A blue line drawing of the main entrance of the University of Paraná. The drawing shows a grand neoclassical facade with a portico supported by several tall, fluted columns. The pediment above the columns is inscribed with the words 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right, there are arched windows and a balcony. The drawing is detailed, showing architectural elements like cornices and moldings.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AUDREY VALÉRIA DE MACEDO ESTECI DIAS

DA SOMBRA DA MANGUEIRA À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SABER-SE
DOCENTE EM DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

CURITIBA

2024

AUDREY VALÉRIA DE MACEDO ESTECI DIAS

DA SOMBRA DA MANGUEIRA À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SABER-SE
DOCENTE EM DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Baiersdorf

CURITIBA

2024

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

Dias, Audrey Valéria de Macedo Esteci.
Da sombra da mangueira à escola de tempos integral : saber-se docente em diálogos com Paulo Freire / Audrey Valéria de Macedo Esteci Dias – Curitiba, 2024.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Marcia Baiersdorf

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Escolas de tempos integral. 4. Planejamento escolar. 5. Professores e alunos – Aprendizagem escolar. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

ATA NºD22.92159

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE Mestrado PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO**

No dia doze de dezembro de dois mil e vinte e quatro às 14:00 horas, na sala 219, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **AUDREY VALÉRIA DE MACEDO ESTECI DIAS**, intitulada: **Da sombra da mangueira a escola de tempo integral: saber-se docente em diálogo com Paulo Freire**, sob orientação da Profa. Dra. **MÁRCIA BAIERSDORF**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação **EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO** da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **MÁRCIA BAIERSDORF (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)**, **MARIA APARECIDA ZANETTI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)**, **MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)**. A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **MÁRCIA BAIERSDORF**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 12 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

17/02/2025 13:49:20.0

MÁRCIA BAIERSDORF

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

07/03/2025 11:29:48.0

MARIA APARECIDA ZANETTI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/02/2025 11:46:07.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **AUDREY VALÉRIA DE MACEDO ESTECI DIAS**, intitulada: **Da sombra da mangueira a escola de tempo integral: saber-e docente em diálogo com Paulo Freire**, sob orientação da Profa. Dra. MÁRCIA BAIERSDORF, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

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

CURITIBA, 12 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

17/02/2025 13:49:20.0

MÁRCIA BAIERSDORF

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

07/03/2025 11:29:48.0

MARIA APARECIDA ZANETTI

Avallador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/02/2025 11:46:07.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Avallador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta pesquisa às professoras e aos professores que, com coragem e esperança, transformam a educação em um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva. Às famílias e comunidades que compartilham seus saberes e se fazem presentes na vida escolar, enriquecendo nossa prática pedagógica. E, especialmente, às educadoras que participaram desta pesquisa, cujas vozes ecoam como inspiração e resistência na luta por uma educação mais humana, significativa e libertadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, cuja presença amorosa foi guia e inspiração em cada passo desta longa caminhada. Sua luz me fortaleceu nos momentos de incerteza e me deu coragem para enfrentar os desafios e obstáculos que surgiram. Foi em Seu amparo que encontrei forças para perseverar.

Agradeço aos meus pais: João Esteci (em memória) e Enedina Soares de Macedo. Foi através de seus sonhos, sacrifícios e lutas que pude dar início à minha jornada acadêmica. Seus ensinamentos de vida, sustentados pelo amor e pela dedicação, foram as bases que me permitiram crescer, não apenas como acadêmica, mas como ser humano comprometido com a transformação e a busca por uma educação que liberta.

Ao meu irmão Dyson, cuja trajetória de vida acadêmica tem sido uma verdadeira fonte de inspiração e exemplo de dedicação. Sua presença e apoio constante me fizeram acreditar no meu potencial, impulsionando-me a seguir adiante com coragem e determinação. Seu incentivo foi farol em meio às tempestades desta caminhada.

Aos meus filhos, Evandro, Ellian e Erik, meu profundo agradecimento. Compreensão, paciência e amor foram presentes constantes que me sustentaram nos momentos mais desafiadores. Vocês, com seu carinho, iluminaram os dias difíceis e me deram ânimo para seguir. Este trabalho é também para vocês, que me ensinaram sobre a força do afeto no processo de crescimento e superação.

Aos professores e colegas da turma de mestrado de 2022. Sou imensamente grata especialmente a Géssica. Caminhamos juntas nos aprendizados e nas trocas freireanas, onde o saber só se constrói na partilha.

Às minhas amigas Nanci e Eliete, agradeço por estarem ao meu lado, sempre incentivando e compartilhando seus saberes; elas foram essenciais para a construção deste trabalho, mostrando que a educação verdadeira se faz na amorosidade e na presença do outro.

Por fim, gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marcia Baiersdorf, por toda a dedicação e amorosidade com que me guiou na construção deste conhecimento. Seu apoio e sua orientação foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também às professoras que participaram dos círculos de cultura e contribuíram com suas valiosas experiências e

perspectivas. Este trabalho é uma homenagem a Paulo Freire, cujo legado inspirou e direcionou esta pesquisa e cujo compromisso com uma educação libertadora e inclusiva permanece como uma luz orientadora para todos nós.

Homenagem a Paulo Freire: o educador das esperanças

Nas terras do saber e do aprendizado,
surge um mestre que jamais será esquecido.

Paulo Freire, o educador destemido,
deixa seu legado, seu amor dedicado.
Com palavras simples, mas profundas,
ele nos ensinou a enxergar o mundo,
a valorizar cada ser, cada segundo,
a construir uma educação fecunda.

Sua pedagogia do oprimido
revolucionou o modo de ensinar,
ao despertar a consciência a brotar, em cada estudante,
um ser empoderado.

A esperança era sua maior bandeira,
acreditava na força da transformação,
na educação como libertação,
na escola como luz verdadeira.

Paulo Freire, um farol a nos guiar,
com seu olhar atento e sensível,
mostrou-nos um caminho incrível,
para uma educação mais humana e popular.

Sua memória vive em cada sala de aula,
em cada professor que luta pela igualdade,
em cada aluno que busca sua dignidade,
na busca por uma sociedade mais justa e graúda.

A você, Paulo Freire, nossa gratidão,
por nos ensinar o valor da educação,
por mostrar que é possível a transformação
e deixar um legado de amor e inspiração.

Audrey Esteci

A Escola é

Escola é... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!
Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil!
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Partindo da premissa de que a ampliação do tempo escolar pode criar oportunidades para implementar práticas pedagógicas que rompem com a concepção tradicional de ensino em que o professor é o único detentor do conhecimento, este estudo explora como a escola de período integral pode valorizar práticas participativas e dialógicas. O foco está em investigar como essa nova organização do tempo escolar permite transformar a dinâmica educativa, promovendo a co-construção do conhecimento entre professoras e estudantes. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal CEI (Centro de Educação Integral) de Curitiba, alinhando-se aos princípios da educação popular de Paulo Freire, que vê a educação como uma prática libertadora capaz de promover conscientização, igualdade e transformação social. O diálogo e a construção coletiva do saber estão no centro dessa abordagem, que foi explorada em círculos de cultura junto a um grupo de professoras. Suas reflexões oferecem uma visão aprofundada sobre os desafios e as possibilidades da escola de tempo ampliado. A fundamentação teórica foi ancorada nas obras de autores como: Brandão (1994, 2001), Freire (1978, 2015), Josso (2004), Nóvoa (1995, 2023), Paro (2007, 2016a e b), articulando conceitos de formação docente e gestão democrática. A pesquisa seguiu os princípios da pesquisa-formação, uma metodologia que integra as participantes como pesquisadoras, rompendo com a separação tradicional entre quem ensina e quem aprende. As discussões realizadas nos círculos de cultura possibilitaram a identificação de situações-limite: barreiras que impedem a transformação da prática pedagógica. Inspiradas pelo conceito freireano de inédito viável, refletimos sobre essas situações e planejamos ações para superá-las, buscando uma nova possibilidade educacional que valorize a participação e o diálogo. O processo colaborativo entre pesquisadoras e professoras revelou que a práxis dialógica, ao desafiar a estrutura tradicional de ensino, abre caminhos para uma escola mais participativa e emancipadora. Este movimento inicial já aponta para uma educação transformadora, em que o tempo ampliado da escola integral permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovem a igualdade, a valorização dos saberes comunitários e a transformação social, em consonância com os princípios da educação popular e da gestão democrática.

Palavras-chave: Escola de tempo ampliado. Paulo Freire. Pesquisa-formação. Saberes docentes. Educação popular.

ABSTRACT

Based on the premise that extending school hours can create opportunities to implement pedagogical practices that break with the traditional conception of teaching in which the teacher is the sole holder of knowledge, this study explores how full-time schools can value participatory and dialogical practices. The focus is on investigating how this new organization of school hours allows for the transformation of educational dynamics, promoting the co-construction of knowledge between teachers and students. The research was conducted at a municipal school (CEI — “Centro de Educação Integral”) in Curitiba, in line with the principles of popular education of Paulo Freire, who sees education as a liberating practice capable of promoting awareness, equality and social transformation. Dialogue and the collective construction of knowledge are at the heart of this approach, which was explored in cultural circles with a group of teachers. Their reflections offer an in-depth insight into the challenges and possibilities of extended-time schools. The theoretical basis was anchored in the works of authors such as: Brandão (1994, 2001), Freire (1978, 2015), Josso (2004), Nóvoa (1995, 2023), Paro (2007, 2016a e b), articulating concepts of teacher training and democratic management. The research followed the principles of Research-training, a methodology that integrates participants as researchers, breaking with the traditional separation between those who teach and those who learn. The discussions held in the culture circles made it possible to identify limit situations: barriers that impede the transformation of pedagogical praxis. Inspired by Freire’s concept of viable novelty, we reflected on these situations and planned actions to overcome them, seeking a new educational possibility that values participation and dialogue. The collaborative process between researchers and teachers revealed that dialogic praxis, by challenging the traditional teaching structure, opens paths for a more participatory and emancipatory school. This initial movement already points towards a transformative education, where the extended time of full-time school allows the development of pedagogical practices that promote equality, the appreciation of community knowledge and social transformation, in line with the principles of popular education and democratic management.

Keywords: Extended Time School. Paulo Freire. Research training. Teaching knowledge. Popular education.

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 — TAPETE CENTRAL	91
FOTO 2 — BASTIDOR DA PALAVRA	91
FOTO 3 — PRIMEIRO CÍRCULO DE CULTURA: CADA PROFESSORA TROUXE UM OBJETO SIGNIFICATIVO PARA O CÍRCULO DE CULTURA.....	92
FOTO 4 — PRIMEIRO CÍRCULO DE CULTURA	92
FOTO 5 — SEGUNDO CÍRCULO DE CULTURA.....	99
FOTO 6 — SEGUNDO CÍRCULO DE CULTURA.....	100
FOTO 7 — TERCEIRO CÍRCULO DE CULTURA PROFESSORAS E COMUNIDADE	109
FOTO 8 — TERCEIRO CÍRCULO DE CULTURA	110
FOTO 9 — QUARTO CÍRCULO DE CULTURA.....	124
FOTO 10 — QUARTO CÍRCULO DE CULTURA.....	125
FOTO 11 — NOSSA SOMBRA E CONFORTO PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	134

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 — BUSCA DE ANTECEDENTES DA PESQUISA: SCIELO	54
TABELA 2 — BUSCA DE ANTECEDENTES DA PESQUISA: CAPES	54

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — PERGUNTAS FUNDAMENTAIS QUE ESTRUTURAM E LEGITIMAM UM CAMPO CIENTÍFICO	47
QUADRO 2 — QUESTÕES SURGIDAS DURANTE OS CÍRCULOS DE CULTURA	127

LISTA DE SIGLAS

AICE	—	Associação Internacional das Cidades Educadoras
APPF	—	Associação de Pais, Professores e Funcionários
BID	—	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	—	Base Nacional Comum Curricular
Capex	—	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	—	Centro de Educação Integral
CETI	—	Centro Educacional de Tempo Integral
CIEP	—	Centro Integrado de Educação Popular
CISAR	—	Centro de Integração Social Arlete Richa
DCN	—	Diretrizes Curriculares Nacionais
EI	—	Educação Infantil
EaD	—	Educação à Distância
EIEF	—	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EJA	—	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	—	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	—	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	—	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	—	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	—	Ministério da Educação
NRE	—	Núcleo Regional de Ensino
PDE	—	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIÁ	—	Integração da Infância e Adolescência
PNE	—	Plano Nacional de Educação
PME	—	Plano Municipal de Educação
PPP	—	Projeto Político Pedagógico
PUC	—	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RME	—	Rede Municipal de Ensino
RIT	—	Regime Integral de Trabalho
SAEB	—	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	—	Scientific Electronic Library Online

SECADI	—	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	—	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino
SME	—	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	—	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	—	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UEI	—	Unidade de Educação Integral

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	19
1.1 INDAGAÇÃO DA PESQUISA: A RIQUEZA DO TEMPO FORMATIVO NO COTIDIANO DA ESCOLA INTEGRAL DE TEMPO AMPLIADO	22
1.2 RAZÕES PESSOAIS, ACADÊMICAS E SOCIAIS DA PESQUISA	24
2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA EM QUE SE DEU A PESQUISA	31
2.1 VOZES EDUCADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	34
3 METODOLOGIA DA PESQUISA-FORMAÇÃO	43
4 A PESQUISA EM DIÁLOGO COM A LITERATURA CIENTÍFICA	52
4.1 TECENDO SABERES: UMA LEITURA DIALÓGICA DA REVISÃO SISTEMÁTICA	55
5 PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NA ESCOLA DE TEMPO AMPLIADO DE CURITIBA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?	63
6 A PALAVRA COMPARTILHADA: O DIREITO DE DIZER E O DEVER DE OUVIR OUTROS SABERES	79
7 REFLEXÕES E RESULTADOS: CAMINHOS DA VIABILIDADE	126
7.1 BONITEZA EM DIÁLOGO: O CORAL DAS PROFESSORAS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA!	131
REFERÊNCIAS	135
ANEXO: MODELO DO TCLE	141
APÊNDICE I: APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADAS	146
APÊNDICE II: CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA	147
APÊNDICE III: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO — 5 A 7 DE JUNHO, CURITIBA, PR, 2024	148

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Neste capítulo, intitulado “Primeiras palavras”, inspirado pela introdução de Paulo Freire em suas obras (1978, 1981, 1992, 1995, 2011, 2015), faço um paralelo entre a minha própria infância em Apucarana, PR, e a de Paulo Freire em Recife, PE, destacando como as brincadeiras de rua e as histórias familiares formaram a base de um aprendizado significativo. Minha narrativa explora a importância de uma educação acolhedora e integrada à vida dos estudantes, inspirada pelos pensamentos de Freire (1978, 1981, 1992, 1995, 2011, 2015) e Arroyo (2004, 2011). A ênfase é colocada na criação de um ambiente escolar participativo e democrático, em que o tempo de qualidade é priorizado.

Neste sentido, esta investigação é inspirada na obra de Paulo Freire (2015) *À sombra desta mangueira*, em que o educador destaca a importância das árvores de sua infância: mangueiras, jaqueiras, cajueiros e pitombeiras, como locais de descoberta e aprendizagem. À sombra dessas árvores de sua infância, Paulo Freire estudava, brincava e refletia sobre a vida, encontrando nelas um ambiente acolhedor para seu crescimento pessoal e intelectual.

A pesquisa trouxe para dentro de uma Escola Municipal CEI (Centro de Educação Integral) de período integral ampliado em Curitiba¹ reflexões sobre a visão de Paulo Freire sobre a educação, como uma prática libertadora capaz de promover a conscientização, a igualdade e a transformação social, enfatizando a importância de uma abordagem participativa e crítica na educação, valorizando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Na dissertação, ao longo da discussão sobre o modelo de educação integral de tempo ampliado, utilizarei diversas formas para me referir a essa abordagem pedagógica, de acordo com o contexto em questão. As principais formas de referência incluem:

1. **Escola integral de tempo ampliado:** esta é a forma mais formal e específica, utilizada para descrever o modelo de ensino que propõe uma ampliação da carga horária escolar, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes, considerando aspectos acadêmicos, sociais, culturais e afetivos;

¹ Centro de Educação Integral (CEI). A escola pesquisada recebe esta nomenclatura e tem seu tempo ampliado para todos os estudantes matriculados.

2. **Escola de tempo integral:** uma variação que também se refere ao modelo de ensino, mas de maneira mais sucinta. É usada quando o foco está mais na organização da carga horária do que nos detalhes específicos da ampliação do tempo de aprendizado;
3. **Escola integral:** esta forma simplificada é empregada para tornar a leitura mais fluida e quando o conceito de tempo ampliado já foi previamente contextualizado, sendo entendida pelo leitor como parte integrante da descrição;
4. **Escola de tempo ampliado:** similar à “escola de tempo integral”, mas com um foco explícito na ampliação do tempo escolar, o que é um dos elementos centrais da abordagem. Pode ser usada em contextos em que se destaca a carga horária expandida, sem entrar em outros aspectos do modelo integral.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) defende a ideia de que todas as escolas, mesmo aquelas que oferecem apenas o ensino regular durante um período do dia, devem promover uma educação integral para todos.

Essa abordagem ampla reconhece que a formação dos estudantes vai além das disciplinas curriculares, abrangendo também aspectos sociais, emocionais, culturais e físicos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do estudante. Utiliza o termo “Escola Integral de Tempo Ampliado”² para descrever os estudantes que frequentam a escola durante os períodos matutino e vespertino.

É essencial salientar que não é usado o termo “educação integral” para se referir exclusivamente a esses estudantes.

Eu usava a amenidade das sombras para estudar, para brincar, para conversar com meu irmão Temístocles sobre nós mesmos, sobre nosso amanhã, sobre a saudade de nosso pai falecido; para curtir, mergulhado em mim mesmo, a falta da namorada que partira. Sombra e luminosidade, céu azul, horizonte fundo e amplo dizem de mim. Sem eles, sobrevivo mais do que existo. Minha biblioteca tem algo disto. É, às vezes, como se fosse a sombra de uma mangueira. (Freire, 2015, p. 2)

Ancorando a pesquisa entre os campos da formação docente e da gestão democrática da escola municipal de Curitiba supracitada, o estudo encontra apoio

² Conceito retirado do *Referencial da Educação Integral de Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba — Concepção*, 2020, página 7.

para ampliar sua abordagem teórica e metodológica na perspectiva de um grupo de professoras do Ciclo II do Ensino Fundamental I (quarto e quinto anos).

Esta pesquisa destaca a importância de valorizar os conhecimentos das professoras e dos estudantes, além de dialogar com os saberes da comunidade escolar.

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo ao dominador, masoquismo ao dominado. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens. (Freire, 1979, p. 42-43)

Paulo Freire, em *Cartas para Cristina* (2021), reforça que a escola não deve oprimir a curiosidade das crianças. As perguntas devem ser bem-vindas a qualquer momento, pois é pesquisando e perguntando que se aprende.

Freire (2021) destaca também a importância de uma educação que se integra à vida dos educandos, estimulando a curiosidade e o prazer de aprender. Ele afirma que em seu percurso de aprendizagem não sentiu ruptura entre a orientação recebida em casa e na escola, o que não representou uma ameaça à sua curiosidade, mas um estímulo.

Com referência a essa memória, defendo que a escola, ao manter sua especificidade, não precisa abrir parênteses na alegria de viver dos estudantes, mas integrá-la à experiência educacional.

Em *Pedagogia da autonomia* Freire escreve que a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 2011).

Daí a metáfora da sombra da mangueira ser um aspecto fundante, motivador desta investigação. É na simplicidade das trocas humanas que se instala a aprendizagem prazerosa.

Freire nos inspira a refletir que o direito a mais tempo na escola é, na verdade, um direito a um tempo de qualidade, onde cada momento é vivido intensamente e cada experiência contribui para a construção do ser.

Inspirar-se no legado de Paulo Freire significa buscar uma educação que seja flexível, aberta e comprometida com a humanização, em que a surpresa e a novidade sejam valorizadas como elementos essenciais do processo educativo.

Em um contexto de educação integral em uma escola de tempo ampliado, a proposta é enriquecer esse tempo com experiências significativas que dialoguem com as realidades e as aspirações dos estudantes.

Paulo Freire (2015) nos desafia a transformar a escola em um espaço de convivência democrática, onde o saber não é imposto, mas construído coletivamente.

Os desafios de uma convivência democrática na escola são inúmeros e complexos. Primeiramente, há a necessidade de criar um ambiente em que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, o que requer um esforço consciente para promover a inclusão e a participação ativa de todos. Isso implica superar preconceitos e estereótipos, bem como lidar com a diversidade de forma construtiva. Neste sentido, a convivência democrática determina a capacidade de lidar com conflitos de maneira positiva, transformando-os em oportunidades de aprendizado e crescimento coletivo.

Outro desafio significativo é a necessidade de adaptar o currículo e as práticas pedagógicas para que reflitam as realidades e as aspirações dos educandos. O que significa reconhecer e valorizar os conhecimentos e as experiências que os estudantes trazem de seus contextos de vida, integrando-os ao processo educativo.

1.1 INDAGAÇÃO DA PESQUISA: A RIQUEZA DO TEMPO FORMATIVO NO COTIDIANO DA ESCOLA INTEGRAL DE TEMPO AMPLIADO

Sob os princípios da educação popular e aliando-os à compreensão da gestão democrática da escola apresento a pergunta central desta pesquisa: Como a extensão do tempo escolar pode viabilizar práticas participativas e dialógicas, desafiando a concepção tradicional de ensino, centralizadora do processo formativo exclusivamente na escola e sob a autoridade docente?

O autoritarismo do educador não se manifesta apenas no uso abusivo, repressivo, de sua autoridade, que restringe arbitrariamente os movimentos dos educandos. Se manifesta igualmente num sem-número de momentos e de oportunidades. Na vigilância doentia exercida sobre os educandos, na falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. Na falta de acatamento à maneira de estar sendo dos alunos das classes populares, na maneira como os adverte ou os censura. Na estreiteza com que compreende o processo de ensinar e de aprender no qual o papel do educando fica

reduzido, quase, ao de mecanicamente memorizar o que nele deposita o professor. O professor bancário, como o chamei na *Pedagogia do oprimido*. (Freire, 2015, p. 88)

Para avançar em possíveis respostas, é fundamental que os educadores adotem uma postura que vá além da mera instrução técnica, atuando como mediadores do desenvolvimento integral e reconhecendo as particularidades de cada criança. Isso requer uma formação contínua, que desenvolva não apenas a competência técnica, mas também a sensibilidade e a empatia necessárias para apoiar os estudantes.

Como afirmava Paulo Freire, a educação é intrinsecamente um ato político; não existe neutralidade, embora isso seja frequentemente pensado de outra forma. A política, entendida como o processo de tomada de decisões, tanto coletivas quanto individuais no contexto público, está presente em toda a atuação docente.

A força do educador democrata está na sua coerência exemplar. É sua coerência que assegura sua autoridade. O educador incoerente que diz uma coisa e faz outra, eticamente inconsistente, irresponsável, não é só ineficaz, é prejudicial. Desses mais do que o autoritário coerente (Freire, 2015, p. 90).

A perspectiva freireana de saber-se docente é essencial para a tomada de consciência sobre o papel do educador no processo de aprendizagem. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2011) enfatiza a importância de o educador reconhecer-se como sujeito de sua prática, afirmando que “não há docência sem discência”. Ele pondera que o educador deve ser um mediador do conhecimento, promovendo um ambiente onde o aprender e o ensinar são experiências compartilhadas e mutuamente enriquecedoras.

Arroyo (2004), em seu texto sobre educação integral, complementa essa visão ao discutir o direito de saber-se. Ele destaca que a educação deve promover o autoconhecimento e a consciência crítica, permitindo que os educandos e educadores compreendam suas trajetórias de vida e seus contextos sociais. Argumenta que a escola deve ser um espaço de acolhimento e valorização das vivências individuais, propiciando uma educação que respeite e promova o desenvolvimento integral do ser humano.

Essas ideias justificam o título da minha dissertação e anunciam o desejo de, junto às docentes, recriar um momento oportuno para que elas também, à sombra da

mangueira e em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, examinem o contexto educacional no qual atuam e saibam-se educadoras.

A intenção é trazer para a escola esse ambiente de aprendizagem, em que a sombra da mangueira simboliza um espaço acolhedor e propício à construção do conhecimento.

1.2 RAZÕES PESSOAIS, ACADÊMICAS E SOCIAIS DA PESQUISA

Em um mundo onde o conhecimento é muitas vezes associado a formalidades e estruturas rígidas, permita-me levá-lo a uma jornada mais suave e acolhedora. Feche os olhos por um momento e lembre-se da sua infância. Quais são as memórias mais ternas que vêm à mente?

Pensar em educação popular com Paulo Freire é mergulhar nas águas calmas e reconfortantes da minha infância em Apucarana, uma cidade tranquila no norte do Paraná (1971 a 1980). Lá, as brincadeiras de rua e as histórias compartilhadas com minha mãe na livraria da família formariam as bases da minha jornada de aprendizado.

Como a caçula de quatro irmãos, testemunhei o incentivo ao estudo por parte dos meus pais e o esforço do meu irmão primogênito e das minhas duas irmãs mais velhas.

Enquanto meu irmão e irmãs iam à escola, eu passava horas na livraria dos meus pais, onde minha mãe, sem formalidades, começou minha alfabetização aos quatro anos de idade (1975).

Ela me ensinava a partir dos livros infantis, estimulando minha curiosidade e paixão pela leitura. Essa educação informal, baseada na sabedoria popular transmitida de coração para coração, despertou em mim o desejo de aprender desde muito cedo.

Essas experiências moldaram minha identidade e minha relação com o mundo ao meu redor, formando a base do meu entendimento sobre educação e desenvolvimento humano.

Inspirada por essas memórias e pelo legado de Paulo Freire (2015), intitulei esta pesquisa *DA SOMBRA DA MANGUEIRA À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SABER-SE DOCENTE EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE*, com a intenção de trazer para a escola esse conceito de “quintal de aprendizagem”, em que a sombra da

mangueira simboliza um ambiente acolhedor e propício à construção do conhecimento.

A proposta é que, assim como na minha infância, quando aprendi a ler o mundo e depois as palavras e frases tendo minha mãe como primeira alfabetizadora de maneira informal, e na infância de Freire (1995), que escrevia com gravetos no chão à sombra das árvores de seu quintal, a aprendizagem deva ocorrer em um ambiente de liberdade e diálogo, em que o conhecimento é construído coletivamente e de forma significativa.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia — e até onde não sou traído pela memória, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós — à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (Freire, 1981, p. 9)

Esse quintal de aprendizagem deve ser um espaço onde o saber é integrado à vida cotidiana, respeitando os tempos e as individualidades de cada um. Freire nos lembra que a educação deve ser um ato de amor e coragem, exigindo dos educadores uma postura de humildade e abertura para aprender uns com os outros.

A sombra da mangueira simboliza um ambiente acolhedor e propício ao crescimento, refletindo uma visão de educação integral e humanizadora, onde o conhecimento é vivido e experimentado em sua totalidade. Nesse ambiente, o saber informal e o sistematizado da escola se entrelaçam e se completam.

Em minha compreensão uma escola de tempo ampliado deve articular os dois períodos de forma que a aprendizagem seja contínua e integrada, evitando a sensação de frequentar duas escolas diferentes. Um período deve complementar o outro, constituindo uma única e coesa formação.

Minha trajetória como pedagoga e, atualmente, como vice-diretora, me levou a refletir sobre a importância de uma abordagem educacional centrada no bem-estar e na realização dos estudantes.

Com esse enfoque, ao formular a proposta desta pesquisa, conduzi o diálogo com as professoras da escola em que atuo, com objetivo de avaliar com elas a proposta de ampliação do tempo escolar da rede municipal de Curitiba, buscando

compreender como essa iniciativa contribui para uma educação mais inclusiva e significativa em nosso espaço de trabalho.

Analisamos juntas o conteúdo da proposta pedagógica de ampliação do tempo escolar na rede municipal, buscando identificar influências do pensamento de Paulo Freire e/ou o confronto entre concepções divergentes.

Pude identificar no discurso das professoras aproximações e/ou afastamentos em relação ao pensamento de Paulo Freire, bem como a forma como entendem que deve ser organizada a escola de tempo ampliado.

Avaliamos como as práticas escolares de mais tempo reconhecem e valorizam a pluralidade e a diversidade cultural na construção do conhecimento. Também identificamos e listamos práticas educativas sugeridas nos círculos de cultura, relacionadas ao conceito de justiça curricular, consideradas apropriadas para a otimização do uso dos tempos e espaços ampliados na escola.

Assim, a justificativa para esta proposição se assenta na importância de promover uma educação de qualidade, inclusiva, democrática e alinhada às demandas locais, sob a premissa de que a educação em tempo ampliado pode enriquecer as experiências de aprendizagem dos estudantes, proporcionando momentos adicionais de interação e de aprendizagem.

Para que a proposta seja efetiva, é importante considerar a formação docente como pilar central, valorizando os saberes e as experiências dos professores para promover práticas pedagógicas contextualizadas (Nóvoa, 2018).

Para isso, precisei me ater às dinâmicas intraescolares, focando na formação docente, e à concepção de uma gestão democrática e de valorização dos saberes da comunidade.

Acredito que os resultados alcançados são contributos ao pensar estratégias de melhoria da qualidade da educação, a fim de reconhecer na escola experiências para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Considerando minha própria experiência como gestora, em uma escola de tempo integral, avalio que a formação continuada das professoras no município de Curitiba apresenta desafios significativos.

Desde 2013, a Secretaria Municipal de Educação tem rediscutido e ressignificado a formação continuada oferecida aos profissionais da educação, articulando diferentes ações para atender plenamente às necessidades identificadas. No entanto, essas tentativas nem sempre resultaram em melhorias práticas e

tangíveis no desenvolvimento profissional dos docentes. A formação abrange os aspectos didáticos, culturais, sociais e práticos, conforme o Plano Municipal de Educação (PME) de 2015; porém, esse marco foi instituído desde a gestão do ex-prefeito Cássio Taniguchi (1997-2000) e foi mantido pelos gestores subsequentes.

As políticas públicas de formação de professores em Curitiba focam em áreas específicas de atuação dos docentes, criando metodologias para superar problemas identificados na realidade do município, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/96, a qual exige uma sólida formação básica, onde a associação entre teoria e prática esteja presente, de onde observo as formações em curso na rede, em apoio ao aperfeiçoamento profissional continuado.

Contudo, essa abordagem, embora teoricamente e legalmente reconhecida pelos governos municipais já há algum tempo, falha em considerar a realidade e as necessidades práticas dos docentes.

Em 2024, a situação dos professores em Curitiba é preocupante. O plano de carreira dos docentes está estagnado desde a gestão de Rafael Greca, e a nova proposta para a progressão é incerta, desestimulando a participação em cursos oferecidos pela SME.

