seus níveis de aprofundamento, bem como os resultados práticos que se traduzam em ações ou

estratégias diferenciadas, estão intimamente atrelados ao entendimento dos conceitos que mencionamos anteriormente – *educação integral* e *educação em tempo integral*.

Deste modo podemos considerar que, conforme as concepções assumidas de educação e de educação em tempo integral e os saberes relacionados a elas, percebemos o nível de envolvimento nos processos formativos, na aprendizagem profissional contínua que ocorre no próprio espaço de trabalho e conseqüentemente nas suas experiências. No modo como se articula os diversos tempos/espacos em busca desse aprimoramento, em busca desse “planejamento diferenciado”, tanto por parte das articuladoras, como por parte das docentes.

Ou seja, não se trata de qualquer educação, nem de qualquer tempo “a mais” a ser organizado. Trata-se de uma educação integral em tempo integral que só terá sentido se pensada em sua intencionalidade compreendendo a organização do tempo/espaço em uma jornada escolar ampliada.

Nesse sentido, reforçamos que ações integradoras de planejamento, de estudo e principalmente de trocas de experiências foram observadas nos contextos pesquisados – em cada um conforme a sua especificidade de entendimento acerca das concepções de educação integral e educação em tempo integral. O que se traduziu em estratégias (ainda que pontuais) para o estabelecimento de uma rotina diferenciada a partir da proposta curricular da rede com a organização das práticas educativas. Para tanto, os relatos apresentados pelas participantes (principalmente pelas docentes) sobre a ação da articuladora pedagógica na escola de tempo integral, destacam a integração como ponto essencial e norteador do seu trabalho.

A esse respeito, foi interessante observarmos a utilização de metáforas que perpassaram muitas das falas, como: “válvula do motor”, “ponte”, “conecção”, “elos de engrenagem”. Expressões carregadas de sentido no que se refere a atribuição maior da articuladora que, por sua natureza prioritariamente pedagógica, deve se fundamentar na parceria e no compartilhamento de responsabilidades com a equipe diretiva, pedagógica e demais profissionais da escola, unindo esforços para efetivar uma organização e um planejamento que tenha como viés condutor a tríade tempo/espaço/saberes, e que se desenvolva a partir da mesma concepção de integralidade.

Como já mencionado neste trabalho, a temática formação se constitui objeto de estudo em nosso país, dedicando-se ao aprofundamento de questões que

possam contribuir com a reformulação e a melhoria dos cursos voltados aos profissionais da educação. Pelas referências abordadas no capítulo sobre desenvolvimento pessoal e profissional e tendo em vista a diversidade do ambiente escolar, percebemos que a profissão docente é marcada por uma série de especificidades tanto ao ser apreendida – formação inicial – quanto em seu aperfeiçoamento – formação continuada (GARCIA, 2010).

No que tange a rotina da escola de tempo integral e suas peculiaridades, observamos pelos relatos das participantes que, nenhuma delas teve em sua graduação ou nos cursos de especialização, qualquer disciplina ou conteúdo sistematizado que pudesse contribuir como aporte teórico para o seu desempenho profissional. Fato que nos estimulou a escrever um ensaio a partir da análise preliminar dos depoimentos das dez articuladoras, originando o artigo intitulado *Educação em tempo integral se faz na educação em tempo integral*, que se propôs a discutir a ação da articuladora pedagógica na gestão das escolas de tempo integral e a importância da formação contínua desta profissional centrada na prática e na reflexão de sua prática.

O tema formação delineou o capítulo 4 da dissertação, ressaltando a importância dos processos formativos dos profissionais da educação a partir do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente da sua identidade pessoal (NÓVOA 1997).

Convém ressaltar também que no grupo das docentes, tivemos dois relatos de experiências anteriores com a educação em tempo integral em outras redes de ensino, o que contribuíram para sua atuação na RME de Curitiba.

