

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA CRISTINA PEREIRA SCHUERTZ

PROFESSORES NO TEMPO INTEGRAL RESSIGNIFICANDO SUAS PRÁTICAS
EM MATEMÁTICA NO MOMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA CRISTINA PEREIRA SCHUERTZ

PROFESSORES NO TEMPO INTEGRAL RESSIGNIFICANDO SUAS PRÁTICAS
EM MATEMÁTICA NO MOMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino- PPGE:TPEn, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Teresinha Bruns Zimer

CURITIBA

2025

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

Schuertz, Maria Cristina Pereira.

Professores no tempo integral ressignificando suas práticas em matemática no momento da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental / Nádia Janaina Tavares – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profª Drª Tania Teresinha Bruns Zimer

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Matemática – Estudo e ensino. 4. Ensino fundamental – Currículos. 5. Escolas de tempo integral. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



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 **MARIA CRISTINA PEREIRA SCHUERTZ**, intitulada: **Professores no Tempo Integral Ressignificando suas Práticas em Matemática no momento da Organização do Trabalho Pedagógico nos anos Iniciais do Ensino Fundamental**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA TERESINHA BRUNS ZIMER, 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, 21 de Agosto de 2025.

Assinatura Eletrônica

21/08/2025 17:12:35.0

TANIA TERESINHA BRUNS ZIMER

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

21/08/2025 18:09:04.0

PRISCILA KABBAZ ALVES DA COSTA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

21/08/2025 17:49:03.0

LUCIANE FERREIRA MOCROSKY

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua Rockefeller, 57 - Curitiba - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 0000-0000 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

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

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 476209

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 476209

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiro a Deus. A Ele toda honra e toda glória. Aos meus pais Adelardo e Nadir “in memoriam”, por todos os ensinamentos, amor e carinho. Aos meus irmãos Júlio e Adelardo Junior, por estarem sempre ao meu lado. Ao meu filho Victor, razão do meu viver, e ao meu querido esposo Gilson, pela paciência, companheirismo e por sempre acreditar e apoiar meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus pela saúde, força e fé durante esta caminhada linda e cheia de desafios e muitos aprendizados.

Gratidão à pessoa que, com sua delicadeza, paciência e generosidade, ao aceitar minha pesquisa, permitiu que eu fizesse parte do Mestrado Profissional, dando-lhe sentido. Este projeto possibilitou a ampliação dos meus horizontes, além de ressignificar, de maneira acadêmica, o meu trabalho como professora e pedagoga. Obrigada, minha querida orientadora Dra. Tania Teresinha Bruns Zimer. Você é uma pessoa admirável.

Agradeço à Professora Dra. Luciane Ferreira Mocrosky e à Professora Dra. Priscila Kabbaz que, com leveza e comprometimento, fizeram parte da minha banca e corroboraram com a minha pesquisa.

Agradeço à minha amada mãe, “in memoriam”, que foi uma pessoa admirável e sempre me inspirou a buscar o melhor para minha vida. Ela dedicou todo seu amor e cuidado nos momentos difíceis e especiais que vivemos juntas. Minha eterna gratidão por todos os ensinamentos e por ter acreditado em mim. Você foi uma mulher imbatível frente ao amor e à ternura que só uma mãe pode nos dar.

Ao meu querido pai Adelardo, que, ao lado de minha mãe e por meio do seu trabalho e dedicação, permitiu que eu tivesse as melhores oportunidades na vida. Pai, graças ao seu jeito, o senhor permitiu que eu fosse uma pessoa dedicada e comprometida.

Ao meu amado esposo Gilson, parceiro incansável e uma pessoa iluminada, que, com ternura e amor, sempre me incentivou e me apoiou em minhas decisões, ajudando-me a seguir meus sonhos. Obrigada por todo o carinho e acalento que dedica em todos os momentos da minha vida. Você é e sempre foi uma inspiração para eu ser uma pessoa melhor. Te amo, meu querido.

Filho querido, você é sinônimo de um amor incondicional, o qual me deu o direito ao melhor título da minha vida: o de ser mãe. Victor, você é um filho dedicado e amável, e me inspira todos os dias com sua ternura e carinho. Você é o maior símbolo do amor e completa minha vida como parte de mim mesma. Você dá sentido para as melhores coisas que eu poderia ter. Te amo, filho.

Aos meus irmãos Júlio César e Adelardo Junior, por serem parte do meu ser e sempre estarem ao meu lado como joias raras. Vocês são o símbolo do amor familiar.

Às diretoras da escola onde ocorreu a pesquisa, Sueimy Sena e Natalia Vigo que acolheram minha pesquisa, acreditando que a formação continuada é possível quando há escuta sensível. Sou grata a vocês por toda ajuda e carinho nesta jornada acadêmica. Vocês são pessoas especiais em minha vida.

Às professoras participantes TA-1 TS-2 e TC-3 o meu muito obrigada, pois, por meio dos seus relatos, mostraram a importância da escuta na educação integral e a grandeza de um professor que acredita em possíveis transformações na educação.

Gratidão ao grupo de pesquisa GPEACM-PTEn que me permitiu vivenciar experiências grandiosas, lapidando com relevância o meu trabalho. Agradeço, ainda, aos professores do grupo que, com dedicação e paciência, fizeram parte desta jornada acadêmica. Muito obrigada.

Um agradecimento especial às amigas que o mestrado profissional colocou em minha vida como seres inigualáveis, especialmente Aline da Silva, Tatiane Lima, Marily Chaves, Sandra Andreatta, Schaili Borges, Luciane Krul, Luciane Pereira, Greice Colaço, Paola Trevisan, Tainara Harbs, Flaviele Amaral e Luzilete Ramos.

A todos que fizeram parte desta jornada acadêmica única e transformadora, a minha muito obrigada.

“Quem Elegeu a Busca não Pode Negar a Travessia.”
Guimarães Rosa.

RESUMO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada em uma escola pública do município de Curitiba. O estudo tem por objetivo “Conhecer como os professores que atuam na Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas pedagógicas de Matemática durante os processos de formação realizados no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)”. O momento da OTP, no município de Curitiba, ocorre no ambiente escolar, com quatro datas previstas em calendário e com a duração de duas horas cada. Esta ação formativa é destinada aos professores que realizam as práticas educativas, tendo a equipe gestora da escola e o professor articulador como responsáveis pela organização das temáticas a serem trabalhadas na OTP. O trabalho com a educação integral se caracteriza por meio de oficinas pedagógicas, as quais se articulam entre o Currículo do Ensino Fundamental e o Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado. A investigação ocorreu com a participação de três professoras que atuavam com as Práticas de Matemática no tempo ampliado. Utilizaram-se como instrumentos de produção de dados: entrevistas semiestruturadas, bem como um diário de campo contendo os registros das observações durante a realização da OTP nesse contexto escolar. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) e originou duas categorias a *priori* e uma categoria emergente, sendo elas, respectivamente, a Formação Continuada de Professores e as Práticas Educativas e Tempo. A partir da análise dos dados, constatou-se que a formação continuada dos professores no tempo integral, no município de Curitiba, apresenta lacunas importantes que precisam ser repensadas a partir do ambiente escolar. As professoras participantes evidenciaram que a formação continuada precisa dialogar com a realidade da instituição escolar, juntamente com um tecer de possibilidades que agreguem em suas práticas educativas. Entre os resultados, destaca-se o Tempo Integral, pois, por meio dele, evidencia-se como a escuta ativa no momento da OTP possibilita transformações nas práticas educativas dos professores. O tempo na educação integral tem uma dimensão pedagógica muito importante e que exige uma resignificação do tempo como espaço de aprendizagem. Ele deve ser vivido por meio de experiências que ampliem os conhecimentos e permitam diferentes possibilidades de aprender. É evidente que, frente ao Currículo do Ensino Fundamental articulado com o Referencial da Educação no Tempo Ampliado, o tempo precisa se entrelaçar com a dimensão do desenvolvimento dos estudantes integralmente. O momento da OTP se caracteriza como uma ação formativa importante no contexto da educação integral, a qual precisa ainda ser ampliada com maior qualidade na sua oferta. Entende-se que quatro datas previstas em calendário, com a duração de duas horas cada, são inviáveis para o que se almeja para a educação no Tempo Integral.

Palavras-chave: Formação Continuada dos Professores. Práticas de Matemática. Educação Integral. Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

This qualitative research was conducted at a public school in the city of Curitiba. The study aims to "understand how teachers working in Full-Time Education understand and develop their Mathematics pedagogical practices during the training processes carried out within the scope of the Organization of Pedagogical Work (OPW)". In Curitiba, the OPW moment takes place in the school environment, and consists of four scheduled sessions lasting two hours each. This training activity is intended for teachers who carry out educational practices. The school management team and the coordinating teacher are responsible for organizing the topics to be covered in the OPW. The work with full-time education is characterized by pedagogical workshops, as they connect the Elementary School Curriculum and the ExtendedTime Education Framework. The research involved the participation of three teachers who worked with Extended-Time Mathematics Practices. The following data production instruments were used: semi-structured interviews, as well as a field diary containing records of observations during the OPW in this school context. Data analysis was performed using Discursive Textual Analysis (DTA) and resulted in two a priori categories and one emergent category: Continuous Teacher Formation, Educational Practices, and Time, respectively. The data analysis revealed that continuous education for full-time teachers in the city of Curitiba presents significant gaps that need to be reconsidered from a school perspective. The participating teachers highlighted that continuous education needs to engage with the realities of the school institution, along with a range of opportunities that enhance their educational practices. Among the results, Full-Time education stands out, as it demonstrates how active listening during the OPW enables transformations in teachers' educational practices. Time in full-time education has a crucial pedagogical dimension and requires a redefinition of time as a learning space. It should be lived through experiences that expand knowledge and allow for different learning possibilities. It is clear that, given the Elementary School Curriculum articulated with the Extended-Time Education Framework, time must be intertwined with the dimension of students' development. The OPW moment is characterized as an important formative activity in the context of full-time education, which still needs to be expanded with higher quality. It is understood that four scheduled dates, each lasting two hours, are unfeasible for the desired full-time education.

Keywords: Continuing Teacher Training. Mathematical Practices. Full-Time Education. Organization of Pedagogical Work.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PRODUÇÕES NA BASE BTB/IBCT	89
TABELA 2 - PRODUÇÕES NA BASE CAPES	90
TABELA 3 - TRIAGEM EM BASES DE DADOS/ Scielo	91
TABELA 4 - TRABALHOS ENCONTRADOS NAS BASES DE DADOS	92

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O TEMPO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	28
FIGURA 2 – OFICINA PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS	75
FIGURA 3 – REFLEXÕES NO MOMENTO DA OTP SOBRE OS DOCUMENTOS DA RME	117
FIGURA 4 - PORTFÓLIO NO TEMPO INTEGRAL	121
FIGURA 5 – PROCESSOS DA ATD.....	128
FIGURA 6 – MATERIAIS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	178

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DIFERENÇA ENTRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E ESCOLA INTEGRAL	44
QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	74
QUADRO 3 - ORGANIZAÇÃO DOS DESCRITORES.....	87
QUADRO 4 - DADOS DOS TRABALHOS SELECIONADOS	92
QUADRO 5 – PRIMEIRA ETAPA: ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES DA OTP.....	114
QUADRO 6 – QUESTIONÁRIO PARTE UM: FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E TEMPO NA EDUCAÇÃO NO TEMPO INTEGRAL	123
QUADRO 7 – QUESTIONÁRIO PARTE DOIS: OFICINAS PEDAGÓGICAS E PLANEJAMENTO	124
QUADRO 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTA: ORGANIZAÇÃO NO TEMPO INTEGRAL	125
QUADRO 9 – PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO	132
QUADRO 10 - EXEMPLO DE AÇÕES FORMATIVAS NO TEMPO INTEGRAL	165
QUADRO 11 - ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	182
QUADRO 12 - ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	182