Professores são frequentemente convocados a participar de formações que não correspondem às suas áreas de interesse ou que não contribuem para o aprimoramento efetivo de seu trabalho. Essa imposição não apenas gera descontentamento, mas também levanta dúvidas sobre a eficácia e relevância dos programas de formação. E muitas vezes, essa situação compromete a organização de estudos elaborados pela pedagoga da escola durante as permanências, que seriam muito mais relevantes às necessidades detectadas na escola. No entanto, devido a esses cursos obrigatórios, tais estudos são adiados ou até mesmo excluídos do planejamento pedagógico, para não aumentar a demanda sobre as professoras.

Ainda, a sobrecarga exigida contribui para o adoecimento dos professores, enquanto a falta de organização e estrutura deficitária, como visto na Expo-Educação³ 2023 e 2024, prejudica a qualidade dos cursos.

Durante a semana Paulo Freire de 13 a 17 de setembro de 2021, às vésperas da celebração do centenário de nascimento de Paulo Freire (19 de setembro),

³ A Expo já está consolidada como o maior evento de formação profissional e pessoal da rede municipal de ensino curitibana, mas nós mantemos em formação continuada permanente, pontua Maria Sílvia, atual Secretária de Educação (2024).

momento incentivador de releituras e retomadas dos princípios propostos pelo patrono da educação, proporcionado pela SME, tive o impulso inicial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aprofundando essa motivação em leituras e sob os pressupostos da educação popular, iniciei o processo de investigação, inclinando-me à metodologia de pesquisa-formação.

Realizei quatro círculos de cultura com as professoras⁴ que atuam no Ciclo II (4º e 5º ano do ensino fundamental), criando um espaço de diálogo para discutir desafios e possibilidades da ampliação do tempo escolar. Esses encontros foram o ponto de partida de reflexões para compreender como a educação integral pode ser efetivada na prática, respeitando os saberes e as experiências de todos os envolvidos.

Esses momentos de troca e reflexão muitas vezes se chocaram com as exigências da mantenedora, que impôs uma agenda rígida de cursos e formações que consumiram grande parte do tempo das professoras. Equilibrar essas demandas foi um desafio constante, mas essencial para construir uma prática pedagógica emancipadora, ao encontro das indagações da pesquisa.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (Nóvoa, 2019, p. 7)

Ao assumir o legado de Paulo Freire como base para compreender o saber-se docente e como fonte central de dados, esta pesquisa explorou as possibilidades de integrar a educação popular, trazidas pelos estudantes ao contexto escolar, no planejamento pedagógico da escola pública. Isso envolveu lidar com os tensionamentos entre essa perspectiva e os elementos constitutivos da cultura escolar e as lógicas de controle da gestão escolar.

⁴ É importante destacar que nesta escola pesquisada o corpo docente é composto exclusivamente por mulheres e, portanto, opto pelo uso do termo professora, em conformidade com as diretrizes de uma linguagem inclusiva e sensível às questões de gênero. Quando me referir à escola em geral, e não especificamente à escola pesquisada, utilizarei o termo *professores* como forma abrangente.

Considerando as contribuições da perspectiva freireana e seus desdobramentos nas práticas de educação popular, a pesquisa teve como propósito fornecer perspectivas para o aprimoramento da formação docente, identificando tanto os fatores que facilitam quanto os que dificultam o sucesso das práticas pedagógicas. A partir do pensamento freiriano, pode-se justificar a prática pedagógica baseada no diálogo como expressão do amor e da humanização.

Paulo Freire defende que apenas um método ativo, dialogal e participante pode promover uma educação transformadora. Essa investigação fundada no diálogo, não é meramente uma técnica formativa, mas um ato de amor que se opõe ao “desamor acrítico do antidiálogo” (Freire, 2019, p. 142).

O antidiálogo, segundo Freire (2019), é opressor, massifica, desumaniza e priva o ser humano de sua capacidade de existir plenamente, jogando-o em um estado de viver passivo, sem consciência crítica. A criticidade que surge do diálogo possibilita ao ser humano fazer escolhas conscientes, engajando-se ativamente em seu processo de humanização

Assim, ao praticar uma pedagogia do diálogo, a professora promove não apenas o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas também seu próprio desenvolvimento e a construção como seres mais⁵, conforme a expressão de Freire.

O círculo de cultura proporciona o pensar certo⁶ (Freire, 2011), como cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social e com a construção de um mundo mais justo e humano.

Pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (Freire, 2011, p. 49)

⁵ Freire (1978) acreditava que o ser mais era vocação de todo ser humano, mas a situação de opressão o faz ser menos ou o impede de ser mais.

⁶ Pensar certo na perspectiva de Freire é cultivar a humildade e o gosto por estar sempre aprendendo em comunhão e solidariedade com os outros. É, acima de tudo, reconhecer os próprios equívocos e anunciar os aprendizados que estamos construindo nas relações com os outros e com o mundo. É viver os processos humanos sociais e estar aberto para o novo na história e na existência humana mergulhada na própria finitude humana e em nosso inacabamento (Freire, 2007, p. 626).

Portanto e finalmente, esta investigação que tem como metodologia a pesquisa-formação justifica-se porque ela não apenas educa, mas também liberta, permitindo que o ser humano exerça sua plena humanidade através do diálogo, do amor e da criticidade.

2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA EM QUE SE DEU A PESQUISA

Neste capítulo apresento uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, referente ao ano de 2023. O PPP orienta as ações educativas e pedagógicas da instituição, delineando seus objetivos, princípios e estratégias para o desenvolvimento integral dos estudantes. O texto destaca a ênfase na parceria entre família, escola e sociedade, ressaltando a importância da gestão educacional participativa e democrática. A análise revela o compromisso da escola com uma educação de qualidade, inclusiva e inovadora, evidenciado pela abordagem diversificada do perfil socioeconômico dos aproximadamente 300 estudantes matriculados em período integral na Escola Municipal CEI.

A Escola Municipal CEI-EIEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) recebe aproximadamente 300 estudantes regularmente matriculados em período integral. O perfil socioeconômico dos estudantes é bastante diversificado, refletindo uma ampla gama de realidades familiares.

Devido à natureza da escola de período ampliado, muitas famílias optam por matricular seus filhos mesmo residindo em outros bairros, resultando em 50% dos estudantes utilizando transporte escolar. No entanto, essa distância muitas vezes dificulta o comparecimento dos pais ou responsáveis em reuniões escolares ou eventos de integração com a comunidade escolar.

O questionário enviado às famílias para a construção do PPP revelou a diversidade de origens dos estudantes, com 250 sendo naturais de Curitiba, PR, 30 provenientes de outras cidades do estado do Paraná e do Brasil, além de 15 venezuelanos e 5 colombianos. Essa diversidade cultural é um aspecto importante para traçar o perfil dos estudantes, destacando a necessidade de a escola respeitar a individualidade e as particularidades de cada um.

A escola pesquisada tem uma história marcada por várias denominações ao longo do tempo, refletindo mudanças normativas e evolução institucional. Fundada como Escola de 1.º Grau Cianorte em 1977 pelo Decreto Municipal n.º 319, sua nomenclatura foi modificada várias vezes até assumir o nome atual.

Em 1989, a escola passou a operar em regime integral, uma prática que se mantém até hoje, ampliando a sua capacidade para atender às necessidades educacionais da comunidade.

Localizada no Bairro Fazendinha, na cidade de Curitiba, PR, a escola desempenha um papel relevante na comunidade, oferecendo Educação Básica do Ensino Fundamental em dois ciclos e Educação Infantil (Pré V); totalizando seis anos de ensino.

A escola municipal integral de período ampliado está inserida em um entorno que oferece diversas oportunidades e desafios para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

O Parque Cambuí, localizado ao lado da escola, é um ambiente propício para projetos educacionais voltados à preservação ambiental, onde as professoras e os estudantes podem observar a natureza e aprender sobre a importância da conservação do meio ambiente. O parque também oferece espaços de lazer frequentados pela comunidade, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem para além dos limites da escola.

Em relação aos professores, a Lei Federal n.º 11.738/2008 estabelece que parte da jornada de trabalho seja dedicada a atividades de formação continuada. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, isso se traduz em um percentual de 33% da carga horária semanal, que é reservada para estudos, planejamento, produção de materiais e formação continuada.

A permanência das professoras na escola é planejada e organizada pela equipe gestora, com a mediação e coordenação pedagógica, visando o aprimoramento do trabalho pedagógico. É durante esse tempo que as professoras têm a oportunidade de refletir sobre as suas práticas, revisar os seus planejamentos e participar de cursos e atividades de formação, garantindo assim a melhoria contínua da qualidade da educação oferecida pela escola.

A escola atualmente conta com uma equipe composta em sua maioria por profissionais concursados pela Prefeitura de Curitiba, representando 100% do total, a maioria com um ou dois padrões. Há profissionais contratados em Regime Integral de Trabalho (RIT) para cobrir vagas nos turnos da manhã e da tarde. Devido ao aumento das aposentadorias, houve uma maior rotatividade de professores e a entrada de novos profissionais na escola no ano de 2024.

Em relação à formação inicial dos profissionais, todos os docentes possuem escolarização de nível superior, com graduação em cursos de Pedagogia, Letras ou Magistério Superior, e cerca de 60% deles têm especialização nas áreas da educação.

Quanto aos funcionários administrativos, a maioria concluiu o ensino médio, embora alguns ainda estejam em processo de estudo para aprimorar a formação.

A Escola Municipal CEI-EIEF oferece as seguintes etapas e modalidades educacionais:

1. Educação Infantil (EI): destinada ao Pré II, com crianças na faixa etária de 5 anos;

2. Ensino Fundamental: oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental, com a seguinte organização:

— Ciclo I: compreende três anos, do 1.º ao 3.º ano, para crianças com idades entre 5 e 8 anos;

— Ciclo II: compreende dois anos, do 4.º ao 5.º ano, para crianças de 9 a 10 anos, sendo destinado aos alunos que concluíram o Ciclo I ou foram classificados/reclassificados para ele.

Todos os estudantes da unidade são matriculados no período integral, sendo o tempo de permanência de 9 horas consecutivas, das quais 4 horas são dedicadas aos estudos das áreas do conhecimento, 1 hora para o almoço e 4 horas para atividades de práticas educativas.

A escola segue a legislação vigente, especificamente a Lei n.º 9.394/1996, que determina uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas ao longo de um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar.

A elaboração e organização do calendário escolar consideram esses requisitos legais, bem como o tempo necessário para atividades administrativas, pedagógicas e de formação continuada dos profissionais. O calendário é discutido e sugerido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em conjunto com os funcionários da escola, sendo analisado e aprovado em reunião do Conselho de Escola.

O calendário deve ser seguido por todos os profissionais da escola, garantindo o cumprimento da carga horária e dos dias letivos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico.

Para o Ensino Fundamental, a matriz curricular prevê a seguinte distribuição de aulas por semana: Língua Portuguesa: 5 aulas; Matemática: 4 aulas; Geografia: 2 aulas; História: 2 aulas; Ciências: 2 aulas; Ensino Religioso: 1 aula; Educação Física: 2 aulas; Arte: 2 aulas.

A distribuição de turmas e horários para as diferentes etapas do ensino na escola é a seguinte: Educação Infantil — Pré II: 02 turmas em período integral; Ciclo I: 1.º ano: 02 turmas em período integral; 2.º ano: 02 turmas em período integral; 3.º ano: 02 turmas em período integral; Ciclo II: 4.º ano: 01 turma em período integral; 5.º ano: 01 turma em período integral. Totalizando dez turmas.

O horário escolar é organizado das 8h às 17h. Durante o horário de almoço, das 12h às 13h, os estudantes têm tempo livre para a escolha de atividades (brincar, conversar, desenhar, escrever, ler ou apenas descansar). São oferecidos períodos de recreio de 20 minutos, tanto pela manhã quanto à tarde.

A distribuição das áreas do conhecimento ao longo do dia é feita de acordo com o ciclo:

— Manhã: Ciclo II — Componente Curricular⁷ e Ciclo I — Práticas Educativas⁸;

— Tarde: Ciclo I — Componente Curricular e Ciclo II — Práticas Educativas.

A escola, como espaço educativo, segue preceitos legais relacionados à oferta estabelecida, articulando as bases legais tanto no contexto municipal quanto federal para orientar suas ações. A proposta pedagógica da escola é fundamentada nos princípios da legislação vigente, visando o avanço dos estudantes no processo de consolidação dos conhecimentos.

2.1 VOZES EDUCADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste subcapítulo apresento o grupo de professoras participantes dos círculos de cultura, que representa uma diversidade de experiências e perspectivas no contexto da educação em tempo integral. As professoras, atuantes nos 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental, nas séries iniciais da escola pesquisada, junto com a articuladora (pedagoga responsável pela integração entre os períodos escolares), bem como a direção da escola, contribuíram para a pesquisa com entusiasmo e comprometimento. A pesquisa-formação envolve a participação na investigação,

⁷ Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências; Arte; Ensino Religioso; Educação Física.

⁸ Prática da Língua Portuguesa; Prática da Matemática; Prática do Movimento; Práticas das Ciências e Tecnologias; Prática da Língua Estrangeira; Prática da Educação Ambiental, ofertadas no contraturno.

escavando memórias, dialogando com elas e com isso tornando-se protagonista do seu próprio processo de formação.

As professoras, atuantes nos 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental, nas séries iniciais da escola pesquisada, além da articuladora⁹ (pedagoga responsável pela integração entre os períodos escolares), aceitaram participar da pesquisa com entusiasmo de experiências e perspectivas no contexto da educação em tempo integral.

Cada professora trouxe contribuições únicas para o ambiente escolar, enriquecendo a pesquisa com suas vivências e abordagens pedagógicas distintas. Cada participação foi valiosa para a compreensão mais profunda das práticas educativas na escola e para a busca de melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Após o convite, 15 professoras concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a ética necessária para a pesquisa (Anexo I). Para coletar dados sobre a sua formação acadêmica e profissional, as professoras responderam a um questionário. O questionário abordou aspectos como formação acadêmica, local de trabalho, tempo de atuação com as séries iniciais do Ensino Fundamental e área de atuação.

Essas informações permitiram analisar diferentes contextos. Em seguida, as informações coletadas foram utilizadas para a análise e a compreensão dos contextos pessoais, acadêmicos e profissionais das participantes.

Para Nóvoa (2010), esse método é chamado de (auto)biográfico porque dialoga com as histórias de vida e enfatiza que a formação é um trabalho de reflexão sobre os caminhos percorridos na vida.

Freire e Guimarães (1987), no livro *Aprendendo com a própria história*, apontam que “escavar a memória” e dialogar com ela é tornar-se sujeito ator do seu próprio processo de formação. À medida que se faz a retrospectiva de suas vivências e se apropria delas é possível refletir sobre esses caminhos, enriquecê-los e modificá-los, quanto maior for a relação entre a leitura da palavra e a leitura de mundo e de si (Freire, 2021).

⁹ O professor articulador nas unidades que ofertam a educação integral em tempo ampliado diz respeito a um profissional formado em Pedagogia, já atuante em escola da rede municipal de ensino, indicado pela direção escolar para um permanente e sistemático acompanhamento, bem como orientação para o desenvolvimento das atividades específicas para o tempo ampliado.

Na obra de Paulo Freire *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), aponta-se que o que se escreve não é uma “autobiografia”, mas um livro que tem memórias (Freire; Guimarães, 1992, p. 26). O mesmo acontece em várias outras obras, como no primeiro capítulo do livro *Medo e ousadia* escrito com Shor (1987), em que é possível encontrar narrativas de Paulo Freire. Neste diálogo, os autores tentam responder perguntas que se entrelaçam, como a questão desta pesquisa-formação: De que modo a educação se relaciona com a mudança social e como é possível o professor transformar-se em um educador libertador?

Do mesmo modo, essas narrativas acontecem nas obras: *À sombra desta Mangueira* (1995); *A importância do ato de ler* (1982), onde Freire faz uma releitura de suas próprias vivências na infância e adolescência e mostra a importância da leitura do mundo à palavra e da palavra ao mundo (Freire, 1982, p. 29). Também em vários outros momentos faz uso das narrativas e busca a reflexão, em uma perspectiva aprendente, atribuindo sentido de forma dialógica em contextos a serem colocados em movimento.

Em consonância com as obras de Paulo Freire, atribuindo sentido aos diálogos nos círculos de cultura, contextualizo as participantes na breve apresentação de suas memórias de vida, como instrumento de produção do conhecimento, à medida que fizeram uma releitura de si e das experiências vividas.

Segundo Nóvoa (2007), as opções que cada um de nós precisa fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser, são uma prática que não se desliga nem da teoria, nem da vida.

1 — Professora (P1) do 5.º ano (Turma A): ensina no 5.º ano do Ensino Fundamental com regência no turno da manhã e práticas educativas à tarde. Tem 50 anos e formação em Pedagogia com especializações em Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva. Possui 14 anos de experiência na rede municipal de Curitiba, tendo trabalhado em quatro escolas diferentes. Sua preferência por escolas de tempo integral está ligada a ambientes amplos. Atua como professora de Matemática, buscando promover um ambiente dinâmico e atrativo, utilizando técnicas criativas e tecnologia para envolver os alunos em situações-problema. Valoriza o desenvolvimento profissional contínuo e espera suporte da mantenedora com materiais de apoio. Incorpora princípios da pedagogia de Paulo Freire em sua

abordagem pedagógica, promovendo uma relação respeitosa e criativa com os estudantes.

As escolhas metodológicas necessitam considerar a realidade da escola e dos alunos, os recursos disponíveis para realização das aulas, as diferentes formas e ritmos de aprender e aprendizados que são potencializados, estimulando como fator de humanização. Mesmo em condições adversas, é possível verificar uma ação didática delineada pelo respeito, pela amorosidade, criatividade, curiosidade, que servem de fio condutor para o planejamento na prática pedagógica e no relacionamento com os alunos. (P1)

2 — Professora (P2) do 4.º ano (Turma A): possui licenciatura em Matemática, pós-graduação em Educação Especial e mestrado em Educação Matemática. Tem 47 anos e 24 anos de experiência na rede municipal de Curitiba, com passagem por sete escolas diferentes. Atua como professora de Práticas de Matemática no 4.º ano, desenvolvendo atividades lúdicas, jogos matemáticos, resolução de problemas e pensamento geométrico. Enfatiza a importância da formação continuada para aprimorar suas práticas pedagógicas e valoriza a autonomia dos estudantes, promovendo colaboração e troca de conhecimentos.

Incorporo os princípios freireanos em minha prática, no modo como incentivo os estudantes em sua autonomia e capacidade de tomar decisões diante dos jogos e problemas propostos. Também aproveito os conhecimentos que eles trazem sobre as atividades propostas para ampliarmos a discussão sobre os jogos, proponho atividades em duplas e grupos maiores para que possam trocar informações entre eles, com a mediação da professora. (P2)

3 — Professora (P3) de Língua Portuguesa e Prática Ambiental (4.º e 5.º anos): tem 41 anos, formação em Pedagogia com especialização em Alfabetização e Letramento, além de Educação Especial e Inclusiva. Experiência de 10 anos na rede municipal de Curitiba, atuando em quatro escolas diferentes; envolvida em Práticas de Língua Portuguesa e Prática Ambiental, criando projetos integradores como o Projeto de Paleontologia e o Projeto de Sustentabilidade. Valoriza uma formação continuada mais prática e didática, com sugestões aplicáveis em sala de aula.

Através dos projetos desenvolvidos na escola, os estudantes têm a oportunidade de utilizar o que aprendem na teoria. Em uma escola integral devemos compreender a realidade dos alunos, reconhecendo e respeitando as diferentes habilidades, estilos de aprendizagem, incentivando os alunos a se tornarem cidadãos conscientes e ativos. (P3)

4 — Professora (P4) responsável pelo Projeto Soroban: com 44 anos de idade e 20 anos de experiência na escola, implementa o Projeto Soroban que estimula o raciocínio lógico matemático em crianças. Trabalha com grupos pequenos de alunos e enfatiza a importância da formação contínua para aprimorar suas habilidades.

O mundo muda muito rápido e as coisas mudam muito rápido e a gente tem que ir atrás desse conhecimento para melhor desempenharmos nossa função profissional dentro da sociedade. Essa busca de aperfeiçoamento constante, não só em cursos, mas semanas pedagógicas, nos estudos da permanência na escola. Professor não pode ficar parado, né? (P4)

5 — Articuladora Pedagógica (P5): atua como articuladora pedagógica, desempenhando um papel fundamental no acolhimento e bem-estar dos estudantes. Trabalhou em diversas funções, desde coordenadora do programa Comunidade Escola até professora regente. Com formação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, tem 28 anos de experiência em três escolas municipais.

Sou articuladora pedagógica. Trabalho com o acolhimento das crianças, garantindo seu bem-estar físico, mental e afetivo, além de acompanhar o planejamento das práticas, auxiliar o trabalho dos pedagogos e assegurar, juntamente com a equipe gestora, o bom funcionamento dos horários escolares de acordo com as demandas necessárias. (P5)

6 — Professora (P6): atuante no 4.º ano, tem 29 anos. Graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Transtorno do Espectro Autista com ênfase em ABA. Na RME de Curitiba, iniciou esse ano de 2024 escolhendo a escola de tempo integral, por ter boas referências de outros profissionais mais antigos, que a influenciaram. Relata que é a sua primeira experiência em escola pública, atuando anteriormente em rede privada, também na educação integral de tempo ampliado, porém com propostas diferentes, priorizando o ensino da língua inglesa no contraturno dos estudantes.

Acredito vivenciar os princípios de Paulo Freire, por meio do diálogo, visto que o conhecimento entre a professora e o estudante, onde ambos aprendem e ensinam mutuamente. Outro princípio adotado em minha prática concentra-se na educação problematizadora, em oposição à “educação bancária” (onde o professor deposita o conhecimento nos alunos). Freire propõe uma educação problematizadora, onde os estudantes são encorajados a questionar, explorar e descobrir conhecimentos por meio de problemas reais e relevantes para sua vida. Esse método promove o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Partindo disso, percebe-se um ambiente mais

acolhedor e humanizado, respeitando os estudantes em sua formação integral. A pedagogia de Freire é profundamente humanista. Ele acreditava que a educação deve respeitar e valorizar a dignidade de cada indivíduo, reconhecendo sua capacidade de pensar e transformar o mundo. É dessa maneira que Freire influencia a dinâmica da sala de aula e meu relacionamento com os alunos. (P6)

7 — Professora (P7): atuante em Práticas Artísticas (4.º e 5.º ano). Tem 55 anos e experiência de 19 anos na RME de Curitiba. Pedagoga, bacharel em Direito e mestre em Educação. Escolheu atuar na escola integral de tempo ampliado pela diversidade e dinâmica que é diferenciada do ensino regular. Acredita que as crianças matriculadas o dia todo na escola necessitam de um afeto e carinho e precisam de um olhar mais apurado, pois percebe nessas crianças maior carência afetiva e cansaço no período vespertino.

Sou professora desde 1998, iniciei no município de Piraquara e no ano de 2005 em Curitiba. Desde então, trabalho no Ensino Integral atualmente com práticas artísticas. Também desenvolvo a questão afro, sobre a discriminação racial, o preconceito, o bullying, a valorização do ser humano, mas sobretudo da mulher na sociedade e da criança. Tudo remete aos direitos humanos. Inclusive tenho artigos e dissertação sobre o tema da desigualdade racial e social. Assim como Freire, amo a humanidade. (P7)

8 — Professora (P8): graduada e professora de Educação Física e prática do movimento. Possui também especialização em Música no Ensino Fundamental. Tem 60 anos de idade e 18 anos de atuação na RME de Curitiba. Escolheu a escola integral de tempo ampliado por falta de outras opções em sua nomeação, porém acabou ficando todos esses anos na mesma escola por ter gostado da dinâmica escolar e por ter se envolvido em projetos que oportunizam aos estudantes práticas corporais no universo da ginástica, jogos, brincadeiras, lutas e danças, onde as vivências e experiências através das oficinas trazem benefícios ao corpo e à mente.

Oportunizar ao estudante práticas corporais no universo da Ginástica, Jogos e Brincadeiras, Lutas e Danças onde sua vivência e experiências praticadas através de oficinas trarão benefícios para o seu corpo e mente. No início foi difícil [me] adaptar à escola integral de tempo ampliado, depois tive oportunidades de desenvolver projetos de músicas, práticas rítmicas e jogos sensoriais. (P8)

9 — Professora (P9): licenciada em Pedagogia, com mestrado em Alfabetização e Letramento e especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atuante na RME de Curitiba há 10 anos. Escolheu a escola integral de período ampliado por

conhecer alguns profissionais já atuantes que deram boas referências da escola. Percebe as crianças matriculadas o dia todo como mais agitadas e cansadas no período vespertino, porém percebe também maior autonomia nas realizações das atividades cotidianas e investe em uma educação mais dialógica em sua turma, observando um bom rendimento nas atividades de sua prática. Esta dinâmica diferenciada é um estímulo para atuar nesta modalidade de ensino.

Observar o que a criança gosta de fazer ajuda a planejar aulas mais interessantes, então é importante adaptar o planejamento à sua realidade. Estou sempre instigando conversas, onde posso colher informações do cotidiano das crianças, quando não estão na escola, gosto de saber o que fazem para se divertir, programas de TV, músicas preferidas, tudo eu anoto depois para utilizar em minhas aulas. Isso torna as situações-problema que crio, os textos que utilizo, repletos de significado. Cada turma que inicio, começo tudo de novo... (P9)

10 — Professora (P10): formada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia; Gestão Escolar; Inclusão Escolar. Atua há 7 anos na RME de Curitiba. Escolheu a escola integral de tempo ampliado para atuar primeiramente pela proximidade de sua casa. Tem 5 anos de escola em tempo integral. A primeira escola de tempo integral que atuou tinha um prédio anexo, no qual aconteciam as práticas. Já trabalhou com literatura e jogos. Identifica-se bastante com escola de tempo integral. Sendo professora de uma escola de tempo integral, acredita ter a oportunidade de ampliar seu olhar para a própria prática pedagógica, pois pode acompanhar os estudantes por mais tempo e em diferentes momentos de aprendizagem.

Quando há uma ampliação da oferta de possibilidades para que o estudante tenha contato com a educação há uma ampliação do campo de atuação desse estudante na autonomia das suas escolhas de vida, pois a educação empodera. (P10)

11 — Professora (P11): possui magistério superior e graduação em Geografia. Pós-graduada em Magistério de 1.º e 2.º graus, com concentração em Formação de Professores, curso de especialização em EJA (Educação de Jovens e Adultos); curso de formação de tutores em EaD (Educação à Distância). Atua há 17 anos na RME de Curitiba. Escolheu a escola integral de tempo ampliado para atuar porque acredita na possibilidade de convivência com o próximo e o desenvolvimento de relações pessoais com autonomia. Atuou em várias práticas como: Prática da

Ciência e Tecnologia, Prática de Língua Portuguesa, Prática da Matemática e atualmente atua como professora de Literatura. Percebe resultados positivos na formação dos estudantes e na construção de um ambiente democrático.

Gosto de realizar atividades mais dinâmicas e o tempo integral nos dá essa possibilidade. A escola em tempo integral nos proporciona oportunidades de trabalhos mais práticos, como o trabalho com jogos e brincadeiras. As crianças amam o fato de se desafiarem e isso leva a um aprendizado maravilhoso. Eles aprendem de uma forma prazerosa e se sentem pertencentes ao ambiente escolar. (P11)

12 — Professora (P12): formada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia. Possui 23 anos de atuação na RME de Curitiba. Sua escolha em atuar na escola integral de período ampliado primeiramente ocorreu pela proximidade de sua casa. Acredita que os estudantes matriculados o dia inteiro possuem maior oportunidade de aprendizagem e criam maior vínculo com a escola e seus funcionários. Em sua visão, a principal característica dessas crianças em comparação com as outras que frequentam apenas um período do dia a escola é o maior desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico. Isso a estimulou a permanecer por tantos anos, atuando na escola de período ampliado, atualmente como diretora.

Pode ser possível uma construção do conhecimento mais dialógica e inserindo a educação popular no planejamento, desde que a escola organize os seus espaços de modo a atender e integrar os estudantes de diferentes faixas etárias. Adequar o currículo à realidade de cada escola e que haja uma mudança no sistema institucional partindo da nossa mantenedora. A participação das famílias faz-se relevante juntamente [com] a escola. (P12)

13 — Professora (P13): com licenciatura em Pedagogia e pós-graduada em Educação Infantil. Atua na RME de Curitiba há 12 anos na mesma escola. Descreve que primeiramente escolheu a escola integral de tempo ampliado pela proximidade de sua casa e foi se encantando com as crianças e a dinâmica da escola. Trabalha o Ensino Religioso pela manhã com 4.º e 5.º anos. Percebe que significa muito para as crianças que permanecem na escola por 9 horas longe de suas famílias participar ativamente de sua vivência na escola, fazendo parte da vida delas, amorosamente, escutando o que querem relatar e sempre aprendendo muito com cada uma delas. No período da tarde atua em uma turma de Educação Infantil V.

Criar espaços onde os alunos possam expressar suas opiniões, sentimentos e reflexões sobre a própria aprendizagem e a realidade ao seu redor é

fundamental na pedagogia freireana. Nas escolas integrais, isso pode ser feito por meio de rodas de conversa, grupos de reflexão e atividades que permitam a expressão individual e coletiva dos estudantes. Ao adotar uma abordagem que valorize a participação ativa, a contextualização do conteúdo e a formação crítica, a escola integral pode efetivamente incorporar os princípios da pedagogia de Paulo Freire, criando um ambiente educacional mais dinâmico e participativo. (P13)

14 — Professora (P14): com licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial. Possui 14 anos de atuação na RME de Curitiba, onde já atuou em três diferentes escolas. Escolheu atuar na escola integral de tempo ampliado para permanecer o dia todo na mesma escola e desempenhar novas atitudes pedagógicas que ela acredita serem possíveis nessa modalidade de ensino, nas práticas pedagógicas, ensinando de forma mais lúdica e dialógica.

Os estudantes da escola de tempo ampliado estão protegidos contra a vulnerabilidade social. Mas também a rotina tem que ser flexível, a fim de não sobrecarregar. (P14)

15 — Professora (P15): com licenciatura em Letras Português/Espanhol, tem 44 anos. É pós-graduada em Neuroaprendizagem, cursando licenciatura em Ciências Biológicas e Pós em Educação em Tempo Integral/ Cultura e Literatura/ Neurociência. Tem 10 anos de experiência de docência na RME. Escolheu trabalhar na escola integral de tempo ampliado por ter boas referências, iniciando na escola pesquisada em 2019. Atua na Prática de Língua Portuguesa/ Prática da Matemática e Prática da Educação Ambiental, sendo responsável em interligar o conhecimento prévio adquirido, para a prática das vivências, experimentando e interagindo ativamente, entre os conteúdos e a socialização. Sinalizou como pontos positivos da escola integral de tempo ampliado o estudante mais estimulado, realizando experiências múltiplas com acesso ao conhecimento e aprendido o dia todo. Como pontos negativos dessa modalidade: um cansaço maior no decorrer do ano, limitando a concentração e o aumento da agitação. A alimentação fica mais difícil, pois vão enjoando dos lanches ofertados pela mantenedora, o que acaba influenciando a aprendizagem.