Algumas considerações ainda se fazem necessárias: as participantes em geral, foram apresentadas à proposta de trabalho por orientação da equipe gestora da escola (direção/pedagogas), ou pela coordenadora da unidade de educação integral (no caso das UEs); reflexos da atuação da articuladora como mediadora e interlocutora foram sentidos na formação das docentes, na medida em que promoviam momentos de permanências concentradas para discussão de planejamento ou em Reuniões de OTPs com foco no compartilhamento de experiências exitosas; a participação nos encontros formativos ofertados pela RME, quase sempre estavam vinculados à atividade profissional que desenvolviam no momento – no caso das docentes priorizaram cursos voltados aos encaminhamentos das oficinas específicas de cada prática educativa.

Por fim, para contribuir com essas considerações finais, ressaltamos uma indagação feita somente para o grupo das articuladoras pedagógicas: *como seria para você uma escola ideal de tempo integral?*

Todas as respostas abordaram questões relacionadas às dificuldades administrativas, à escassez de investimentos, principalmente de recursos financeiros e de recursos humanos para a organização da rotina escolar. Em especial nos horários destinados aos intervalos em que os estudantes vivenciam os tempos livres. Ampliaram o olhar para a melhoria do espaço físico, no intuito de proporcionar melhores condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Também foram mencionadas questões relacionadas à organização curricular e alternativas diferenciadas para distribuir esse currículo durante as nove horas em que os estudantes estão na escola. A necessidade de se adequar a jornada de trabalho dos profissionais, compreendendo professores e principalmente uma equipe pedagógica que esteja em tempo integral na escola, tendo em vista a fragilidade da integração entre os turnos. Além do fortalecimento das atribuições da própria articuladora na equipe gestora da escola, uma vez que ela é a única que fica em tempo integral acompanhando os turnos escolares.

São apontamentos que nos levam a refletir sobre a importância dos estudos e pesquisas voltadas ao cotidiano escolar, no intuito de compreender melhor como a escola desempenha sua função social, seja na organização dos conteúdos curriculares, nas crenças e nos valores que permeiam as ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam esse cotidiano (ANDRÉ, 2012). E quando direcionados para as especificidades da *educação integral em tempo integral*, nos interpelam a levantar pressupostos e problematizar esse contexto em suas peculiaridades, tendo em vista que o próprio ambiente de trabalho seja *lócus fértil* para o processo formativo de seus profissionais.

Nesse sentido, a partir das considerações aqui apontadas, podemos afirmar que os objetivos propostos para o presente estudo foram atendidos na medida em que vislumbramos as contribuições da prática da articuladora pedagógica na gestão das escolas de tempo integral da RME de Curitiba. Tanto para a organização da rotina e do cotidiano da escola, como no acompanhamento aos docentes, principalmente no que se refere à constituição e ao fortalecimento de seu *ethos* profissional (COELHO 2002), pois segundo a autora, “uma escola que funciona em

tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetições de tarefas e metodologias”. (*Ibid*, p. 143).

Há que se continuar “carregando água na peneira”, ressignificando as propostas e formulações existentes na busca de questões relevantes e atuais que possam não só fortalecer o estudo contínuo e a reflexão sobre a atuação profissional, mas também fornecer contributos teóricos para a formulação de políticas públicas voltadas à efetivação de uma escola pública de qualidade, na qual *a educação integral (em) tempo integral* possa se concretizar, igualmente para estudantes e profissionais da educação

“Os tempos não são de dar remédios e receitas fáceis, mas de aguçar o pensar, de ir à procura da densidade teórica para entender ocultos significados (...) o pensamento pedagógico se revigora quando cultua uma secreta aliança e cumplicidade com a infância real” (ARROYO, 2005, p.18) que dirá, se cultuar e fortalecer aliança similar com os profissionais da educação. São tempos de *fazer peraltagens*, de *encher vazios* e de intensificar alguns *despropósitos!*

Fica aqui, como indicativos para estudos e aprofundamentos futuros, esse mergulho no *mundo imaginário* da escola de tempo integral, com todos os seus sonhos, anseios e expectativas, buscando alternativas práticas para superar os constantes desafios. Mas com subsídios teóricos e argumentativos capazes de mobilizar ações coletivas – no âmbito das escolas, secretarias e redes de ensino – que possam traduzir os *males fecundos* em possibilidades de mudanças efetivas, na rotina, na organização e nas vivências dos estudantes e profissionais que participam e contribuem para essa *educação integral em tempo integral*.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCO-VERDE, Y. F. D. S. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2003.