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEPEI	Departamento de Planejamento, Estrutura e Informação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
RME	Rede Municipal de Educação
GPEACM	Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática - UFPR
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 DEFININDO PRÁTICAS	11
1.1.1 O Percurso em Direção ao Tema.....	14
1.1.2 Educação Integral	17
1.1.3 A Escuta que Revela a Pesquisa	21
1.1.4 Processos Formativos	24
1.1.5 Os Diferentes Tempos	27
1.1.6 A Pesquisa e a Educação Integral	33
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	37
1.3 OBJETIVO GERAL	37
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	37
2 TEMPO INTEGRAL: ALGUNS ASPECTOS	40
2.1 O TEMPO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS DIFERENTES RELAÇÕES.....	40
2.2 O TRABALHO DOS GESTORES NO TEMPO INTEGRAL	46
2.2.1 Reflexões Sobre a Escuta na Organização do Trabalho Pedagógico	53
2.2.2 Conexões Formativas Entre a OTP e as Práticas de Formação Continuada na Rede Municipal de Curitiba	56
2.2.3 O Ensino de Matemática e as Contribuições para as Práticas de Matemática no Tempo Integral	65
2.3 OFICINAS PEDAGÓGICAS E AS PRÁTICAS DE MATEMÁTICA NO TEMPO INTEGRAL	72
2.4 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	85
2.4.1 As Etapas desta Revisão Sistemática de Literatura.....	86
2.4.2 Ponderações Sobre os Trabalhos Selecionados	93
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	105
3.1 CAMPO DE PESQUISA	107
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	109
3.2.1 Essência e Perfil das Participantes da Pesquisa	110
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	113

3.3.1 Observação no Momento da OTP.....	113
3.3.2 Relato de Observação do Momento da OTP	115
3.3.3 Questionário.....	123
3.3.4 Entrevistas	124
3.3.5 Análise de Dados	125
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÕES COM A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	127
4.1 <i>CORPUS</i>	128
4.2 UNITARIZAÇÃO	129
4.3 CATEGORIZAÇÃO	130
5. DANDO SENTIDO À PESQUISA: A ESCUTA QUE REVELA A PESQUISA.....	137
5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	137
5.2 ESCUTA ATIVA	140
5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO TEMPO INTEGRAL	150
5.4 PLANEJAMENTO	154
5.5 TEMPO	158
5.5.1 Concepções Sobre o Tempo Integral.....	159
5.5.2 Tempo da Formação Continuada	163
5.5.3 Tempo de Aprendizagem.....	169
5.5.4 Tempo de Permanência na Escola	173
5.5.5 Práticas Educativas.....	177
5.5.6 Práticas Educativas no Tempo Integral.....	181
5.5.7 Práticas de Matemática.....	185
5.5.8 Oficina Pedagógica.....	189
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE A.....	206
APÊNDICE B	214
APÊNDICE C	216
APÊNDICE D	217

1 INTRODUÇÃO

O capítulo inicial desta dissertação discorre sobre o meu percurso acadêmico, as minhas experiências em escolas da rede municipal de Curitiba e minhas vivências pessoais que se entrelaçam com as diversas incertezas e interesses sobre a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na educação no Tempo Integral. É um momento no qual apresento a importância do processo formativo e como ele ocorre no município de Curitiba. Porém, para além disso, também apresento reflexões e análises que evidenciam a necessidade de um repensar e recalculer sobre a maneira de como é ofertada a formação continuada para os professores no Tempo Integral na rede municipal de Curitiba. Na sequência, dentro do contexto desta pesquisa, apresento a definição de práticas pedagógicas e práticas educativas, os objetivos gerais e os objetivos específicos juntamente com os demais capítulos organizados, por meio dos quais se evidencia o percurso e os resultados desta dissertação.

1.1 DEFININDO PRÁTICAS

Inicialmente, esta dissertação apresenta a definição dos termos práticas pedagógicas e práticas educativas. A partir disso, contextualizou-se o percurso desta jornada acadêmica até o tema da pesquisa, o qual foi se delineando a partir das experiências no contexto educacional da Rede Municipal de Curitiba.

Pontua-se, neste momento, como as práticas educativas e as práticas pedagógicas se encontram e se configuram no contexto educacional no Tempo Integral, bem como se mostram nesta dissertação. Conforme Belo (2023, p.37) “[...] conceituar a prática, não é tarefa simples. Compreende-se que o termo prática é utilizado em várias situações e com diferentes significados no cotidiano [...]”. Todavia, nesta pesquisa, as práticas definem-se como uma maneira de revelar o trabalho dos professores realizado com as turmas na educação no Tempo Integral em uma escola do município de Curitiba.

Sendo assim, quando nos referimos às práticas educativas conforme o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020, p.35) da Rede Municipal de Educação, estamos definindo quais práticas fazem parte deste contexto, constituindo-se em: “práticas de Matemática, práticas de Língua Portuguesa, práticas Artísticas, práticas

de Movimento, Práticas de Educação Ambiental, Práticas de Ciência e Tecnologia e Práticas de Língua Estrangeira”. Todas elas são desempenhadas a partir do currículo do ensino fundamental do município de Curitiba, porém são realizadas por meio das oficinas pedagógicas que seguem a proposta da rede municipal de Curitiba, a qual está disposta no referencial da educação integral.

De acordo com o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado: Concepção (2020, p.68) “[...] as práticas educativas são organizadas a partir do currículo vigente na Secretaria Municipal de Educação (SME), possibilitando a ampliação curricular, considerando as particularidades de cada prática educativa [...]”. Assim, todo o trabalho é pautado a partir do currículo na seleção dos conteúdos, não na organização trimestral e na maneira como o professor deve trabalhar. Isso porque as propostas são voltadas aos interesses e à participação dos estudantes, priorizando temas que despertam curiosidade, os quais são selecionados entre professores e estudantes em uma vertente que amplia os conhecimentos e não se restringe a trimestralidade do currículo do ensino fundamental.

Portanto, na educação integral, desenvolve-se um trabalho por meio do protagonismo dos estudantes, bem como da ampliação de seus conhecimentos enquanto autores no seu processo de ensino e aprendizagem. Conforme o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020, p.35):

Ao articular as áreas do conhecimento aos saberes escolares, as Práticas Educativas estão voltadas à investigação e experimentação, envolvendo o protagonismo do estudante e a mediação de conhecimentos pelos docentes, que corroborem para a formação humana. A metodologia para o trabalho pedagógico nas Práticas Educativas ocorre por meio de Oficinas Pedagógicas que permitem o diálogo com diferentes Componentes Curriculares, possibilitando a ampliação de saberes, de forma articulada, diferenciada e intencional.

Para tanto, as práticas educativas ocupam um papel fundamental no sentido de promover possibilidades e ampliação do currículo, porém precisam estar articuladas com as especificidades das proposta para cada prática educativa. Por exemplo, as Práticas de Matemática podem levar de três até seis meses na realização da temática definida, podendo ocorrer mais do que três oficinas por ano, se assim for o interesse dos estudantes. Nas práticas artísticas, por sua vez, o professor deve contemplar duas linguagens artísticas, realizando apenas duas

oficinas por ano, pois, no Referencial da Educação Integral, não há a necessidade de contemplar as quatro linguagens.

Observa-se, tendo em vista, que cada uma delas tem suas especificidades, cujo desenvolvimento se dá por meio da pesquisa e da utilização dos espaços da escola e da cidade de Curitiba com a intencionalidade de aprofundar os conhecimentos de maneira diferente do que propõe o ensino regular. Portanto, as práticas educativas seguem um trabalho pautado nas oficinas pedagógicas de cada caderno do referencial do Tempo integral. Isso possibilita um trabalho que valoriza os interesses dos estudantes, assim como o conteúdo que o professor julga importante para realização de um trabalho desse modo, não apenas se ressignifica o currículo, mas dá a ele um novo sentido, conforme o que se espera para a educação no Tempo Integral.

Em contrapartida, nesta pesquisa, no tangente às práticas pedagógicas, buscou-se revelar como se desenvolve todo o trabalho na educação integral, considerando o Currículo do Ensino Fundamental como ponto de partida. Além disso, analisou a forma como o Referencial da Educação Integral direciona os professores na realização do planejamento das atividades, levando em consideração a metodologia de trabalho adotada pela SME por meio das oficinas pedagógicas.

Conforme Belo (2023,p.41), “[...] a prática pedagógica é uma prática social, na qual é função dos professores dar condições necessárias para que ela tenha relação com a teoria-prática inserida no contexto social, ou seja, com a realidade do estudante [...]”. Assim, considera-se que as práticas pedagógicas precisam ser pensadas para os espaços e tempos da educação integral, respeitando os documentos norteadores da escola e da rede municipal de Curitiba, no sentido de promover ações que considerem o contexto e cotidiano da escola, colocando os estudantes no centro das ações planejadas.

Nesse sentido, os conhecimentos dos professores em relação aos conteúdos propostos são levados em consideração, mas a maneira como o professor vai realizar o trabalho com os estudantes é fundamental, pois é neste momento que teoria e prática se encontram, ressignificando o trabalho na educação integral e possibilitando diferentes maneiras de aprender e ensinar.

Segundo Shulman (2004), a maneira como o professor vai promover o aprendizado e como irá produzi-lo na prática é fundamental, visto que no Tempo

Integral este é o maior objetivo. Nota-se, que não basta somente o domínio dos conteúdos das disciplinas, mas sim de que forma transformá-los em conhecimentos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem para os estudantes. Partindo dessa perspectiva, justifico a seguir como as práticas pedagógicas e as práticas educativas se revelaram como alvo de interesse pela temática deste projeto.

1.1.1 O Percurso em Direção ao Tema

Esta dissertação nasce das inquietações da professora e pedagoga dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Maria Cristina, atuante em uma escola municipal de Curitiba e apaixonada pela educação em Tempo Integral. Sua trajetória profissional iniciou-se em 2007, na rede municipal de Curitiba, em uma escola cujo Projeto Político Pedagógico baseia-se na pedagogia por projetos. Ela permaneceu por treze anos nessa escola, onde o seu interesse em aproximar a teoria das práticas pedagógicas e das práticas educativas foi uma constante.

Além disso, a autora também atuou como professora articuladora¹ no Tempo Integral do Ensino Fundamental na rede municipal de Curitiba, sendo responsável pela formação continuada dos professores e pela organização da rotina no Tempo Integral. Ao analisar a formação continuada ofertada pela mantenedora, constatou-se que, embora tivesse qualidade, era necessário se adaptar ao ambiente escolar específico de cada instituição. A formação continuada, segundo sua perspectiva, deveria dialogar diretamente com o contexto particular de cada unidade educacional, em um movimento de dentro para fora, de modo que possibilitasse a escuta ativa dos professores no ambiente escolar para, então, pensar em ações formativas que corroborassem com o processo de ensino e aprendizagem.

Diante deste percurso e das vivências em três escolas da rede municipal curitibana em que atuou, com propostas de trabalhos diferentes, mas sempre seguindo os documentos norteadores da rede municipal de Curitiba, Maria Cristina foi

¹ A professora articuladora da Educação no Tempo Integral, na (RME) de Curitiba, é uma profissional com graduação em pedagogia, indicada pela equipe gestora da instituição escolar com a devida aprovação do Conselho de Escola. Sua função é de articular e reforçar o trabalho da equipe gestora, e da equipe pedagógica na elaboração dos planejamentos e ações pedagógicas, e no acompanhamento dos estudantes ao longo do dia.

se conectando cada vez mais com o universo da escola pública e suas demandas urgentes. Sentiu-se responsável por buscar ações que ressignificassem o contexto de ensino e aprendizagem. Logo, sua trajetória como professora, pedagoga e articuladora no Tempo Integral, com à escuta dos colegas e suas próprias dificuldades vivenciadas em sala de aula, a levou à questão central que emerge em como articular teoria e prática no ambiente escolar no Tempo Integral.

Eu tinha a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas no ambiente escolar a fez buscar, no mestrado, o conhecimento acadêmico necessário para se aprofundar nas questões que a inquietavam. Assim, o mestrado, bem como a participação no grupo de pesquisa GPEACM, tornou-se uma oportunidade para refinar suas vivências e experiências, além de permitir uma investigação mais aprofundada sobre teoria e prática pedagógica no ambiente escolar, com o objetivo de contribuir para práticas reflexivas e transformadoras.

Observou-se, também, a necessidade de se ampliar o tempo de formação na escola no momento da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Com isso, possibilita-se trazer reflexões sobre a escuta dos professores frente ao trabalho com as práticas educativas, pois são eles que trazem um olhar de quem vivencia e participa diretamente do processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola no Tempo Integral. Assim, promove-se uma formação continuada mais eficaz e próxima do que se vive no contexto escolar.

Em contrapartida, as inquietações e a importância da escuta dos professores foram delimitando e alinhando um caminho de estudos e busca por novos conhecimentos, o qual inspirou a pesquisadora na escolha do tema da sua pesquisa de mestrado sobre a formação continuada de professores do Tempo Integral nas práticas de Matemática, no Momento da Organização do Trabalho Pedagógico, que evidenciou como o ensino de Matemática é desenvolvido nas práticas educativas, considerou-se o trabalho por meio das oficinas pedagógicas na educação integral.