O vínculo afetivo que as crianças criam com os professores e os professores criam com elas sem dúvida é o que mais me encanta na escola integral! (P15)

3 METODOLOGIA DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Neste capítulo relato a metodologia utilizada nesta pesquisa, que se centra na exploração e análise do diálogo entre a perspectiva freireana e a realidade educacional. Utilizando os círculos de cultura com professoras do Ciclo II (4.º e 5.º ano do Ensino Fundamental I), a abordagem freireana foi adotada para repensar a organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas. Inspirada na pesquisa-formação proposta por Josso (2004), a metodologia busca compreender e ampliar o trabalho educacional. Os conceitos de saber-se docente e saber docente são fundamentais para entender a dinâmica e os objetivos dos círculos de cultura, promovendo uma formação e reflexão pedagógica profundas e contextualizadas. Josso (2004), a respeito da construção de conhecimento no processo de formação e de aprendizagem, nos diz que a vivência adquire o nível de experiência à medida que se realiza um trabalho de reflexão sobre o que foi observado, vivido e sentido.

Assim, a metodologia desta pesquisa centra-se na exploração e análise do diálogo entre a perspectiva freireana e a realidade educacional em foco.

Reconhecendo os desafios envolvidos, optou-se por utilizar como metodologia os círculos de cultura junto ao grupo de professoras, que atuam no Ciclo II (4.º e 5.º ano do Ensino Fundamental I). Os diálogos propostos em cada círculo foram produzidos por ordem de importância, constituídos não apenas pela própria trajetória, mas também pelas construções teóricas trazidas nos múltiplos acontecimentos puxados pelas narrativas, trocas de conhecimentos e produções teóricas que formam a base para essas vivências.

Os círculos de cultura, uma metodologia pedagógica desenvolvida por Paulo Freire, constituem um espaço de diálogo e reflexão coletiva onde os educadores discutem temas relevantes a partir de suas próprias experiências e saberes prévios. Esses círculos de cultura promovem relações horizontais, valorizando a contribuição igualitária de todas os participantes na construção do conhecimento.

Durante seu exílio após o golpe militar de 1964 no Brasil, Paulo Freire disseminou essa metodologia pela América Latina e África, adaptando-a localmente para atender às necessidades de formação de professores e de conscientização política.

Em contextos como o Chile, Freire efetivou o método¹⁰ em programas de alfabetização de adultos, enquanto na Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe contribuiu para estruturar sistemas educacionais pós-independência baseados nos princípios do círculo de cultura.

Assim, na pesquisa *DA SOMBRA DA MANGUEIRA À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SABER-SE DOCENTE EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE* os círculos de cultura surgiram como referencial teórico e metodológico central.

Utilizando-se a abordagem da pesquisa-formação¹¹ (Josso, 2004), não houve distinção entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Criou-se um ambiente de formação continuada em que o diálogo e a troca de experiências entre educadoras foram fundamentais para o aprimoramento profissional, promovendo a participação ativa das professoras, respeitando e valorizando seus saberes.

Os círculos de cultura com as professoras foram realizados ao longo de quatro encontros, apesar das restrições de tempo impostas pelas exigências de cursos e capacitações obrigatórios da SME. Os encontros permitiram um espaço de troca e reflexão, onde as professoras puderam compartilhar suas experiências e saberes e discutir estratégias pedagógicas que valorizassem o conhecimento dos estudantes e da comunidade.

No entanto, o cronograma intenso de formações e atividades promovidas pela mantenedora frequentemente consumiu grande parte do período de permanência das professoras na escola, dificultando a implementação de projetos formativos que atendessem plenamente às suas necessidades reais.

Esse conflito entre as exigências dos cursos obrigatórios e os momentos de formação na escola destacou a necessidade urgente de equilíbrio, que permita tanto a participação em capacitações obrigatórias quanto a realização de iniciativas formativas, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo.

Assim como na abordagem freireana, os círculos de cultura inspiraram a repensar práticas pedagógicas, enfatizando o diálogo crítico e a reflexão conjunta na busca por uma educação mais democrática e inclusiva.

¹⁰ Paulo Freire não considerava como “método”, por isso utilizo na maioria da escrita o termo pedagogia freireana.

¹¹ A pesquisa-formação reconhece a pessoa em formação como pesquisadora, legitimando-a a produzir conhecimento a partir de suas práticas e experiências, ampliando a participação social na pesquisa e democratizando a sua produção (Josso, 2004).

Foram construídas quatro fichas de cultura que propunham a consciência e reflexão da historicidade das aprendizagens sobre a própria história de vida, memorial de sua prática pedagógica, como instrumento de autoavaliação, entrelaçando as trajetórias de vida e formação aos princípios que partem também das narrativas pessoais e teóricas, expressando suas ideias, em que Freire (2011) nomeou tão bem com o termo *palavramundo*.

Paulo Freire (2011), visto como uma referência para refletir sobre o conhecimento docente e os saberes da docência em relação aos estudantes, ofereceu possibilidades para repensar a organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas. A reflexão envolveu confrontar os elementos da cultura escolar e as lógicas de controle da gestão escolar, bem como outras formas hierarquizadas do pensamento docente, que muitas vezes privilegiam uma transmissão unidirecional de conhecimento, desconsiderando as experiências e os saberes dos estudantes.

Esses pensamentos hierárquicos podem reforçar práticas excludentes e limitar a participação democrática na construção do conhecimento dentro da escola. Assim, o autor tornou-se um interlocutor da prática pedagógica, estimulando a reflexão por meio dos processos formativos engendrados pela pesquisa.

Nessa dinâmica, a pesquisa investiga com as professoras o que, com base em suas práticas, pensam sobre os processos de gestão do conhecimento e de organização do trabalho educativo em curso nessa mesma escola. Assim, observando as formas escolares e problematizando aspectos da organização dos tempos da escola, a pesquisa voltou-se ao saber-se docente remetido a tomadas de consciência sobre a própria atuação profissional.

O percurso metodológico assim delimitado fez emergir a base de dados da pesquisa, segundo a aposta na construção conjunta entre pesquisadora e docentes, definindo-se como de natureza participativa e elegendo a pesquisa-formação como a mais coerente aos propósitos buscados.

Ao abordar a formação de professores, um dos desafios foi reconhecer as professoras como adultas em constante desenvolvimento, dotadas de experiências significativas e capacidade reflexiva sobre suas próprias práticas. Neste sentido, Paulo Freire (2019) destacou a importância de considerar o adulto como um sujeito capaz de compreender sua condição e buscar sua própria emancipação. Seu pensamento influenciou educadores em todo o mundo, como evidenciado pelo movimento das histórias de vida em formação na Europa e no Canadá nos anos 1980.

Pioneiros como Pineau, Dominicé, Finger, Josso, Nóvoa reconheceram o valor das experiências pessoais e profissionais dos adultos em formação, buscando integrá-las à prática educacional. Os autores destacam a importância de valorizar o sujeito em formação, em contraposição a uma visão meramente instrumental.

O reconhecimento da experiência adquirida no mundo do trabalho fortalece a proposta da pesquisa-formação como um paradigma não aplicacionista na educação. Isso porque permite ampliar a temporalidade das aprendizagens, possibilitando uma formação ao longo da vida e reconhecendo que as aprendizagens ocorrem em todos os ambientes e em diversos aspectos da existência (Josso, 2004).

Segundo esse novo paradigma, que reconhece a importância da experiência adquirida ao longo da vida, a professora é entendida como um ser aprendente capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens em todas as circunstâncias. Sua capacidade de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender é essencial para sua autonomização e emancipação, pois lhe permite dar sentido às suas experiências e tomar decisões como sujeito. No entanto, reconhecer-se como uma adulta em formação e repensar as funções de ser formadora de adultas professoras não são tarefas fáceis.

Nesse contexto, o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação contribuiu significativamente ao conceitualizar a prática de narrativas, nas quais a narradora reflete sobre suas experiências. Esse movimento é denominado pesquisa-formação ou pesquisa-ação-formação, respondendo à necessidade de um novo paradigma em educação, especialmente para a formação de um público adulto.

Paulo Freire, em suas obras, exemplifica a indissociabilidade entre vida, educação, política e formação, à medida que em sua vasta obra revisita suas vivências, não menosprezando sequer as da infância. Evidenciando que sempre temos algo para ensinar ou aprender, uns com os outros, e que é através do diálogo que formamos e nos formamos. Destacando, assim, que nossas histórias não são apenas nossas, mas uma das muitas vozes que as constituem.

Pineau (2004) propõe uma modelização paradigmática das relações entre pesquisa, ação e formação, respondendo a perguntas fundamentais que estruturam e legitimam um campo científico. Essas perguntas, listadas no quadro abaixo, estão relacionadas a diferentes aspectos.

Tendo como base as reflexões de Pineau (2004) sobre as relações entre pesquisa, ação e formação, a presente pesquisa realizou uma inserção de acordo com

as perguntas paradigmáticas propostas por ele, especialmente dentro do paradigma da pesquisa-formação. A pesquisa explorou três questões fundamentais: quem investiga o quê, por quê e como, conforme detalhado a seguir:

QUADRO 1 — PERGUNTAS FUNDAMENTAIS QUE ESTRUTURAM E LEGITIMAM UM CAMPO CIENTÍFICO

Perguntas fundamentais de Pineau (2004)	Respostas às questões de Pineau (2004) em relação a esta pesquisa-formação
1. Elementos práticos (Quem investiga o quê?): esta questão aborda a identidade do pesquisador e o objeto de estudo, definindo quem realiza a pesquisa e sobre o que ela se debruça.	<i>1. Nesta investigação, professoras do Ciclo II (4.º e 5.º ano) e a mediadora da pesquisa são todas pesquisadoras, investigando como a extensão do tempo escolar pode viabilizar práticas participativas e dialógicas, desafiando a concepção tradicional de ensino onde a professora é a única detentora do conhecimento.</i>
2. Aspectos ideológicos (Por quê?): aqui questiona-se a motivação por trás da pesquisa, explorando os propósitos e valores que orientam o trabalho do pesquisador.	<i>2. A justificativa para esta pesquisa fundamentou-se na importância de promover uma educação de qualidade, inclusiva, democrática e alinhada às demandas locais, considerando a formação docente como pilar central, valorizando os saberes e as experiências das professoras e saberes dos educandos para promover práticas pedagógicas contextualizadas.</i>
3. Metodológicos e epistemológicos (Como?): esta questão investiga os métodos e as abordagens utilizados na pesquisa, bem como os fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam o processo de investigação.	<i>3. A pesquisa utilizou os círculos de cultura como metodologia, inspirada nos pensamentos de Paulo Freire e suas obras, visando criar um ambiente educacional onde o diálogo e a troca de experiências entre professoras fossem fundamentais para a construção do conhecimento, promovendo a participação ativa e a valorização dos saberes da comunidade escolar.</i>

FONTE: A autora (2024).

Essa estrutura visou não apenas responder às questões propostas por Pineau (2004), mas também situar esta pesquisa dentro de um contexto de pesquisa-formação, em que a reflexão crítica e a prática educacional se integraram de maneira significativa. Assim, essa abordagem ampliou o leque de agentes sociais envolvidos na pesquisa e promoveu uma democratização das instâncias de produção de conhecimento.

A pesquisa-formação, conforme proposta por Josso (2004), representa uma abordagem epistemológica que se alinha com a compreensão e a ampliação do

trabalho educacional. Nesse conceito, a pesquisadora-formadora, ao invés de buscar a distância necessária para controlar e explicar os fenômenos, se envolveu diretamente na construção de significados e sentidos, buscando formar a si mesmo e aos outros durante o processo de pesquisa.

Essa abordagem abraçou a dimensão formativa como um elemento essencial da investigação, em que cada etapa do processo foi vista como uma experiência a ser cuidadosamente elaborada, o que permitiu que todas as envolvidas participassem. Assim sendo, as professoras foram reconhecidas não apenas como sujeitos de pesquisa, mas como copesquisadoras, trazendo suas vivências, saberes e reflexões para o centro do processo investigativo. E o envolvimento direto das participantes resultou na construção coletiva de conhecimentos, para a transformação das práticas educativas.

Assim, a minha posição nesta pesquisa foi influenciada por essa abordagem. Como pesquisadora-formadora, atuei como mediadora e participante do processo dialógico, promovendo um ambiente em que todos pudessem compartilhar suas experiências e construir juntos novos entendimentos. Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração (Freire, 1978, p. 102).

Ao adotar uma postura de escuta ativa e de valorização dos saberes das professoras, busquei criar um espaço de confiança e colaboração. Isso permitiu que as participantes se sentissem à vontade para expressar suas ideias, questionar práticas estabelecidas e refletir criticamente sobre suas próprias experiências docentes.

Nesse contexto, o meu papel não foi apenas o de coletar dados ou observar passivamente, mas de engajar-me ativamente na formação conjunta de conhecimentos. Este envolvimento implica reconhecer a importância do saber-se docente e do saber docente das participantes, respeitando e integrando as suas contribuições no processo de pesquisa.

Através de encontros regulares e de discussões reflexivas, busquei compreender melhor os desafios e as potencialidades da educação integral, dialogando com os princípios e as práticas de Paulo Freire. A pesquisa-formação, portanto, transcendeu o mero levantamento de dados para se tornar um processo

formativo para todas as partes envolvidas. Cada encontro, cada círculo de cultura, foi uma oportunidade para desenvolver uma compreensão mais profunda e compartilhada do trabalho docente.

Nesse processo, formamos não apenas novos conhecimentos, mas também fortalecemos nossas identidades e práticas pedagógicas. Desta forma, esta abordagem contribuiu para a construção de uma educação mais democrática e humanizadora, alinhada com os ideais freireanos de diálogo, respeito e emancipação, ampliando a visão da pesquisa convencional, que muitas vezes é vista como uma atividade isolada de recolhidas e análise de dados, pois, ao invés disso, ela abraça a ideia de que a pesquisa e a formação podem ser complementares e que a ação de pesquisar pode ser profundamente enriquecedora para o processo de formação, e vice-versa.

O foco está na valorização das vozes de todas as participantes, na problematização da realidade e na busca por transformações sociais e educacionais. Já a característica mais distintiva desse enfoque é a construção do conhecimento em um contexto intersubjetivo, no qual ocorre o encontro e a interação entre todas as envolvidas. Essa postura dialógica reflete um compromisso com a ética freireana de respeito e valorização do outro, essencial para a construção de uma educação democrática e libertadora.

Saber-se docente refere-se à consciência reflexiva que os professores têm sobre si mesmos enquanto educadores. É um processo contínuo de autoconhecimento, em que os professores refletem sobre suas práticas pedagógicas, influências pessoais, crenças e valores.

Esse processo permite uma compreensão mais profunda da identidade profissional, das relações com os alunos, dos desafios enfrentados e das metas educativas. A autorreflexão ajuda no desenvolvimento pessoal e profissional, identificando áreas de crescimento e possibilitando ajustes nas abordagens pedagógicas conforme necessário.

Por outro lado, saber docente refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que os professores possuem e aplicam em sua prática educativa. Isso engloba conhecimentos teóricos das disciplinas ensinadas, metodologias pedagógicas, didática, gestão de sala de aula, além de um entendimento profundo dos alunos e de suas necessidades educacionais.

O saber docente é adquirido ao longo da formação inicial e contínua, bem como através da experiência prática no contexto escolar. É um conhecimento dinâmico e contextual, adaptando-se às mudanças e exigências do ambiente educacional em evolução.

Esses dois conceitos são interdependentes e complementares. A articulação entre saber-se docente e saber docente é necessária para a prática educativa. Enquanto o saber-se docente promove uma reflexão crítica sobre a própria identidade e prática pedagógica, o saber docente oferece as ferramentas e os conhecimentos necessários para efetivar essa prática de maneira significativa.

Posto isso, nesta pesquisa buscou-se explorar como esses dois conceitos se manifestam e se entrelaçam nos círculos de cultura, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal das participantes. Isso significa que a pesquisa-formação não foi apenas um exercício acadêmico, mas também um meio de promover uma compreensão mais profunda, uma mudança de perspectiva e uma maior consciência das complexidades envolvidas.

Assim, de forma dialogada, a construção do saber docente em compartilhamento focou na problematização do que ocorre dentro da escola, tanto em termos de gestão quanto na organização dos processos pedagógicos. Isso foi feito sem desconsiderar outros saberes e questionando o quanto a escola se reconhece como parte de uma rede comunitária, potencialmente transformadora da realidade.

Utilizando as fichas de cultura como instrumento de discussão e reflexão, os círculos de cultura foram conduzidos com base em perguntas que visavam explorar diferentes aspectos da educação popular e sua relação com a gestão e organização da escola de tempo ampliado.

Diversas indagações permearam as discussões e construímos a cada encontro nossas fichas de cultura para os próximos encontros dialógicos do círculo de cultura. As fichas de cultura direcionaram quais seriam os objetos, os textos e as figuras que seriam trazidos ao centro do tapete¹² para dar início às discussões nos círculos de cultura, permitindo que as professoras participantes pudessem refletir e debater sobre os princípios da educação popular reconhecidos em Paulo Freire, avaliando com as professoras como tais princípios se relacionam com a gestão e

¹² Tapete central é o **ponto focal** do círculo e pode **conter objetos com significados simbólicos** para o grupo. Esses objetos podem representar valores compartilhados, intenções ou aspirações comuns e ajudam a ancorar as discussões no contexto do encontro.

organização da escola de tempo ampliado segundo uma perspectiva de educação integral.

As indagações abordaram temas fundamentais relacionados à formação das professoras que trabalham com a proposta pedagógica e curricular das escolas públicas do município de Curitiba, como elas pensam a reorganização do tempo escolar, o uso dos espaços, as concepções de educação e a relação ensino-aprendizagem. A diversificação do currículo também foi um ponto de discussão, considerando a importância de uma formação integral que esteja aberta aos saberes comunitários e à problematização da realidade.

4 A PESQUISA EM DIÁLOGO COM A LITERATURA CIENTÍFICA

Neste capítulo descrevo a busca sistemática por antecedentes científicos realizada antes de aprofundar a investigação sobre a formação continuada docente e a práxis na escola integral de tempo ampliado, na perspectiva de Paulo Freire. Essa busca foi essencial para obter uma visão abrangente do conhecimento produzido por outros autores com diversas visões. As plataformas Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) Brasil foram utilizadas para encontrar artigos, com um filtro de refinamento que considerou o período entre 2010 e 2021. A leitura dessas contribuições significativas ajudou a elaborar e direcionar esta pesquisa, enriquecendo a compreensão da temática abordada.

A revisão sistemática realizada dimensionou a temática escolhida e forneceu suporte à fundamentação teórica da pesquisa. Essa revisão analisou os autores referenciados em diversos artigos para aprofundar a compreensão do tema central da pesquisa.

O foco da pesquisa é observar, junto ao grupo de professoras do Ensino Fundamental I (4.º e 5.º anos) das escolas integrais de tempo ampliado do município de Curitiba a pedagogia de Paulo Freire, na proposta das escolas integrais de tempo ampliado no município, buscando uma aprendizagem dialógica, na qual os professores não são os únicos detentores do conhecimento, bem como saber como a educação popular é incorporada como parte da prática escolar, tornando a aprendizagem mais significativa e valorizando os saberes da comunidade local.

Durante o percurso da pesquisa, observou-se que, embora Paulo Freire tenha sido nomeado como o patrono da Educação no Brasil, sua pedagogia é frequentemente apenas associada à educação de jovens e adultos. Também, embora o ensino mais dialógico, o tempo e o espaço escolar sejam temas da contemporaneidade, não foram encontradas pesquisas científicas que abordassem essa temática como formação permanente de professores e principalmente atuantes em uma escola integral de tempo ampliado. Assim, em resposta a essa constatação, a busca sistemática foi estruturada com base nas seguintes palavras-chave: escola de tempo ampliado, Paulo Freire, pesquisa-formação, saberes docentes e educação popular.

Essa prática permitiu a análise e integração de diversas contribuições,

enriquecendo a elaboração e os encaminhamentos da pesquisa. Foram consideradas diferentes perspectivas de autores sobre a educação de tempo ampliado, a formação docente e a educação popular, proporcionando uma visão mais abrangente sobre o tema.

Os trabalhos apresentados pela plataforma de busca para serem incluídos deveriam cumprir os seguintes critérios:

- A. A temática relacionada ao esclarecimento das definições de escola de tempo integral;
- B. As perspectivas dos professores da escola pública de tempo integral;
- C. A visão docente da escola em tempo integral;
- D. As propostas curriculares de escola em tempo integral.

Durante os estudos dos referenciais teóricos da pesquisa, na primeira busca, verifiquei que autores(as) utilizaram várias expressões para designar a escola de período integral, portanto, ao estabelecer as combinações de descritores durante a busca por antecedentes científicos, optei por inserir as combinações: educação em tempo integral; educação integral.

Na segunda busca, relacionada à formação continuada dos professores, verifiquei que alguns autores(as) optaram pela semântica e conceito elaborados por Freire, ou seja, formação permanente, ao invés de formação continuada. Portanto, utilizei, na busca nas plataformas, essas duas combinações. Neste caso, para serem incluídos, deveriam apresentar os seguintes critérios:

- A. Temática relacionada à formação permanente (continuada) docente e práxis;
- B. Discussão teórica ou apresentação de experiências sobre o tema no contexto da Educação Básica da educação pública brasileira;
- C. Movimento dialético entre teoria e prática, ação-reflexão-ação;
- D. Formação continuada e práxis que caminhem em concordância com a concepção de Freire.

As pesquisas que não cumpriram estes requisitos, seja pelo título, ou pela leitura do resumo, foram excluídas.

TABELA 1 — BUSCA DE ANTECEDENTES DA PESQUISA: SCIELO

Descritores combinação	Encontrados	Exclusão por título	Exclusão por resumo	Inclusão
Escola AND Educação integral	<u>250</u>	<u>100</u>	<u>138</u>	<u>7</u>
Ensino AND Educação em tempo integral	<u>45</u>	<u>0</u>	<u>40</u>	<u>5</u>

FONTE: A autora (2024).

TABELA 2 — BUSCA DE ANTECEDENTES DA PESQUISA: CAPES

Descritores e operadores booleanos	Encontrados	Exclusão por título	Exclusão por resumo	Inclusão
Práxis AND Formação permanente	111	108	2	1
Práxis AND Formação permanente de professores	0	0	0	0
Práxis AND Formação permanente docente	5	2	1	2
Práxis AND Formação continuada de professores	35	30	3	2
Práxis AND Formação continuada docente	57	55	1	1
Total	208	195	7	6

FONTE: A autora (2024).

4.1 TECENDO SABERES: UMA LEITURA DIALÓGICA DA REVISÃO SISTEMÁTICA

A pesquisa realizada buscou compreender como a prática da pedagogia de Paulo Freire se manifesta nas escolas integrais de tempo ampliado em Curitiba, onde a educação dialógica e a valorização dos saberes locais desempenham papéis centrais. Durante a revisão sistemática da literatura, diversos estudos foram selecionados, oferecendo contribuições significativas para o desenvolvimento desta investigação.

O artigo de Machado e Ferreira (2018), que mapeia a produção científica sobre educação integral e escolas de tempo integral, trouxe uma compreensão mais ampla das discussões contemporâneas e dos desafios enfrentados na implementação dessa modalidade de ensino no Brasil, auxiliando na análise crítica da aplicabilidade dos princípios freireanos em contextos de educação integral.

O estudo sobre o Programa Mais Educação, de Araújo e Quaresma (2021), forneceu informações sobre como políticas públicas podem influenciar a adoção de práticas educativas que se alinham à educação popular e aos princípios de Freire, especialmente em escolas com baixos indicadores de desempenho. Este aspecto foi significativo para contextualizar a realidade das escolas de tempo ampliado em Curitiba, inseridas em um cenário político e socioeconômico específico.

A investigação sobre a Meta 6 do Plano Estadual de Educação do Pará, de Oliveira e Scaff (2022), contribuiu para a compreensão das fragilidades e dos desafios na implementação da educação integral, oferecendo subsídios para refletir sobre as estratégias adotadas em Curitiba e como essas influenciam a prática docente e o envolvimento da comunidade escolar.

O artigo “Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar”, de Flach (2015), propõe uma reflexão sobre a reorganização do Ensino Fundamental após a Lei n.º 9.394/96, enfatizando a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. Destaca a influência de agências internacionais na legislação brasileira e seus efeitos nas políticas públicas, apontando que essas mudanças atendem tanto aos interesses da classe capitalista quanto aos da população em geral. Conclui que os avanços na organização dessa etapa são contraditórios, pois conciliam demandas populares com compromissos hegemônicos.

Estudos como o de Valentim e Lima (2019), que analisam as principais legislações educacionais brasileiras, ajudaram a contextualizar as políticas que impactam as escolas de tempo integral, permitindo uma análise crítica da estrutura legislativa que sustenta essas práticas.

Já o artigo “Anísio Teixeira e a educação integral”, de Cavaliere (2010), esclareceu a concepção de educação integral, segundo Teixeira, guiado pelo desenvolvimento de ideias sobre alfabetização em massa, eliminação do dualismo escolar e qualidade da educação popular.

Os trabalhos que examinam a formação continuada e a práxis docente, conforme discutido por Freire, proporcionaram uma base teórica sólida para investigar como essas práticas são desenvolvidas nas escolas pesquisadas.

A discussão teórica sobre a formação permanente (continuada) subsidiou a compreensão entre as dinâmicas de formação dos professores que atuam nesses contextos, destacando a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente.

A sexta meta do PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral, de Vieira, Ângelo, Souza e Campos (2020), numa análise dos dados baseada em Miles, Huberman e Saldaña (2014), identificou as condições de trabalho dos docentes no Programa Cidadescola que precisam de aprimoramento, com atenção especial aos impactos na saúde, sofrimento no trabalho e qualidade de vida dos professores

A educação integral a partir do olhar de professoras de uma escola pública, de Santos e Rinaldi (2018), abordou os desafios de uma escola de tempo integral em Parintins, AM, focando na formação docente para lidar com a diversidade, por meio da análise da literatura sobre educação integral, formação docente e diversidade, além de documentos do MEC, Seduc (Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino)/AM e Ceti (Centro Educacional de Tempo Integral)/Parintins. Constataram que a formação visava a melhoria do desempenho dos estudantes em avaliações em larga escala, questionando a concepção de integralidade como simples prolongamento do tempo escolar.

A prática da educação integral, conforme discute Moll (2012), revela-se não como mera retórica, mas como um projeto coletivo e viável, fundamentado em práticas que buscam reinventar a escola e ressignificar seu papel na sociedade. De acordo com a autora, desde 2007, a coordenação do Ministério da Educação tem promovido

debates nacionais para estruturar e expandir a educação integral, sobretudo com o apoio do Programa Mais Educação. Essa política se configura como uma oportunidade de reposicionar a escola, articulando ações e parcerias entre educadores, agentes comunitários e diversas instituições. O modelo defendido por Moll inspira-se na busca por novas formas de vivenciar o espaço escolar, superando o limite da dicotomia entre teoria e prática e proporcionando uma formação humana plena, em que o saber da comunidade é valorizado e incluído. Essa visão reforça a relevância da pesquisa em andamento, que busca explorar e vivenciar a pedagogia freireana no contexto das escolas de tempo integral, articulando saberes populares e dialogando com os princípios de uma educação integral, tal como definida nos debates que incluem pensadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

A práxis como fenômeno formador do/a docente, de Raimundo (2017), problematiza as possibilidades e limites da formação continuada dos professores nos anos iniciais em Curitiba, destacando a práxis docente, baseando-se no materialismo histórico-dialético para promover uma formação crítica e emancipadora, bem como trazendo uma contribuição relevante sobre esse aspecto.

O artigo de Brighente e Mesquita (2016), “Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora”, destaca as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores e a prática pedagógica através do diálogo, enfatizando a centralidade da prática pedagógica e suas dimensões institucionais e plurais. A dimensão relacional, fundamental no pensamento freireano, é destacada como base para as relações entre ensino, pesquisa e contexto socioeducacional.

“A formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo”, de Pin, Nogaro e Weyh (2016), promoveu uma reflexão sobre a formação de professores com base no pensamento de Freire, buscando orientar educadores para uma educação libertadora por meio de uma práxis transformadora. Destacou, ainda, a educação dialógica e a práxis social como desafios contínuos para quem deseja transformar o mundo através da prática pedagógica.

Já Rosa (2015) apresentou os desafios teóricos e metodológicos da humanização na formação permanente de professores, destacando a necessidade de a instituição assumir essa responsabilidade. Enquanto Colares, Gonçalves, Colares e Leão (2011) demonstraram a necessidade de formar professores como pesquisadores

reflexivos, integrando a racionalidade técnica e a epistemologia da prática, para desenvolver uma práxis investigativa que busca transformar o mundo de forma mais justa e humana.

Embora não tendo encontrado o tema específico aqui abordado, as pesquisas selecionadas demonstram preocupação com as questões da escola pública e a realidade de sua comunidade. Questões como mais tempo nas escolas, que sejam de qualidade, evidenciam a necessidade da transformação da realidade escolar, que atendam às necessidades do estudante contemporâneo, em uma educação mais colaborativa, dialógica, em que todas as pessoas ensinem e aprendam umas com as outras.

Posto isso, os estudos relevantes ao tema desta pesquisa reforçam a importância da valorização docente e o quanto é necessário pensar em sua formação, seja acadêmica ou permanente.

Ainda, a revisão sistemática não só esclareceu o panorama da educação integral e da pedagogia freireana, mas também delineou o caminho metodológico para a pesquisa, destacando a relevância de uma pedagogia que valorize o conhecimento local e a participação ativa da comunidade na construção do currículo escolar.

Todavia, a revisão sistemática conduzida para esta dissertação não foi capaz de contribuir para responder a pergunta de investigação: Como a extensão do tempo escolar pode valorizar práticas participativas e dialógicas, desafiando a concepção tradicional de ensino, na qual a professora é a única detentora do conhecimento?

A busca realizada nas plataformas SciELO e Capes revelou que a maioria dos estudos sobre a educação integral em escolas de tempo ampliado foi abordada predominantemente sob uma perspectiva política, focada em metas de implementação.

Também, os estudos encontrados não ofereceram uma análise aprofundada sobre a relação entre tempo, espaço e currículo em um ambiente escolar ampliado, nem discutiram adequadamente a formação permanente dos professores que atuam especificamente nessa modalidade de ensino.

As pesquisas sobre práticas participativas e dialógicas, inspiradas na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1978, 2015), têm se concentrado amplamente no contexto da educação de jovens e adultos. Ao explorar a literatura existente, percebi uma necessidade de expandir o foco das pesquisas para incluir também o Ensino Fundamental em escolas de tempo integral. A prática dialógica freireana, ainda

que amplamente discutida, não tem sido suficientemente conectada ao cotidiano escolar dessas escolas, especialmente no que se refere à democratização do conhecimento e à formação de uma cultura escolar participativa. Essa percepção foi construída gradativamente ao longo de minhas leituras e da construção do objeto de pesquisa.