\_\_\_\_\_, Y. F. D. S. **Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico**. Em Aberto: Políticas de Educação Integral em jornada ampliada. Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_, Miguel G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. IN: MOLL, Jaqueline (e colaboradores). **Caminhos para a educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando de (*Et.al.*). **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Coleção Educadores / Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2009.

BOETGER, Andrea de Fátima Zanon; SILVA, Catia Alire Rodrigues Arend; VASSOLER, Karina Lúcia de Freitas. **O coordenador na escola e unidades educativas de tempo integral**. Grupo de Trabalho – Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação / Anais do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

BRANCO, Veronica. **O desafio da construção da Educação Integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. IN: MOLL, Jaqueline (e colaboradores). **Caminhos para a educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 49ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 05 de out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/douconstituicao88.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf) acesso em 04 de fev. 2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial Nº 17: **Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional Nº 59**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category\\_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192) Acesso em 04 de fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010a. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br> Acesso em 28 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_, **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira / Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília/MEC: 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 28 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Brasília/MEC: s/ano. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 28 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad, 2013a.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. (Série Mais Educação) Versão revisada. Brasília, 2013b.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação**: caderno de orientações pedagógicas. Versão I. Brasília, 2017a.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Projeto de lei N° 6847**. Brasília, 2017b. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1523988](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1523988) Acesso em 27 de abr. de 2018.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. IN: Simpósio 10 – Articulação entre as formações inicial e continuada de professores / **Congresso Brasileiro de qualidade na educação**: formação de professores. Vol. 1c. Simpósios. Brasília: MEC, 2002.

CARVALHO Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. São Paulo: **Cadernos CENPEC**: Educação Integral, n. 2 p. 7-11, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, v.28, n.100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> acesso em 09 de jun. 2016.

\_\_\_\_\_, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. 'Costurando' história, políticas e práticas sobre educação integral e(m) tempo integral. IN: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral**: história, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. IN: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. IN: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. IN: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_, M. C. da C. **Educação Integral: histórias, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.

COSTA, Antônia Flávia Moraes da. **A prática do coordenador pedagógico no contexto da escola de tempo integral**: desafios da educação integral e integrada. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí, 2015.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento; PAIVA, Flavia Russo Silva. Tempos e espaços na ampliação da jornada escolar na educação brasileira. IN: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral**: história, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

CARROLL, Lewis. Aventuras de Alice no País das Maravilhas. Ilustrações originais John Tenniel. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010. Disponível em: <https://caminhopoetico.files.wordpress.com> Acesso em 31 jul. de 2018.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral**. Curitiba, 1996.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico**: Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba, 2012a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da educação. **Caderno pedagógico educação integral**. Curitiba, 2012b.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da educação. **Orientações para atendimento nas escolas de tempo integral e unidades de educação integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba, 2012c.

\_\_\_\_\_. “A organização da permanência como espaço de formação continuada em serviço e de construção coletiva do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino” IN: **Semana de estudos pedagógicos 2013** / Orientações para a organização da SEP – fevereiro 2013. PMC/SME, 2013.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno do Currículo do Ensino Fundamental**: princípios e fundamentos. Vol. 1. PMC/SME, 2016a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral 2016**. PMC/SME, 2016b.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Tempos, espaços e números 2016**. PMC/SME, 2016c.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa Nº 13** / Orienta procedimentos para a organização da docência compartilhada por meio do trio de regência nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. PMC/SME, 2016d

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 1313** / Altera o Decreto Municipal n.º 35 de 14 de janeiro de 2016, na parte referente às atribuições de Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. PMC/SME, 2016d.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 12** / Orienta procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar realizados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. PMC/SME, 2017.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. Coleção Educação Cidadã; 4. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**: formação docente. v. 02, n. 03. p 11-49. Belo Horizonte: Autêntica ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 28 de jul. de 2017.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GERMANI, Bernadete. **Educação em tempo integral**: passado e presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GROSS, Renato. **Paidéia**: múltiplas faces da utopia em pedagogia. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação de Campinas, SP, 2005.