Pode-se dizer que a formação continuada no ambiente escolar é um caminho para a construção de conhecimentos e experiências, entrelaçando quem ensina e quem tem a escuta sensível a fim de transformar esses conhecimentos e experiências em algo significativo, buscando por ações formativas que se espera para a educação no Tempo Integral, ressignificando o processo de formação continuada de dentro para fora.

Ressalta-se aqui a relevância da formação continuada de professores no ambiente escolar no momento da OTP, uma vez que são muitas as indagações sobre como são ofertadas ou permitidas as diferentes formas de aprender a quem faz parte deste contexto de ensino e de aprendizagem. A partir disso, é preciso pensar em quais competências, habilidades e reflexões, realizadas na Organização do Trabalho Pedagógico, podem contribuir para novas práticas pedagógicas, em um movimento que permita a reflexão e a escuta sobre o que os professores sinalizam em relação ao trabalho em sala de aula, ampliando as experiências e rompendo com práticas sem sentido para os estudantes que passam nove horas diárias na escola.

Portanto, o momento da OTP, nesta pesquisa, mostra-se como um momento relevante, no qual se pode permitir práticas educativas por meio de experiências e vivências dos estudantes em espaços de aprendizagem que ultrapassam as paredes da sala de aula e ressignificam o tempo na escola integral. Ofertar, pois, as mesmas atividades, com as mesmas estratégias realizadas no ensino regular, seria insuportável, como bem cita Arroyo (2019).

No município de Curitiba, nas escolas que possuem turmas no Tempo Integral, realiza-se a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) conforme Referencial de Educação Integral em Tempo Ampliado: Concepção por meio das reuniões de OTP, as quais se constituem “[...] como espaço formativo que oportuniza a reflexão coletiva sobre assuntos relevantes relacionados à dinâmica e à organização dos tempos e espaços”. (Curitiba, 2020, p. 97). Portanto, as reuniões da OTP são os momentos formativos para os professores, onde se definem as questões pedagógicas e de organização da rotina no Tempo Integral.

O momento na OTP no ambiente escolar ocorre com datas previstas em calendário como consta em instrução normativa, nº 11/2023, que estabelece as quatro datas previstas no seu Art. 3.º, inciso XII, para as reuniões de OTP de 2024, as quais devem ter a duração de duas horas.

O planejamento da OTP é realizado pela equipe gestora da escola e pela professora articuladora. A equipe gestora é composta pela diretora, vice-diretora, pedagogas e professora articuladora, sendo que ambas organizam as temáticas que serão trabalhadas a partir da escuta dos professores e da realidade da unidade escolar, bem como perante às orientações dos documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, (SME). O principal objetivo desse momento é

refletir junto com os docentes sobre como viabilizar estudos e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas, que na educação integral exigem um planejamento coerente com as nove horas que os estudantes passam na escola, no intuito de ampliar os conhecimentos a partir dos conteúdos do currículo.

Vale ressaltar que os participantes, além da equipe gestora e da professora articuladora, no momento da OTP, são os professores que atendem os estudantes no Tempo Integral e realizam o trabalho com as seguintes práticas: Práticas de Língua Portuguesa, práticas de Matemática, práticas Ambientais, práticas de Movimento, práticas Artísticas e práticas de Ciências e Tecnologia. Elas acontecem por meio das oficinas pedagógicas, que respeitam as orientações dos documentos da RME, a temporalidade e as especificidades de cada prática educativa, possibilitando o protagonismo, a pesquisa e a atuação direta dos estudantes e professores na construção dos conhecimentos.

1.1.2 Educação Integral

A justificativa da proposta desta pesquisa, em linhas gerais, vai ao encontro do debate sobre o cenário da Educação frente às políticas públicas² pensadas para as escolas em Tempo Integral, que vêm ganhando espaço nas discussões e reflexões no ambiente escolar. Assim, ter um corpo docente que corresponda às exigências da escola é um fator que desperta o interesse de todos que fazem parte da educação. Além disso, essa equipe deve ser qualificada para atender às necessidades da escola no Tempo Integral.

Uma das principais formas de se alcançar isso, é instigar o professor a participar das formações continuadas ofertadas pela mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação (SME), articulando com a formação continuada no ambiente escolar.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) oferta cursos voltados a formação continuada dos professores a partir dos estudos sobre o currículo do ensino fundamental, bem como das análises das avaliações em larga escala, com o objetivo

² No município de Curitiba, são realizadas diversas ações e programas voltados para educação. Dentre elas a formação continuada ofertada nos núcleos de educação, para o ensino fundamental e educação infantil. Formações ofertadas pelo departamento de educação integral. Convênios com mestrados e doutorados em universidades parceiras. Intercâmbio Pedagógico.

de propor estratégias e possibilidades de trabalho em sala de aula. Todavia, esses cursos contam com um número significativo de professores, o que impossibilita uma maior interação e trocas por parte dos profissionais que ofertam os cursos com os professores participantes, distanciando-se do que se busca em uma formação continuada, que precisa se aproximar das necessidades de cada instituição escolar.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar o que os professores sinalizam sobre o trabalho em sala de aula, repensando como aliar a formação que vem de fora com aquela ofertada pela mantenedora (SME) na escola, no intuito de qualificar as práticas pedagógicas e superar modelos de formação excessivamente teóricos, que se mostram distantes do cotidiano escolar.

Conforme Imbernón (2011), em entrevista sobre a formação continuada para a revista Nova Escola, é fundamental estender a formação para além da teoria, compreendendo que o aprendizado se dá com base nas reflexões de questões diárias relacionadas à prática pedagógica. O autor defende, ainda, uma formação que leve em consideração reflexões sobre a prática pedagógica que emerge do ambiente escolar e não de cursos que ofertam apenas teorias sem sentido para os professores.

Nesse sentido, deve-se considerar o que o professor vê e sente no ambiente escolar frente aos desafios diários da escola em Tempo Integral. Seria, então, necessário dedicar um olhar comprometido e de qualidade à formação continuada de professores, além de relacioná-la com a realidade das escolas e colocar os professores como os agentes transformadores do contexto escolar, haja vista o universo em que eles estão inseridos. Portanto, talvez o que precise ser feito em relação à formação continuada de professores seja o olhar sensível, aquele que transcende o ver para, então, buscar as ações formativas reais de modo que estejam alinhadas ao contexto educacional na escola pública.

As ações formativas ofertadas pela mantenedora, no cenário exposto, seguem movimentos distintos, sendo um destinado ao trabalho com os professores e corretores que atendem às turmas no ensino regular do 1º ao 5º ano; e outro para os professores que atendem às turmas no Tempo Integral.

Para os professores do ensino fundamental, os cursos ocorrem no núcleo de educação, onde os professores participam como ouvintes e em alguns momentos realizam atividades propostas pelas alfabetizadoras responsáveis pela formação.

Esse formato de curso não leva em consideração o tempo de atuação dos profissionais em sala de aula, ou seja, não distingue quem está no início, no meio ou no final de carreira, o que demanda interesses e necessidades diferentes por parte dos professores.

No entanto, para os professores que atuam com as turmas no Tempo Integral, há uma formação continuada ofertada pela mantenedora, que ocorre no ambiente escolar, intitulada como Organização do Trabalho Pedagógico a (OTP), que possibilita uma escuta primeiramente dos professores e de toda a demanda escolar da educação integral. Para isso, a RME de Curitiba prevê esses momentos formativos com datas determinadas em calendário escolar, permitindo que a equipe gestora e professora articuladora organizem as temáticas, levando em consideração a escuta sensível dos professores em face dos apontamentos, inquietações e necessidades reais em relação às suas práticas pedagógicas no contexto escolar, bem como sobre os documentos norteadores da educação integral, a rotina e organização que envolvem o trabalho no tempo de nove horas na escola.

Essa ação formativa (OTP) tem a pretensão de ampliar a observação para além daquilo que tem sido ofertado em relação à formação continuada para os professores. Tal ação busca compreender a escola real e não um modelo de escola ideal, pois se fosse apenas a escola ideal, haveria um movimento retrógrado em relação ao que já se sabe sobre a educação. Esse processo, no entanto, deve compreender as constantes transformações que ocorrem no cenário educacional, mas considerando também o que historicamente é relevante para a continuidade de novas ações, sem deixar de priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes e o pensamento crítico com abordagens mais próximas e reais do cotidiano escolar.

Portanto, propor uma ação formativa como a OTP nas escolas requer estrutura, escuta sensível e discussões que conversem com as reais necessidades dos professores, colocando-os como protagonistas de ações transformadoras no contexto escolar. Segundo Orlowski (2023, p.21), “ [...] buscar sentidos de ser professor para os próprios professores [...]”. Isso é valorizar as ações pedagógicas, dando voz e vez aos professores, por meio das quais eles percebam sua importância enquanto sujeitos transformadores das suas realidades e das práticas pedagógicas reflexivas e integradas com o processo de ensino e aprendizagem que fazem sentido na vida dos estudantes.

Moll (2012), em seu livro *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, junto com outros autores, como Arroyo (2012) e Branco (2009), pontua sobre a educação no Tempo Integral não apenas como um tema de debate, cujo foco seria uma outra experiência de ações positivas em escolas, mas discorre também como uma tessitura para fortalecer e compreendê-la, pensada como possibilidades, por meio das quais o professor faz parte da construção das ações formativas significativas para o contexto escolar.

Ressalta-se, então, a importância desta pesquisa sobre a formação continuada de professores como uma possibilidade na mediação no momento da OTP, que compreende a organização da escola em todas as suas dimensões, inclusive na formação continuada, para mudanças que reverberam no tempo de nove horas. Sobre essas mudanças, Paiva (2018) afirma que as mudanças de paradigmas são necessárias para possibilitar ações coerentes aos processos educativos, no sentido de rever ações formativas, que podem reverberar em sala de aula. Para tanto, falar em quebra de paradigma é pensar em momentos que possibilitem reflexões e promovam ações formativas no ambiente escolar.

Assim, é possível permitir um tecer de saberes e de construção profissional dos docentes, promovendo a escuta significativa diante das necessidades e desafios que fazem parte do contexto de ensino e aprendizagem no Tempo Integral. Com isso, ressignificam-se as práticas pedagógicas.

Segundo Imbernón (2010, p.79), “[...] a formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem [...]”. Portanto, colocar o professor como autor de práticas pedagógicas, que considera o trabalho de nove horas na escola integral como uma possibilidade de ampliar as vivências, de modo que esteja alinhado a uma formação continuada que fomenta oportunidades de mudanças no ambiente escolar, é direcionar ações que levam o próprio professor a refletir sobre suas práticas pedagógicas. Elas compreendem o processo de ensino e aprendizagem e a interação entre professores e estudantes, que consistem em inúmeras possibilidades individuais e coletivas de aprender e ensinar, as quais precisam de mudanças para atingir os objetivos necessários no cenário da educação almejada por todos os profissionais da área.

A presente pesquisa tem como objetivo contribuir para que o professor

compreenda que não é o único responsável pelas transformações em sua prática pedagógica. Busca-se evidenciar que, ao participar das formações continuadas promovidas pela rede municipal de ensino de Curitiba e ao refletir sobre essas experiências no contexto escolar, o docente passa a assumir um papel fundamental, com voz ativa no ambiente educacional, sendo capaz de perceber e promover as possíveis mudanças em relação à sua prática pedagógica.

Assim, além dessas linhas gerais que justificam a proposição e realização desta pesquisa, também são considerados relevantes os aspectos que perpassam as justificativas pessoais, acadêmicas e sociais, conforme a seguir.

1.1.3 A Escuta que Revela a Pesquisa

Pode-se metaforizar que a escuta na educação é como uma joia, que no início é pura e bruta, mas, conforme vai sendo lapidada, revela-se como uma joia preciosa e única. Ela está na beleza e na alegria de acreditar que é possível uma educação integral que escuta e busca por qualidade, em que ensinar e aprender se entrelaçam na mesma sintonia que se inquieta e supera obstáculos. Freire (1996), a alegria de ensinar é uma inspiração, enquanto aprender é inquietar-se na busca pela escola de qualidade, lançando os profissionais aos desafios e paradigmas que a educação exige. Segundo o autor:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e à esperança. A esperança de que o/a professor/a e aluno/a juntos podem aprender e ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (Freire, 1996, p.43).