Com essa observação inicial, fui utilizando a leitura para moldar o escopo do meu estudo. A partir dessa necessidade, recorri à fundamentação teórica de autores que abordam a educação popular, a formação docente e a gestão democrática, tais como Brandão (1984, 2001), Freire (1978, 2015), Josso (2004), Nóvoa (1995, 2023), Paro (2007, 2016a e b) e Baiersdorf (2017). Ao articular essas referências, busquei apoiar a análise das práticas educativas em escolas de tempo ampliado no município de Curitiba, onde esse modelo de ensino vem sendo expandido para atender ao menos uma turma em todas as instituições de Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano) até 2024.

Assim, a relevância deste estudo é reforçada pela atualidade do tema. A investigação não se preocupa apenas com o cumprimento de metas, mas com a qualidade da aprendizagem, a adequação do tempo e do espaço nas escolas integrais, além da formação contínua dos docentes.

Nesse sentido, a participação em congressos de Educação Integral (2022, 2023, 2024) organizados pela mantenedora da rede de ensino foi uma experiência formativa essencial. Durante esses eventos, tive a oportunidade de interagir com Nóvoa e explorar seu livro *Professores: libertar o futuro* (2023), o que contribuiu significativamente para esta investigação.

A participação no Pré-colóquio Paulo Freire (2023), organizado pela PUC (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) de Curitiba, PR, permitiu aprofundar a aplicação da metodologia dos círculos de cultura, proposta por Freire, de forma mais dinâmica e objetiva. Essa experiência foi muito importante para o desenvolvimento dos diálogos e para a análise das práticas pedagógicas que buscam integrar o conhecimento comunitário à escola.

Também ressalto a contribuição significativa do artigo de Fagundes e Andrade (2020) para a minha pesquisa, ao destacar o papel central da gestão escolar democrática e do diálogo freireano no processo de formação contínua de professores. A análise dos autores enfatiza a importância da formação docente orientada para a emancipação e para o protagonismo, aspectos que enriquecem a compreensão sobre

as práticas formativas que buscam ultrapassar uma educação meramente transmissiva. Esse enfoque dialoga com o meu estudo, reforçando a importância de uma formação pautada na democratização das relações educativas e no envolvimento ativo dos professores, não apenas como receptores, mas como agentes críticos e transformadores em suas comunidades escolares. A perspectiva de Fagundes e Andrade, que defende a formação docente como prática coletiva e emancipatória, ressoou com a ideia de formação dialógica e contínua, essencial para a implementação de uma educação que realmente responda ao contexto sociocultural dos educandos.

O artigo de Cavaliere (2007), “Tempo de escola e qualidade na educação pública”, ao discutir a crise de identidade da escola pública fundamental e a necessidade de uma educação integral que considere a complexidade do cotidiano escolar, ofereceu uma base teórica relevante para minha pesquisa. Assim como Cavaliere explora a reconfiguração do papel da escola por meio de uma abordagem sociointegradora, minha pesquisa também buscou compreender como uma educação integral pode responder às necessidades dos estudantes de forma democrática e inclusiva. A ênfase dele na filosofia pragmatista de Dewey (1959), que defende uma instituição escolar mais aberta ao diálogo e à realidade social, dialoga diretamente com a proposta de minha pesquisa, que visa analisar a construção de práticas pedagógicas que integrem teoria e prática, promovendo a formação de cidadãos críticos e engajados.

A tese de Baiersdorf (2017), intitulada *Notas para uma educação integral: participação das crianças da região da Capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em que estudam*, oferece uma contribuição significativa para esta pesquisa, ao destacar a importância da participação ativa dos educandos na construção de um processo educativo mais expressivo e dialógico. Baiersdorf traz uma análise crítica sobre a extensão do tempo escolar, que não deve ser meramente quantitativa, mas sim qualitativa, voltada para a criação de um espaço onde as crianças possam se envolver ativamente na definição de suas trajetórias educacionais. Argumenta que, para romper com as práticas tradicionais de ensino, frequentemente caracterizadas como “bancárias” (Freire, 2015), é necessário criar espaços para mediações pedagógicas solidárias. Baiersdorf (2017) pontua, ainda, que as escolas, organizadas em estruturas massificadas, muitas vezes reforçam experiências escolares negativas, em que o ensino se dá de forma opressora,

ignorando as especificidades dos estudantes e tratando-os de forma homogênea. Essas práticas acabam por alienar e desmotivar os alunos, que são vistos como meros receptores passivos de conhecimento.

Assim, a contribuição da pesquisa de Baiersdorf (2017) se destaca ao propor uma transformação do ambiente escolar, em que as vozes dos educandos são centrais na construção do processo pedagógico. Ela sugere que o espaço escolar deve ser um local de participação ativa, onde as mediações pedagógicas sejam solidárias e onde o conhecimento seja co-construído entre educadores e alunos. Esse tipo de mediação envolve práticas colaborativas que respeitam as individualidades dos estudantes e promovem a inclusão, elementos fundamentais para a superação do modelo bancário descrito por Freire (2015).

Dessa forma, ao integrar as reflexões de Freire (2015) e Baiersdorf (2017), esta pesquisa avança na defesa de uma educação libertadora, em que o diálogo, a amorosidade e a problematização da realidade são centrais. Freire (2015) nos lembra que o diálogo entre educadores e educandos é fundamental para a construção do conhecimento. Neste processo, as relações hierárquicas tradicionais são superadas, e ambos se tornam coautores na construção de saberes. Pois a amorosidade, como parte desse processo, garante um ambiente de respeito e cuidado, onde os estudantes se sentem valorizados e motivados a participar ativamente. A problematização, por sua vez, desafia os estudantes a refletirem sobre suas próprias realidades, questionando as estruturas sociais e políticas que moldam suas vidas.

Ao conectar essas abordagens, este trabalho justifica a escolha de um aporte teórico que valoriza a criação de uma escola integral, em que a ampliação do tempo escolar seja associada à criação de um espaço de ensino dialógico, colaborativo e transformador. E essa abordagem é essencial para superar os desafios impostos pela estrutura tradicional de ensino e garantir que a educação cumpra seu papel emancipatório, alinhado aos princípios de uma educação popular e inclusiva, conforme discutido por Freire (2015) e Baiersdorf (2017).

Finalmente, a análise qualitativa dos dados, seguindo o modelo interpretativo sugerido por Silva, Lopes e Junior (2014) e Vasconcelos (2017), visou identificar lacunas e propor novas investigações que aprofundassem o debate sobre as práticas pedagógicas em escolas de tempo integral, alinhadas com os princípios da educação popular e dialógica.

Assim, esta investigação buscou preencher uma provável lacuna na literatura, promovendo reflexões sobre o currículo, os espaços e os tempos escolares e a formação dos professores em uma perspectiva freireana.

5 PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NA ESCOLA DE TEMPO AMPLIADO DE CURITIBA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Neste capítulo investigo a relação entre os princípios da pedagogia de Paulo Freire e a prática educativa nas escolas de tempo ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Analiso se e como as ideias freireanas são aplicadas e se há um diálogo possível entre as suas teorias e a realidade dessas escolas. Ainda, ofereço uma análise contextualizada da educação integral em Curitiba, examinando os desafios e as oportunidades presentes na implementação da escola integral de tempo ampliado. Por fim, exploro a presença ou ausência do pensamento de Paulo Freire na proposta de tempo ampliado em Curitiba, identificando as práticas educativas que se alinham ou divergem dos princípios freireanos.

A RME de Curitiba, conforme delineado no *Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado de 2020*, almeja formar sujeitos críticos, autônomos e responsáveis, contribuindo para uma sociedade sustentável e cidadã. Este objetivo coloca a criança como protagonista na construção de seu conhecimento, um princípio que remonta aos ideais de Paulo Freire sobre a educação emancipadora.

A história da educação integral em Curitiba, que começou com o Grupo Escolar Papa João XXIII em 1965, que evoluiu para um Centro Experimental e posteriormente para uma série de centros comunitários focados na melhoria da renda local, atravessa períodos históricos importantes, incluindo a ditadura militar brasileira. Foi uma época de restrições políticas e culturais, em que a liberdade educacional era limitada e que muitos educadores enfrentaram represálias.

Nesse contexto, a campanha de Paulo Freire foi emblemática com base na obra de Moacyr de Góes (1961-64): “De pé no chão também se aprende a ler”, que representava uma crítica ao sistema excludente e uma defesa da educação como ferramenta de emancipação popular. Freire foi exilado devido ao seu compromisso com uma educação libertadora, sendo forçado a interromper sua atuação no país, mas deixando a base teórica para práticas educativas de cunho social e emancipador.

Anísio Teixeira, um dos pioneiros da educação integral no Brasil, também influenciou essa trajetória, embora com uma visão que alguns consideravam mais assistencialista. Teixeira faleceu em 1971, durante o auge da repressão.

Segundo Bacila (2020)¹³, os centros de educação integral surgiram sob uma perspectiva assistencialista, mas, atualmente, há uma nova visão sobre a educação integral de tempo ampliado. Essa mudança ocorre não apenas em Curitiba, mas em todo o país, demonstrando que a lógica dessa modalidade educacional evoluiu.

Bacila (2020) menciona que Anísio Teixeira buscava uma educação com mais horas de ensino e melhores condições de aprendizagem em todas as áreas, inspirada no modelo dos Estados Unidos. No entanto, ela ressalta que, apesar de o projeto ter sido interpretado como assistencialista, esta nunca foi sua intenção original.

Nos anos 1980, com a redemocratização, a educação integral ressurgiu com um viés assistencialista, priorizando a proteção e ocupação do tempo das crianças e adolescentes enquanto os responsáveis trabalhavam, mas ainda sem um compromisso sólido com a formação crítica e dialógica. Mas, em 1985, a criação da Gerência da Educação Integral e da Comissão da Educação Integral Integrada marcou um esforço formal para desenvolver propostas para escolas de tempo integral.

A RME de Curitiba inicia suas primeiras atividades nesse campo com a criação do Grupo Escolar Papa João XXIII. No ano de 1965, sob o Decreto n.º 907, o Grupo Escolar foi transformado em Centro Experimental 5. “A finalidade dessa primeira escola era fornecer ‘uma Educação Integral’, aos estudantes e familiares, possibilitando uma elevação no nível de renda da população local, através da implantação dos centros comunitários”. (Curitiba, 2007, p. 10, *apud* Caderno, 2020/2021)

Um marco significativo foi o lançamento do programa CISAR (Centro de Integração Social Arlete Richa) em 1986, voltado para a educação integral com ênfase na formação para o trabalho, bem-estar e integração social. Nos anos 1990, inspirado em modelos como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), buscou-se implementar uma educação que contemplasse o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes: os Centros Educacionais Integrados (CEIs). No entanto, as condições desses programas, especialmente no início, ainda refletiam uma visão de apoio básico, sem um compromisso pleno com a inclusão crítica.

Esse programa teve por objetivo, de 1986 a 2004, ofertar a crianças e adolescentes de 07 a 17 anos uma educação integral para a formação ao trabalho, à vida, ao bem-estar físico e ao estudo, assim como ao seu

¹³ Secretária da Educação (2024) no município de Curitiba, PR.

Lançamento do Referencial da Educação Integral em Tempo Integral da RME.
<https://www.youtube.com/watch?v=HxGp2oUX1Js&t=876s>

relacionamento com a família, com a comunidade e com a religião. (Curitiba, [2004]; 2006, p. 27-28)

A partir dos anos 1990, Curitiba investiu em várias iniciativas para aprimorar a oferta de educação integral, incluindo a educação ambiental e projetos destinados a contextos de aprendizagem ampliada. Em 2004, com o Decreto n.º 421, os Programas de Integração da Infância e Adolescência (PIÁs) foram reformulados e vinculados a escolas próximas, transformando-se em Unidades de Educação Integral (UEIs) e fortalecendo o atendimento integral.

O Decreto n.º 421, de 07 de junho de 2004, extinguiu os Programas de Integração da Infância e Adolescência (PIÁs) e vinculou os espaços a escolas próximas, tornando-as Unidades de Educação Integral (UEIs), atendendo os estudantes em tempo integral. (Curitiba, 2020/2021, p. 22)

Apesar das melhorias e avanços significativos, a educação integral em Curitiba enfrenta desafios substanciais. Garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as crianças é uma prioridade que ainda requer atenção contínua.

A Secretária de Educação de Curitiba Maria Sílvia Bacila (2020) observa que ainda carregamos algumas crenças antigas sobre a educação integral que impactam a identidade dos professores que trabalham nessa abordagem. Bacila (2020) destaca a importância de refletirmos sobre esse aspecto, pois a construção da identidade desses profissionais é um processo contínuo, influenciado pelas experiências e práticas que acumulam ao longo de suas carreiras. Ela reforça que, hoje, há materiais disponíveis para apoiar esses profissionais, os quais foram distribuídos na rede municipal de Curitiba.

Por fim, Bacila (2020) enfatiza que não há separação entre a educação integral e o currículo. Pelo contrário, afirma que as práticas da educação integral estão completamente alinhadas com o currículo da cidade, promovendo uma integração que fortalece o ensino.

A concepção de uma gestão democrática e a participação ativa da comunidade escolar são fatores importantes para que a educação integral seja fruto de uma reflexão coletiva e contextualizada. Assim, a educação integral em Curitiba precisa transcender a visão limitada de ser apenas um local seguro para as crianças enquanto seus responsáveis trabalham. Ela deve se tornar um espaço de vivência

cultural e produção de conhecimento, alinhando-se aos princípios de Paulo Freire, citados em seus documentos. Isso significa promover uma educação que tenha significado real para os estudantes, abandonando o modelo tradicional de ensino em favor de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo estudantil e o desenvolvimento integral.

A trajetória da educação integral em Curitiba é marcada por esforços contínuos de inovação e melhoria. No entanto, para alcançar seus objetivos, é necessário enfrentar os desafios de inclusão e participação comunitária, garantindo que a educação oferecida não apenas proteja, mas também inspire e empodere as crianças.

A Educação Integral em Tempo Ampliado na Rede Municipal de Ensino de Curitiba revelou melhorias expressivas no que diz respeito às reflexões sobre a ampliação da jornada escolar, visando garantir o direito à educação e qualificar as possibilidades de aprendizagem, não somente na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas, no que diz respeito à amplitude da formação humana, na perspectiva da educação integral. (Curitiba, 2020, p. 31)

Assim, através de uma gestão democrática e de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e o protagonismo dos estudantes, Curitiba pode avançar para uma educação integral significativa.

O *Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado* é um documento que apresenta os princípios e as orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho escolar na RME de Curitiba, com foco na organização do espaço e do tempo escolar ampliado. Este material enfatiza o desenvolvimento integral dos estudantes, abordando competências cognitivas e socioemocionais, além de incluir sugestões práticas para uma organização pedagógica que atenda às múltiplas dimensões da formação. Este Referencial inclui cadernos específicos que detalham práticas educativas para diversas áreas, como Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas do Movimento, Práticas de Língua Estrangeira, Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologia. Cada um desses cadernos foi elaborado para nortear o trabalho pedagógico, adaptando-o às diversas realidades escolares e às demandas atuais da educação integral.

Construído a partir da experiência prática nas escolas e das diretrizes pedagógicas vigentes, o Referencial é fruto de um trabalho coletivo envolvendo docentes, gestores e pesquisadores especializados na educação integral.

Para construir o Referencial teórico que embasou a análise dos dados coletados foram utilizados autores que abordam os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, como Moll (2012), Coelho (2016), Arroyo (2004, 2011), entre outros, considerando as experiências locais vivenciadas na realidade escolar.

Como consultora, a professora Jaqueline Moll (2012) destaca que esses cadernos simbolizam um marco para a educação integral, resgatando a visão de Anísio Teixeira de uma escola conectada com seu entorno e com mais tempo e melhores condições de aprendizagem para os estudantes.

Moll (2012) acredita que o *Referencial da Escola Integral de Tempo Ampliado* é o caderno da esperança: “Nós temos que construir sonhos. Educar é sem dúvida nenhuma construir sonhos.” Moll (2012) ressalta, ainda, as palavras de Freire (2002), de que para que exista futuro o presente deverá ser transformado.

De acordo com a Secretária de Educação de Curitiba Maria Sílvia Bacila (2020), o Referencial se alinha perfeitamente ao currículo da cidade, integrando a educação integral ao projeto pedagógico das escolas municipais. Bacila (2020) enfatiza ainda a importância do documento para a construção da identidade dos professores que atuam na perspectiva da educação integral, pois ele reúne as bases para uma formação que valoriza o tempo ampliado e a integração com a comunidade.

Para implementar o Referencial, foi organizada uma formação continuada a partir de setembro de 2020, com cursos ministrados por especialistas de cada área abordada nos cadernos. O acompanhamento dos resultados e o suporte pedagógico são garantidos por pedagogos das unidades de ensino e assessoramento nas escolas pela pedagoga referência do NRE (Núcleo Regional de Ensino), que monitoram o desempenho dos estudantes e participam dos conselhos de classe, fortalecendo a aplicação e os ajustes necessários ao longo do processo de implementação.

Assim, o *Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba — 2020* reflete, em vários aspectos, os princípios pedagógicos de Paulo Freire. Embora a teoria freireana nem sempre seja explicitada no corpo do texto, suas ideias aparecem de forma implícita, todavia, revelando discrepâncias entre o discurso teórico e a prática educativa real.

Observa-se também que as obras de Freire são mais frequentes na bibliografia do caderno do que propriamente relatadas ou explicitadas no conteúdo, o que destaca a importância de um alinhamento mais consistente entre a fundamentação teórica e a prática na implementação das propostas educacionais.

Também, o *Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba* busca moldar um modelo de escola que forme sujeitos críticos, autônomos e responsáveis, alinhando-se aos ideais de uma sociedade sustentável e comprometida com a cidadania.

A concepção apresentada coloca a criança como protagonista na construção de seu conhecimento, o que é um avanço significativo em relação ao modelo tradicional de ensino. “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, p. 61). Esta perspectiva é reforçada pela citação de Paulo Freire na página 33 do Referencial: A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece (Curitiba, 2020). Esta citação de Freire sintetiza a visão de uma escola viva e dinâmica, em contraste com uma instituição que silencia e desumaniza.

Assim, a presença de Freire no Referencial destaca a importância de uma educação que valorize o diálogo, a criatividade e o amor, elementos essenciais para a formação integral dos educandos.

De acordo com Moll (2012), a escola integral deve funcionar como um espaço de encontro, onde as diferenças são acolhidas e os diálogos incentivados, promovendo um ambiente que favoreça a convivência democrática e a valorização dos saberes locais. Ela afirma que a implementação da educação integral não se trata de um mero aumento de carga horária, mas sim da criação de oportunidades para que os estudantes possam vivenciar práticas educativas significativas, ancoradas na realidade em que vivem e conectadas com as demandas de suas comunidades.

Nesse sentido, o *Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba* pode ser entendido à luz da perspectiva de Moll (2012), em que o compromisso da escola não se limita ao desenvolvimento acadêmico, mas amplia seu papel para engajar os alunos em práticas que dialoguem com suas realidades e promovam um aprendizado transformador.

Moll (2012) defende, ainda, que a proposta de educação integral deve ser entendida como uma construção coletiva, que envolve o diálogo entre educadores, gestores, pais e comunidade, de modo que o processo de ensino-aprendizagem reflita, de fato, a diversidade cultural e social dos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Apesar das melhorias, a educação integral em Curitiba ainda enfrenta obstáculos significativos. Um dos principais desafios é garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as crianças. A gestão democrática e a participação da comunidade escolar são essenciais para que a educação integral seja uma reflexão coletiva e contextualizada, conforme preconizado por Freire. No entanto, muitas vezes, as práticas administrativas e pedagógicas não conseguem acompanhar essa visão, resultando em uma implementação que pode ser superficial e burocrática.

Neste sentido, a citação de Freire no Referencial serve como um lembrete da necessidade de uma escola que não apenas eduque, mas que também inspire e envolva. A escola deve ser um espaço de vivência cultural e produção de conhecimento, alinhado com os princípios de Paulo Freire. Isso significa que a educação integral deve ir além de um local seguro enquanto os responsáveis trabalham; deve ser um ambiente que promova a liberdade, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

O Referencial também cita o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Este princípio é fundamental para garantir que a educação contribua para uma sociedade democrática e igualitária, em que todos têm a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Conforme disposto no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Curitiba, 2020).

Entretanto, o Referencial sugere uma concepção de qualidade educacional que promova equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade, visando uma formação cidadã. Este enfoque, embora válido, pode ser visto como parcialmente divergente da filosofia freireana. Freire advogava por uma educação que formasse o

ser humano em sua totalidade, não apenas para desempenhar funções específicas na sociedade, mas para participar plenamente dela como sujeitos críticos e ativos.

Assim, essa diferença de abordagem ressalta uma tensão entre uma visão mais pragmática, que prepara os indivíduos para funções específicas na sociedade, e uma visão mais holística, que busca desenvolver todas as dimensões do ser humano.

Freire acreditava que a educação deveria ser um processo de libertação, capacitando os indivíduos a transformarem suas realidades e a sociedade como um todo, enquanto a visão contemporânea do Referencial parece focar mais na adaptação dos indivíduos às exigências da sociedade atual. Assim, esta análise destaca a importância de uma educação que não se limite a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas que também cultive valores de justiça, democracia e humanidade, capacitando-os a serem agentes de transformação social.

O Referencial evoca também a Agenda 2030, que estabelece que a educação deve atender às demandas sociais e garantir equidade, entendida como a imparcialidade no direito de cada um e de todos.

Estudos do Centro de Referências em Educação Integral destacam que a equidade é o reconhecimento do direito de todos de aprender e acessar oportunidades educativas diversificadas. Isso deve ser alcançado através da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes. Importante notar que equidade não é sinônimo de igualdade, mas sim a garantia para todos do direito de aprender, independentemente de circunstâncias pessoais de gênero, raça ou origem socioeconômica familiar.

Essa abordagem, portanto, propõe uma educação que reconhece e valoriza as diferenças, promovendo um ambiente onde cada indivíduo possa desenvolver plenamente seu potencial. Contudo, é fundamental que essa proposta de educação integral, inspirada por Freire, seja uma prática que acolha a diversidade de experiências e conhecimentos dos estudantes, transformando a escola em um espaço de convivência democrática e de produção de conhecimento significativo.

Continuar essa reflexão implica em considerar como essas ideias se materializam nas práticas pedagógicas da RME de Curitiba, observando as potencialidades e os desafios enfrentados na busca por uma educação que realmente diga sim à vida e que contribua para a formação integral dos educandos, como defendido por Paulo Freire.

A educação, enquanto direito fundamental, é vista como base para a ampliação dos demais direitos humanos, essencial para uma vida democrática e igualitária, sendo determinante a igualdade de direitos.

Como é citado no Referencial que está sendo analisado, Teixeira (1996, p. 60, *apud* Curitiba, 2020) reforça que: “a educação deve ser um direito de todos, voltada para a formação de cada indivíduo para sua contribuição à sociedade, que se transforma com as mudanças no trabalho e nas relações humanas”. A educação deve, então, contribuir para a construção de uma sociedade comprometida com práticas sustentáveis e o exercício da cidadania, reconhecendo a singularidade e diversidade dos indivíduos e respondendo às demandas do século XXI com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis.

É dever do Estado garantir o acesso e a permanência na escola, levando em conta a origem desigual dos estudantes e de seus grupos sociais. “A educação na RME, concebida historicamente, tem uma visão dinâmica do conhecimento e das práticas educativas, de sua condição contextualizada, valorizando todos e cada um, privilegiando o pensamento plural.” (Curitiba, 2020, p. 35).

O documento define a educação em tempo ampliado (Curitiba, 2020, p. 41) destacando um conceito mais amplo de educação, que pode ser associado aos pensamentos de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito a uma abordagem mais humanizada. A educação integral é descrita como uma formação que valoriza a plenitude do sujeito-estudante, contemplando aspectos singulares das infâncias e juventudes e promovendo uma formação global. Este enfoque inclui o reconhecimento do ser humano como ator de conhecimentos, cultura, valores, ética, imaginação, memória e identidade. No entanto, há uma contradição quando o Referencial propõe essa visão idealizada de educação integral e ao mesmo tempo enfrenta a realidade prática das escolas, em que as exigências institucionais e sobrecarga de trabalho dificultam a implementação efetiva dessas teorias.

As obrigações impostas aos professores, como a realização de cursos obrigatórios, o assessoramento de pedagogos e a aceleração dos conteúdos para atender às demandas de provas externas, muitas vezes não respeitam o ritmo de aprendizagem de cada criança. Assim, enquanto o Referencial apresenta a educação em tempo ampliado como um modelo ideal de aprendizagem, a prática nas escolas revela desafios significativos para a sua realização. Ou seja, embora o Referencial descreva a escola de tempo ampliado como o modelo ideal de aprendizagem, a

realidade nas escolas é bastante diferente, marcada por desafios que dificultam a implementação plena dessas teorias.

O *Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado* na RME de Curitiba (Curitiba, 2020, p. 45) visa, segundo descreve, ao desenvolvimento integral dos estudantes, enfatizando a qualificação das atividades pedagógicas por meio de um trabalho educativo que concebe a escola como um espaço de formação humana.

O documento delinea o objetivo de aprofundar e oportunizar saberes, fazeres, valores e atitudes que considerem os interesses, as possibilidades, as necessidades e o protagonismo dos estudantes, promovendo assim seu desenvolvimento global. Essa abordagem busca redimensionar o conhecimento, utilizando a integralidade de tempos e espaços para qualificar a permanência dos estudantes no tempo ampliado. Isso se dá através de relações culturais e interpessoais, ressignificando as ações pedagógicas.

O Referencial (Curitiba, 2020) cita Paro (2009, p. 13) para reforçar a importância de não apenas estender o tempo de escolaridade, mas de articular essa extensão a uma concepção de educação integral. Paro adverte contra o perigo de simplesmente prolongar o tempo escolar sem mudar a qualidade da educação oferecida, afirmando que a educação integral deve ir além de uma simples bandeira de luta e promover uma transformação significativa no processo educativo.

Na página 45 do *Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado*, é destacado o pensamento de Miguel Arroyo (2019, p. 80, *apud* Curitiba, 2020), que afirma: “Pedagogia com diálogo sempre foi mais pedagogia. Em clima de monólogo tudo pode acontecer, menos pedagogia.” Arroyo (2019, *apud* Curitiba, 2020) defende que a abertura ao diálogo com os estudantes — sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos — é fundamental para a prática pedagógica. Para ele, a verdadeira pedagogia se encontra no reconhecimento da complexidade dos processos de formação humana, e não na aplicação rígida de dicotomias simplistas como “bons e maus” ou “disciplinados e indisciplinados”.

Esse pensamento ressoa com a abordagem de Paulo Freire, que também enfatiza a importância do diálogo e da escuta na prática educativa. Freire vê a educação como um processo de construção coletiva, em que o conhecimento é construído a partir das experiências e realidades dos estudantes.

Ambos, Arroyo (2019) e Freire (1993), *apud* Curitiba (2020), valorizam uma pedagogia que transcenda as classificações simplistas e reconheça a complexidade

e diversidade das trajetórias dos estudantes. Assim, a educação integral em tempo ampliado, ao buscar um entendimento mais profundo e inclusivo dos estudantes, alinha-se com essa perspectiva dialógica e humanizadora proposta por ambos os autores.

Segundo o documento, as ações pedagógicas implementadas no tempo ampliado têm o objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos e fomentar sua autonomia, bem como respeitar e valorizar a individualidade e a especificidade de cada estudante. Este entendimento está em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, que preconiza uma educação centrada no estudante, em que o educar e o cuidar são vistos como ações complementares essenciais para o desenvolvimento integral. Freire acredita que o processo educativo deve considerar a bagagem e o repertório de vida dos alunos, reconhecendo as transformações físicas e emocionais que ocorrem ao longo de seu desenvolvimento.

Nessa mesma perspectiva, a Educação Integral em Tempo Ampliado respeita cada estudante considerando sua individualidade e especificidade, isto é, o que traz consigo, sua bagagem e seu repertório de vida. Ao longo do processo de desenvolvimento, os estudantes passam por transformações físicas e/ou emocionais, que interferem e dialogam com seus aprendizados. (Curitiba, 2020, p. 46)

A RME, ao definir a educação integral em tempo ampliado em seu currículo 2020, alinha-se ao conceito de cidade educadora, que deve ser vivenciada como parte do currículo, com a escola servindo como ponto de partida para essa articulação. Dessa forma, crianças, jovens, adolescentes e adultos devem ter a oportunidade de participar ativamente da vida da cidade, usufruindo de seus bens culturais e se sentindo como sujeitos dessa cidade.

Essa perspectiva encontra consonância com os princípios de Paulo Freire, que enfatiza a importância de uma educação que não se limite às paredes da escola, mas que integre as experiências e os aprendizados que ocorrem fora dela. Freire defende que a educação deve ser um processo dinâmico e envolvente, que valorize e aproveite as curiosidades e vivências dos estudantes fora do ambiente escolar. Para ele, a escola não deve ser um espaço que limita a vontade de aprender, mas sim um lugar de encantamento, aberto e consciente dos conhecimentos que acontecem também fora de seus muros.

Assim, a integração entre a educação integral em tempo ampliado e o conceito de cidade educadora reflete uma visão educacional que promove a formação integral dos indivíduos ao conectar o aprendizado escolar com a realidade e os contextos culturais da cidade. Lembra que a RME traz em seu Currículo 2020 que, segundo Leite (2012, *apud* Curitiba, 2020, p. 58),

Toda cidade para ser educadora deve ser vivenciada como currículo, tornando a escola o ponto de partida para essa articulação, para que crianças, jovens, adolescentes e adultos, [...] possam viver a experiência de ser cidadão, de participar da vida da cidade em suas várias manifestações, de usufruir de seus bens culturais, de se sentirem sujeitos de suas cidades.

Freire acreditava que a educação deve ser um processo dialógico e participativo, em que o currículo é constantemente reavaliado e ajustado para atender às realidades dos alunos. Da mesma forma, a educação integral em tempo ampliado, de acordo com o proposto pelo Referencial, busca responder às necessidades emergentes e às características singulares de cada estudante, enfatizando uma prática educativa que promove a reflexão e a adaptação contínua.

A flexibilidade curricular e a consideração das especificidades dos contextos educacionais, como proposto pela RME, refletem a visão de Freire de uma educação que deve ser um espaço de construção conjunta de saberes, onde os educadores e educandos colaborem para a formação de um conhecimento relevante e significativo.

Assim, as escolas integrais de tempo ampliado, que propõem um currículo estendido e atividades adicionais além do horário escolar tradicional, têm como objetivo oferecer uma educação mais abrangente e uma formação integral dos estudantes.