GUARÁ. Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. São Paulo: **Cadernos CENPEC**: Educação Integral, n. 2 p. 7-11, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. IN: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no sec. XXI**: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

\_\_\_\_\_, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. IN: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no sec. XXI**: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

\_\_\_\_\_, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAEGER, Werner. **Paidéia** – a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, v. 25, n. 88, p. 17-49. Brasília, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E, D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2013.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Texto utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação / Projeto da ONEESP. S/d. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista) acesso em 08 de jun. 2018.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. RIBETTO, Anelice. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 137-160, 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. IN: MOLL, Jaqueline (e colaboradores). **Caminhos para a educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? IN: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos de vida nos tempos de escola**: construindo possibilidades. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

MÓL, Saraa César. Aportes Normativos da ampliação da jornada escolar no Brasil: e o Programa Mais Educação com isso? IN: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral**: história, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1976.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Tradução Graça Cunha, Et al. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, 2002.

\_\_\_\_\_, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PARENTE, Claudia da Mora Darós. A construção dos tempos escolares. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago. 2010.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. IN: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PATTARO, Rita de Cassia Ventura. **O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Pós-Graduação em Educação. PUC Campinas, 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Editorial – Apresentação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**: formação docente. v. 02, n. 03. p 9-10. Belo Horizonte: Autêntica ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 28 de jul. de 2017.

PEREIRA, Amanda Nascimento. **Literatura e cinema**: um estudo sobre Alice, de Lewis Carroll e Alice, de Claude Chabrol. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176355/TCC%20final%20-%20Amanda%20Nascimento.pdf?sequence=1> Acesso em 31 jul. de 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

RODRIGUES, Ana Cristina dos Reis. **Educação**: um processo histórico-crítico de formação do homem. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. IN: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no sec. XXI**: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SARAIVA, Karla. Outros olhares sobre os processos educativos. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 15-19, jan./abr. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHELLIN, M. do C. S. N. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SCHÖN, Donald A.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio, Cood. **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Tradução Graça Cunha, *Et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1997.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; MIRA, Marília Marques; WITHERS, Simone Weinhardt. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 12. Ed. São Paulo: Libertad, 2004.

\_\_\_\_\_, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10ª ed. São Paulo: Libertad 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Austin. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## **ANEXO 1**

### **ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E DOS MOMENTOS DE PERMANÊNCIA**

- Como é a organização do espaço escolar para o atendimento da jornada de tempo integral?
- Como são os momentos de reunião pedagógica: periodicidade, organização e temáticas discutidas.
- Como foi apresentada a proposta do Comitê Local da Educação Integral para a comunidade escolar.
- Como são os encontros do Comitê Local da Educação Integral: periodicidade, organização, condução e participantes. Como ocorre o vínculo dessas discussões com as reuniões e decisões tomadas pelo Conselho de Escola.
- Como são os encontros de permanência: periodicidade, organização, condução e acompanhamento.
- Como ocorre a participação das articuladoras na rotina da escola de tempo integral.

## ANEXO 2

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA ORAL COM A ARTICULADORA PEDAGÓGICA

Este (roteiro para entrevista oral) é parte integrante da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, que está sendo desenvolvida na Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

**Todos os dados aqui coletados são confidenciais** e serão utilizados somente para fins de análise.

**A identidade dos participantes será preservada** e a identificação no estudo ocorrerá

Endereço de e-mail -

Código de identificação:

Idade:

Formação acadêmica

<input type="checkbox"/>	Ensino Médio	
<input type="checkbox"/>	Curso de Graduação	
<input type="checkbox"/>	Pós-graduação em especialização	
<input type="checkbox"/>	Pós-graduação em mestrado	
<input type="checkbox"/>	Pós-graduação em doutorado	
<input type="checkbox"/>	Outro	

Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba?

<input type="checkbox"/>	Menos de 1 ano
<input type="checkbox"/>	Entre 1 e 3 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 3 e 5 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 5 anos

- Durante essa trajetória, há quanto tempo você trabalha em escola com oferta de tempo integral?
- O que você compreende por educação integral e educação em tempo integral?
- Como compreende o seu trabalho de articuladora no interior da escola?
- Conte um pouco da sua experiência.
- Durante sua trajetória acadêmica, você teve alguma formação que contribuísse para a sua atuação em uma escola com a jornada escolar ampliada?
- Como você investe na sua formação continuada?