Ainda de acordo com as minhas experiências, não é utópico pensar em uma educação de qualidade que possa superar os obstáculos e desafios diários das escolas públicas. Na verdade, isso faz parte de um conjunto de ações formativas, tido por meio de políticas públicas e de uma autocompreensão em relação ao papel docente no universo da escola pública. Segundo Gadotti (2009), é preciso ensinar pensando além do universo escolar, repensando as práticas pedagógicas que permitem a leitura do mundo. Querer e almejar uma educação melhor encoraja os professores, além de dar a eles a compreensão da própria importância para esse cenário. Conforme, fazem-se necessárias ações relevantes, que são pensadas no ambiente escolar e frente às

políticas públicas e a todos que fazem parte desse contexto.

Logo, as dificuldades e desafios não podem ser motivos para uma estagnação frente a educação. Ao contrário, devem ser um impulso para buscar maneiras de repensar a formação continuada no ambiente escolar, além de transformá-la em um trabalho coletivo que tenha o comprometimento e a responsabilidade de todos os envolvidos, trazendo novas estratégias para ela.

É evidente que não há uma regra a ser seguida em relação à forma de ser professor, além de não existir uma formação continuada ideal para todos. Porém, há a riqueza interativa por meio da qual a formação continuada se constrói no ambiente escolar, unindo professores, estudantes, escuta, tempo e conhecimento.

Nesse contexto, a escuta dos docentes assume um papel central. São eles que, em sua vivência diária, apresentam múltiplas facetas da veracidade escolar em tempo real, revelando aspectos da organização, da gestão do tempo, do planejamento pedagógico e de todo o funcionamento da educação no Tempo Integral. É justamente por isso que os professores têm a liberdade de sinalizar caminhos para as possíveis mudanças, oferecendo novos olhares sobre a formação continuada que se deseja construir.

Tendo em vista, as mudanças no cenário da educação exigem muito mais que a reprodução de uma forma de ensinar e aprender. É preciso cultivar um olhar sensível para a totalidade do contexto escolar, por meio do qual se promove a conexão entre as complexidades e necessidades enfatizadas no cotidiano escolar, assim como na experiência concreta dos sujeitos que dela fazem parte.

Sendo assim, a necessidade de mudanças e da importância deste projeto, enquanto professora e pedagoga, desde o início da docência, ao realizar o magistério, com a inquietude sobre a formação de professores e do contexto escolar, sendo incentivada pela curiosidade de saber o que fazia parte de todo esse universo. Então, depois de cursar Pedagogia, a paixão pela educação só aumentou e ela acreditou que poderia ser um caminho para as mudanças que queria, cujos conhecimentos teóricos se encontravam com a prática pedagógica e com as dúvidas e incertezas de como atuar nesse contexto educacional com responsabilidade e comprometimento.

Em 2007, iniciei na primeira escola pública no município de Curitiba como professora regente de todas as áreas do conhecimento, assumindo

uma turma do terceiro ano do ciclo I, do ensino fundamental. Embora tenha sentido uma felicidade imensa com essa oportunidade, percebeu que somente a formação inicial não a preparava para todos os desafios da escola. Foi a partir disso que se permitiu pensar em como buscar uma formação continuada que fosse ao encontro das suas necessidades das práticas pedagógicas em sala de aula.

A primeira experiência na escola como professora de docência nos anos iniciais do ensino fundamental, atuando em todas as áreas do conhecimento, foi tida como um desafio, pois pela primeira vez ela iria atuar em uma turma de terceiro ano do ciclo I sem ainda conhecer o currículo do município de Curitiba. Além disso, atuava em uma escola que se diferenciava das demais escolas da RME por ter em seu Projeto Político Pedagógico a pedagogia por projetos, o que já fazia parte dos seus ideais para educação de qualidade. Todavia, foi nesse ambiente que surgiu a oportunidade de fazer parte da construção do Projeto Político Pedagógico e de conhecer documentos importantes da rede municipal de Curitiba e da escola. Atuou por treze anos nessa escola, na qual o professor precisava ser um pesquisador, trabalhando de forma interdisciplinar e com um olhar para além das páginas do Currículo. Foi também nesta escola, por meio da pedagogia por projetos, que as indagações pela formação continuada dos professores ficaram ainda mais afloradas para a autora, bem como a vontade de ampliar os conhecimentos como professora pesquisadora.

A Pedagogia por Projetos, para mim, foi um momento relevante e disparador em minha carreira, pois pude realizar um trabalho³ relevante, embora não acadêmico, movido por estudos que fizeram parte do contexto escolar dela e que permitiram o repensar da prática pedagógica. O trabalho ocorreu por meio das pesquisas e do conhecimento de um programa desenvolvido nos Estados Unidos, em 1999, intitulado “O Líder em mim”, o qual agregou em seu trabalho como professora, pois direcionou um olhar mais crítico e reflexivo para as ações realizadas no cotidiano escolar e em sala de aula.

Assim, os primeiros contatos no sentido de conhecer o programa “O Líder em mim”, desenvolvido nos Estados Unidos e baseado no livro “Os 7 hábitos de

³ A pedagogia por projetos está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado. A função do trabalho por projetos é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, em relação a: 1. tratamento de informação, 2. a relação entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos.

peessoas altamente eficazes” (Covey, 1989), não se buscou aprofundá-lo como uma pesquisa acadêmica, mas como um disparador para novas possibilidades e estratégias de ensino e aprendizagem em uma escola que exigia dos professores uma ação pedagógica coerente ao trabalho com a pedagógica por projetos. Esse programa foi um aliado que contribuiu para o trabalho da professora Maria Cristina em sala de aula, impulsionando para novas possibilidades de ensinar e aprender, colocando os estudantes como protagonistas de ações pedagógicas coerentes com a realidade escolar.

As primeiras experiências de pesquisa no ambiente escolar, somadas às conversas e escutas atentas com colegas de profissão, despertaram em mim um crescente interesse e, posteriormente, uma verdadeira paixão pela investigação e pela formação continuada de professores da educação em Tempo Integral. Como articuladora pedagógica no Tempo Integral em uma escola da rede municipal de Curitiba, assumo a responsabilidade no papel de formadora no cotidiano escolar. Portanto, essa função a permitiu caminhar junto aos professores na construção de uma educação pública comprometida com os contextos reais da escola integral e com a valorização das práticas docentes.

Dessa forma, a proposição desta pesquisa nasce do desejo de compreender, de forma mais aprofundada, como se dá a formação continuada no contexto da educação no Tempo Integral, especialmente a partir da perspectiva dos próprios professores. Acredita-se que investigar esse processo, a partir do chão da escola e em diálogo com os sujeitos que o vivenciam, pode contribuir para a construção de caminhos mais sensíveis, dialógicos e comprometidos com uma formação que reconheça e valorize as complexidades do fazer docente.

1.1.4 Processos Formativos

As justificativas até aqui apresentadas buscaram evidenciar como os processos formativos vêm ocorrendo na rede municipal de Curitiba. Mostrou, ainda, que é urgente recalcular o percurso formativo na intencionalidade de novas ações coerentes com o ambiente escolar. A rede municipal de Curitiba, a (RME), oferta diferentes cursos de formação continuada para os professores, no intuito de agregar suas práticas pedagógicas em sala de aula. Essas ações formativas se configuram como

momentos relevantes para os professores, porém ainda é preciso olhar atentamente para o contexto em que elas ocorrem e se questionar de que forma é possível incluir as necessidades e desafios que emergem do ambiente escolar conforme o trabalho com a educação no Tempo Integral.

Para tanto, a temática sobre a formação continuada de professores no Tempo Integral, especialmente no que se refere à mediação da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), configura-se como uma temática relevante para a construção de estratégias de aprendizagem nas Práticas Pedagógicas de Matemática. Tal abordagem contribui para aprofundar as reflexões e discussões acerca do papel da escola no Tempo Integral, além de trazer a forma como o professor pode articular os conhecimentos necessários ao ensino e aprendizagem nessa modalidade educativa.

Dessa forma, buscam-se estudos referentes à Formação Continuada de Professores, à educação no Tempo Integral e às práticas de Matemática, conforme proposto por autores como Branco (2012); Cavaliere (2009); Freire (1996); Garcia (1999); Imbernón (2009); Moll (2012); Nacarato (2009); Nóvoa (1992; 2009); Schön (1992) e Shulman (1986, 1987), entre outros.

Houve, também, a procura por trabalhos que contribuíssem para as reflexões e discussões propostas acerca da temática formação continuada dos professores no Tempo Integral. Os trabalhos analisados foram obtidos por meio das pesquisas realizadas nas bases de dados: Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e base de dados *Scielo*, totalizando cinco trabalhos que agregam e enriquecem as reflexões desta pesquisa.

Dentre os trabalhos selecionados que trazem contribuições relevantes para esta pesquisa, destaca-se o da autora Kurek (2020), o qual evidencia ações pertinentes sobre o tempo na educação integral, bem como o trabalho pedagógico direcionado ao letramento e à Matemática. Há, ainda, a autora Reis (2018), que fala sobre as questões do Tempo Integral e da organização do trabalho pedagógico na escola, que se somam às evidências apresentadas nesta dissertação.

Além dos autores citados anteriormente e dos trabalhos identificados nas bases de dados, buscou-se também a escuta dos professores no ambiente escolar, bem como a compreensão das especificidades em relação às Práticas de Matemática. Então, a partir disso, fomentaram-se ações e estratégias que atendessem às

necessidades dos professores em relação ao Tempo Integral nas práticas pedagógicas.

Considera-se que a formação continuada consegue se articular com as reais necessidades dos professores em seu contexto de trabalho e que só então pode trilhar novas ações que reverberam nas práticas pedagógicas, corroborando para mudanças conforme as complexidades da escola real.

Vale ressaltar a relevância da autora Jaqueline Moll (2010) no cenário da Educação brasileira. A sua luta em prol da educação no Tempo Integral e sua participação em um momento importante para a educação integral no município de Curitiba como consultora na construção do Referencial da Educação em Tempo Ampliado (2020) foram fundamentais. A atuação da autora no cenário educacional e suas contribuições me possibilitaram um novo olhar e conhecimento, corroborando com ações pedagógicas assim como os docentes no Tempo Integral.

Enfatizo a importância da minha atuação como professora articuladora no contexto escolar em uma das escolas da rede municipal de Curitiba, sendo um elo importante nas reflexões e discussões acerca da formação continuada dos professores no ambiente escolar.

Segundo (Moll 2010), a escola é um espaço de experiências e de promoção da igualdade, ambos garantidos no direito à educação. Sendo assim, pensar em quem faz parte dessa educação almejada, é, de fato, pensar também na formação continuada que se oferta para os professores no Tempo Integral.

Cabe ressaltar que, no município de Curitiba, a formação continuada da educação no Tempo Integral ocorre por meio de Oficinas Pedagógicas, exigindo preparo e compreensão por parte dos docentes sobre sua ação pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, é preciso considerar que, apesar dos estudantes passarem nove horas do seu dia na escola, esticar a corda do tempo não seria o suficiente para o Tempo Integral, afirma Moll (2012). Mas é necessário repensar a organização dos tempos e espaços na escola, isto é, repensar como o tempo é percebido pelos estudantes e compreendido pelos profissionais nesse contexto educacional.

Então, é preciso ter clareza em relação ao tempo mencionado, além de compreender como esse tempo é ofertado para os estudantes que passam nove horas na escola. Será que é um tempo que passa rapidamente sem significados ou um tempo

que compreende o desenvolvimento integral dos estudantes em diferentes dimensões como a social, a cultural e a de conhecimentos? Segundo Coelho (2012, p.74), “[...] falar da educação em Tempo Integral não é uma novidade [...]”, porém é no século XXI que emergem as discussões relevantes sobre melhorias da educação no Tempo Integral, inclusive de como ofertar esse tempo.

Dessa forma, trazer para o ambiente escolar discussões acerca do tempo na educação integral é muito importante, porém não como algo novo, mas sim fazendo uma analogia em relação ao que já se mostra como contribuição no cenário educacional. Considera-se, portanto, vários trabalhos relevantes no campo da pesquisa científica, bem como as contribuições de outras pesquisas e autores, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Ana Maria Cavaliere e Jaqueline Moll.