No entanto, à luz da visão de Paulo Freire sobre a prática educativa conforme o Referencial (Curitiba, 2020, p. 71), surgem várias questões críticas que merecem consideração. Freire argumenta que a prática educativa é intrinsecamente política e não neutra, refletindo as realidades sociais e políticas em que está inserida. Neste contexto, a ampliação do tempo escolar pode, por vezes, ser vista como uma tentativa superficial de resolver problemas educacionais mais profundos, sem abordar adequadamente as desigualdades e necessidades específicas dos alunos.

De acordo com Freire (2016), a prática educativa é um ato essencialmente político, ela não se caracteriza na neutralidade, não pode ser exercida como se nada ocorresse com o professor, como se ele se mantivesse vivo mesmo

sem respirar. Nesse sentido, a prática revela quem são e o que pensam os professores acerca do mundo em que vivem no exercício constitucional da cidadania. Ela não os deixa ilesos do julgamento (por parte dos estudantes, pais, colegas e comunidade), o qual se pontua como “importância capital para o desempenho” profissional. O discurso, na sua forma literal, não pode se dissociar das ações. Assim, corrobora com Freire (2013, p. 108), entendendo que “[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis”. (Curitiba, 2020, p. 71)

O aumento do tempo escolar pode não ser suficiente para superar desafios educacionais complexos se não for acompanhado de uma reflexão crítica e uma adaptação às realidades dos estudantes e das comunidades em que estão inseridos. Ao invés de simplesmente adicionar mais horas à jornada escolar, é fundamental que a prática educativa se concentre em estratégias que realmente respondam às necessidades e aos contextos específicos. Sem essa abordagem contextualizada, a extensão do tempo escolar pode se transformar em uma solução genérica que não resolve as questões subjacentes da educação.

A visão de Freire sobre a prática educativa também nos leva a considerar a experiência dos educadores. Se o tempo ampliado não for acompanhado de apoio adequado para o desenvolvimento profissional e bem-estar dos educadores, a qualidade da educação pode ser comprometida. Pois a prática educativa deve ser uma expressão do compromisso dos professores, e não apenas uma resposta às demandas administrativas ou estruturais.

A participação dos estudantes e da comunidade é outro aspecto essencial na visão freireana de educação. A ampliação do tempo escolar pode oferecer mais oportunidades para se envolver em atividades extracurriculares e projetos comunitários. Contudo, essas atividades devem ser planejadas para promover um diálogo verdadeiro e a colaboração entre estudantes, pais e comunidade. Caso contrário, elas correm o risco de se tornarem eventos programáticos sem impacto real na formação crítica e cidadã.

Finalmente, a coerência entre discurso e ação é uma preocupação central na visão de Freire. O discurso sobre os benefícios da ampliação do tempo escolar deve se refletir nas práticas diárias dentro da escola. Se houver uma desconexão entre os objetivos educacionais declarados e as práticas reais, o efeito desejado de uma educação mais rica e inclusiva pode não ser alcançado.

Assim, é importante que a implementação das escolas integrais de tempo ampliado seja feita de maneira consciente e alinhada com uma abordagem crítica que reconheça e enfrente as realidades e necessidades dos educandos e educadores.

Ao analisar o documento que orienta a educação integral em tempo ampliado no município de Curitiba, observo que, embora o texto esteja bem estruturado e faça referência a autores renomados, como Paulo Freire, a prática nas escolas muitas vezes se distancia da teoria. Assim, a pesquisa identificou uma desconexão entre o que está formalmente escrito e a realidade vivenciada no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à implementação efetiva das propostas e à viabilidade percebida pelas professoras. Curitiba, apesar de se posicionar como uma cidade educadora, apresenta uma situação preocupante com turmas frequentemente superlotadas, chegando a 35 alunos nos anos iniciais (Ciclo I — 1.º, 2.º e 3.º ano) e mais de 35 nos anos finais (Ciclo II — 4.º e 5.º ano) do Ensino Fundamental.

A estrutura física das escolas municipais e suas salas ainda são propícias para que o(a) professor(a) dê aula em um modelo tradicional, onde o docente é o detentor do conhecimento (Nóvoa, 2023). Neste contexto, com turmas superlotadas e pouco espaço coberto fora das salas de aula, é praticamente inviável diversificar os espaços e dinamizar as práticas pedagógicas. Muitas vezes, ao tentar reorganizar o espaço, o tempo destinado à turma já se esgota, dificultando a implementação de novas propostas.

Além disso, as professoras da rede municipal enfrentam uma carga horária destinada às atividades extraclasse que frequentemente é insuficiente para atender a todas as responsabilidades associadas ao ensino, como planejamento, reuniões, elaboração de materiais e avaliações. Com apenas 33% da carga horária dedicada a essas atividades, muitas vezes esse tempo não é garantido devido à sobrecarga de trabalho e à falta de profissionais.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, ignorando essas dificuldades, agenda formações que consomem até 75% do período de permanência, pressionando as professoras a participarem de todos os encontros, muitas vezes de forma coercitiva.

Posto isso, para que Curitiba possa verdadeiramente se afirmar como uma cidade educadora, é essencial que haja um reconhecimento das complexidades do trabalho docente e um respeito ao tempo e à dedicação dos professores. A valorização do magistério deve começar com salários dignos e condições de trabalho adequadas.

Assim, é urgente repensar o modelo de formação continuada, que atualmente se acumula com as avaliações escolares e fragmenta o foco das atividades pedagógicas, contribuindo para o adoecimento dos trabalhadores da educação. Respeitar e apoiar os profissionais da educação é necessário para criar um ambiente onde a educação inclusiva e participativa possa florescer, refletindo genuinamente o título de “cidade educadora” que Curitiba busca promover.

Este estudo também identifica um problema estrutural no documento: *Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado (2020)*, que apresenta uma combinação incoerente entre concepções de educação liberal e educação disciplinar. A abordagem conceitual pouco consistente gera uma contradição entre a proposta de formação integral e a realidade prática da escola municipal. Enquanto o documento sugere uma educação voltada à autonomia do estudante e à formação cidadã, o modelo disciplinar adotado no cotidiano escolar limita a capacidade das professoras de implementar práticas pedagógicas dialógicas e emancipatórias.

Percebe-se também que a autonomia das escolas é apenas parcial. Apesar de a LDB prever mecanismos para a construção dessa autonomia, ela é limitada por diretrizes nacionais e municipais que restringem as ações das escolas. Essa realidade é agravada pela falta de recursos materiais, humanos e financeiros, que impede a construção de uma autonomia real e efetiva.

É importante destacar ainda que a educação não pode ser reduzida a um simples instrumento de reprodução do sistema, mas deve ser uma ferramenta capaz de promover a emancipação e a liberdade. Contudo, aceitar o sistema educacional vigente sem questionamento é ignorar a realidade e aderir a uma visão meramente teórica e utópica. O sistema de ensino demanda uma reforma estrutural que possibilite a reconstrução de suas bases, alinhando-se às necessidades contemporâneas, estimulando o pensamento crítico, o debate livre e a autonomia dos indivíduos.

Desse modo, a educação não deve se restringir aos muros escolares, mas deve ser um exercício contínuo que envolva a sociedade como um todo. Há uma necessidade urgente de aprofundar a integração entre escola e comunidade, promovendo um diálogo significativo com as famílias e absorvendo as ferramentas tecnológicas no contexto educacional. E o primeiro passo para essa transformação é a recusa das práticas coercitivas e ultrapassadas, que limitam o conhecimento e perpetuam a opressão. Dizer “não” à estagnação do sistema educacional é dizer “sim” à possibilidade de uma educação que verdadeiramente emancipa.

Toda mudança significativa começa com a percepção crítica do problema. Como ressaltam os princípios marxistas, é necessário realizar uma análise de conjuntura que revele as contradições do sistema e estimule a mobilização social. Se a forma como pensamos a educação não mudar, continuaremos a perpetuar problemas históricos, como a precariedade dos serviços públicos, a falta de engajamento cidadão e o atraso estrutural do país. A educação deve ser o ponto central para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e emancipada, comprometida com o bem coletivo.

6 A PALAVRA COMPARTILHADA: O DIREITO DE DIZER E O DEVER DE OUVIR OUTROS SABERES

Na pesquisa-formação, a abordagem epistemológica difere de uma pesquisa tradicional em vários aspectos, especialmente na forma como o conhecimento é construído e compartilhado. Enquanto em pesquisas tradicionais o processo envolve um rigoroso refinamento dos dados e das análises antes da publicação, ocultando erros e limitações, a pesquisa-formação valoriza a exposição do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos participantes.

Nesse paradigma, o foco não está apenas nos resultados, mas também na trajetória de formação e transformação dos próprios pesquisadores e participantes, que se tornam protagonistas no processo. O formato possibilita uma abordagem mais dialógica e colaborativa, na qual os erros, os acertos e as reflexões são expostos ao longo do processo, tornando-se parte do conhecimento construído e compartilhado. O resultado é uma pesquisa que se torna também uma prática educativa, em que o pesquisador e os participantes ampliam a compreensão de si mesmos e da realidade, valorizando as experiências e os saberes prévios.

Posto isso, participaram da pesquisa-formação 16 professoras na qual me incluo. A produção de conhecimento também sobre nós mesmas e a ciência que praticamos trouxe uma postura mais reflexiva sobre as práticas educacionais que efetivamos, contribuindo para a nossa formação. Todavia, alguns desafios surgiram, indicando que a integração da pesquisa no cotidiano escolar exige superação de barreiras específicas, pois, ainda que a utilização da pesquisa como um recurso também para formação seja valorizada, sua incorporação nas atividades das professoras enfrenta obstáculos como a dificuldade de encontrar horários compatíveis para reunir o círculo de cultura, o peso das demandas rotineiras do trabalho docente, os cursos ofertados em caráter obrigatório oferecidos pela mantenedora, os quais ocupam a centralidade como formação obrigatória durante as permanências, e os critérios para a realização de uma pesquisa de qualidade.

Assim, a construção de saberes sobre nós mesmas, o rever práticas, o desconstruir conceitos e preconceitos foram experiências desafiadoras e com alguns percalços que nos exigia o compromisso ético de avaliarmos a nós mesmas.

Vale ressaltar que esta investigação não buscou transformar as professoras em pesquisadoras profissionais, mas criar um ambiente colaborativo, onde a

construção do conhecimento fosse um processo compartilhado. Dessa forma, os círculos de cultura promoveram uma formação que valorizou o diálogo e a troca de saberes e experiências narradas, sem dissociar a prática educativa das reflexões teóricas que a fundamentam. Tornar-se sujeito autor de sua própria formação confere o processo de releitura da palavra do mundo e de si.

Os círculos de cultura oportunizaram dar vozes às professoras que pouco são ouvidas, ora narrando suas próprias vivências, ora dialogando a respeito de teorias, textos, analisando documentos que fazem parte da prática da escola integral de tempo ampliado.

Paulo Freire, nosso convidado de honra, esteve sempre presente em nossos círculos de cultura, com suas obras repletas de memórias, buscando a reflexão através de uma perspectiva aprendente, atribuindo sentido de forma dialógica, aos contextos colocados em movimento.

Antes de iniciarmos os círculos de cultura, as professoras receberam os convites, o que despertou curiosidade, perspectivas, dúvida se era necessário um conhecimento prévio a respeito do tema, se precisariam escrever alguma coisa, o que despertou também ansiedade e euforia para o primeiro encontro.

Assim que o convite foi aceito, assinaram o TCLE, tomando ciência dos detalhes da pesquisa, autorizando ou não o uso de imagens, com contatos dos Comitês de Ética e responsáveis pela pesquisa. Foi quando construímos o cronograma dos círculos de diálogo e a nossa primeira ficha de cultura. Esta forma de diálogo também nos proporcionou a construção de uma memória coletiva, ajudando a perceber pontos em comum e a trocar experiências que contribuíram na construção de novos saberes. Os diálogos fluíram como um canto de liberdade. As vozes presas, as palavras caladas, de uma classe profissional oprimida, que respondem a demandas quase mecanicamente, utilizando técnicas aprendidas em suas formações, reproduzindo-as muitas vezes sem tempo de pensar a partir das práticas, analisar ou refletir sobre elas. Esses momentos fizeram com que elas experimentassem uma educação libertadora e que desejassem libertar mais vozes, formando um coral de conhecimento. Neste sentido, pude presenciar professoras “cantando” suas experiências, com suas vozes únicas e significativas. Pois assim como em um coral cada voz tem seu encanto e unida a tantas outras diferentes formam a mais bela harmonia. Dessa forma, foram nossos diálogos que harmonizaram as ideias, os conhecimentos e as vivências.

No círculo de cultura, repleto de significado, percebemos a “boniteza” de cada vivência, de cada saber e aprendemos a força de compartilharmos esses conhecimentos. Pois todas as professoras puderam falar e serem ouvidas, em uma atitude respeitosa principalmente por reconhecermos nestes diálogos a caminhada de cada uma e muitas vezes nos (re)conhecermos no mesmo caminho.

Todavia, foi bastante difícil pensar e pôr em prática essa nova metodologia de pesquisa, sem um modelo a ser seguido, uma vez que estamos impregnadas de uma educação positivista, porém, o engajamento das participantes na investigação, demonstrando entusiasmo pela aprendizagem conjunta e reflexiva, permitiu que o conhecimento produzido respondesse à questão desta pesquisa e formulasse outras questões certas de sua incompletude.

Posto isso, nos parágrafos subsequentes estão os registros dos quatro círculos de cultura produzidos pelas professoras após os diálogos, para que não houvesse a preocupação maior de escrever do que de participar, pois este não era o propósito.

PRIMEIRO CÍRCULO DE CULTURA: SABER-SE DOCENTE EM DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

No primeiro círculo de cultura, intitulado “Saber-se docente em diálogo com Paulo Freire”, buscou-se promover um espaço de troca e autoconhecimento entre as professoras, onde a prática docente foi questionada e ressignificada à luz das categorias freireanas.

Inspiradas pela pedagogia de Paulo Freire, as participantes envolveram-se em um processo de reflexão sobre sua identidade docente, fundamentado em princípios como o diálogo, a escuta ativa, a humanização e a conscientização crítica. Essas categorias foram elementos centrais na dinâmica do círculo e serviram como base para que cada educadora pudesse (re)conhecer-se enquanto protagonista no processo educativo.

A “dialogicidade”, conceito essencial em Freire, foi evidenciada ao longo de todo o encontro, em que o respeito e a escuta mútua permearam as interações. Por meio do “bastidor da palavra”, símbolo escolhido para representar o direito de falar e escutar ativamente, cada professora teve a oportunidade de expressar suas experiências e seus sentimentos. O bastidor reforçou o valor de uma comunicação

horizontal e afetiva, em que o ato de educar é compartilhado e construído coletivamente, evidenciando que, na educação freireana, ensinar não se separa de aprender.

Durante as discussões, emergiu o conceito de humanização, que Freire descreve como o processo de tornar-se mais plenamente humano ao se abrir para o outro e para a própria prática. A partilha de memórias e vivências, ativada por objetos simbólicos trazidos pelas participantes, gerou um ambiente acolhedor, onde cada professora se conectou às próprias raízes e experiências. Esses momentos de partilha permitiram que as participantes enxergassem sua prática não como uma ação isolada, mas como um ato significativo que ganha sentido na coletividade e na valorização da cultura local. Assim, o círculo permitiu a criação de uma ponte entre o passado individual de cada educadora e o presente coletivo, solidificando o sentido de comunidade e colaboração. E ao relacionar essa vivência com o sentido ampliado da escola, que se propõe a ser um espaço de aprendizagem integral e estendido, o círculo permitiu ainda que as participantes refletissem sobre seu papel em uma instituição que vai além do ensino tradicional.

Essa escola de tempo ampliado busca ser um ambiente onde o conhecimento é compartilhado e dialogado, um reflexo da pedagogia freireana aplicada a uma instituição escolar. Dessa forma, as professoras puderam reconhecer o potencial de uma educação que valoriza não apenas os saberes acadêmicos, mas também o conhecimento que cada indivíduo traz consigo, fortalecendo a ideia de uma escola que se abre para a comunidade e se transforma em um espaço de construção conjunta.

Essa construção dialogada da identidade docente responde aos objetivos da pesquisa, que se propôs a estabelecer tempos formativos em redes de diálogo na escola, incentivando o autoconhecimento e a colaboração entre as professoras. O primeiro objetivo, de construir coletivamente os combinados do círculo de cultura, foi alcançado à medida que todas as participantes contribuíram para o clima de respeito e diálogo mútuo, essencial para o sucesso da proposta. A troca de experiências, estimulada pelo tapete e pelos objetos simbólicos, cumpriu o segundo objetivo, ao encorajar a reflexão sobre as trajetórias pessoais e profissionais das educadoras. A introdução do bastidor da palavra, como símbolo da escuta e da fala inspirada por Freire, contribuiu para que cada participante se sentisse valorizada e ouvida, alinhando-se ao terceiro objetivo da pesquisa. Por fim, o círculo incentivou a conexão

entre as memórias individuais e a prática docente, atendendo ao quarto objetivo, ao possibilitar que as histórias pessoais das professoras se transformassem em elementos de reflexão sobre a docência. Essa vivência não só reforçou a importância do diálogo para a prática educativa, mas também evidenciou o papel da escola enquanto espaço de humanização e conscientização crítica. Assim, a análise da coerência entre os objetivos propostos e o desenvolvimento da pesquisa revelou que o conjunto se mostrou consistente, mantendo-se fiel à intencionalidade de criar um ambiente de formação dialógica e solidária.

Vale destacar que, embora a presença de um plano conceitual tenha ajudado a guiar o processo, foi possível evitar o excesso de prescrição, garantindo que o foco permanecesse na escuta ativa e no fortalecimento do espaço de diálogo, em sintonia com os princípios freireanos.

Texto gerador do diálogo: Freire (2015, p. 19), “À sombra desta mangueira: palavras”

(M) [...] Sejam todas bem-vindas ao nosso primeiro círculo de cultura. Hoje, o objetivo é criarmos juntas um espaço de diálogo e respeito, onde todas possam compartilhar suas experiências e memórias docentes. Vamos nos guiar pelos ensinamentos de Freire e esta organização em círculo para dialogarmos, nos coloca em um mesmo nível, mostrando que ninguém sabe mais ou menos do que a outra, o que temos são conhecimentos diferentes e estamos aqui para partilhar o que sabemos. Usaremos o bastidor da palavra e quem estiver com ele nas mãos tem o poder da palavra e será escutada com atenção. Para começar, quando estiverem com o bastidor da palavra, por favor, digam seu nome e como estão se sentindo nesse momento. Com o bastidor da palavra início: “Meu nome é M e eu estou me sentindo ansiosa. É a primeira vez que faremos nosso círculo de cultura e estou curiosa para ver como será.”

(P1) Meu nome é P1 e eu estou me sentindo feliz. Acho que esse momento é uma oportunidade maravilhosa para nos conhecermos melhor.

(P2) Eu sou a P2 e estou me sentindo um pouco nervosa, mas ao mesmo tempo entusiasmada para aprender com vocês.

(P3): Meu nome é P3 e eu diria que estou me sentindo acolhida. Esse ambiente é muito convidativo.

(P4) Sou a P4 e, sinceramente, estou um pouco apreensiva. É um espaço novo para mim, mas estou aqui de coração aberto.

(P5): Meu nome é P5 e eu estou me sentindo inspirada. Já estava pensando em tudo o que a gente pode construir juntas.

(P6): Meu nome é P6 e [estou] esperançosa com este espaço de diálogo que nos foi concedido aqui em nossa escola.

(P7) Sou a P7 e estou me sentindo muito animada.

(P8) Me chamo P8 e estou ansiosa, pois nunca participei de um círculo de cultura como esse.

(P9): Meu nome é P9 e estou me sentindo reflexiva.

(P10) Sou a P10 e estar aqui dialogando com vocês me deixa bastante motivada.

(P11) Meu nome é P15 e estou me sentindo um pouco nostálgica. Esse círculo me lembra outros momentos que vivi ainda na infância e me enche de boas memórias.

(P12) Meu nome é P12 e estou me sentindo introspectiva. Acho que esse momento está me fazendo refletir sobre muitas coisas importantes na minha jornada.

(P13) Eu sou a P13 e diria que estou me sentindo grata. Grata por estar aqui com vocês e por ter essa oportunidade de trocar experiências e aprender juntas.

(P14) Meu nome é P14 e eu me sinto esperançosa. Sinto que esse círculo pode nos ajudar a crescer como educadoras e como pessoas.

(M) Obrigada a todas pelas apresentações. É muito bom saber como cada uma está se sentindo. Agora, vamos entrar em um momento de reflexão. Gostaria de compartilhar com vocês um trecho do livro À sombra desta mangueira, de Freire (2015). Ele fala sobre a infância dele, sobre as lembranças de uma época cheia de descobertas. Freire diz que a memória é uma parte essencial da nossa formação, que ajuda a moldar quem somos como educadores. Vou ler um trecho e depois podemos conversar sobre o que esse relato desperta em cada uma de nós.

O diálogo seguiu conforme cada professora segurava o bastidor da palavra para compartilhar suas memórias, relacionando suas experiências pessoais com a prática educativa e os ensinamentos de Paulo Freire. Cada professora compartilhou um pouco de si, conectando suas memórias e simbolismos com sua prática docente, em um ambiente de escuta e aprendizagem mútuas.

(M) Desta vez, gostaria que cada uma apresentasse o objeto que trouxe e contasse por que ele é significativo. Ao terminar, passará o bastidor da palavra à próxima do lado direito e assim sucessivamente.

(M) [inicia com o bastidor] / [mostrando uma caixinha de giz]: Eu trouxe esta caixinha de giz com o meu nome. Ganhei no meu primeiro ano aqui, em 2001. Este objeto representa meu sentimento de pertencimento a esta escola de tempo integral ampliado. Mesmo sabendo dos desafios, eu escolhi permanecer aqui, porque a sensação de fazer parte deste lugar é muito importante para mim. O sentimento de pertencimento realmente nos fortalece. Paulo Freire sempre nos ensinou que educar é também se sentir parte de um espaço e de uma comunidade.

(P1) [mostrando uma imagem da família]: Eu trouxe esta foto da minha família. Sempre a vejo como uma representação de como a participação dos pais na vida escolar dos filhos é fundamental. Quando os pais se envolvem, isso reforça o aprendizado em casa e cria uma rede de apoio que faz toda a diferença. Eu tento levar isso para minha prática como professora, sempre incentivando o contato e a parceria entre a escola e as famílias.

(M) Obrigada, P1. Esse é um ponto essencial, essa parceria escola-família fortalece tanto o processo educativo quanto o vínculo com os estudantes.

(P2) [mostrando uma frase sobre gratidão]: Eu trouxe esta frase sobre gratidão. Para mim, a gratidão é uma força transformadora. Em momentos difíceis, lembrar de ser grata me ajuda a olhar para o futuro com mais otimismo. Como docentes, passamos por muitos desafios, mas a gratidão me ensina a encontrar forças para seguir.

(M) Linda reflexão, P2. A gratidão é mesmo um sentimento poderoso e nos ajuda a ver além das dificuldades do momento presente.

(P 3) [mostrando uma imagem da escola]: Esta escola é uma parte importante da minha vida. Meus filhos estudaram aqui e eu também cresci

profissionalmente neste espaço. Comecei como inspetora, depois passei para a Educação Infantil e, com muito esforço, consegui a posição de professora. Esta imagem representa toda essa trajetória e o quanto a escola é significativa para mim.

(P8) [mostrando um vasinho de planta]: Eu trouxe uma pequena árvore. Para mim, ela representa a vida que precisa ser cuidada e nutrida para crescer. É como a nossa jornada na educação: regamos nossos estudantes com amor e conhecimento para que possam florescer e espalhar suas sementes pelo mundo.

(M): Essa metáfora é muito bonita, P8. A educação realmente é esse ato de semear, e nossa prática é o solo onde as ideias podem florescer.

(P15) [mostrando um lápis]: Eu trouxe um lápis. Sinto que ele representa a nossa própria vida. O lápis tem todas as possibilidades dentro de si, mas precisa da nossa mão para escrever. Nós, docentes, estamos sempre escrevendo e reescrevendo nossa história. É para lembrar que existe sempre a possibilidade de apagarmos e começarmos de novo, e isso é uma oportunidade para sermos melhores.

(M): Essa é uma perspectiva inspiradora, P15. Somos autores e ao mesmo tempo aprendizes nessa trajetória de formação.

(P5) [mostrando uma imagem dos estudantes]: Para mim, esta imagem dos estudantes tem um grande significado. Nós, professoras, temos a responsabilidade de educar com afeto e compromisso ético. Nosso papel vai além do conteúdo; estamos formando cidadãos autônomos, responsáveis e conscientes.

(M): Muito obrigada, P5. Esse é um compromisso profundo e é emocionante ver o quanto ele é presente na prática de cada uma de vocês.

Agradeço a cada uma por compartilhar suas histórias e objetos. Como nos diz Paulo Freire, somos seres inacabados, em constante construção. É inspirador ver como todas trazem suas histórias pessoais para a prática docente, conectando memórias, emoções e o compromisso com os estudantes. Vamos continuar usando esses momentos no círculo para fortalecer nossas conexões e reflexões.

Tendo novamente o bastidor da palavra, a mediadora lê um trecho sobre a infância de Freire, descrevendo como ele via a natureza e as interações humanas ao seu redor.

(M) Freire nos conta que suas memórias de infância o ajudaram a compreender melhor a realidade das pessoas com quem trabalhou ao longo da vida. Ele acreditava que a nossa história pessoal nos conecta aos outros e nos faz mais humanos. Gostaria de ouvir como essa ideia ressoa em vocês. Quem está com o bastidor da palavra pode começar ou passá-lo adiante.

(P10) Esse trecho me lembrou da minha própria infância, de quando eu corria pelos campos com meus irmãos. Aqueles momentos me ensinaram a importância da liberdade, do contato com a natureza e do cuidado com o outro. Na sala de aula, tento levar essa mesma leveza para as crianças.

(P8) Eu concordo, P1. Cresci em uma cidade pequena e, muitas vezes, a escola era o lugar onde mais me sentia segura e acolhida. Isso influencia muito a minha prática hoje, porque quero que meus alunos se sintam da mesma forma: protegidos e valorizados.

(P15) Para mim, foi a convivência com a minha avó que mais marcou. Ela sempre dizia que devemos respeitar o tempo e a sabedoria das pessoas. Quando leio Freire falando sobre memória, penso em como os valores da minha avó ainda me guiam na sala de aula.

(P5): Eu tive uma infância muito simples e lembro que a educação era vista como algo distante e inacessível. Hoje, como professora, tento tornar o aprendizado algo próximo e significativo para os meus alunos, justamente porque sei como é sentir que o conhecimento está fora do nosso alcance.

(P2): Eu me sinto motivada a compartilhar que, para mim, a escola foi um lugar de refúgio e crescimento. É isso que eu quero proporcionar aos meus alunos também. Quero que eles saibam que, assim como eu, podem encontrar aqui um espaço de apoio e de oportunidades.

(P3): Esse exercício de recordar e refletir sobre a infância e a formação nos torna mais empáticos com nossos alunos. Todos têm histórias, e aprender a ouvir essas histórias é fundamental.

(M): Essas histórias são muito ricas e mostram como nossa trajetória pessoal se reflete na nossa prática docente. Freire nos inspira a valorizar essas

experiências e a enxergá-las como parte do nosso processo de ensino-aprendizagem. Freire dizia que educar é também um ato de amor. Ao trazeremos nossas memórias e experiências para a sala de aula, estamos oferecendo aos nossos estudantes algo autêntico, um aprendizado que vai além do conteúdo.

Ao final, agradei a todas e reforcei que o círculo de cultura é um espaço de construção de conhecimento, onde cada uma pode trazer seu próprio saber e se enriquecer com o saber das outras. Em seguida fizemos um registro¹⁴ relatando coletivamente o primeiro círculo de cultura.

PRIMEIRO RELATO DAS PARTICIPANTES DAS VIVÊNCIAS DO CÍRCULO DE CULTURA

O primeiro círculo de cultura foi para apresentar a questão principal da pesquisa, construirmos os combinados, apresentar o tapete onde estariam dispostos os objetos provocadores do diálogo e o bastidor da palavra, que representa a presença de Paulo Freire. Nele está bordado o contorno do seu rosto. Quem estiver com o bastidor nas mãos, tem o poder da palavra e os demais escutam.

No primeiro círculo deveriam ser trazidos objetos, figuras, textos, qualquer coisa que fosse representativa para si. Esses objetos foram dispostos sobre o tapete ao centro do círculo de cultura. Através deles, pudemos saber um pouco mais de cada uma, à medida que foram apresentando suas memórias pessoais e profissionais representadas no objeto de sua escolha. Assim, este relato é fruto coletivo das professoras participantes do primeiro círculo de cultura, que teve por objetivo promover o diálogo, a reflexão e a ação coletiva entre os participantes da escola integral de tempo ampliado.

Na sequência, foi pedido para espontaneamente relatarmos as experiências nos círculos de cultura e assim constituirmos nossas memórias, então decidimos fazermos os registros coletivamente, pois assim não precisaríamos nos preocuparmos com isso durante os diálogos, pois todas contribuiriam ao final com suas lembranças.

¹⁴ Ao final do primeiro círculo de cultura, concordamos em criar um registro coletivo para documentar as memórias das discussões e reflexões que partilhamos, o que se repetiu ao final de cada círculo de cultura. As professoras referiram-se a mim no registro como mediadora desse processo.

Esta dinâmica é caracterizada por uma abordagem participativa em que o processo educativo acontece por meio do diálogo e da troca de experiências, pois os participantes têm a oportunidade de contribuir e compartilhar suas próprias perspectivas. O que gerou a princípio a dúvida de como aconteceria a construção do nosso conhecimento, já que foi dito que esta também era uma ação formativa.

A mediadora conduziu a atividade com formato de círculo ao redor de um tapete contendo variados materiais, como livros, objetos, quadros, imagens de estudantes, escola, flores e fotos, vários textos, e cada participante podia escolher e trazer para o centro do tapete o objeto que fazia conexões com sua prática educativa. Quem estivesse com o bastidor da palavra poderia falar sobre a razão do objeto escolhido. Desta forma, bem descontraída e respeitosa, ocorreram muitas reflexões críticas sobre a realidade social e interações entre as participantes.

Por se tratar de um momento de (re)conhecimento do outro e de nós mesmas, o tema da fala foi livre, porém a mediadora também nos (re)apresentou um pouco da vida de Paulo Freire, com um texto em que ele fala da sua infância, retirado do livro *À sombra desta mangueira* (1995). Isto nos inspirou a falarmos mais de nós mesmas com mais desenvoltura.

Foram feitos alguns relatos, após a apresentação dos nomes e de como estávamos nos sentindo participando do círculo de cultura, e quando estávamos novamente com o bastidor da palavra, pudemos pegar o objeto que trouxemos e falar um pouco sobre a razão da nossa escolha.