- Como é a sua participação nas formações ofertadas pela equipe da SME durante esse tempo em que atua na rede?
- Participou de alguma formação específica para atuar na escola de tempo integral? Há quanto tempo? Poderia falar um pouco sobre esta formação? Esta formação contribuiu para o seu desempenho profissional?
- O que realizou (implementou) na unidade em que trabalha, a partir da formação recebida?
- O que realizou na unidade em que trabalha, que não teve vínculo direto com a formação recebida pela rede?
- Se você fosse convidada a participar da elaboração de diretrizes para a formação da articuladora, que sugestões daria?
- Como você avalia a importância da atuação (função) da articuladora na rotina da escola de tempo integral?
- Como você avalia sua participação junto aos professores que atuam na escola de tempo integral?
- Como você avalia sua participação junto aos profissionais que atuam na gestão escolar?
- Quais limitações e/ou dificuldades você sente para o desempenho de suas atribuições como articuladora?
- Que sugestões acerca das atribuições específicas como articuladora você faria à mantenedora, para contribuir com a melhoria do desempenho de sua função na escola de tempo integral?
- Descreva como seria para você, uma “escola ideal” de tempo integral.

### ANEXO 3

#### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA ORAL COM A DOCENTE

Este roteiro para entrevista oral é parte integrante da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, que está sendo desenvolvida na Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

**Todos os dados aqui coletados são confidenciais** e serão utilizados somente para fins de análise.

**A identidade dos participantes será preservada** e a identificação no estudo ocorrerá

Endereço de e-mail -

Código de identificação:

Idade:

Formação acadêmica

<input type="checkbox"/>	Ensino Médio	
<input type="checkbox"/>	Curso de Graduação	
<input type="checkbox"/>	Pós-graduação em especialização	
<input type="checkbox"/>	Pós-graduação em mestrado	
<input type="checkbox"/>	Pós-graduação em doutorado	
<input type="checkbox"/>	Outro	

Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba?

<input type="checkbox"/>	Menos de 1 ano
<input type="checkbox"/>	Entre 1 e 3 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 3 e 5 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 5 anos

- Durante essa trajetória, há quanto tempo você trabalha em escola com oferta de tempo integral?
- O que você compreende por educação integral e educação em tempo integral?
- Como você investe na sua formação continuada?
- Como é a sua participação nas formações ofertadas pela equipe da SME durante esse tempo em que atua na rede?
- Participou de alguma formação específica para atuar na escola de tempo integral? Há quanto tempo? Poderia falar um pouco sobre esta formação? Esta formação contribuiu para o seu desempenho profissional?

- Como foi o seu primeiro contato com a proposta educativa da Secretaria Municipal de Educação para as escolas de tempo integral de Curitiba?

	Formação inicial acadêmica
	Unidade escolar em que trabalha
	Documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino (RME)
	Relatos de pesquisa e/ou publicações científicas -
	Outro

- O que você gostaria de “aprender” para melhorar o desenvolvimento da sua prática educativa?
- Como você participa dos momentos de permanência na sua escola?
- Você participa dos encontros do Comitê Local da Educação Integral na sua escola?
- Tendo por referência a organização curricular da sua escola, dê sua opinião sobre a “integração” entre as atividades realizadas no turno parcial e o planejamento das práticas educativas no tempo integral.
- Como você compreende a função da articuladora na organização do trabalho pedagógico da escola de tempo integral? Em seu ponto de vista, existem desafios a serem superados? Quais?
- Como você avalia a participação da articuladora junto aos professores que atuam na escola de tempo integral (planejamento e a orientação da ação docente)?
- Quais as suas expectativas em relação às atribuições desempenhadas pela articuladora na gestão da escola de tempo integral?
- Que sugestões acerca das atribuições específicas da articuladora você faria à mantenedora, que pudesse contribuir com o seu desempenho na gestão da escola de tempo integral?
- Você teria alguma sugestão que pudesse contribuir com a formação da articuladora que atua na escola de tempo integral?