Assim, deve-se considerar o que precisa emergir em relação às demandas e desafios nas escolas públicas do município de Curitiba no Tempo Integral conforme as práticas educativas, formação continuada de professores e principalmente do tempo ofertado para os estudantes, que fazem parte desse cenário educacional. Um dos pontos relevantes que se manifestaram nesta pesquisa, e que emergem das situações cotidianas no ambiente escolar, são as questões pertinentes a respeito do tempo conforme sinalizado a seguir.

1.1.5 Os Diferentes Tempos

Com base nas justificativas de ordem pessoal e acadêmica, anteriormente apresentadas, propõe-se aqui um momento de reflexão sobre os aspectos sinalizados e argumentados em torno da educação integral. A partir disso, dar-se-á continuidade à justificativa social com foco no tempo como sendo um dos pilares desta pesquisa.

Partindo das questões sobre o tempo na educação integral, analisa-se uma reflexão do autor Pedroni (2014, p.246), que estimula “[...] pensar sobre qual o sentido de observar o mundo sem vivê-lo [...]”? Sendo assim, nesse momento pontuamos sobre os diferentes tempos na educação integral que se unem em momentos diferentes que possibilitam ampliar os conhecimentos e vivências dos estudantes.

Kurek (2020, p.27,28) argumenta que:

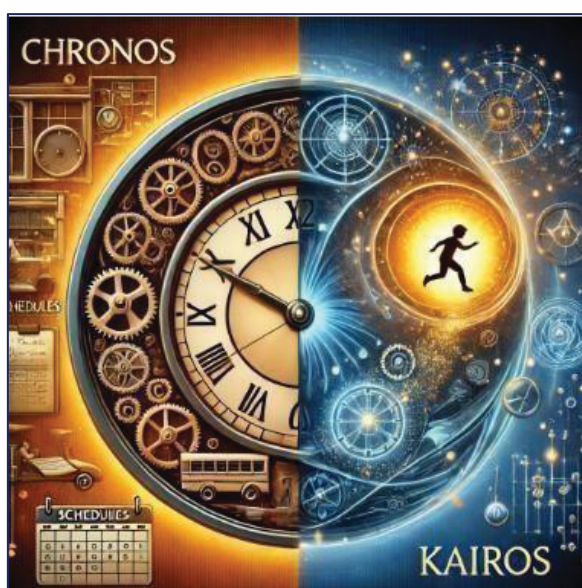
É preciso ir muito além, pensar nas possibilidades de trabalho integrando os turnos e componentes curriculares, num movimento constante em que os

estudantes nem percebiam que existe uma divisão temporal e didática, e evitando a hiperescolarização.

Portanto, conforme aponta a autora, tornam-se urgentes as ações pedagógicas mais integradas e que pensem no tempo na educação integral. O objetivo disso é ampliar a possibilidade acerca das atividades propostas, diferenciando-as do ensino regular, mas, ao mesmo tempo, agregando conhecimentos na maneira de se ofertar as vivências, experiências e atividades. Tal abordagem deve levar em conta os espaços, os tempos e o trabalho desenvolvido por meio das oficinas pedagógicas, configurando-se como a proposta adotada pela rede municipal de ensino (RME) para a educação integral.

Esta pesquisa, além de trazer para o cenário educacional discussões acerca das questões sobre a formação continuada de professores, sustenta-se em dois pilares importantes para educação integral: a escuta e o tempo. Assim, conforme a Figura 1, o tempo na educação integral retrata como os tempos Chronos e o tempo Kairós são entendidos e considerados acerca dos desafios diários no cotidiano escolar. Todavia, não será feita uma análise ou aplicados conceitos sobre o tempo de no que diz a mitologia grega, trata-se apenas de uma percepção e compreensão do tempo em um tecer de possibilidades em suas diferentes formas de se apresentar na educação integral.

FIGURA 01 - O TEMPO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.



FONTE: Campo de Pesquisa (2025)

Logo, a partir da imagem número um, “O tempo na educação integral”, pode-se conceituar as diferentes definições sobre os significados do tempo, mas o objetivo nesta pesquisa é trazer aspectos acerca das possibilidades de aprender no cotidiano da educação integral, que se encontram nos tempo Chronos e Kairós, na maneira do fazer pedagógico, que se preocupa em oportunizar experiências na busca do desenvolvimento do sujeito e nas oportunidades de aprender com sentido.

Conforme Berger e Luckmann (2004, p. 44), “[...] o mundo da vida cotidiana tem seu próprio padrão do tempo, que é acessível intersubjetivamente [...]”, isto é, na educação integral o tempo tem seu propósito em face as atividades que envolvem o cotidiano no período de nove horas na escola, considerando as diferentes vivências e possibilidades que agregam na vida escolar.

Assim, pode-se contextualizar que o tempo Kairós precisa ser visto pelos professores como um aliado que transforma a rotina cotidiana na educação integral em momentos de aprendizados que se estendem para a vida, cujo movimento prioriza as aprendizagens a partir do tempo vivido na escola. Conforme salienta Xavier (2013, p.5), “[...] é o professor quem organiza e gerencia o seu tempo pedagógico [...]”, ou seja, é o professor que pode determinar como qualificar e diferenciar o tempo no trabalho na escola integral.

Portanto, não é fazer uma distinção entre o tempo Chronos e o tempo Kairós acerca da rotina e do planejamento na educação integral, mas de como adequar as ações pedagógicas necessárias ao que se deve cumprir, mas também com o que se deve ofertar. Conforme Kurek (2020, p.115), “[...] o professor tem que cumprir o planejamento, visto que o tempo cronológico organiza tais tarefas, ora precisa perceber o tempo vivido na execução das tarefas e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes [...]”. Portanto, é importante olhar para os diferentes tempos na busca de melhorar o que se oferta no cotidiano escolar, sem que apenas seja o cumprimento de tarefas.

Logo, quando o professor propõe atividades na intenção de sistematizar conteúdos, ou mesmo cumprir com o que está no currículo, ele foca em um tempo de aprendizado, mas com uma preocupação em cumprir com as metas estabelecidas, ou seja, restringindo alguns momentos que precisam de um tempo maior.

Ao passo que quando o professor considera um planejamento que prioriza vivências, experiências e a exploração dos diferentes espaços de aprendizagem, além de partir dos interesses dos estudantes que passam nove horas na escola, ele se preocupa com o tempo Chronos aproximando-se do tempo Kairós, que é um tempo vivido e percebido pelos estudantes. Assim, há um processo de ressignificação que permite aos professores um planejamento de trabalho que considera os diferentes tempos como prioridade na educação integral.

Na educação integral, a própria proposta da SME, por meio do trabalho com oficinas pedagógicas, busca possibilitar momentos que não se estabelece a temporalidade para a realização das atividades propostas. Isso permite um olhar para o cumprimento de metas e objetivos, que perpassam por experiências significativas, considerando os estudantes como sujeitos integrais de aprendizagem em um tempo de aprender a aprender.

Segundo Arroyo (2019, p.181), “[...] na escola se cruzam muitos tempos, tempos dos estudantes, da infância e tempos dos mestres [...]”. O autor conduz uma reflexão sobre o ensinar e o aprender de um tempo, o qual precisa ser repensado na educação no Tempo Integral.

Sendo assim, ficam alguns questionamentos reflexivos importantes: qual é o tempo que a educação integral almeja? Será que é um tempo cronológico, preocupado em cumprir metas, sufocando professores e estudantes, sem lhes permitir o tempo de aprender? Será que é um tempo que permite vivências e experiências que impulsionam aprendizagens significativas?

É preciso direcionar um trabalho que considere os desafios e o cotidiano escolar nos diferentes tempos. Isso vai além do tempo cronológico que, conforme salienta Kurek (2020), se bem organizado, possibilita a aquisição de mais aprendizagens, desde que pensado como um tempo vivido por meio de possibilidades, em que o estudante é o protagonista. Assim, o tempo cronológico pode fazer parte do trabalho na educação integral, porém deve ser bem administrado no sentido de ampliar as possibilidades e não para impossibilitar ações importantes no trabalho com os estudantes na escola, restringindo-se às demandas burocráticas e sem sentido.

Nesse sentido, é possível observar que a organização dos diferentes tempos está ligada ao cotidiano escolar. No entanto, é fundamental compreender de que

forma essa gestão temporal pode ser otimizada, de modo a atender adequadamente às necessidades dos estudantes que permanecem na escola por um período de nove horas diárias.

Assim, considerando a riqueza que se encontra o tempo no contexto da educação integral, propõe-se uma analogia com o poema de Mário Quintana, ampliando a compreensão sobre as múltiplas dimensões do tempo no processo educativo. O poema de Quintana (1980) remete a uma reflexão sobre o que se busca evidenciar acerca do tempo na educação integral.

O tempo

Quando se vê, já são seis horas!

Quando se vê, já é sexta feira!

Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, já terminou o ano...

Quando se vê, perdemos o amor de nossa vida.

Quando se vê, passaram 50 anos!

Agora é tarde demais para ser reprovado.

Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.

Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e
inútil das horas...
Seguraria o amor que está à minha frente e diria que eu o amo...
E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.

Não deixe de fazer algo que gosta devido à falta de tempo. Não deixe de ter
pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.
A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais
voltará.

Quintana, em seu poema, faz uma analogia sobre seu percurso de vida aos setenta e quatro anos, quando escreveu o poema, evidenciando sua percepção sobre aproveitar a vida como uma emergência. Para tanto, o tempo na educação integral, precisa ser visto e compreendido como uma urgência que ecoa do ambiente escolar na busca por compreensões que evidenciam o sentido de estar na escola por nove horas.

Assim, conforme a análise do poema “O tempo”, de Quintana (1980), buscou-se por uma resposta sobre o tempo no tangente à educação integral. Com isso, surgiram algumas indagações a partir das estrofes no poema: será que é permitido aos estudantes viver cada dia com significado? Ao permitir experiências que ficarão em

suas memórias sobre as vivências nas práticas educativas, em que momento eles serão os autores importantes na construção dos seus conhecimentos e do seu ser integral?

Nesse sentido, mudou-se a perspectiva para entender como os estudantes da escola do século XXI, que passam nove horas na escola, estão entendendo esse tempo. Torna-se, mais uma vez, pertinente refletir acerca do poema de Mário Quintana em relação ao tempo que passa velozmente: será que é este tempo que está sendo ofertado para os estudantes? Como bem cita Moll (2012), de nada adianta ampliar o tempo na escola, se não for para permitir novas vivências e novos aprendizados. Conclui-se, então, que o tempo está ligado ao modo como ele é ofertado e em como é possível transformá-lo em possibilidades reais no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, observa-se a importância do tempo Kairós e Chronos em um envolver-se de oportunidades que se encontram nas experiências, por meio das quais se compreende o momento certo para significar o que se aprende na escola. Portanto, o momento certo para repensar os tempos na escola integral é o agora, frente a esta pesquisa, a qual traz dados que emergem do ambiente escolar, buscando por novas ações pedagógicas que se articulem ao cotidiano escolar, e não apenas à oferta de um tempo que passa velozmente e que prioriza demandas burocráticas distantes da escola integral.

Portanto, a educação no Tempo Integral precisa ocupar espaços de discussões acerca das novas demandas e exigências formativas da sociedade para a escola do século XXI, buscando qualificar o tempo no processo de ensino aprendizagem, mas que ainda exige a compreensão histórica e atual de como as ações de políticas públicas e do ambiente escolar corroboram para as transformações que se pretende para as escolas públicas do município de Curitiba, almejando a qualidade na oferta do Tempo Integral.

Para tanto, retomam-se as justificativas na perspectiva social, na intenção de concluir as justificativas propostas para esta pesquisa, que afirma, a partir dos dados coletados e dos apontamentos aqui apresentados, o quanto necessárias e urgentes são as discussões acerca desta temática.

1.1.6 A Pesquisa e a Educação Integral

Ao refletir sobre a escola como espaço coletivo e transformador, é fundamental considerar a perspectiva de Freire (1996), que propõe ao profissional da educação um olhar sistêmico e humanizado sobre todos os sujeitos que a compõem. Para o autor, é no trabalho conjunto, orientado por uma intencionalidade comum e voltado para além dos limites físicos da escola, que se torna possível construir uma educação verdadeiramente comprometida com a realidade social.

Ainda segundo Freire (1996, p. 27), é fundamental “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...]”, reconhecendo o papel ativo dos sujeitos no processo educativo. Assim, a proposição desta pesquisa se fundamenta na necessidade de compreender e até mesmo de repensar na formação continuada de professores como uma prática social, colaborativa e emancipadora, especialmente no contexto da Educação em Tempo Integral, em que se fazem urgentes práticas formativas que dialoguem com os desafios reais da escola pública.