A participante que nos trouxe uma frase sobre a gratidão relatou que sempre se reporta a ela em momentos difíceis e a traz para vida como um símbolo para se fortalecer:

(P2) [...] A gratidão tem o poder de transformação para modificar o momento presente, bem como para obter forças para vislumbrar o futuro de maneira mais otimista da vida. A gratidão é uma das emoções mais importantes da vida de um ser humano, está correlacionada a elementos positivos como generosidade, bondade, compaixão, esperança, espiritualidade, entusiasmo, nobreza e satisfação.

(P8) [...] o vasinho com a árvores representa a vida que precisa ser regada de sentimentos para viver, que sejamos como as flores que semeiam coisas boas por onde passam, distribuindo as sementes do bem para que se multipliquem.

(P15) Um lápis [...], nossa vida é como um lápis que em si tem todas as possibilidades, mas não escreve por si mesmo, se ele não tiver a mão de outro para escrever continuará sendo como outros objetos, desta forma, ao escrever a história da nossa vida haverá sempre expectativas de recomeçarmos pois, assim como o lápis, quando escrevemos podemos apagar e reiniciar.

(P3) Imagem da escola — Esta escola faz parte da minha vida, meus dois filhos estudaram aqui e tiveram uma ótima formação, as lições, provas e trabalhos ensinaram muito mais do que a matéria, quando [você] ensina os jovens a serem comprometidos com as entregas, respeitando as datas e cumprindo seus deveres. Entrei nesta escola na função de inspetora, fiz concurso e passei para a Educação Infantil, mais tarde, como sonhei, passei no concurso para Profissional do Magistério. Tive também a oportunidade de atuar como pedagoga.

(P1) Imagem da família — A participação dos pais na vida escolar dos filhos é fundamental. Pais que se envolvem na escola podem ajudar a reforçar o aprendizado em casa, seja auxiliando com as tarefas de casa, seja criando um ambiente propício ao estudo.

(M) Caixa de giz com o nome — No ano de 2001, quando ingressei nesta escola, recebemos esta caixinha de giz e apagador com nosso nome. Isso gerou uma sensação de pertencimento muito positiva e firmou meu desejo de permanecer na escola de período integral ampliado, mesmo sabendo que trabalharia duas vezes mais, porque a dinâmica desta escola exige isso. Fico muito emocionada com este objeto, mesmo não o utilizando mais, pois em 2002 assumi, através de concurso interno, a função de pedagoga nesta mesma escola, ainda o guardo com carinho. A sensação de pertencimento é muito importante ao ser humano.

(P5) Imagem dos estudantes — [...] Eu acredito que o nosso papel é fundamental em relação ao estudante, uma vez que além de ensinarmos o conteúdo programático, nós, como professores, zelamos pela transmissão da ética cotidiana. Neste sentido, posso afirmar que a prática educativa envolve afeto, emoção, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança e da construção real da cidadania. Além disso, compreendo que a escola, por meio dos professores, promove a importante tarefa de fomentar a autonomia

e responsabilidade dos alunos diante da sua história e educação. Por tudo isso, esta imagem é muito significativa para mim. Lembra por que escolhi ser professora... as crianças são tudo.

FOTO 1 — TAPETE CENTRAL



FONTE: A autora, a partir de Pranis (2003).

FOTO 2 — BASTIDOR DA PALAVRA



FONTE: A autora, a partir de Pranis (2003).

FOTO 3 — PRIMEIRO CÍRCULO DE CULTURA: CADA PROFESSORA TROUXE UM OBJETO SIGNIFICATIVO PARA O CÍRCULO DE CULTURA



FONTE: A autora e as professoras participantes do círculo de cultura (2024).

FOTO 4 — PRIMEIRO CÍRCULO DE CULTURA



FONTE: A autora e as professoras participantes do círculo de cultura (2024).

SEGUNDO CÍRCULO DE CULTURA: SABER-SE DOCENTE EM RELAÇÃO AO COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM DE SEU ESTUDANTE

O segundo círculo de cultura buscou aprofundar o entendimento sobre o papel do educador no processo de aprendizagem, fundamentando-se nos princípios freireanos de respeito, humildade pedagógica e compromisso dialógico. Tendo como texto gerador “A importância do ato de ler” (Freire, 1982), a discussão foi guiada pela valorização das experiências e percepções dos educandos, rejeitando posturas autoritárias e promovendo uma educação em que o conhecimento seja construído coletivamente.

No primeiro objetivo discutiu-se o respeito aos níveis de compreensão dos educandos, um princípio fundamental em Freire, que defende que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é respeitado em sua própria percepção da realidade. A perspectiva evita imposições e reconhece que o papel do professor é facilitar a conscientização do educando, não lhe impondo uma visão predeterminada.

Durante o círculo, as professoras refletiram sobre a importância de compreender os estudantes em suas singularidades e experiências, reconhecendo o valor de adaptar o ensino à realidade de cada um. Essa postura reforça uma prática dialógica e acolhedora, na qual o educando se sente respeitado e estimulado a participar ativamente do processo de aprendizagem.

A humildade pedagógica, abordada no segundo objetivo, trouxe à tona a necessidade de aceitar a criticidade dos estudantes como parte essencial do desenvolvimento docente.

Freire (1982) defende que a abertura para o questionamento e a reflexão crítica dos educandos permite ao educador revisar suas próprias percepções e superar possíveis ingenuidades.

No diálogo, as professoras compartilharam como esse movimento de abertura contribui para que elas se reconheçam também como aprendizes, o que não só enriquece a relação entre professora e estudante, mas também fortalece uma pedagogia baseada no respeito mútuo e no aprendizado conjunto. A prática da humildade pedagógica ajuda a romper com a tradicional visão hierárquica do ensino, promovendo uma interação mais equitativa e enriquecedora.

Outro ponto, então alinhado ao terceiro objetivo, foi o debate sobre a solidariedade entre ensinar e aprender. Freire (1982) propõe que a educação deve ser um ato de amor e solidariedade, em que tanto o educador quanto o educando participam da construção do saber.

Nesse círculo de cultura, as professoras foram incentivadas a refletir sobre como a aprendizagem mútua é possível e necessária para uma prática docente efetiva e inclusiva. Elas reconheceram que ao ouvir e aprender com os estudantes rompem com a ideia autoritária de que o professor detém todo o conhecimento, substituindo-a por uma visão mais colaborativa, em que o ato de ensinar é intrinsecamente ligado ao de aprender. Esse entendimento fortalece a prática pedagógica como uma ação transformadora e dialógica, em que o conhecimento se constrói coletivamente.

O quarto objetivo incentivou a rejeição da separação entre ensinar e aprender, com o propósito de criar ambientes educacionais em que o conhecimento flui a partir do diálogo e da troca de saberes.

Reconhecemos que em uma escola de tempo ampliado, como a de nosso contexto, essa integração entre ensino e aprendizagem é ainda mais necessária. Pois o tempo estendido permite a criação de espaços formativos mais profundos, onde os processos de ensino e de aprendizado podem se desenvolver em uma dinâmica conjunta, com professoras e estudantes como coautores do conhecimento. O modelo se alinha ao propósito freireano de uma educação que valoriza a participação ativa de todos os envolvidos, promovendo uma vivência educacional rica e transformadora.

Assim, este círculo, assim como o anterior, reforçou a intencionalidade da pesquisa de criar tempos formativos que estimulam redes de diálogo e formação contínua, essenciais em uma escola de tempo integral. E essa abordagem, fundamentada no respeito, na humildade e na solidariedade, contribuiu para que nós professoras nos reconheçêssemos enquanto agentes transformadoras da aprendizagem, comprometidas não apenas com a transmissão de conteúdo, mas com a construção de uma prática educativa dialógica e inclusiva.

Ainda, a análise das falas revelou um compromisso docente que transcende o simples ensino de conteúdo, comprometendo-se com a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes. Tal postura, inspirada nos princípios freireanos discutidos, reafirma o papel do educador como alguém que promove um ambiente educacional democrático, onde o diálogo, a escuta e o compromisso com o aprendizado são centrais.

Texto gerador do diálogo: Freire (1982), “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”

Aqui transcrevo algumas falas das participantes sobre o compromisso docente com a aprendizagem dos estudantes, conforme os princípios freireanos. Este diálogo busca refletir a essência dos princípios freireanos discutidos no segundo círculo de cultura, em que o respeito, a escuta e o compromisso com a aprendizagem são centrais.

(P5): Iniciar com a prática da escuta verdadeira é um passo tão importante. Quando leio Freire, sinto que ele nos convida a ouvir os estudantes, a enxergar o mundo com os olhos deles. Mas como equilibrar isso com o conteúdo e as exigências curriculares? É uma luta diária.

(M): Sim, é verdade. Freire sempre nos lembra que não é possível educar sem humildade. Quando entramos com uma postura autoritária, acabamos limitando o potencial de diálogo e a oportunidade de aprender com os próprios educandos. É como ele diz: somos todos aprendizes nesse processo.

(P2): E há também o desafio de respeitar os diferentes níveis de compreensão. Muitas vezes nos deixamos levar pelo impulso de corrigir imediatamente ou impor nossa própria visão, achando que estamos ajudando. Mas isso não é, na verdade, impor uma visão de mundo?

(P12): Eu sinto isso também, P2. Às vezes, vejo meus estudantes questionando pontos que parecem simples para mim. Então lembro do que discutimos no círculo anterior: educar é respeitar essas diferenças e deixar que eles também descubram suas respostas.

(P7): Essa questão da coerência entre discurso e prática é uma reflexão forte. Como Freire diz, não adianta pregarmos a liberdade e o respeito se na prática não ouvimos ou valorizamos o que os alunos dizem. É a nossa prática que valida nosso discurso.

(P1): Isso me lembra de como o diálogo pode construir conhecimento coletivo. A cada experiência que trazemos e trocamos aqui, sinto que estamos fortalecendo essa ideia de que ninguém sabe tudo e ninguém sabe nada. Todos temos algo a ensinar e algo a aprender.

(P3): E trabalhar em uma escola integral, com o tempo ampliado, nos oferece essa oportunidade de dialogar mais profundamente com os alunos. Nos períodos em que estamos juntos fora dos componentes curriculares, nas Práticas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciência e Tecnologia, Movimento, Práticas Artísticas e Ambientais, conseguimos promover uma aprendizagem mais dialógica e lúdica.

(P15): Concordo, P3. A escola de tempo ampliado nos permite explorar essas áreas de forma que os alunos se sintam incentivados a pesquisar e a buscar autonomia no aprendizado. Ao invés de uma educação apenas formal e rígida, o tempo ampliado nos proporciona espaços de prática educativa onde cada estudante é encorajado a construir seu próprio conhecimento.

(P8): Eu trouxe o espelho para o centro do círculo porque ele representa, para mim, essa reflexão contínua. A gente só consegue ensinar quando está disposta a se rever e a entender que o processo educativo é transformador para ambos, educadores e educandos.

(P15): É verdade, P8. A educação deve ser um processo de encontro e respeito mútuo. Como Freire coloca, precisamos aprender com a ingenuidade e com a criticidade dos alunos. No fundo, é isso que nos faz superar nossas próprias limitações como educadores.

(P13): E essa humildade pedagógica é essencial para quebrar a visão autoritária. Precisamos lembrar que estamos aqui para aprender também, para ouvir sem julgamentos. A escola, então, não pode ser um espaço onde apenas reproduzimos ideias dominantes, mas sim onde questionamos e construímos juntos.

(P10): Por isso, vejo tanto sentido no que Freire fala sobre o ato de ler o mundo. Ensinar vai além das letras; envolve compreender o contexto social e as contradições que permeiam as vidas dos estudantes. É aí que a nossa prática faz a diferença.

(P6): Às vezes, me pergunto como podemos nos tornar melhores nesse papel. Estamos tão habituadas a conduzir o processo que esquecemos que também precisamos ser conduzidas. E no tempo ampliado, nas práticas educativas, temos mais liberdade para adaptar essas abordagens e permitir que os alunos explorem, questionem e ampliem seu entendimento de mundo.

(P9): É por isso que a prática educativa deve estar a serviço da mudança, como Freire enfatiza. Ensinamos não apenas para que saibam, mas para que questionem, reflitam e, quem sabe, transformem. Essa transformação começa com o respeito ao outro.

(P11): Como falamos no primeiro círculo, o compromisso com a aprendizagem dos estudantes não é um favor. É nossa responsabilidade escutar, acolher e respeitar o que cada um traz, reconhecendo suas histórias e contribuições.

(P14): Eu trouxe uma flor para o círculo porque acho que, assim como uma planta, a aprendizagem cresce quando é cultivada com cuidado e respeito. O diálogo é esse solo fértil. Quanto mais nutrimos essa prática, mais floresce o conhecimento. E o tempo ampliado é como essa terra enriquecida, onde o conhecimento tem mais chances de florescer.

(M): O diálogo é nossa maior força. E como Freire coloca, nossa missão não é julgar, mas entender. Que este círculo nos lembre sempre de que educar é uma tarefa compartilhada, uma construção coletiva em que o conhecimento floresce na troca e no espaço de tempo ampliado, em que os estudantes podem se desenvolver de maneira plena e autônoma.

SEGUNDO RELATO DAS PARTICIPANTES DAS VIVÊNCIAS DO CÍRCULO DE CULTURA

No início do círculo de cultura, nos apresentamos ao receber o bastidor da palavra, um símbolo que passava de mão em mão, permitindo que cada uma se expressasse. Mas, antes disso, fomos orientadas sobre como o diálogo seria conduzido e, em conjunto, construímos regras que consideramos essenciais para garantir a escuta respeitosa e ininterrupta. Para evitar distrações externas, como o uso de celulares, optamos por mantê-los no modo avião ou desligados.

Ao centro do círculo havia um tapete com objetos simbólicos que despertaram nossa atenção: flores, espelhos e um pote com balas. Junto a esses itens, estavam livros de Paulo Freire e textos que podíamos escolher livremente. A partir dessas escolhas, iniciamos nossa rodada de falas, trazendo reflexões inspiradas nos textos e no ambiente.

Um dos pontos centrais discutidos foi inspirado por um trecho do livro *A importância do ato de ler*, selecionado por uma das participantes. Com base nesse

texto, refletimos sobre o fato de que, mesmo em sociedades altamente modernizadas, a educação não se resume à reprodução da ideologia das classes dominantes. As contradições da sociedade permeiam as instituições pedagógicas, interferindo em seu papel de mera reprodutora da ideologia vigente.

Outro aspecto abordado foi a coerência entre discurso e prática. Educadores críticos compreendem que não é o discurso que julga a prática, mas a prática que valida o discurso. Esse reconhecimento nos leva à responsabilidade de viver, na prática, a constatação de que somos seres que estão no mundo com os outros. Como educadores, devemos reconhecer o direito dos outros de expressarem sua voz, sejam eles alfabetizados ou universitários. Nosso dever é escutá-los, não como um favor, mas como uma responsabilidade que nos cabe, livre de julgamentos ou expectativas de recompensa.

Durante nosso diálogo, também refletimos sobre a necessidade de respeitar os diferentes níveis de compreensão que os educandos têm sobre sua realidade. Imprimir nossa própria visão, acreditando ser a única via de libertação, é um ato autoritário. A pedagogia freireana nos ensina a ter a humildade de reconhecer tanto a ingenuidade quanto a criticidade dos alunos, aprendendo com suas percepções e, assim, superando nossas próprias limitações. E essa perspectiva nos levou à discussão sobre a integração da pedagogia de Paulo Freire no contexto da escola integral. Defendemos que essa abordagem pode enriquecer significativamente a formação dos estudantes. A pedagogia freireana, centrada no diálogo e na conscientização, complementa os princípios da escola integral, que busca uma educação completa e integrada.

Na escola integral, o diálogo entre educadores e estudantes pode ser promovido por meio de práticas que estimulem a participação ativa dos alunos, incentivando debates e projetos colaborativos. A relação entre o conteúdo pedagógico e a realidade dos estudantes, defendida por Freire, pode ser incorporada por meio de projetos interdisciplinares que conectem as disciplinas com o cotidiano dos alunos e suas comunidades.

A formação de cidadãos críticos e participativos, elemento central na pedagogia de Freire, pode ser promovida em escolas integrais por meio de atividades voltadas para questões sociais e políticas, com ênfase na responsabilidade social. A valorização da cultura local e do conhecimento prévio dos alunos também foi destacada como uma prática essencial.

Ao incluir esses elementos no currículo e nas atividades, as escolas integram as vivências dos alunos e suas comunidades à sua formação escolar. Pensando nisto, acordamos que convidaríamos alguns pais, representando a comunidade, para o nosso próximo círculo de cultura.

Por fim, conversamos que Freire reforça a importância da formação permanente dos educadores. Na escola integral, esse aspecto pode ser desenvolvido por meio de programas de desenvolvimento profissional que incentivem os professores a refletirem sobre suas práticas e a buscarem novas abordagens pedagógicas. Assim, nós educadoras também nos tornamos pessoas críticas reflexivas, em constante processo de aprendizagem.

FOTO 5 — SEGUNDO CÍRCULO DE CULTURA



FONTE: A autora e as professoras participantes do círculo de cultura (2024).

FOTO 6 — SEGUNDO CÍRCULO DE CULTURA



FONTE: A autora e as professoras participantes do círculo de cultura (2024).

TERCEIRO CÍRCULO DE CULTURA: SABER-SE DOCENTE EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM RELAÇÃO À COMUNIDADE

No terceiro círculo de cultura as discussões se concentraram no papel fundamental da comunidade na formação do ambiente escolar e na construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Partindo do texto gerador “Escola”, do Dicionário Paulo Freire, os participantes foram convidados a refletir sobre a importância de conhecer a cultura local e a realidade das famílias dos estudantes. Nesse contexto, ficou evidente como essas relações contribuem para criar uma escola de tempo integral que não apenas educa, mas que também respeita e valoriza a diversidade cultural presente em seu entorno.

A ideia de conhecer a cultura local surge como uma estratégia essencial para desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas. Os participantes ressaltaram que, ao trazer para o currículo e para o cotidiano escolar os saberes e as experiências das famílias e da comunidade, as professoras conseguem construir uma educação que faz mais sentido para os estudantes.

Também, ao explorar temas e atividades que refletem a vivência cotidiana dos estudantes, o aprendizado se torna mais concreto e próximo, deixando de ser algo abstrato e distante. Neste sentido, como Freire aponta, educar é um ato de escuta e

de entendimento das realidades específicas, e conhecer a vida dos estudantes é um ponto de partida poderoso para essa prática.

A participação ativa da comunidade na escola foi debatida como uma via de mão dupla: a escola aprende com a comunidade, e a comunidade se sente parte do processo educativo. Sobre isso, as professoras trouxeram exemplos práticos, como oficinas e eventos culturais realizados com o apoio das famílias, que aproximam as famílias do ambiente escolar e integram os saberes populares às práticas pedagógicas. Esses momentos de interação permitem que as famílias compartilhem seus conhecimentos com os estudantes e participem mais ativamente da vida escolar, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Essa parceria foi reconhecida como uma maneira de enriquecer o currículo e de tornar a escola um espaço mais inclusivo e democrático.

Outro ponto relevante no diálogo foi a análise das práticas pedagógicas que valorizam o diálogo com a comunidade. Neste sentido, as professoras refletiram sobre a necessidade de implementar atividades que promovam a troca de conhecimentos entre escola e comunidade, como visitas a pontos de interesse local, atividades ao ar livre que envolvam o bairro e a realização de projetos que dialoguem com os problemas e as oportunidades da região. Esses processos não só enriquecem o currículo, mas também proporcionam aos estudantes uma perspectiva mais ampla e conectada à sua realidade, favorecendo o desenvolvimento de uma educação integral que se apoia na inclusão e no respeito aos saberes locais.

Para fortalecer essa relação, o grupo discutiu estratégias práticas que pudessem aproximar ainda mais as professoras da comunidade escolar. Foram sugeridas reuniões e rodas de conversa abertas a todos, onde as famílias pudessem compartilhar suas expectativas, dúvidas e experiências. Essa escuta ativa e dialogada reforça o papel da escola como um espaço que acolhe a diversidade, que se coloca como um agente transformador e que compreende a importância do envolvimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem. E as professoras reconheceram que essas ações contribuem para construir um ambiente educacional mais receptivo e colaborativo, onde o conhecimento popular tem tanto valor quanto o acadêmico.

Ao final do círculo, reafirmou-se o compromisso de promover uma educação que não se fecha em si mesma, mas que se abre para aprender e incorporar os saberes da comunidade, dialogando com as realidades dos estudantes e

enriquecendo o cotidiano escolar com práticas pedagógicas que são sensíveis às particularidades de cada estudante e de suas famílias.

Nesse processo, a escola de tempo integral se apresenta como um espaço privilegiado, onde há mais tempo para aprofundar essas relações, realizar atividades formativas diversas e desenvolver uma pedagogia de integração entre o currículo e os saberes comunitários.

Assim, este terceiro círculo fortaleceu o entendimento de que ser docente em uma escola de tempo integral vai além do conteúdo acadêmico. É estar em diálogo constante com a comunidade, é reconhecer a escola como um espaço de encontro, de troca e de construção coletiva de conhecimento. A escola torna-se, assim, um ambiente vivo e pulsante, que cresce e se transforma junto com a comunidade, respeitando suas raízes e promovendo um processo educativo verdadeiramente inclusivo e humanizador.

Texto gerador do diálogo: Freire (2010, p. 190-193), “Escola”, Dicionário Paulo Freire

A estrutura escolar da RME de Curitiba foi uma questão que surgiu durante os círculos de cultura. No terceiro círculo de cultura, convidamos representantes da comunidade (responsáveis dos estudantes de 4.º e 5.º ano) para participarem deste círculo de cultura, pois, no anterior, ponderamos que para dialogarmos a respeito de educação popular precisávamos ouvir a comunidade (C).

(M) [...] Todos nós aprendemos uns com os outros, ninguém sabe mais ou menos. O que existe são saberes diferentes. Por este motivo estamos aqui em círculo. Todos nós temos algum saber novo para compartilhar e aprender. Convido vocês a dialogar com Paulo Freire, conosco. Para iniciarmos, vou ler para vocês o que Moacir Gadotti escreveu sobre o conceito de Paulo Freire de Escola pública, aqui no Dicionário Paulo Freire, página 190.

ESCOLA Moacir Gadotti: Paulo Freire era um educador que sempre falava bem da escola, mesmo quando criticava a escola conservadora e burocrática. Ele a concebia como um espaço de relações sociais e humanas. Uma das contribuições originais de Paulo Freire refere-se à importância da informalidade na aprendizagem: “Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com

facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (Freire, p. 50). Paulo Freire insistia que não é só na escola que a gente aprende. Como instituição social, ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. A escola, para Paulo Freire, não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população. Paulo Freire nos fala em sua *Pedagogia da autonomia* da “boniteza de ser gente” (1997, p. 67), da boniteza de ser professor: “Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Ele chama a atenção para a essencialidade do componente estético na formação do educador. Uma estética que não é separada da ética. Ele fala da importância da “boniteza” das escolas, da importância formadora dos espaços: “É incrível que não imaginemos a significação do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, p. 50). Paulo Freire foi um defensor da escola pública que é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Ele entendia a escola pública como “escola pública popular” (grande mote de sua gestão na Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo) como “escola cidadã”. Paulo Freire defendia uma escola pública como espaço de resgate científico da cultura popular, uma escola como espaço de organização política das classes populares e instrumento de luta contra hegemônica. (Streck; Redin; Zitkoski, 2018, p. 190)

(M): [...] alguém gostaria de compartilhar suas impressões sobre o papel da escola na transformação social?

(P1): [...] eu acredito que a escola deve ser um espaço vivo, onde todos possam se expressar. Freire fala sobre a informalidade na aprendizagem, e isso é essencial. Às vezes, aprendemos mais fora da sala de aula, em conversas e trocas cotidianas.

(C1): [...] Concordo! Minha experiência como mãe me mostra que os filhos aprendem muito com as interações no bairro, nas festas, nas reuniões. A escola precisa ser parte dessa rede de aprendizado.

(M): [...] Exatamente! Alguém mais gostaria de comentar sobre a “boniteza de ser gente” que Freire menciona?

(P2): [...] Essa ideia me toca profundamente. Quando a escola é acolhedora, com espaços limpos e agradáveis, os alunos se sentem mais motivados. A estética é fundamental para a aprendizagem.

(C2): [...] E como podemos garantir que essa “boniteza” se estenda para as comunidades ao redor? Precisamos trabalhar juntos, escola e comunidade, para criar ambientes mais enriquecedores.

(M): [...] Uma excelente observação, C2! Paulo Freire nos lembra que a escola pública deve ser um espaço de resgate da cultura popular. Como podemos fazer isso na prática?

(P3): [...] Podemos promover eventos culturais que celebrem a diversidade da nossa comunidade. Isso não só fortalece os laços, mas também traz novos saberes para a escola. Naqueles sábados letivos, que constam no calendário escolar, no Dia da Família na escola.

(C3): [...] Incluir a comunidade nas decisões da escola, nas reuniões de APPF [Associação de Pais, Professores e Funcionários]. Quando ouvimos os pais e os moradores, construímos uma escola mais representativa e participativa na educação dos nossos filhos. Isso já vejo acontecendo aqui nesta escola e acho muito bom. Isso faz com que todos se sintam parte do processo.

(C4): [...] Estou me sentindo feliz de estar aqui na escola da minha filha e poder conversar sobre estas questões.

(C5) [...] Eu sou venezuelano e trouxemos nossa cultura, aquilo que aprendemos com nossos pais em nosso país. Fico feliz de ver meus filhos aprendendo e ensinando um pouco do que sabemos. Sou grato aos brasileiros que nos acolheram e nos ajudaram a crescer na profissão. Gosto muito da escola integral.

(C6) [...] Quero falar aqui da felicidade que minha filha [tem] nesta escola! Todo os dias ela chega com uma novidade para contar e a gente escuta. Ela aprende não só as matérias da escola (português... matemática...) não... ela tem aqui experiências práticas de vida, sobre vários assuntos. Ela tem muito amor à esta escola e já [está] até chorando porque ano que vem irá para o sexto ano e terá que sair daqui.

(C3) [...] Isso me faz pensar sobre a brevidade da vida, às vezes esquecemos de criar memórias para nossos filhos. Porque eles não vão lembrar das coisas materiais que damos a eles... ou da casa limpa... do tanque de roupas que lavei... Estar na escola deixa uma lembrança na vida deles e a gente vir participar das atividades da escola cria boas lembranças na vida deles e quebra em nós a dureza da vida adulta.

(C2) [...] Às vezes nossos filhos só precisam um pouco de atenção! Às vezes o tempo que perdemos no celular, fazendo nada até... perdemos um tempo valioso com eles.

(P3) [...] Valorizar o tempo que temos com as crianças... e não precisa fazer coisas grandiosas, às vezes o simples já se torna inesquecível, porque é um momento só nosso.

(C4) [...] Mudarmos nossas atitudes primeiro... Isso é um bom passo para transformar a educação que queremos para nossas crianças.

(C1) [...] Eu estudei nesta escola e lembro que havia mais um prédio. Em um funcionavam as salas de aula e no outro tínhamos as quadras cobertas e as salas ambiente. Me lembro bem: tinha sala de arte, estúdio de revelação de fotografia e laboratório e ciências. Quando coloquei meu filho aqui e vi que não tinha mais nada disso, senti um aperto no coração, porque queria que ele tivesse a experiência legal que tive. Sei que devemos cobrar das políticas públicas, porque a escola não tem dinheiro para refazer tudo isso.

(C3) [...] Olhando os livros no centro do tapete... até me emocionei. Peguei um só para dizer o quanto gosto de ler, mas agora com a baixa visão provocada pela idade, fico só na vontade. Meus filhos estudaram aqui e agora meus netos. A escola continua boa, porque as professoras e direção se viram, né? Mas a estrutura física de escola integral precisa melhorar...

(C4): [...] É lindo pensar na “boniteza de ser gente”, como Paulo Freire dizia. Isso nos lembra que cada um de nós tem um papel na construção de um ambiente acolhedor e respeitoso.

(C5): [...] Sim! A escola pública popular, como diz Freire no texto, é um espaço onde podemos celebrar nossas diferenças e aprender uns com os outros. A diversidade cultural enriquece a educação e fortalece a comunidade.

(C6): [...] E quando nos envolvemos nas atividades escolares, estamos mostrando aos nossos filhos que a educação é um esforço coletivo. Isso cria um sentido de pertencimento que é maravilhoso.

(C3): [...] E ensina aos nossos filhos que todos têm algo a contribuir. Cada cultura, cada experiência tem valor. Precisamos continuar construindo esse círculo de diálogo entre nós.

(C2): [...] Aqui, eles aprendem a ser cidadãos conscientes e respeitosos, e isso é um legado precioso.

(P3): [...] Com certeza! Ao investirmos em nossa comunidade e na educação pública, estamos construindo um futuro mais bonito para todos nós. É a “boniteza de ser gente”, anunciada por Freire, se manifestando em cada pequeno gesto de amor e cuidado.

TERCEIRO RELATO DAS PARTICIPANTES DOCENTES DAS VIVÊNCIAS DO CÍRCULO DE CULTURA

O terceiro círculo de cultura abordou a temática do reconhecimento da cultura local e da participação da comunidade no ambiente escolar, com foco na atuação das professoras em uma escola de tempo integral. O objetivo central foi discutir como o conhecimento das realidades das famílias e o diálogo entre a escola e a comunidade podem influenciar e enriquecer as práticas pedagógicas, tornando-as mais contextualizadas e inclusivas.

A discussão destacou ainda que conhecer a cultura das famílias é essencial para promover práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes da comunidade. Segundo uma das professoras (P11), esse conhecimento contribui para a socialização dos diferentes saberes, além de fomentar a autonomia, segurança e confiança das crianças. Ela ressaltou que ao adequar sua prática pedagógica à realidade da comunidade, a educação se torna mais significativa para os estudantes, pois se conecta diretamente com suas vivências e experiências.

A valorização da cultura local, portanto, é um elemento central para a construção de um ambiente educacional que reconhece e respeita a diversidade de saberes. Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios da educação popular, ao buscar democratizar o conhecimento e promover a construção coletiva do saber entre escola e comunidade.

A participação ativa das famílias na vida escolar foi outro ponto discutido. Neste sentido, apontamos que a colaboração entre escola e comunidade fortalece os laços e favorece uma educação mais inclusiva e democrática. Sobre isso, P10 destacou que quando os estudantes permanecem mais tempo na escola, isso possibilita uma maior integração entre a educação popular e a educação escolar, ampliando as oportunidades de contato com os saberes da comunidade. E esse envolvimento também contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, como mencionado por P4, que afirmou que o tempo ampliado na escola favorece o

contato com a pluralidade de ideias e culturas, enriquecendo as relações interpessoais e os processos de ensino e aprendizagem.