## ANEXO 4 – CARTA CONVITE

É com grande satisfação que convidamos você, profissional da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, para participar da pesquisa desenvolvida na Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná / UFPR

### EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O que nos motivou a pesquisar essa temática foi a importância no aprofundamento dos estudos acerca da educação integral (em) tempo integral, considerando seus grandes desafios, principalmente as novas relações que envolvem o papel do(a) pedagogo(a) articulador(a) na gestão escolar.

A participação é voluntária e acontecerá por meio de uma entrevista oral a ser realizada no próprio ambiente escolar. Todos os dados aqui coletados são confidenciais e serão utilizados somente para fins de análise.

A identidade dos participantes será preservada e a identificação no estudo ocorrerá por meio de códigos ou codinomes.

Desde já, agradecemos sua disponibilidade e atenção!

Pesquisadoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ettiène Cordeiro Guérios [ettienecg@hotmail.com](mailto:ettienecg@hotmail.com)

Mestranda Ana Cristina Figueiredo dos Reis [afigueiredoreis@uol.com.br](mailto:afigueiredoreis@uol.com.br)

Telefones para contato: (41) 33725907 / (41) 99666-3848;

*“Viver é acalentar sonhos e esperanças, fazendo da fé a nossa inspiração maior. É buscar nas pequenas coisas, um grande motivo para ser feliz!”*

*(Mario Quintana)*

## ANEXO 5

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

SETOR DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO em Educação

Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / TCLE

Nós, Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup>. Ettiène Cordeiro Guérios e Ana Cristina Figueiredo dos Reis, mestrandas em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, profissional da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a participar do estudo intitulado: **Educação Integral em tempo integral: desafios para a organização do trabalho pedagógico.**

O que nos motivou a pesquisar essa temática foi a importância no aprofundamento dos estudos acerca da educação integral (em) tempo integral, considerando seus grandes desafios, principalmente as novas relações que envolvem o papel do(a) pedagogo(a) na gestão escolar. Desta forma, temos por objetivo compreender as especificidades da ação do(a) pedagogo(a) articulador(a) no contexto da escola de tempo integral na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Caso você participe, será necessário que assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a compreensão da proposta e seu processo.

Sua participação é voluntária e acontecerá por meio de uma entrevista oral a ser realizada no próprio ambiente escolar, com duração de aproximadamente 30 minutos. Durante a entrevista, é possível que você sinta desconforto ou ansiedade em responder alguma pergunta. Em caso de constrangimento, terá resguardado o direito de interromper ou suspender o processo a qualquer momento, solicitando a devolução deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Os benefícios esperados com os resultados desta investigação são a contribuição para estudos acadêmicos futuros e o subsídio teórico que poderá ser utilizado no planejamento e formulação de políticas públicas que consolidem a jornada escolar ampliada nas redes de ensino.

As pesquisadoras Ettiène Cordeiro Guérios e Ana Cristina Figueiredo dos Reis, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas na Rua General Carneiro 460, Edifício Dom Pedro I, 5º andar sala 521, às segundas e quartas feiras, no período da tarde para esclarecer eventuais dúvidas e fornecer quaisquer informações, antes, durante ou depois de encerrado a pesquisa. Telefones para contato: (41) 33725907; (41) 99666-3848;

Emails: [ettiencg@hotmail.com](mailto:ettiencg@hotmail.com) ou [afigueiredoreis@uol.com.br](mailto:afigueiredoreis@uol.com.br),

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, qualquer divulgação em relatório ou publicação, será feita sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade. O material obtido das gravações da entrevista será utilizado unicamente para essa finalidade e descartado ao término do estudo, no prazo de um ano. As despesas necessárias para a sua realização não são de sua responsabilidade e não será disponível nenhuma compensação financeira pela sua participação.

Participante da Pesquisa Pesquisador(a) Responsável Orientador(a)
---

Em caso de dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD)** do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa. Recebi esclarecimentos necessários sobre os riscos e benefícios do estudo. Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

**Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.**

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Participante de Pesquisa

---

Pesquisador Responsável