Assim, esta pesquisa justifica-se pela busca, por documentos da RME, das entrevistas semiestruturadas, das observações e registros no diário de campo no momento na OTP e dos estudos que comprovam a importância de ofertar práticas educativas que corroboram com ações pedagógicas significativas em sala de aula, bem como no desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro ponto relevante desta pesquisa é o refletir sobre como a educação no Tempo Integral é vista conforme às políticas públicas que buscam uma sociedade empoderada, uma vez que a educação transformadora e humanizada também se faz com a participação das famílias, ultrapassando os muros da escola.

A educação no Tempo Integral de Curitiba, conforme as Diretrizes Curriculares (2006, p.25, 26, 27), Volume quatro retrata as questões históricas sobre as primeiras discussões e início da educação integral em Curitiba.

Iniciou-se as primeiras discussões sobre a oferta da educação em Tempo Integral no Município de Curitiba em 1985, culminando com a elaboração do projeto Educação Integrada em Período Integral, publicado em 1986. A primeira escola a funcionar em período integral foi a ETI Antonio Pietruza, em 1987.

Na RME de Curitiba, a proposta de ampliação do tempo dos estudantes do Ensino Fundamental nas escolas foi de quatro horas a mais, nas quais seriam ofertados trabalhos de oficinas específicas, cuja intencionalidade era a melhoria na qualidade educacional. Todavia, com algumas situações adversas e a falta de uma política educacional, exigiram novas ações e reorganização a respeito do tempo ampliado. Logo, novas ações foram consideradas para as melhorias da oferta do tempo ampliado.

No período de 1989 a 1992, novas discussões sobre as estruturas físicas e questões pedagógicas das escolas foram levadas em consideração. Algumas escolas tinham a oferta do Tempo Integral na própria instituição educacional; outras, no entanto, precisaram da construção de anexos para atender os estudantes.

Contudo, a RME de Curitiba compreende a oferta do tempo ampliado para os estudantes nas práticas educativas que “[...] possam favorecer sua aprendizagem, bem como desenvolver as competências inerentes ao exercício da cidadania [...]” (Caderno Pedagógico da Educação Integral, 2012,p.9).

Hoje, todas as escolas da rede municipal ofertam pelo menos uma turma em tempo ampliado no próprio espaço das instituições escolares ou em espaços externos, os quais são vinculados às escolas municipais que ofertam ensino regular, ou seja, as (UEIs).

Portanto, a rede municipal de Curitiba, ao longo dos anos, foi ampliando, replanejando, estruturando e buscando ações condizentes com as escolas que ofertam a Educação em Tempo Integral.

A imagem a seguir mostra alguns dos documentos que fazem parte da trajetória da rede Municipal de Curitiba, os quais corroboram com a história e ações para a qualidade da educação integral em Tempo Ampliado.

IMAGEM 01: DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL SUAS CONTRIBUIÇÕES



FONTE: Slide da SME Gerência de Educação Integral (2025)

A imagem acima retrata quatro documentos no percurso histórico da RME, sendo eles: Diretrizes Curriculares Volume quatro (2006), Caderno Pedagógico da Educação Integral (2012), Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral (2016) e o Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado (2020). A seguir, apresenta-se uma breve descrição de cada um dos documentos ilustrados na Imagem 1.

O primeiro documento diz respeito ao Volume Quatro (2006) das Diretrizes Curriculares, que traz reflexões importantes sobre a oferta da educação em Tempo Integral no Município de Curitiba, cujas discussões iniciaram-se em 1985. No documento, são apresentadas as questões legais para educação integral, programas de contraturno, acompanhamento pedagógico, bem como a organização das escolas da Rede Municipal de Curitiba acerca do Tempo Integral.

O segundo documento está relacionado ao Caderno Pedagógico da Educação Integral (2012), o qual retrata e apresenta em seus objetivos o trabalho pedagógico dos profissionais que atuam nas escolas no Tempo integral, sinalizando possibilidades para a elaboração de propostas para os estudantes no intuito de ampliar os conhecimentos por meio das práticas educativas. Além disso, colabora com o

planejamento dos professores por meio de alternativas de trabalho e reflexões sobre o currículo.

O terceiro documento fala dos Subsídios para Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral (2016), que permeia entre discussões sobre propostas para educação integral, acompanhamento pedagógico, o trabalho com as práticas educativas e oficinas pedagógicas, bem como o planejamento do tempo e dos espaços nas instituições escolares. Este terceiro está alinhado aos objetivos do Currículo do Ensino Fundamental, que é aprofundar e diversificar o trabalho com os conhecimentos escolares, oportunizando novas estratégias didáticas.

O quarto documento é o mais recente no contexto da Rede Municipal de Curitiba: o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020). Ele traz questões sobre a concepção de educação integral na RME de Curitiba, bem como sobre a proposta de trabalho de questões históricas da educação integral no Brasil e na rede municipal de Curitiba. O Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME conta, ainda, com sete cadernos específicos referentes a cada prática educativa, além de contar com os referenciais das práticas integradas, sendo o volume I e o volume II.

Esses documentos têm a sua importância no contexto e na caminhada da Rede Municipal de Curitiba em relação à educação integral, que desde então fomenta suas discussões sobre o cenário da educação integral, buscando, até hoje, melhorias e qualificação da oferta em Tempo Integral.

A RME de Curitiba, desde 1998, busca, em sua construção na caminhada com a educação integral, efetivar ações que corroboram com esse contexto na educação integral. Nesse sentido, o presente trabalho evidencia um movimento que já ocorre na escola em tempo integral, porém compreendendo que ainda é preciso novas ações pedagógicas, de modo a incluir os professores, estudantes e as famílias em um esforço na direção de mudanças que entende a escola em sua complexa realidade.

Arroyo (2019), em seu livro “Imagens quebradas”, vale as reflexões sobre o momento vivido pela escola em pleno século XXI e de como se enxerga a imagem dos professores, estudantes e do próprio contexto escolar. Ainda segundo o autor, essas percepções dariam conta das mudanças que são urgentes para o ambiente escolar.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como os professores da Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas de Matemática durante os momentos formativos na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)?

1.3 OBJETIVO GERAL

Conhecer como os professores que atuam na Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas de Matemática durante os processos de formação realizados no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar quais professores realizam as Práticas de Matemática no Ensino no Tempo Integral.
- Caracterizar a dinâmica da OTP no processo de formação continuada para os professores no Tempo Integral em relação às Práticas de Matemática.
- Detectar como a OTP media a formação continuada dos professores no Ensino no Tempo Integral nas Práticas de Matemática.
- Revelar como a OTP pode contribuir no processo de desenvolvimento dos professores, visando melhorias de suas Práticas de Matemática em sala de aula.

Os capítulos desta dissertação foram estruturados em cinco capítulos, de maneira a situar os leitores em relação aos percursos percorridos durante a construção dela. Assim, os capítulos apresentam-se da seguinte maneira:

Capítulo 1 – O primeiro é o capítulo de introdução, no qual constam relatos sobre a trajetória da pesquisadora e sobre a escolha da temática desta pesquisa.

Capítulo 2 – Seguidamente, o capítulo 2 aborda questões do tempo na educação integral e como ele é compreendido por professores e profissionais que fazem parte da escola integral no contexto do município de Curitiba.

Capítulo 3 – O capítulo 3, por sua vez, traz informações metodológicas da pesquisa: local onde ocorreu e o processo de produção e análise dos dados. Para isso, consideraram-se os materiais que foram produzidos para esta pesquisa como questionários, entrevistas e o diário de campo. Para além disso, trouxe também a essência e o perfil de cada participante. Por fim, menciona o relato do momento da OTP, que ocorreu em uma escola do município de Curitiba, onde se observou como a equipe gestora, pedagógica e professora articuladora conduz as formações no ambiente escolar e como a escuta faz parte deste contexto educacional.

Capítulo 4 – Depois, no capítulo 4, foram abordados os aspectos de análise dos dados, em que se optou pela Análise Textual Discursiva (ATD), evidenciando todas as etapas da ATD. Pode mencionar como etapas a definição do corpus, desconstrução e unitarização, as categorias a priori e emergentes e a escrita do metatexto. Foram duas categorias a priori: Formação Continuada de Professores, que atendem os estudantes no tempo integral, assim como as ações formativas ofertadas pela RME de Curitiba no ambiente escolar e como elas se articulam com a formação no ambiente a OTP; a segunda categoria fala sobre as Práticas Educativas, que, a partir dos relatos das professoras participantes, evidenciaram os desafios enfrentados na realização de práticas educativas com a proposta da educação integral no tempo ampliado. Por fim, a categoria emergente sobre o Tempo, que buscou esclarecer questões importantes do trabalho por meio das oficinas pedagógicas e das necessidades dos estudantes. Ademais, aborda sobre os diferentes tempos na educação integral, como o tempo Chronos e o tempo Kairós, que se configuram como tempos de vivências e experiências, além de um tempo cronológico que também é um tempo de aprendizado desde que bem aproveitado, as demandas no Tempo Integral.

Capítulo 5 – Nesta etapa, apresenta-se as considerações finais sobre a pesquisa. É o momento em que se evidencia as respostas propostas para os objetivos desta pesquisa. Portanto, traz informações de como foram tidas as compressões sobre o cenário da educação integral no município de Curitiba, bem como as

mudanças da pesquisadora nas questões profissionais, acadêmicas e pessoais, provocadas pelo percurso desta dissertação.

2 TEMPO INTEGRAL: ALGUNS ASPECTOS

Por meio das reflexões e discussões apresentadas, pontua-se, neste momento, como o fator tempo ocupa uma dimensão pedagógica significativa no contexto da educação integral. É fundamental considerar que não se trata apenas de ampliar o tempo, mas sim de como este tempo está sendo compreendido pelas escolas da rede municipal de Curitiba, e como as ações pedagógicas de políticas públicas precisam se articular com o ambiente escolar. Nesse sentido, no subcapítulo a seguir serão evidenciadas algumas questões importantes para as discussões no cenário educacional.

2.1 O TEMPO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS DIFERENTES RELAÇÕES

Este subcapítulo busca pontuar sobre alguns pressupostos teóricos referentes ao cenário da educação, no qual se entende que a escola de ontem não é a mesma de hoje, pois muitas são as mudanças nos objetivos e tempos da escola. Fato esse que, por sua vez, leva os profissionais da educação a repensar neste cenário sob diferentes formas de escuta e com olhos voltados para uma educação no Tempo Integral. Como cita Arroyo (2019, p.181), “[...] o tempo escolar não apenas contribui para a aprendizagem da cultura do tempo, mas é condição para o ensinar e o prender [...]”, ou seja, é preciso compreender que o fator tempo na escola se faz por meio de muitas dimensões, tais como culturais, políticas e pedagógicas. Assim, articular o tempo na escola para uma educação pública de qualidade requer muitas ações de todos os envolvidos.

Com isso, é importante considerar a fala do autor em relação ao tempo, pois ela traz uma reflexão sobre como o tempo está posto, como ele é pensado e como ele acontece nas práticas pedagógicas na rede municipal de Curitiba. O questionamento, de acordo com o autor Arroyo (2019), é qual o tempo ofertado nas escolas, pois na nela se cruzam muitos tempos. Logo, será que no ambiente escolar é possível o diálogo e reflexões sobre o tempo ofertado para os estudantes, os professores, assim como de toda a organização no Tempo Integral?

Essas reflexões apontam para a necessidade de uma educação integral construída a partir de vivências que transcendam o tempo cronológico como mera

medida de cumprimento de carga horária. Nesta pesquisa, entende-se por *tempo cronológico* aquele estruturado em horas e minutos, geralmente vinculado ao controle e à padronização institucional. Em contrapartida, o *tempo vivido* está relacionado à qualidade das experiências proporcionadas no ambiente escolar.

Portanto, ao compreender a educação integral, que emerge do contexto escolar, aliada às contribuições históricas e de políticas públicas relevantes, permite-se novos olhares na direção de discussões e reflexões acerca das necessidades urgentes da escola. Teixeira (1997) afirma que a educação não é apenas para a vida, mas sim a própria vida, ou seja, a escola é um lugar onde a educação precisa ser vista e vivida pelos estudantes.

O Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da (RME): Concepção (2020) do município de Curitiba traz em seu documento uma breve articulação entre os principais acontecimentos históricos acerca da educação integral no Brasil, traçando com a história da educação integral na (RME) de Curitiba. A partir disso, evidencia-se, nesse documento, a concepção de educação integral, além de como ela deve acontecer, sendo organizada em práticas educativas de Língua Portuguesa, matemática, arte e cultura, esporte e lazer, educação ambiental e ciência e tecnologia. Por meio delas, busca-se ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes no Tempo Integral.

Todavia, é preciso refletir se, de fato, o tempo destinado às oficinas pedagógicas, que são os pilares do trabalho com as práticas educativas na educação integral, é respeitado. Isso porque um dos desafios colocados pelos professores é que existe uma dificuldade em articular o tempo das suas propostas com o que propõe o documento do Tempo Integral em relação ao número de aulas das Práticas de Matemática e o tempo de duração das oficinas pedagógicas. Em outras palavras, o tempo aqui é aquele relacionado ao tempo relativo da formação nas oficinas pedagógicas e ao tempo destinado à prática educativa referente às Práticas de Matemática.

É preciso pensar em ações que possibilitem qualificar o tempo, para, a partir disso, diferenciá-lo do ensino regular. Somente assim será possível ofertar práticas que dialoguem com o Tempo Integral de maneira significativa e relevante para os estudantes. Observa-se, ainda sobre esse assunto, a concepção de Moll (2012):

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (Moll, 2012, p.28-29).

O autor evidencia que não se trata apenas de prolongar a permanência dos estudantes na escola, mas de ressignificar esse tempo, tornando-o mais sensível às múltiplas dimensões da aprendizagem e às necessidades dos sujeitos que habitam este ambiente.

Segundo Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020), a temporalidade apresenta-se como um desafio que permite alçar voos em um universo de descobertas, mas que também pode causar angústias em relação ao planejamento das práticas educativas, que muitas vezes se limitam ao tempo.

Entretanto, ainda no Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020), aborda-se a gestão do tempo de cada oficina pedagógica e de cada aula nas práticas educativas. Perante disso, surgem questões importantes que levam a uma análise de como esse tempo é pensado, pois, se o professor não conseguir concluir sua oficina pedagógica em seis meses, surge o questionamento de como ele deverá proceder, ou replanejar, as possibilidades apresentadas no Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020).

Segundo Cavaliere (2009), a Educação no Tempo Integral é um tema que envolve a ampliação do tempo diário que as crianças permanecem na escola. Ela argumenta que essa proposta precisa ser analisada sob diferentes perspectivas, como a viabilidade econômica e administrativa, bem como a utilização pedagógica das horas adicionais. A autora destaca dois modelos principais que vêm se configurando no Brasil: a) Escola de tempo integral, que enfatiza o fortalecimento da unidade escolar por meio de mudanças internas, como a introdução de novas tarefas, mais equipamentos e a presença de profissionais com formação diversificada, essa ideia consiste em proporcionar uma vivência institucional de maior profundidade para os estudantes e professores; b) Aluno em tempo integral, cujo foco está na oferta de atividades diversificadas aos alunos no contraturno escolar, as quais podem ocorrer fora do ambiente escolar mediante a articulação com outras instituições da sociedade.

O objetivo desses princípios é oferecer experiências múltiplas e não padronizadas. Todavia, a RME de Curitiba assume a modalidade de oferta de escola integral, com a carga horária de nove horas de permanência dos estudantes na escola, com um currículo integrado ao trabalho com as práticas educativas.

Conforme o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394, “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996, p.02). Portanto, é preciso refletir sobre como ofertar o pleno desenvolvimento dos estudantes com um currículo que precisa dialogar com a diversidade de atividades em sua natureza cognitiva, afetiva e de múltiplas linguagens, de modo que isso não siga os mesmos caminhos ofertados,

Na visão de Arroyo (2012), na educação integral o ser humano é compreendido como um sujeito integral de conhecimento; de cultura; de valores; de ética; de memória e de imaginação. Contudo, o autor não está se referindo à jornada ampliada da escola, e sim à forma como o sujeito aprende. Reconhece-se que isso não acontece apenas na escola, mas também no trabalho, na família, no convívio com seus pares, entre outros. Diante disso, observa-se que existem outros tempos que devem ser levados em consideração.

Assim, quando a escola entende que é integral, dentro do contexto de ensino e de aprendizagem, ela passa a ter um papel importante na construção do sujeito, compreendendo que formação e educação tecem um único caminho. Arroyo (2012) afirma que docência, educação e formação são inseparáveis. Com isso, permite-se, a partir da lógica temporal, a capacidade de produzir práticas pedagógicas que consideram o tempo como vivências e experiências para a vida dos estudantes.

Face ao cenário encontrado durante os estudos, no qual emergiram diferentes autores e distintas compreensões sobre a educação integral e a educação em Tempo Integral, tornou-se necessário realizar uma revisão na literatura de referência, a fim de que permitisse esclarecer as nuances entre esses dois conceitos. Essa necessidade se evidenciou especialmente a partir do objetivo desta pesquisa, que busca conhecer como os professores que atuam na Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas pedagógicas de Matemática durante os processos de formação realizados no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

A partir das contribuições teóricas analisadas, foi possível perceber que, embora os termos *educação integral* e *educação em tempo integral* sejam frequentemente utilizados como sinônimos, eles apresentam distinções importantes — tanto em suas dimensões educativas quanto na forma como se concebem o tempo escolar e os processos de ensino e aprendizagem.

Partindo disso, o Quadro 1 sintetiza como alguns autores diferenciam os conceitos de escola integral e escola em tempo integral, oferecendo subsídios teóricos para a compreensão adotada nesta pesquisa.

QUADRO 1 - DIFERENÇA ENTRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E ESCOLA INTEGRAL

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	EDUCAÇÃO INTEGRAL	AUTOR
Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global	Está associada aos valores formativos dos estudantes, em que todos possam fazer parte, considerando o desenvolvimento de maneira multidimensional.	Moll (2012)
A escola no Tempo Integral, precisa garantir o direito de mais tempo na educação. Todavia, um tempo de qualidade, que oportuniza outras dimensões humanas, por meio da ludicidade, experiências, com aprendizagens significativas, nos tempos de aprender e ensinar.	A educação integral, compreende o ser humano como um sujeito total e integral, quando sujeito de conhecimento, de conhecimento e de valores.	Arroyo (2012)
Entende a educação no Tempo Integral, como um ato de amor e coragem, que acontece em todos os espaços. Reconhece que ensinar não é transmitir conhecimento, mas brincar e valorizar o lúdico.	A escola integral, precisa superar um currículo, que apenas se reproduz, sem levar em conta os saberes dos estudantes. Um currículo fragmentado.	Gadotti (2009)

FONTE: Campo de Pesquisa (2025)

De maneira geral, os autores pontuam que uma educação integral precisa ser capaz de cumprir com o currículo, levando em consideração os conteúdos trabalhados. Porém, isso deve acontecer com foco no desenvolvimento dos estudantes, sem reproduzir conhecimentos, mas sim articulando com as propostas pedagógicas coerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, a educação em Tempo Integral precisa garantir o direito de mais tempo na escola, com

a oferta de propostas que oportunizem um aprendizado por meio de vivências e experiências como algo que vai além de um currículo fragmentado, considerando tempos e espaços, que se constituem no período de nove horas de permanência na escola.

Entretanto, destaca-se nos argumentos apresentados pelos autores que a educação em Tempo Integral não é feita para deixar os estudantes mais tempo na escola, sem uma proposta pedagógica de qualidade, mas sim com o intuito de ofertar um tempo a mais, o qual permite a ampliação dos conhecimentos com ênfase na formação humana.

Portanto, assim como o Referencial Educação Integral: (Concepção, 2020) no da RME de Curitiba, o Currículo do Ensino Fundamental Diálogos com a BNCC volume um (2020, p.32), no que se refere à educação no Tempo Integral, aborda que “Na busca de uma educação de qualidade para todos, faz-se necessário a relação dialógica entre currículo, cultura e diversidade, do ponto de vista da construção multicultural do conhecimento escolar [...]”. O currículo, ainda, aborda a gestão do tempo na jornada escolar de quatro horas, entendendo sua ampliação progressiva e se comprometendo com a concepção de educação Integral, de modo a possibilitar um currículo em ação, o qual considera as aprendizagens, fazendo com que o estudante ocupe um lugar de protagonismo na construção do seu conhecimento.

Na RME, a educação integral em Tempo Ampliado tem como ponto de partida o currículo por meio do trabalho constituído por práticas educativas, que são elas: práticas de Língua Portuguesa, práticas de Matemática, práticas Artísticas, práticas de Movimento, práticas de Educação Ambiental, práticas de Ciência e Tecnologia. Sendo assim, a construção do planejamento a partir das relações entre os componentes curriculares e as práticas educativas permitem desconstruir fragmentações e privilegiar a interdisciplinaridade e a transversalidade de conteúdos na ação intencional do ato de planejar. (Currículo, 2020, p.35-36).

Segundo consta no Currículo do Ensino Fundamental (2020, p.34), que considera o tempo de nove horas na escola, entende-se como uma necessidade oportunizar aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em todas as suas dimensões, por meio de práticas emancipadoras que valorizem a ludicidade, a oralidade, a cultura, a diversidade e os conhecimentos científicos, ampliando os territórios de aprendizagem.

Para tanto, as reflexões sobre os documentos norteadores da rede municipal de Curitiba apontam a gestão do tempo como algo que ressignifica e permite as diferentes aprendizagens no Tempo Integral. Além disso, apresentam ideias de como deve ser o trabalho pedagógico por parte dos professores em relação às práticas educativas nas oficinas pedagógicas dentro da temporalidade e quantidade de aulas para cada prática pedagógica. Então, é nesse momento que se encontram alguns desafios: será que é possível articular a teoria e a prática no ambiente escolar e ao mesmo tempo consolidar os planejamentos e a temporalidade das oficinas pedagógicas? Isso tudo pode acontecer em um movimento que, de fato, possibilita a aprendizagem e que respeita o tempo dos estudantes e dos professores? Além disso, vale outro questionamento que se pode fazer em relação ao desenvolvimento das práticas educativas no contexto da escola no Tempo Integral: ela realmente acontece como descrito nos documentos que orientam os professores ou ainda são reproduzidas as ações que não conversam com a escola no Tempo Integral? Segundo Arroyo (2019, p. 176), “[...] o tempo é ouro, não pode ser desperdiçado, o tempo é produção de riquezas, deve ser explorado ao máximo [...]”, ou seja, é preciso pensar no tempo de qualidade e não no tempo de quantidade.

Sendo assim, pensar em ações que envolvem o trabalho dos gestores para o Tempo Integral no contexto de ensino e de aprendizagem para a organização dos espaços e tempos, bem como pensar sobre o corpo docente, que faz parte deste contexto da escola no Tempo Integral, é muito importante, conforme será apresentado a seguir.

2.2 O TRABALHO DOS GESTORES NO TEMPO INTEGRAL

Este subcapítulo propõe uma reflexão sobre a atuação dos gestores acerca da oferta do Tempo Integral nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME). Eles entendem a complexidade do contexto da escola do Tempo Integral em seus desafios enfrentados com as políticas públicas, espaços, recursos financeiros, propostas pedagógicas e as demandas da escola como um todo. Todas essas questões impactam na maneira que os gestores precisam administrar e conduzir o trabalho nas instituições escolares.

O papel desses profissionais nas escolas públicas de Curitiba tem por objetivo administrar as questões financeiras, pedagógicas, estruturais, bem como planejar, mobilizar e avaliar as ações de maneira democrática, a fim de corroborar com o bom andamento da instituição escolar. Portanto, as escolas da rede municipal que ofertam a educação integral, além das demandas já existentes, ainda precisam de um olhar diferenciado para os estudantes do Tempo Integral. Isso deve acontecer, pois a permanência de nove horas na escola exige mobiliário diferenciado, hora do descanso e a organização das três principais refeições ofertadas aos estudantes no ambiente escolar, sendo elas: o café da manhã, o almoço e o lanche da tarde.

Cabe ao diretor e ao vice-diretor verificar e controlar os horários, além da quantidade, dos alimentos que são destinados à escola todos os dias. Contudo, os diretores enfrentam outros desafios da escola do Tempo Integral, como a escolha dos professores para atuar com as turmas nas práticas educativas, pois muitos profissionais que não conhecem o universo da educação integral, mostram-se resistentes ao trabalho nesta modalidade de ensino, o que muitas vezes deixa lacunas no trabalho realizado com os estudantes.