Durante o círculo, discutimos também como a valorização do diálogo com a comunidade pode enriquecer o currículo escolar. A inclusão dos saberes populares no cotidiano escolar não apenas fortalece o vínculo entre escola e comunidade, mas também favorece a construção de um currículo que respeita as realidades locais e promove uma educação mais significativa para os estudantes. Neste sentido, foi consenso entre os participantes que práticas pedagógicas que consideram os saberes comunitários tornam a educação mais contextualizada e facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Ao valorizar os conhecimentos que os estudantes trazem de suas casas, a escola contribui para uma educação dialógica, na qual professores e alunos constroem juntos o saber.

Também, o círculo de cultura incentivou a criação de estratégias de aproximação entre as professoras e a comunidade escolar. O estabelecimento de parcerias empresariais com as famílias e a promoção de espaços de diálogo contínuos foram mencionados como formas de fortalecer a cooperação entre escola e comunidade. Essas estratégias visam a construção de um ambiente educacional que valorize os saberes populares e promova o envolvimento ativo das famílias no processo educativo. Foram sugeridas ainda ações concretas, como a realização de eventos culturais, para criar um ambiente de confiança mútua e cooperação.

O terceiro círculo de cultura evidenciou a relevância de conhecer a cultura local e integrar os saberes da comunidade nas práticas pedagógicas. Através da participação ativa das famílias e do diálogo constante com a comunidade, a escola pode construir um currículo mais inclusivo e democrático, que respeite a diversidade de saberes e promova uma educação contextualizada e significativa. O desafio para as professoras é desenvolver estratégias que aproximem ainda mais a escola da comunidade, criando um ambiente educacional colaborativo e participativo.

Uma novidade importante do terceiro círculo de cultura foi a presença de alguns pais, representantes da comunidade, que contribuíram significativamente para a discussão. A participação desses pais trouxe uma perspectiva valiosa sobre o papel da família no processo educativo e como a escola pode dialogar com as diferentes realidades familiares.

Um dos pais (C1) mencionou que, ao participar ativamente da vida escolar, ele pôde compreender melhor as dificuldades e os desafios enfrentados pelas

professoras. Ele também destacou a importância de valorizar os conhecimentos que as crianças trazem de casa, como elementos culturais, histórias familiares e costumes, que muitas vezes são subestimados pela escola. Para (C1), esses saberes são fundamentais ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro representante (C2) apontou que a escola de tempo integral é uma oportunidade para fortalecer os laços entre escola e comunidade, mas isso só se concretiza quando a comunicação é constante e há espaços abertos de diálogo. Ele sugeriu que a escola poderia criar mais momentos como a vivência dos círculos de cultura, para ouvir as famílias, entendendo suas expectativas e preocupações em relação à educação de seus filhos.

As professoras presentes também destacaram como a participação dos pais ampliou a compreensão sobre as diferentes realidades que a escola precisa abarcar. A professora (P12) ressaltou que ouvir as famílias permitiu identificar novas possibilidades de ação pedagógica, que podem tornar o currículo mais relevante e conectado às vivências dos estudantes.

Assim, a presença dos pais reforçou a importância da colaboração mútua entre escola e comunidade, fortalecendo o princípio de que a educação deve ser construída de forma conjunta, respeitando os saberes e as experiências de todos os envolvidos no processo educativo.

Posto isso, a contribuição dos pais no círculo de cultura revelou-se de grande significado para enriquecer a discussão sobre a integração da comunidade na escola. As trocas de experiências e ideias entre professoras e pais criaram um espaço de reflexão coletiva, no qual todos se reconheceram como sujeitos ativos no processo de construção de uma educação mais significativa e inclusiva. Nesse contexto, foi possível perceber que o diálogo aberto e horizontal promoveu uma compreensão mútua das necessidades e expectativas de ambos os lados, evidenciando a importância de considerar os saberes e as vivências das famílias na elaboração de práticas pedagógicas. Além disso, esse momento reforçou a urgência de se criarem estratégias permanentes de diálogo e colaboração entre escola e famílias, com o objetivo de fortalecer a parceria entre esses dois pilares da educação.

Uma das estratégias sugeridas foi a organização de encontros regulares, nos quais pais e educadores possam partilhar suas experiências e discutir coletivamente as ações da escola. Outra medida importante seria a participação ativa dos pais no

planejamento de projetos escolares (APPF), garantindo que as atividades pedagógicas contemplem as realidades culturais e sociais dos estudantes.

Por fim, ficou claro que o envolvimento contínuo da comunidade na vida escolar não apenas amplia as possibilidades de aprendizado, mas também cria um ambiente mais acolhedor e democrático, onde a educação é vista como um processo conjunto, em que todos participam de forma colaborativa e propositiva.

FOTO 7 — TERCEIRO CÍRCULO DE CULTURA PROFESSORAS E COMUNIDADE



FONTE: A autora, as professoras e a comunidade participantes do círculo de cultura (2024).

FOTO 8 — TERCEIRO CÍRCULO DE CULTURA



FONTE: A autora, as professoras e a comunidade participantes do círculo de cultura (2024).

QUARTO CÍRCULO DE CULTURA: HORIZONTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA POPULAR

No quarto círculo de cultura, as professoras se reuniram para discutir o horizonte de uma escola pública popular, inspiradas nos ideais de Paulo Freire e nas reflexões de Nóvoa (2023), com o objetivo de aprofundar o entendimento de uma educação inclusiva e crítica que valorize os saberes populares. Assim, o diálogo buscou esclarecer e definir o que caracteriza uma escola pública popular, distinguindo a proposta das práticas tradicionais de ensino, especialmente a partir das perspectivas de transformação social e participação ativa da comunidade.

Para iniciar, as participantes foram convidadas a refletir sobre o primeiro objetivo: compreender o conceito de escola pública popular e discutir os princípios que a sustentam. O momento trouxe à tona a diferença fundamental entre uma escola centrada na experiência cultural e social dos estudantes e as abordagens tradicionais que focam no conteúdo padronizado.

Foram introduzidos os conceitos de educação dialógica e valorização dos saberes comunitários, encorajando as professoras a compartilharem percepções sobre o quanto essas práticas enriquecem o processo educativo. Esse primeiro ponto

fomentou a compreensão de que uma escola popular não é apenas inclusiva no acesso, mas também na forma como organiza o currículo e as relações pedagógicas.

Quanto ao segundo objetivo, a conversa se expandiu para a integração dos saberes populares ao currículo, um aspecto relevante para que o ensino se torne verdadeiramente significativo e contextualizado. Refletimos então sobre as formas de trazer os conhecimentos das famílias e da comunidade para o ambiente escolar, criando uma troca na qual a cultura local e as vivências sociais dos estudantes são legitimadas e valorizadas. Esse momento evidenciou o impacto positivo de se conectar os conteúdos escolares com o cotidiano dos educandos, promovendo uma educação que vai ao encontro de suas realidades sociais, culturais e econômicas.

Em seguida, o círculo de cultura contemplou o terceiro objetivo, abordando a importância de uma educação pública comprometida com a emancipação social e com a formação crítica dos estudantes. Então as professoras foram convidadas a explorar a ideia de que a escola pode e deve ser um espaço para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, onde o estudante aprende a interpretar e questionar a sua realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Esse diálogo se alinhou ao pensamento de Freire, que enfatizou a necessidade de educar para a liberdade e a autonomia. Também abriu espaço para que cada professora compartilhasse suas práticas pedagógicas e apontasse como ela tem promovido, ou poderia promover, essa formação crítica e emancipadora.

O quarto objetivo foi um incentivo a refletir sobre os desafios e as possibilidades para a construção de uma escola pública popular. Foram considerados os obstáculos estruturais, como limitações de recursos e a falta de apoio institucional, bem como as questões políticas que podem dificultar a implementação de práticas educativas transformadoras. Foi um momento de análise crítica, em que procuramos identificar formas de superar essas barreiras, discutindo estratégias que possibilitem a construção de um ambiente educacional democrático e acolhedor, ainda que com resistências.

Guiadas pela ideia de Nóvoa (2023) de que a escola do futuro será construída na cooperação, as professoras tiveram a oportunidade de debater como fortalecer laços de solidariedade e ação conjunta, um elemento fundamental em uma escola popular. Ao longo da discussão, foi lembrada a afirmação de Freire (2015) de que “ninguém se educa sozinho”, trazendo à tona a importância de se cultivar uma prática pedagógica partilhada e construída coletivamente, em que cada professora e cada

estudante se vê como parte de um processo maior de aprendizado e transformação social.

Texto gerador do diálogo: Nóvoa (2023, p. 59-64), “O conhecimento profissional docente, consequência para a formação docente” e o **Vídeo** — *Quando sinto que já sei*¹⁵

A seguir apresento partes do diálogo construído entre nós, professoras de uma escola integral de tempo ampliado, contendo os principais questionamentos que surgiram durante o 4.º círculo de cultura. Essas conversas nos conduziram à análise e conclusões, fundamentadas nos ensinamentos de Paulo Freire.

(M) [...] A partir do vídeo que assistimos, “Quando sinto que já sei”, é interessante refletirmos sobre o formato da sala de aula que temos hoje. Aqueles arranjos criados no século XIX, com crianças enfileiradas e trabalhando individualmente, contrastam com os projetos das escolas apresentadas no vídeo. Nessas escolas, as crianças formam grupos com diferentes idades, aprendendo umas com as outras através de diálogos. Os professores são consultados após os estudantes pesquisarem sobre um tema, mas não ensinam de maneira simplificada. Os estudantes têm a liberdade de escolher onde desenvolver suas atividades, aproveitando todos os espaços da escola.

(P1) [...] Essa mudança precisa começar com as políticas públicas. É fundamental que todos caminhem juntos, e isso requer amadurecimento.

(P10) [...] É verdade. Devemos considerar também o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio] e as responsabilidades da BNCC [Base Nacional Comum Curricular]. Precisamos praticar uma educação mais dialógica, mas sem perder de vista os exames que os alunos enfrentarão no futuro.

¹⁵ O documentário *Quando sinto que já sei* (2014), dirigido por Antônio Sagrado Lovato, Anderson Lima e Raquel Sztajnberg, explora experiências de educação inovadora no Brasil e questiona o modelo tradicional de ensino. Com base em escolas alternativas e projetos educacionais, o vídeo mostra práticas que valorizam o protagonismo dos estudantes, o trabalho em grupo, a interdisciplinaridade e a autonomia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>

(P1) [...] Concordo, a pressão sobre a aprendizagem é enorme: provas, expectativas familiares e falta de participação dos pais. Essa cobrança inibe nossa criatividade.

(P16) [...] Eu acredito nas escolas com tempo ampliado. Pessoalmente, utilizo vários espaços da escola para atividades em grupo, pesquisas e jogos. Assim, não ficamos presos aos moldes antigos. Curitiba, por exemplo, está expandindo a oferta de educação em tempo integral, o que já sinaliza uma mudança.

(P9) [...] Isso é verdade, mas é preocupante que, ao chegarem ao primeiro ano, as crianças se deparam com as carteiras tradicionais e a necessidade de permanecer sentadas para registrar a alfabetização. Essa discrepância é um choque.

(P11) [...] Nas escolas de tempo integral, há um equilíbrio nas práticas educativas, permitindo que os alunos trabalhem de forma mais colaborativa. No entanto, o grande número de crianças em sala pode dificultar esse trabalho.

(P7) [...] A mantenedora parece não ter a visão de uma educação que liberta, e isso pode ser um obstáculo para implementarmos projetos-piloto inspirados nas escolas do vídeo. Estamos focados em resultados imediatos.

(P1) [...] Eu penso que é importante ter momentos em que os estudantes se concentrem nas explicações dos conteúdos curriculares. A sala de aula pode ser um espaço adequado para isso. Não devemos descartar completamente o antigo; a política muitas vezes faz isso, mudando tudo sem considerar o que a gestão anterior fez de bom. Porém, nas escolas de tempo integral, o contraturno nos oferece a oportunidade de trabalhar de maneira mais lúdica e diversificada.

(P10) [...] Sim, as propostas do vídeo são viáveis nas práticas educativas, mas precisamos equilibrar isso com as cobranças de resultados das provas externas. A escola integral é ideal para encontrarmos esse equilíbrio entre o que é desejável e o que podemos fazer agora.

(M) [...] E isso nos leva à importância de tornar o planejamento mais significativo, ouvindo as crianças.

(P11) [...] Exatamente! Cada criança traz sua própria cultura.

(P14) [...] Quando incorporamos o nome de uma criança em uma atividade, por exemplo, utilizando elementos do dia a dia que ela gosta, a aprendizagem se torna mais significativa. Para isso, é necessário dialogar com elas e conhecer suas vivências fora da escola.

(P12) [...] A criança não vai apenas se tornar; ela já é, e traz uma bagagem social que pode ser fundamental na construção do aprendizado.

(P5) [...] Nosso papel é acolher as crianças, ouvir suas experiências e valorizá-las em nosso planejamento. Elas devem ser protagonistas do próprio conhecimento, e as atividades precisam ser criativas.

(P4) [...] Observar o que as crianças gostam de fazer ajuda a planejar aulas mais interessantes. É importante adaptar o planejamento à realidade delas.

(P3) Trazer a realidade da criança para a sala de aula é essencial, pois vemos avanços quando as atividades têm significado para cada aluno.

(P1) [...] E além de considerar suas vivências, devemos ampliar seu conhecimento, mostrando outras realidades para expandir sua visão de mundo.

(M) [...] Apesar dos avanços tecnológicos e de todas as informações prévias que o(a) estudante traz de fora da escola, apesar de autores como Freire, que desde o século passado nos alertava para a necessidade de uma educação mais dialógica, o que percebemos é a frase clichê: “sempre fizemos assim e não se mexe no que está dando certo”. Mas o que realmente está dando certo?

(P5) [...] Apenas os robôs, as máquinas repetem... As pessoas devem ser educadas para a reflexão e a liberdade de criar suas próprias ideias...

Nesta conversa chegamos novamente à obra de Paulo Freire (2015) *Pedagogia do oprimido*, em que ele descreve tão bem que “a ação libertadora, que é história”, requer “uma profunda capacidade de amar” e ainda a “valentia de amar”, longe de ser “uma acomodação do mundo injusto”.

(M) [...] Fazendo então um paralelo, a injustiça da criança não poder ter voz nas escolas e de darem a elas informações sem perguntarmos se a elas interessa, ou se existe algum significado em sua vida.

(P11) [...] Precisamos vencer os conteúdos, porque depois serão cobrados nas provas e nós seremos cobradas pelos resultados. Até gostaria de ouvi-los mais vezes, mas tem assunto que nem está contemplado na disciplina, sinto que o interesse é outro... Faço um momento sempre ao final da aula, mas durante a aula, o tempo fica curto.

(P15) [...] Nem sempre podemos falar de assuntos que interessam à turma, tentamos fazer uma dinâmica que contemple, porém, as dinâmicas e cobranças advindas da mantenedora nos apressa... Muita pressão! Imagino para as escolas regulares, sem a ampliação do tempo é ainda mais difícil, esta postura mais dialógica.

(P2) [...] São mudanças gradativas que a escola integral de tempo ampliado tem maior possibilidade de fazer e já faz através das práticas de ensino no contraturno.

(P10) [...] No regular, não é que a escola é outra, pelos motivos já citados ainda estão organizados em sala de aula, por faixa etária e a professora conduz a aprendizagem, não com o rigor do silêncio. Os estudantes têm o direito de se expressar. Fazemos rodas de conversa, juntamos as carteiras de forma diferente, porém, há a obrigação de “vencer” os conteúdos propostos nos cadernos pedagógicos, para aquele ano cursado.

Para Freire (2011, p. 93), o ser humano deve refletir, agir sobre sua realidade e entender que a humanização é um processo contínuo que implica ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo. E ele ainda escreve: “a transformação objetiva da situação opressora que incorpora a luta pela modificação das estruturas” (Freire, 2011, p. 50).

Neste círculo de cultura, percebemos que as ações e movimentos sociais podem colaborar significativamente com as mudanças estruturais das escolas, que, como explica Nóvoa (2023), foi estruturada há séculos para ser um bom lugar para se “dar aula e cumprir programas de ensino individual do(a) professor(a), não sendo adequado para realizar atividades de pesquisa, diálogo e cooperação, como se espera de uma educação do século XXI.

Lembramos das escritas de Nóvoa (2023), que aponta que a escola do futuro é feita de cooperação, reforçando as palavras de Freire (2015), de que ninguém se educa sozinho, precisamos da relação com o outro.

(M) [...] Nóvoa (2023) aponta a necessidade de uma esperança pela valorização da profissão docente, não se tratando de um otimismo ingênuo, mas de uma esperança que se aprende e se cultiva em comum (Nóvoa, 2023, p. 8): “precisamos criar um movimento de transformação na educação. Esse movimento começa nos professores e com os professores.” Vamos começar então com essa ideia. Ele fala da importância de criar um movimento transformador, algo que parte de nós, das próprias professoras. Como podemos transformar essa esperança em ação no nosso cotidiano?

(P1) [...] Olha aí outra vez nossa situação-limite gritando! Temos tantas demandas e pressões. Conciliar o tempo de aprendizagem de cada criança, respeitando sua cultura e suas limitações, e ao mesmo tempo, tentar desenvolver autonomia e senso crítico. E tudo isso com a pressão de elevar o IDEB e garantir boas notas... Essas tensões acabam se tornando barreiras para uma educação mais dialógica, porque existe sempre esse peso do tempo e do resultado.

(P14) [...] Também gosto do Nóvoa, mas vejo que as mudanças têm que partir das políticas públicas. A sociedade em si ainda nos cobra por posturas mais tradicionais. Quantas vezes já ouvi dos pais: “Ah, hoje meu filho chegou em casa dizendo que a professora só conversou, que não teve aula de verdade...” Eles querem ver o registro, o que eles chamam de “conteúdo”.

(P10) [...] Isso é verdade, P14. Existe essa visão de que o ensino só acontece de forma tradicional, quando estamos lá na frente ensinando e os alunos copiando. Se saímos desse padrão, mesmo que para algo mais significativo, o trabalho nem sempre é valorizado. Acho que para que possamos valorizar o diálogo e os saberes populares, precisamos também da valorização da profissão como um todo, como Nóvoa diz, para que possamos construir juntos essa mudança sem tantas cobranças externas.

(M) [...] Mas como podemos, então, começar a mudar essa visão entre os pais e a própria comunidade? Será que eles não poderiam ser nossos parceiros nesse processo?

(P7) [...] Concordo, M. Eu tento conversar com os pais sempre que posso, mostrar como o diálogo em sala faz parte do aprendizado, mas a pressão por resultados imediatos é enorme. Por isso, às vezes me pergunto: será que não

podemos fazer da comunidade um espaço de conscientização sobre o valor de uma educação mais ampla e crítica?

(P9) [...] Esse é um ponto importante, P7. Se os pais entenderem o porquê de nossas práticas, talvez fiquem mais abertos. E precisamos de uma gestão que acredite no potencial transformador do diálogo. Como o Nóvoa fala, precisamos criar um movimento que valorize os professores para que eles possam, de fato, experimentar essas práticas sem medo de represálias.

(P5) [...] E isso tudo exige uma coragem e uma esperança que não é ingênua. Vejo que educar com liberdade e reflexão é um ato de resistência. Freire nos lembra que essa esperança é uma construção histórica, e que “ninguém se liberta sozinho”. É uma prática de amor e coragem, de acreditar que cada aluno tem algo importante a dizer, que suas experiências de vida são parte fundamental do que ensinamos e aprendemos.

(P11) [...] Exatamente, P5! É como o Nóvoa fala: não é um otimismo vazio, mas uma esperança ativa que envolve transformação. Só que é um desafio enorme. Quantas vezes não queremos inovar, mas o peso das cobranças nos desanima? Eu mesma tento fazer círculos de conversa com os alunos, mas sempre fico pensando nas provas, nos índices...

(M) [...] Esse ponto é importante, P11. A esperança que Nóvoa descreve não é uma questão de ignorar os desafios, mas de abraçá-los com uma postura crítica. Ele fala de transformar a realidade com esperança aprendida e cultivada em comum. Será que podemos nos apoiar mais como equipe, compartilhar essas práticas, e construir juntos, de forma mais coletiva?

(P16) [...] Com certeza, M. Sinto que, se estivermos mais unidos, fica mais fácil enfrentar as dificuldades. Teríamos mais segurança para tentar práticas novas, e talvez, aos poucos, essa esperança coletiva vá realmente se fortalecendo. Afinal, como vamos promover mudanças profundas se nos sentimos sozinhas?

(P2) [...] A educação integral que temos hoje já é um passo nessa direção. Com o tempo ampliado, temos a possibilidade de explorar outras atividades, e isso ajuda a aliviar um pouco a pressão do tempo. Ainda há muito o que fazer, mas esses espaços de troca podem ser um ponto de partida.

(P10) [...] Sim, mas mesmo na escola integral, há uma cobrança constante sobre os conteúdos curriculares e os resultados nas avaliações externas.

Parece que sempre estamos numa corrida contra o tempo. Sinto que falta uma estrutura mais sólida que realmente valorize as práticas dialógicas.

(P1) [...] É isso. Precisamos de uma estrutura que permita mudanças profundas, e isso só acontece quando todos — professores, gestão, comunidade, políticas públicas — caminham juntos. Eu vejo que os valores de uma escola pública popular precisam começar a ser entendidos pela comunidade também. Só assim a educação vai poder dialogar com as realidades e a cultura dos alunos.

(M) [...] E nós temos uma responsabilidade fundamental nesse processo. Talvez parte do nosso papel seja, como o Nóvoa sugere, criar e cultivar essa esperança, mesmo com tantas barreiras. A transformação começa na forma como olhamos para nossa profissão e como nos apoiamos para resistir às pressões externas.

(P5) [...] É verdade. Afinal, como educadores, precisamos acreditar naquilo que estamos tentando construir. Acredito que nosso maior desafio e nossa maior esperança é formar pessoas críticas, capazes de pensar e questionar o mundo. Isso requer coragem e persistência.

(P11) [...] Concordo, P5. Mas me pergunto, como conseguir tempo e espaço para essas práticas sem sacrificar o currículo que é cobrado? Talvez precisemos encontrar um equilíbrio, e a escola de tempo integral possa ser o primeiro passo para essa mudança.

(P14) [...] E podemos, talvez, integrar mais os pais e a comunidade nesses processos, para que eles entendam o valor desse tipo de educação. Sei que é um desafio, mas quem sabe podemos ir construindo, aos poucos, essa visão de que a escola também é um espaço de formação cidadã e crítica.

(M) [...] Exatamente, P14. Como Freire nos ensina, a mudança começa com cada pequena ação. Nós somos, cada um, parte desse movimento.

O novo professor é um profissional do sentido. Diante dos novos espaços de formação (diversas mídias, ONGs, Internet, espaços públicos e privados, associações, empresas, sindicatos, partidos, parlamento...), o novo professor integra esses espaços e deixa de ser lecionador para ser um “gestor” (Dowbor, 1998) do conhecimento social (popular); o profissional que seleciona a informação e dá/constrói sentido para o conhecimento; um mediador do conhecimento. “Gestor” aqui significa construtor, organizador, mediador, coordenador. Não se confunde com “gerente” de uma empresa. (Gadotti, 2002, p. 68)

Neste momento fizemos uma reflexão de trechos do livro de Nóvoa (2023), que descreve que no século XIX consolidou-se um modelo de escola que, de forma ampla, permanece em vigor até hoje. Globalmente, as escolas normais dedicadas à formação de professores desempenharam um papel fundamental na difusão desse modelo. Como o próprio nome sugere, o objetivo dessas instituições era “normalizar” diversos aspectos da educação, padronizando as salas de aula, os métodos de ensino, os currículos, os horários escolares, a organização das turmas e a atuação dos professores. No entanto, essas escolas não se limitaram a formar docentes no sentido técnico da palavra. Foi nelas que se delineou a profissionalização do magistério, surgiram as primeiras associações de professores, foram elaborados os primeiros livros e manuais didáticos, desenvolveu-se a imprensa voltada à educação e ao ensino, promovendo também debates sobre inovação pedagógica e o estudo sistemático da pedagogia e da “ciência da educação”. Além disso, essas instituições se tornaram palco de discussões sobre políticas públicas educacionais.

(M) [...] Você acredita que as novas gerações de professores estão preparadas para transformar a educação?

(P3) [...] Sim, e essa é exatamente a expectativa que se tem. Nóvoa (2023) destaca que, hoje, espera-se que os professores tenham a mesma coragem e ousadia que os educadores do passado tiveram para repensar a escola. Contudo, ele também alerta para o cuidado com as promessas de fim da escola como a conhecemos, substituindo-a por modismos como open learning, “escolas 4.0” e “salas de aula do futuro”. Ele é claro ao afirmar que, apesar das dificuldades, não podemos nos deixar levar por essas tendências que corroem a escola pública.

(M) [...] Então, a solução seria preservar a escola pública como ela é?

(P10) [...] Não exatamente. Darcy Ribeiro, citado por Nóvoa, diz que a escola pública é a maior invenção do mundo, e é verdade. Mas isso não significa que não precisamos transformá-la. Queremos preservá-la, sim, mas ao mesmo tempo melhorar e adaptar suas práticas. O desafio é complexo. Faltam professores, as licenciaturas não atraem os jovens e o corpo docente está envelhecido. Esse mal-estar que os professores vivem hoje tem raízes profundas, como nos aponta Nóvoa.

(M) [...] E o que está por trás desse sentimento de mal-estar?

(P7) [...] Nóvoa identifica duas razões principais e concordo com ele. A primeira é a fragilidade das políticas públicas. Essas políticas falharam em garantir boas condições de trabalho e salários justos, não conseguiram reduzir o excesso de burocracia e tampouco combater a violência que muitos professores enfrentam. Além disso, houve um enfraquecimento na formação inicial e continuada dos docentes. Ao que me parece, ninguém mais acredita no futuro da profissão docente. Quando pergunto para a turma que profissão irão seguir, é muito raro, até entre as crianças, a escolha da nossa profissão, acho que sabem o quanto dão trabalho [risos].

(P14) [...] Então, eu acho que seria uma combinação de fatores que precisam ser abordados simultaneamente.

(P7) [...] Exatamente. É um cenário multifacetado que demanda uma abordagem igualmente abrangente.

(P1) [...] Além das políticas públicas fracas, existe outro fator que nos preocupa: as mudanças que estão ocorrendo na educação e nas escolas, trazendo incertezas sobre o futuro da nossa profissão.

(P11) [...] É como Nóvoa menciona, essas transformações criam discursos que parecem modernos, mas acabam desvalorizando o papel do professor. Começam a nos chamar de facilitadores, mediadores, tutores, organizadores... mas, no fundo, um professor é um professor, ponto final. Foi o que Nóvoa disse esse tempo todo.

(P13) [...] Essas novas terminologias dão a sensação de inovação, mas o que fazem na prática é diluir a nossa responsabilidade e o nosso papel na educação.

(M) [...] E você acha que essa mudança de linguagem tem a ver com interesses externos à educação?

(P4) [...] Com certeza. Nóvoa é claro ao dizer que muitas dessas inovações discursivas são ilusões que servem a interesses privados e comerciais. A intenção não é melhorar a escola ou a educação pública, mas sim criar espaços para que essas novas ideias gerem lucro, às custas do nosso trabalho e do bem público que é a educação.

(P8) [...] O problema é que isso enfraquece a ideia de que a transformação da educação passa pelos professores.

(P2) [...] Eu entendo assim, a respeito das leituras que fizemos de Nóvoa, que esse é o ponto essencial: não há como transformar a educação sem os professores, sem o nosso papel ativo. O que precisamos é fortalecer nossa profissão, criar as condições adequadas para que possamos exercer plenamente nossa missão. O resto é só distração.

(M) [...] Vamos aproveitar esse gancho para refletirmos se essa missão docente ainda é valorizada como antes?

(P9) [...] Acho que está sendo atacada por vários lados. O foco precisa voltar para o que realmente importa: garantir que os professores tenham espaço, autonomia e respeito para fazer o que sabem melhor: ensinar a aprender.

(M) [...] Além de fortalecer nossa profissão, Nóvoa fala sobre a importância de dois gestos fundamentais para os professores, que envolvem coragem e responsabilidade.

(P1) [...] Quais gestos ele menciona? Preciso refrescar a memória... [risos]

(P8) [...] Lembra quando ele diz assim, que o primeiro gesto é o que ele chama de “publicar a profissão”, ou seja, assumir as responsabilidades públicas do nosso trabalho. Ser professor significa exercer uma profissão pública, participar ativamente no espaço público da educação, levando nossa voz para além das paredes da sala de aula.

(P1) [...] Interessante essa ideia de “publicar a profissão”. Então, não basta ensinar bem dentro da escola, é preciso também participar dos debates que envolvem a educação de forma mais ampla, certo?

(P2) [...] Isso mesmo! Ele fala que temos que reconhecer que nossa ação é pública. Nosso trabalho tem impacto na sociedade, e precisamos nos posicionar, participar das discussões sobre políticas educacionais e as transformações que ocorrem na educação. A nossa autonomia não é só individual, mas coletiva também.

(P12) [...] Isso implica que a nossa responsabilidade vai além da sala de aula, envolve o futuro da educação.

(P10) [...] Sim, e é justamente o segundo gesto que Nóvoa menciona: “arriscar o futuro”. Ele nos encoraja a sermos ousados, a não termos medo de refletir sobre os futuros possíveis da educação. Não podemos nos limitar apenas a melhorar as escolas e o ensino de hoje. Precisamos ter coragem de imaginar e construir o futuro da educação.

(P15) [...] E como fazemos isso, na prática? Parece tão difícil, não é mesmo? Eu acho...

(P13) [...] Aí entra o papel da autonomia docente, que não se restringe ao que fazemos “dentro” da escola. Ela se estende para fora, para o campo dos debates públicos sobre educação. Temos o dever de contribuir, de arriscar, de refletir sobre o que queremos para o futuro da nossa profissão e do sistema educacional.

(M) [...] Então agora quero saber: onde entra o conhecimento específico do professor nesse processo?

(P1) [...] Esse é outro ponto essencial que Nóvoa destaca. Além do conhecimento das disciplinas e das didáticas, há um terceiro tipo de conhecimento que muitas vezes é subestimado: o conhecimento profissional docente. Esse conhecimento é construído na prática, faz parte da nossa trajetória, do nosso patrimônio profissional. Não podemos ignorar essa expertise, que é única da nossa profissão.

(P15) [...] Então, além de dominar o conteúdo e as metodologias, é preciso valorizar o que aprendemos no dia a dia da prática docente, não é? Aquilo que fizemos no primeiro círculo de cultura, onde nos apresentamos e mostramos qual foi nossa trajetória profissional até chegarmos à escola integral de tempo ampliado. Algumas caíram de paraquedas, mas ficaram [risos]. Somos especiais!

QUARTO RELATO DAS PARTICIPANTES DOCENTES DAS VIVÊNCIAS DO CÍRCULO DE CULTURA

No contexto do 4.º círculo de cultura, o tema central foi a reflexão sobre a escola pública popular, fundamentada nos ideais de Paulo Freire. Durante o encontro, discutimos o conceito de escola pública popular, enfatizando a importância de uma abordagem educacional que vá além das práticas tradicionais de ensino. A proposta é de uma educação que não apenas transfira conhecimentos, mas que promova a emancipação dos estudantes, fazendo com que eles se tornem protagonistas de seu aprendizado.

Um dos principais pontos abordados foi a valorização dos saberes populares. Concordamos que a escola deve integrar esses saberes ao currículo, permitindo que os educandos reconheçam e valorizem suas próprias culturas. Essa integração não é apenas uma questão de inclusão, mas uma forma de criar um ambiente educacional que dialogue com as realidades sociais e culturais dos estudantes. Ao fazer isso, a escola se torna um espaço de construção coletiva de conhecimento, respeitando a pluralidade que caracteriza a comunidade. No entanto, os desafios para implementar uma escola pública popular são significativos.

As discussões revelaram a dificuldade em respeitar a diversidade cultural na prática, especialmente em modelos de ensino de tempo ampliado. Expressamos a preocupação de que, nesse formato, os estudantes possam sentir que estão em “duas escolas diferentes”, o que prejudica a construção de uma identidade coesa e significativa em sua trajetória educacional. Para superar esse obstáculo, é fundamental que os conteúdos curriculares sejam planejados de forma a garantir uma articulação entre as práticas, no sentido de também utilizar o lúdico, o diálogo e fazer uso dos espaços e materiais disponíveis na escola, para aprendizagem, saindo um pouco da rotina da sala de aula.

Outro aspecto relevante levantado foi a relação entre estudantes e professoras. A proximidade entre esses dois grupos pode ser um grande impulso para o aprendizado. Quando há um vínculo forte, as atividades pedagógicas tendem a fluir de melhor maneira. No entanto, essa relação requer uma gestão pedagógica que seja bem administrada, promovendo formação continuada e um trabalho que contemple a realidade da escola. Pois a comunicação e a colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional são essenciais para que os educandos se sintam parte do ambiente escolar.

Assim, a possibilidade de vivenciar a pedagogia de Paulo Freire em escolas de tempo ampliado foi considerada um desafio, mas não uma impossibilidade. Compartilhamos experiências, destacando que, mesmo em contextos de salas superlotadas e baixa participação dos pais, é viável implementar práticas que refletem os princípios freireanos. A chave está em adotar uma abordagem intencional que busque constantemente engajar os estudantes, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

O 4.º círculo de cultura proporcionou um rico espaço para reflexões sobre a educação pública. As discussões evidenciaram a necessidade de se construir o mais

breve possível uma escola que valorize os saberes populares e que seja verdadeiramente inclusiva. Para que isso ocorra, é necessário um comprometimento coletivo de educadores, gestores e comunidade, buscando superar os desafios estruturais e políticos que ainda permeiam o sistema educacional. Pois somente assim será possível avançar rumo a uma educação que não apenas instrui, mas que também emancipa, respeita e valoriza a diversidade cultural de seus estudantes.

FOTO 9 — QUARTO CÍRCULO DE CULTURA



FONTE: A autora e as professoras participantes do círculo de cultura (2024).

FOTO 10 — QUARTO CÍRCULO DE CULTURA



Fonte: A autora e as professoras participantes do círculo de cultura (2024).

7 REFLEXÕES E RESULTADOS: CAMINHOS DA VIABILIDADE

Os quatro círculos de cultura foram propostos inspirados em Paulo Freire e suas obras, alicerces para construirmos um espaço dialógico, considerando os saberes populares e as competências exigidas no currículo básico do Ensino Fundamental I (ciclo II — 4.º e 5.º ano).

A reflexão crítica das participantes a respeito da escola de tempo ampliado trouxe o conceito de inédito viável, presente nas obras de Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*. Para Freire (1978), os indivíduos tanto em sua vida pessoal, quanto social, deparam-se com obstáculos e desafios que precisam ser superados, aos quais ele se refere como “situações-limite”.

Diante dessas situações, as reações podem variar: algumas pessoas as veem como barreiras intransponíveis ou que simplesmente não desejam superar, enquanto outras as reconhecem como algo que precisa ser enfrentado e se dedicam a superá-las. Neste último caso, a situação-limite é percebida de forma crítica, motivando aqueles que a identificam a agir, impulsionados pelo desafio.

O conceito do inédito viável refere-se a algo ainda não completamente conhecido ou experimentado, mas que tem potencial para se tornar realidade. Diferente de um simples sonho, representa uma possibilidade concreta de realização. Embora muitos desses inéditos possam não se concretizar, exatamente como desejamos, acreditamos ser possível planejar ações que mesmo em um processo lento nos leve para isso. Assim, o conceito de inédito viável de Freire (1978) deve ser levado em consideração em todas as esferas da vida.

As discussões nos círculos de cultura possibilitaram a compreensão de quais eram as situações-limites da realidade da escola integral de período ampliado e as ações necessárias para proporcionar o rompimento das “situações-limite de atos limites” (Freire, 1978), para alcançar o inédito viável.

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricos, esmagadoras, em face nas quais não lhes cabem outra alternativa senão adaptar-se. Dessa forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as situações-limite e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito-viável”. (Freire, 1978, p. 110)

Durante os diálogos nos círculos de cultura refletimos o quanto nos adaptamos ao formato de educação que impera desde o século XIX, em que as crianças ficam enfileiradas e precisam apenas estar em silêncio escutando o monólogo da professora, depois ela precisa escrever várias vezes o que ouviu, para na sequência repetir corretamente e fazer uma boa prova.

Nesse sentido, as obras de Paulo Freire foram fonte de inspiração ao longo de toda esta investigação e continuarão a ser mesmo após seu término. Um exemplo marcante é o livro *Medo e ousadia* (1987), que surgiu de uma proposta de Ira Shor para Paulo Freire: criar uma obra “falada” em vez de “escrita”. Inspirando-me nessa ideia, faço um paralelo com o que Shor (1987) descreveu no prefácio, “O sonho do professor sobre a educação libertadora”.

Assim, esta pesquisa, fundamentada no paradigma de pesquisa-formação, teve a intenção de ativar a criatividade e promover o empoderamento, conceito que Freire e Shor (1987, p. 10) descrevem por meio da palavra “empowerment”. Partindo da pergunta central: como a ampliação do tempo escolar pode viabilizar práticas participativas e dialógicas, desafiando o modelo tradicional de ensino centrado na escola e na autoridade docente? Todavia, muitas outras questões surgiram ao longo dos diálogos durante os quatro círculos de cultura realizados, entre as mais relevantes, destacam-se:

QUADRO 2 — QUESTÕES SURGIDAS DURANTE OS CÍRCULOS DE CULTURA

• <i>Como nossa prática docente reflete (ou não) os princípios da pedagogia freireana?</i>
• <i>De que maneira o diálogo transforma a relação entre professoras e estudantes?</i>
• <i>Quais aspectos da nossa formação influenciam a forma como compreendemos nossa identidade como educadoras?</i>
• <i>Como o empoderamento que buscamos em nossas práticas está sendo percebido pelos estudantes?</i>
• <i>Até que ponto estamos conseguindo respeitar os diferentes níveis de compreensão dos nossos estudantes?</i>
• <i>Como podemos fomentar um ambiente de aprendizagem dialógico sem cair em práticas autoritárias?</i>
• <i>O que significa, na prática, sermos solidárias com os estudantes no ato de ensinar e aprender?</i>
• <i>Como a cultura e os saberes da comunidade podem ser inseridos de forma significativa no currículo escolar?</i>

• <i>O que estamos fazendo, como educadoras, para fortalecer a relação entre escola e comunidade?</i>
• <i>Quais são os desafios enfrentados ao tentar envolver as famílias no processo educativo?</i>
• <i>De que maneira as práticas pedagógicas podem ser transformadas a partir do conhecimento local?</i>
• <i>Como podemos criar uma escola pública que realmente valorize e integre os saberes populares?</i>
• <i>Quais são as barreiras estruturais e políticas que enfrentamos para implementar uma educação emancipadora?</i>
• <i>Como nossa prática docente está contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos?</i>
• <i>Como podemos continuar a nos formar como educadoras libertadoras em um sistema que, muitas vezes, desvaloriza essa perspectiva?</i>

FONTE: A autora (2024).

Estas questões ressoaram entre nós e discuti-las não trouxe respostas definitivas. Todavia, o tempo disponível foi insuficiente para explorarmos todas as possibilidades. No entanto, o processo permitiu uma profunda reflexão, análise e crítica das teorias que nos motivaram, impulsionando a geração de novas ideias.

Assim, esse percurso marca o início de uma transformação na educação e em nós mesmas, enquanto buscamos nos tornar professoras libertadoras, mesmo dentro de um sistema educacional que, muitas vezes, limita a aplicação prática do que é discutido em cursos e congressos promovidos pela mantenedora.

Assim como no livro *Medo e ousadia*, em que Freire e Shor (1987) propuseram um diálogo com estilo “dançante, poético e divertido”, mas sem perder a profundidade e a seriedade do tema, proponho que esta conclusão seja como um canto de liberdade. Que os diálogos apresentados aqui ressoem para o leitor como um coral, onde diferentes vozes se harmonizam.

Na medida em que, enquanto falamos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, o que ocorre aqui é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro. Assim, creio que nisto repousa a dimensão fundamental da riqueza de um intercâmbio como este. Essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo. (Freire; Shor, 1987, p. 11)

Vale ressaltar que iniciei esta pesquisa movida pelo desejo de explorar como o tempo ampliado na escola poderia transformar práticas pedagógicas e valorizar a participação ativa de professoras e estudantes. Ao longo do caminho, senti a necessidade de criar um espaço para diálogos autênticos, em que todos pudessem refletir e contribuir livremente, e os círculos de cultura, inspirados pela metodologia freireana, se revelaram essenciais para esse processo. Neles, emergiu um processo de formação profundamente significativo, que ultrapassou o que os cursos convencionais costumam oferecer.

Através desses encontros, observamos como as limitações da formação tradicional — o distanciamento entre teoria e prática e a falta de espaços para discussões críticas — foram superadas por um diálogo vivo e contínuo. Pois os círculos permitiram que as professoras se tornassem protagonistas de suas formações, aliando teoria e prática com autenticidade. Como Gadotti (2003, p. 68) bem colocou, “o novo professor é um profissional do sentido”, que não apenas ensina, mas integra e coordena saberes populares e conhecimentos críticos, questionando “por quê” e “para quê” aprender, sempre com o intuito de transformar a realidade ao seu redor.

Assim, a cada encontro amadurecemos coletivamente, passando de uma compreensão fragmentada para uma visão mais crítica e reflexiva sobre nossas práticas.

O novo profissional da educação precisa perguntar-se: por que aprender, para quê, contra o quê, contra quem. O processo de aprendizagem não é neutro. O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada. (Gadotti, 2003, p. 68)

Desta forma, esta conclusão representa a culminação desse processo, que levou não apenas à criação de um espaço autogerido de formação, mas também a um desejo coletivo de manter esses círculos de cultura ativos na escola. Assim, mais do que um encerramento, o final desta pesquisa marca o começo de uma nova jornada em que a prática dialógica desafia as estruturas tradicionais e aponta para uma escola participativa e emancipadora.

No diálogo constante, sob a “sombra da mangueira” e nas salas de uma escola de tempo integral, descobrimos o valor de um espaço que une aprendizado,

crítica e acolhimento. Esses círculos não são apenas um espaço para partilha, mas uma plataforma de transformação. Além disso, inspiradas pelo pensamento de Paulo Freire, nos tornamos mais conscientes do que é ser professora numa escola pública e do compromisso de lutar por uma educação democrática e inclusiva.

Particularmente, acredito ser possível vivenciar uma educação libertadora na escola integral de período ampliado, pautada nos princípios do diálogo, da participação e do respeito aos saberes dos educandos e da comunidade, pois entendo que a ampliação do tempo escolar não deve se limitar ao aumento de horas, mas precisa ser uma oportunidade para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Neste contexto, a escola integral pode se tornar um espaço de aprendizagem significativa, onde os estudantes são reconhecidos como sujeitos ativos do processo educativo, e as educadoras como mediadoras que promovem a criticidade e a transformação social.

Para isso, é necessário que o currículo dialogue com a realidade dos estudantes, valorizando suas culturas e experiências, de modo a integrar os saberes populares e acadêmicos em uma proposta educativa que visa a formação de cidadãos críticos e participativos.

Ao ecoar as palavras de Vasconcellos (2001, p. 49): “a escola para o povo só tem sentido numa nova forma de organizar a sociedade”, vimos que não podemos transformar a escola sem, ao mesmo tempo, questionar e sonhar um novo projeto social.

Posto isso, da sombra da mangueira à escola de tempo integral: saber-se docente em diálogos com Paulo Freire, nosso coral de vozes se harmoniza com o desejo de libertar outras vozes.

Agradeço a Paulo Freire, que inspirou cada uma de nossas reflexões e foi presença constante em nossos diálogos. Como ele diria, nossa utopia é a “possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista”, mas com a certeza de que o sonho de uma educação libertadora é possível.

Paulo: Isto é imaginação. Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível. (Freire; Shor, 1987, p. 112)

Juntas, construímos um coral de vozes que ecoa o desejo de liberdade e transformação, em cada palavra, em cada círculo, ao celebrar a boniteza do mundo e do aprendizado que nunca cessa.

Assim, finalizo com um cordel criado em nosso quarto círculo de cultura, em celebração à liberdade de ensinar e aprender. Cada rima reflete o diálogo, o respeito aos saberes populares e o sonho de uma escola pública mais inclusiva e participativa. Que essa homenagem siga inspirando novas práticas e vozes a se manifestarem.

7.1 BONITEZA EM DIÁLOGO: O CORAL DAS PROFESSORAS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA!

Na sombra da mangueira, a roda se formou,
dezesseis professoras, o diálogo começou.

Freire na mão, no coração o saber,
falamos de ensino, de como aprender.

Primeira voz levantou: eu sou professora,
quero ver na prática uma escola transformadora.

O tempo integral, espaço de aprender,
de formar cidadãos com o direito de viver!

E outra voz, com coragem, ousou sonhar:
seremos todos mestres que sabem escutar.

Se o aluno fala, eu vou dialogar,
porque juntos aprendemos e vamos ensinar.

A terceira com firmeza, o bastidor pegou:
nossas vozes, em coro, serão como um farol.

Educamos com amor, guiadas por justiça.
O saber popular, no currículo, tem primícia.

A quarta completou, com brilho no olhar:
o que o estudante vive, não posso ignorar.

Nas ruas, nas casas, na sua história antiga,
está a base da escola que nossa alma instiga.

E a quinta disse então, com força e emoção:
a escola precisa de mais colaboração.
Família e comunidade, juntas na missão,
de tornar a educação um canto de união.

A sexta professora falou com maestria:
o tempo ampliado nos traz sabedoria,
mas o saber maior é aquele que é partilhado,
em rodas, em projetos, no chão cultivado.

Sétima e oitava, juntas se levantaram:
o diálogo é a chave, não se enganaram!
Freire nos ensina que somos inacabados,
e com o outro, crescemos, em saberes renovados.

E outra voz falou sobre o desejo ardente,
de formar professores, de modo diferente.
A formação continuada precisa se reinventar,
para que as práticas inclusivas possamos alcançar.

Doze e treze disseram, quase ao mesmo tempo:
o ensino precisa ser mais movimento!
Com projetos interdisciplinares, engajados,
trazendo à escola o mundo dos estudantes convidados.

Quatorze, com firmeza, pediu: vamos fazer
uma sala onde todos possam conviver.
De idades diferentes, uma rica união,
que faz da escola um espaço de transformação.

E a décima quinta, com calma, refletiu:

o que queremos é uma escola que inclui.
Que faz da gestão um trabalho compartilhado,
com os alunos envolvidos, e o futuro traçado.

Por fim, a décima sexta, a palavra tomou:
a escola que sonhamos já aqui começou.
De um canto de vozes que querem libertar,
para uma educação popular que vai florescer sem parar.

Então o círculo fechou, mas não terminou,
o diálogo entre nós se eternizou.
Da sombra da mangueira ao horizonte aberto,
seremos sempre vozes de um coral liberto.

FOTO 11 — NOSSA SOMBRA E CONFORTO PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM



FONTE: A autora (2024).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Anaí Helena Basso; GOMES, Carla Garcia Santana. A construção curricular no contexto do ensino fundamental com base em critérios fundamentados no pensamento de Paulo Freire. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., Goiânia. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. p. 1-9. Disponível em: http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt13_posteres_aprovados/gt13_3023_texto.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ARAÚJO, Diomark Pereira de; QUARESMA Edilan Sant Ana. O Programa Mais Educação como política indutora de educação integral: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, e43710817093, 2021.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Fernando. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.
- BAIERSDORF, Marcia. **Ensaio sobre a aula**: narrativas e reflexões da docência. Curitiba: InterSaber, 2019.
- BAIERSDORF, Marcia. **Notas para uma educação integral**: participação das crianças da região da Capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em que estudam. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/52571/>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação e movimento**. Formação de educadores no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De angicos a ausentes** — 40 anos de educação popular. Porto Alegre: CORAG, 2001.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, jan./apr. 2016.

CADERNO pedagógico de unidade curricular de transição. **Educação integral**, 2020/2021. Disponível em: <https://mideducacao.curitiba.pr.gov.br/2022/4/pdf/00338144.pdf/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

CAMPOS, Alessandra F. M. de; CAETANO, Luís M. D.; LAUS-GOMES, Victor. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista linguagem, educação e sociedade** — LES, v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023.

CAVALIERE, Ana M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002a.

CAVALIERE, Ana M. **Escolas públicas de tempo integral**: análise de uma experiência escolar. Rio de Janeiro: UFRJ; FAPERJ, 2002b. (Relatório de pesquisa).

CAVALIERE, Ana M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana M. Anísio Teixeira e a educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, ago. 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, dez. 2016.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; GONÇALVES, Tadeu Oliver Gonçalves; COLARES, Anselmo Alencar; LEÃO, Jacinto Pedro P. O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 151-165, 2011.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Curitiba, 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral**. Curitiba, 2016a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Educação em tempo integral de Curitiba**: tempos, espaços e números. Curitiba, 2016b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da educação integral de tempo ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba** — Concepção. Curitiba, 2020.

DUBET, François. **Injustiças, a experiência das desigualdades no trabalho**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória *et al.* **Gestão e processos em educação, diversidade e inclusão**. Curitiba: UFPR Litoral, 2016.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Repensando a formação docente**. Curitiba: Anpae, 2019.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; ANDRADE, Elisa Daniele de. Reinventando a formação docente: uma experiência democrática e emancipatória na educação pública. **Revista e-curriculum**, v. 18, n. 2, 2020.

FLACH, Simone de Fátima. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escola. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 23, n. 88, July./Sept. 2015.

FREIRE, Ana M. A. Inédito viável. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. Verso il 3° Forum Internazionale Paulo Freire Re-invetando un nesso Coordinatedo Nazionale Comunità di Accoglienza Centro Sociale Ambrosiano — Milano, 25 maggio 2002. p. 5. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/59a9782f-f518-43ef-9751-c05918c6ce62/content>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 1, n. 1, p. 133-139, maio 2006.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. E-book. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/boniteza_ebook.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 548-249.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral/>. Acesso em: 12 maio 2023.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACHADO, Cristiane; FERREIRA, Larissa Barbosa. Educação integral e escola de tempo integral: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017). **Rev. Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, 2019.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, Edgar. **El método IV: las ideas**. Madrid: Cátedra, 1992.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio. **A profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. I: NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, Antônio. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A educação em tempo integral na meta 6 do plano estadual de educação do Pará. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

PARO, Vitor H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016a.

PARO, Vitor H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016b.

PIN, Silvana Aparecida; NOGARO, Arnaldo; WEYH, Cênio Back. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. **Revista Educação**, v. 41, n. 3, 2016.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

PRANIS, Kay; STUART, Barry; WEDGE, Mark. **Peacemaking Circles: From Crime to Community**. Saint Paul, MN: Living Justice Press, 2003.

RAIMUNDO, Jerry Adriano. **A práxis como fenômeno formador do/a docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ROSA, Ana Claudia Ferreira. **Desafios teóricos e metodológicos para humanização da formação permanente de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SANTOS, Ângela Ariane de Oliveira; RINALDI, Renata Portela. A educação integral a partir do olhar de professoras de uma escola pública. **Colloquium Humanarum**, Unoeste, v. 14, n. 3, 2017.

SANTOS, Danielle A. N. **A formação de professores de uma escola da rede pública estadual em serviço para o trabalho com projetos utilizando as tecnologias de informação e comunicação**. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Dirceu da; LOPES, Evandro Luiz; JUNIOR, Sérgio Silva Braga. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-18, abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v5i1.297>. Acesso em: 20 jun. 2021.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. amp. e rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

VALENTIM, Gustavo Antônio; LIMA, Vanda Moreira Machado. A educação em tempo integral nas principais legislações educacionais brasileiras. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. especial, p. 79-86, jul./dez. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. **Estudo de caso interativo**: fácil entender, decidir e executar. Curitiba: CRV, 2017.

VIEIRA, Solange Reiguel; SOUZA, Ângelo Ricardo de; CAMPOS, Marília Andrade Torales. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **RPGE — Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, set./dez. 2020.

ANEXO: MODELO DO TCLE

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: DA SOMBRA DA MANGUEIRA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SABER-SE DOCENTE EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE.

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Márcia Baiersdorf

Pesquisadora assistente: Prof.^a Audrey Valéria de Macedo Esteci.

Local da Pesquisa: Escola Municipal CEI Prof.^o Adriano Gustavo Carlos Robine.

Endereço: Rua Vereador Elias Karan, 1060 -Fazendinha

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum. A pesquisa intitulada “A Pedagogia de Paulo Freire e os desafios da educação popular na escola de tempo ampliado: construção do saber docente “tem como objetivo refletir com o docente, nos círculos de cultura, sobre diversas formas de problematizar o conhecimento e os saberes, a partir do compartilhamento de experiências dos estudantes, assegurando que esse processo seja contínuo, propondo ações que garantam a equidade de direito à aprendizagem, através do reconhecimento e valorização da pluralidade e diversidade cultural, que caracterizam todas as escolas e devem permear todo trabalho educativo.

Participando do estudo você está sendo convidada a participar de um círculo de cultura, mediado por ficha semiestruturada, com gravação de áudio.

Observação:

- Os círculos de cultura terão 50 minutos de duração, realizado no próprio local de trabalho, não havendo necessidade de deslocamento.
- A pesquisa é qualitativa e os dados serão coletados em seu contexto, através de ações e pesquisas, baseadas nas observações e vivências da pesquisadora. Será realizada na Escola Municipal CEI Professor Adriano Gustavo Carlos Robine, situada a Rua Vereador Elias Karan, 1060 -Bairro Fazendinha, na cidade de Curitiba- PR. Serão convidadas a participar da pesquisa, as professoras atuantes do Ensino Fundamental - ciclo II, correspondente ao 4º e 5º ano, pedagogas, articuladora e direção. Por tratar-se de uma escola de período integral, o número de professoras que trabalham efetivamente na turma são: regente, corregente,

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica da participante: _____

professoras de: Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Prática da Língua Portuguesa, Prática da Matemática, Educação Ambiental, Prática das Ciências e Tecnologias, Prática do Movimento e Projeto Soroban. Ao todo 15 professoras, serão convidadas a unir-se ao círculo de cultura durante suas permanências, sendo previstos 4 encontros. As participantes do círculo de cultura, serão informadas posteriormente, dos resultados obtidos e as conclusões da pesquisa, em um outro encontro, agendado previamente com o grupo, após a defesa.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Nós, pesquisadoras, asseguramos a você assistência durante toda a pesquisa. Esses encontros serão preparados com muito amor e cuidado, para que uma pessoa que é tímida e receosa em expor suas ideias, amadureça e se sinta confiante para falar. E para quem gosta de falar aprimorar suas práticas, levando em consideração as experiências dos (as) colegas. Sendo a Pedagogia do Paulo Freire dialógica, o primeiro desafio é superar o medo e a vergonha de falar e as pesquisadoras estarão atentas para observar qualquer desconforto, promovendo acolhimento, escuta sensível, bem como a fala espontânea.

Desconfortos e riscos: A pesquisa em questão não pretende oferecer riscos físicos aos envolvidos durante seu percurso. É improvável prever os percursos de uma relação dialógica, porém é possível que, nessa interação humana e complexa, algum participante possa sentir-se desconfortável com alguma pergunta ou conversa, o que será totalmente respeitado e auxiliado por meio da garantia ética a ele destinada e previamente estabelecida de liberdade de decisão para abster-se de alguma resposta ou desligar-se do estudo

A identidade do/da participante será preservada, não sendo mencionada durante a dissertação da pesquisa em nenhum momento, fazendo uso de signos como letras ou números para referir-se àqueles que forneceram os dados coletados. Prevemos também a flexibilização nos horários para os participantes, para que eles/elas possam escolher os momentos mais adequados para a sua participação. Além disso, a participante terá a liberdade de abdicar de sua participação a qualquer momento, durante o percurso da investigação.

Um dos benefícios da pesquisa que utiliza como metodologia a Pesquisa formação, é que todas envolvidas se constituem como pesquisadoras, enquanto estabelecem uma ação reflexiva, dialógica e popular em torno de sua prática pedagógica. Ao sujeito que propõe a temática a ser investigada, cabe acolher a comunidade, participar da partilha de seus saberes e contribuir para a construção de outros novos. A pesquisa se justifica por trazer reflexões sobre a formação e práxis docente, abrindo espaços dentro da Escola para formação permanente da professora em seu cotidiano, visando trazer contribuições, para que a professora construa uma educação mais dialógica, problematizadora e humana, entrelaçando em sua temática de estudos durante as

2/5

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

permanências, a prática educativa escolar com a pedagogia popular. Tornando a educação, dessa forma, mais significativa para educandas e educadoras. Trata-se de privilegiar os espaços de participação e diálogo escolar, trazendo os “círculos de cultura”, a luz freiriana, reinventando o espaço escolar, por meio da formação permanente de professoras, abordando temáticas, através das fichas de cultura, condizentes ao contexto escolar

O formato dos Círculos de Cultura desenvolvidos por Paulo Freire, também será uma prática que tem como interesse o debate e a discussão, dentro de um contexto que valoriza a liberdade e a criticidade e que objetiva desenvolver, junto aos sujeitos envolvidos, a consciência crítica da situação social na qual estão inseridos (FREIRE, 2022b).

O **benefício** para as docentes participantes da pesquisa será o processo de formação permanente desenvolvido por meio dela, já o benefício para a comunidade, será a possibilidade de perceber que os saberes referentes à sua própria realidade são importantes para a construção de novos conhecimentos no campo escolar. Valorização dos conhecimentos prévios da professora e estudante e a sua pluralidade e diversidade cultural, na construção do conhecimento escolar e autonomia do estudante, com propostas e ações que garantam a equidade de direito à aprendizagem, que caracterizam todas as escolas e devem permear todo trabalho educativo.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade das pesquisadoras responsáveis (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

() Permito a gravação de som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Rubrica da pesquisadora: _____ Rubrica da participante: _____

Ressarcimento e Indenização: No caso do corpo docente, o estudo será feito durante o horário de trabalho do/da participante da pesquisa. No grupo formado por representantes da comunidade, o Círculo de Diálogo será realizado em horário confortável e pré-estabelecido pelo grupo em questão. Caso você tenha gastos para participar da pesquisa fora da sua rotina, você será ressarcido integralmente de suas despesas. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

Marcia Baierdorf e Audrey Valéria de Macedo Esteci; telefones (41) 991928172, (41) 999459983, da instituição Universidade Federal do Paraná. Você poderá entrar em contato pelo telefone [\(41\) 3360-5000](tel:(41)3360-5000).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, por meio do endereço: Rua Francisco Torres, 830, 6º andar –Centro, Curitiba. CEP 80.060-130 Telefone: (41) 3360:4961, de segunda e sexta-feira das 13:30h às 17h30 ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br .

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

4/5

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 78264623.2.0000.0214 e aprovada com o Parecer número [6.780.167]

emitido em [22/04/2024].

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome da participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

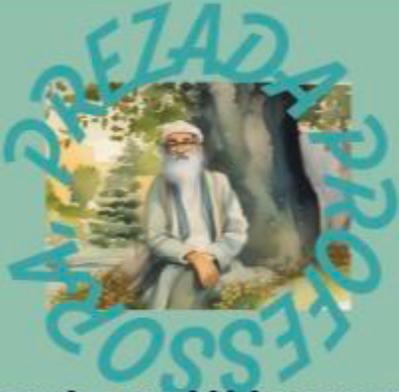
Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

APÊNDICE I: APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORAS PESQUISADAS

Trazendo luz à educação em tempo integral: uma conversa com o grupo de professoras da nossa escola

1. Como você gostaria de ser chamada?
2. Qual a sua idade?
3. Qual é a sua formação acadêmica?
4. Que áreas de especialização ou interesses educacionais você possui?
5. Quanto tempo você tem atuado na Rede Municipal de Curitiba? Em quantas escolas da rede já atuou?
6. Como aconteceu sua escolha para atuar em uma escola onde todas as crianças estão matriculadas em tempo integral?
7. Você percebe alguma diferença nos estudantes que permanecem em tempo integral durante nove horas na escola?
8. Qual é o seu papel na escola de tempo integral? Em qual prática você atua?
9. Pode nos contar um pouco sobre sua trajetória profissional como professora em escola de tempo integral?
10. Pode compartilhar algumas das suas experiências mais significativas como professora em tempo integral?
11. Qual é a importância do desenvolvimento profissional na sua carreira como professora em tempo integral?
12. Como você gostaria que acontecesse a formação permanente ofertada pela mantenedora para as professoras atuantes nas práticas educativas?
13. Você utiliza os princípios da pedagogia de Paulo Freire em sua prática de ensino em tempo integral? Caso sua resposta seja positiva, como isso influencia a dinâmica da sala de aula e o relacionamento com os estudantes?

APÊNDICE II: CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Temos o prazer de convidá-la para participar dos círculos de diálogos da pesquisa "Da Sombra da Mangueira à Escola de Tempo Integral: Saber-se Docente em Diálogo com Paulo Freire", sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marcia Baiersdorf, na qualidade de mestranda da UFPR. Nosso objetivo é criar um espaço de reflexão e troca de experiências sobre educação integral e o diálogo com a obra de Paulo Freire. A sua presença será fundamental para enriquecer nosso debate e ampliar nossos horizontes.

Os encontros ocorrerão ao longo de cinco sessões no CEI Professor Adriano Gustavo Carlos Robine, e sua participação será extremamente valiosa.

Esperamos contar com sua presença e sua voz nesse importante momento de reflexão e construção coletiva de conhecimento.

**Atenciosamente,
Audrey Valéria de Macedo Esteci
Mestranda da UFPR
Prof.^a Dr.^a Marcia Baiersdorf
Orientadora**

2024



FONTE: A autora (2024).

**APÊNDICE III: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO — 5 A 7 DE
JUNHO, CURITIBA, PR, 2024**



FONTE: A autora (2024).