Conforme aponta Lück (2000, p.8-9):

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente. A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Percebe-se que a autora pontua sobre a importância do papel dos gestores nas escolas, bem como os desafios enfrentados por eles, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, que está diretamente ligado a várias situações que ocorrem nas instituições escolares diariamente. Contudo, em linhas gerais, o trabalho dos gestores, nas escolas públicas de Curitiba que ofertam a educação integral, precisa ir além de demandas burocráticas, exigindo a consideração das condições sociais, emocionais e pedagógicas dos estudantes, em um movimento contínuo de construção de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, em seu texto no artigo 4º sobre a garantia do atendimento aos estudantes na escola integral, afirma que:

Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de Tempo Integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

Todavia, como garantir esse atendimento com infraestrutura adequada, tais como espaços de aprendizagem, onde o estudante se sinta parte desse contexto e participe de vivências articuladas aos conhecimentos que produz na escola? Novamente, faz-se necessário mencionar a importância dos gestores das escolas públicas, os quais enfrentam inúmeros desafios, especialmente no que se refere à garantia de um atendimento educacional integral e de qualidade e que esteja em conformidade com as exigências legais, o que representa uma tarefa complexa e contínua.

Os gestores, além de lidarem com questões administrativas, burocráticas e logísticas que atendem em suas instituições de ensino, também precisam se preocupar com o corpo docente, visto que a falta dos profissionais prejudica o andamento da escola. Ademais, é necessário pensar na formação continuada no ambiente escolar para esses profissionais, pois, às demandas diárias na escola, os gestores precisam pensar nas ações formativas para seus professores, em um movimento de formação continuada e de organização no Tempo Integral que reverbera no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, a formação continuada no momento da (OTP) representa um momento formativo com exclusividade para os professores das práticas educativas no Tempo Integral, a qual é prevista em calendário, no município de Curitiba, sendo um desafio para os gestores a realização desta ação formativa que acontece no ambiente escolar.

É a instrução normativa nº 11/2023 que trata sobre as orientações em relação à organização da (OTP), carga horária, participação dos profissionais da unidade escolar, bem como horário e dispensa dos estudantes. O momento da OTP, como consta em documento norteador da RME, define esse momento “[...] como um espaço formativo que oportuniza a reflexão coletiva sobre assuntos relevantes relacionados à

dinâmica e à organização dos tempos e espaços” (Curitiba, 2020, p.97). É um momento importante, cujo espaço demanda da gestão escolar planejamento, escuta ativa e organização, de modo que os professores possam construir seus planejamentos de forma colaborativa e intencional.

Todavia, o momento na (OTP) conta com a participação da professora articuladora, que na RME de Curitiba tem a função de mediar e articular as ações pedagógicas entre professores e equipe gestora, além de acompanhar as turmas da educação integral e as demandas das famílias. Portanto, equipe gestora, pedagogas e professora articuladora atuam como mediadoras, acompanhando e orientando os docentes na elaboração do planejamento. Esse momento é pensado primeiramente nas impressões e escuta dos professores em sala de aula, aliados aos critérios que constam no Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020), sendo eles: sensibilização, tematização, prática, mediação e contextualização. Com isso, permite-se dar voz e vez para os estudantes ao pensar no planejamento de maneira considerável.

Neste contexto, o professor assume um papel importante tendo em vista a ação de planejar, pois é ele que direciona as intencionalidades das ações pedagógicas que devem contribuir com as práticas educativas. Somente após isso é possível articulá-las com as orientações da equipe gestora em relação aos documentos norteadores que fazem parte da SME de Curitiba.

Cabe ressaltar que as práticas educativas se configuram com a maneira de trabalhar as oficinas pedagógicas, apresentando uma possibilidade de desenvolvimento pedagógico para cada prática educativa. As práticas pedagógicas se configuram a maneira como o professor planeja e direciona o trabalho na educação integral.

Libâneo (2017), o planejamento é um processo de racionalização da prática educativa, que exige um trabalho pensado por meio de oficinas pedagógicas. Por meio disso, permite-se aos profissionais a articulação das atividades próprias do trabalho educacional com as necessidades dos estudantes, as quais são expressas em seus contextos.

Farion (2016), considera-se a prática pedagógica como produto das compreensões dos professores em relação ao seu trabalho, por meio do qual se oportuniza estratégias para consolidar os conhecimentos e melhorias no processo de

ensino e aprendizagem, respeitando um planejamento com as particularidades do Tempo Integral.

Assim, considerando o contexto da educação no Tempo Integral, nas escolas de Curitiba, como sendo uma questão complexa e desafiadora, é preciso ver o planejamento como um caminho para possíveis mudanças nas práticas pedagógicas, deixando de ser mera reprodução de conteúdos propostos no currículo de forma engessada, mas com comprometimento, pesquisa, políticas públicas e a escuta, pois se trata de uma escola com estudantes em pleno desenvolvimento acadêmico e emocional. Segundo Morin (1921, p.177), “a complexidade surge como dificuldade e incerteza, e não com clareza e respostas. O problema está em saber se há uma possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade”, tendo em vista que existem apreensões frente às complexidades da rotina escolar e na incerteza de compreender o certo. Sendo assim, é preciso olhar para a escola e se permitir escutá-la. Depois disso é que se compreende o que é preciso fazer para promover as mudanças almejadas, superando os desafios diários no contexto escolar.

Nesse sentido, compreender a escola na sua complexidade exige dos gestores e das políticas públicas na educação no município de Curitiba um repensar sobre as ações que ocorrem na escola, a qual procura possibilidades e novas direções para as demandas, respeitando o tempo e os espaços de aprendizagem.

Tendo isso em vista, e considerando a maneira como é proposto o trabalho com as práticas educativas considerando o currículo e o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020), vale perguntar quem são os professores que atendem os estudantes na educação no Tempo Integral nas Práticas de Matemática, por exemplo, e como esses professores fazem a leitura dos espaços e tempo de aprendizagem neste contexto, que no município de Curitiba ocorre por meio de oficinas pedagógicas. Considera-se, nesta etapa, o papel da professora articuladora, que exerce uma função de articular as questões do Tempo Integral, bem como as necessidades dos professores como parte de um elo com a equipe gestora.

O Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020) pressupõe um professor que trabalha por meio da escuta como motivação para os estudantes, pois eles podem ser protagonistas na construção dos seus conhecimentos. Freire (1996, p.132) afirma que “[...] quem tem o que dizer deve

assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda [...]”.

Nesse sentido, há uma outra interrogação sobre a escuta dos estudantes e professores no contexto escolar, que é a forma como ela vem se mostrando no caminhar desta pesquisa, olhando diretamente para o ambiente escolar. No entanto Malaguzzi (1999), um trabalho deve possibilitar o sentimento de prazer no que é proposto, isto é, deve-se pensar como dar sentido ao trabalho na educação integral, que ecoa por escutar o sentido nas propostas de trabalho a fim de que os estudantes possam compreender o que se aprende na escola.

Para tanto, as atividades ofertadas no tempo integral são desenvolvidas por meio das oficinas pedagógicas, que busca colocar os estudantes como protagonistas de suas ações. Contudo, ainda se percebe a necessidade de compreender que o processo de ensino e aprendizagem busca uma escuta ativa de todos os envolvidos com a educação.

A questão da escuta colocada neste trabalho pela pesquisadora vai ao encontro de questões que se mostram como necessidades urgentes de mudanças, como a formação continuada de professores que interferem no ambiente escolar. Portanto, onde essa escuta se inicia? Como ela é vista ao longo das mudanças educacionais? Em que momento a escuta pode ser o caminho para mudanças reais e significativas no contexto educacional?

Em primeiro lugar, é necessário compreender a importância da escuta de quem faz a educação na sua essência, ou seja, os professores. Eles vivenciam todos os dias diferentes situações de uma escola que é viva e não tem um manual para seguir ou resolver as situações complexas da escola.

Autores como Nóvoa (2022) afirmam que muitas vezes, face a uma visão contraditória da educação e da profissão docente, há uma limitação da compreensão do que de fato é necessário para as mudanças pretendidas para a educação. Ainda segundo Nóvoa (2022, p.5), em entrevista para o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, “[...] o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. Logo, eles devem ser ouvidos antes de pensar nas ações formativas que reverberam para as mudanças nas práticas pedagógicas.

Considerando essa mesma a entrevista de Nóvoa, ressalta-se a importância do professor enquanto pessoa, bem como do seu bem estar, pois ao querer uma

educação melhor, é fundamental dar relevância aos professores. Pensar na formação continuada é, antes de mais nada, pensar em quem faz parte deste contexto e está na atuação das práticas educativas.

Assim, pensa-se em professores para a educação no Tempo Integral que permitem ações reflexivas e desafiadoras para os estudantes, pois aliada ao ensino e à aprendizagem está a escuta e o olhar para as Práticas de Matemática, que vislumbram por conhecimentos, desafios e vivências diferenciados no Tempo Integral.

Nas Práticas de Matemática no Tempo Integral, o professor precisa saber quem é de que forma pode alcançar resultados positivos em suas ações, a fim de que conversem com a proposta da educação integral e ainda considerem os estudantes como partícipe das ações planejadas. Shulman (2019) define um professor como sendo alguém com conhecimentos e experiências, que, a partir delas, mexe com sentimentos e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável. Face a esse entendimento do autor, pode-se compreender a grandeza de um professor face de sua prática pedagógica em sala de aula quando este não leva em consideração apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas a maneira como trabalha e busca por estratégias que oportunizam uma aprendizagem transformadora e que ressignificam a educação.

O autor tem contribuições significativas na educação sob a perspectiva da formação de professores e do desenvolvimento profissional, entendendo que as reflexões sobre as práticas pedagógicas estão diretamente ligadas ao processo de ensinar. Assim sendo, é preciso saber quais conhecimentos esses professores trazem em suas experiências profissionais, considerando o que ele conhece em relação ao currículo do qual seleciona os conteúdos que farão parte das atividades propostas nas oficinas pedagógicas, bem como o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020), que orienta como deve ocorrer o trabalho com as Práticas de Matemática, em um movimento que valoriza as habilidades, conhecimentos e vivências dos estudantes a partir dos conhecimentos dos professores.

Segundo Shulman (1986), um dos conhecimentos fundamentais do professor é o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), que vai além de apenas conhecer a disciplina que se ensina. Esse conhecimento é o que permite ao professor transformar o conteúdo em algo que faça sentido para os estudantes, considerando

suas realidades, dúvidas e maneiras de aprender. Diferente de um especialista, que conhece profundamente o conteúdo, o professor precisa saber como ensinar esse conteúdo de forma sensível, criativa e acessível. Para isso, é essencial que ele domine questões técnicas, mas também que o compreenda a partir de uma perspectiva pedagógica, recriando-o com o olhar de quem ensina e aprende junto.

O professor, que assume as Práticas de Matemática, traz consigo os conhecimentos sobre o que ensinar em matemática, entretanto ele precisa repensar as práticas educativas, as quais que se diferenciam do ensino regular em relação aos conteúdos e temporalidade. Portanto, ele precisa pensar como irá desenvolver pedagogicamente o trabalho com as Práticas de Matemática, pois no Tempo Integral faz-se necessário articular O conhecimento do conteúdo matemático e o conhecimento de como ensinar esse conteúdo matemático.

2.2.1 Reflexões Sobre a Escuta na Organização do Trabalho Pedagógico

Entender a escola como um espaço de desenvolvimento e formação humana, e como se permite, por meio dela, experiências para além dos muros, traz uma reflexão sobre o contexto social e escola. Porém, é necessário realizar uma escuta para dar sentido à educação no Tempo Integral. Como aponta Soek (2023, p. 51), “[...] educar exige a prática de escutar [...]”. Ampliar o tempo na escola não seria a resposta, mas sim permitir a escuta ativa em diversas dimensões que compõem a Educação em Tempo Integral. A partir disso, surgem os direcionamentos para ações relevantes no contexto de ensino e aprendizagem.

Considerando o tempo ampliado na escola, não é possível deixar de fazer a escuta ativa. Contudo, faz-se necessário pensar em quem escutar e como escutar. Segundo Gambetti e Gandini (2021), sobre as observações e da escuta dos professores, é possível criar um ambiente favorável para as diferentes aprendizagens. Assim, as práticas podem, de fato, promover aprendizados e não apenas representar um tempo maior e sem sentido na escola.

Dessa forma, a escuta precisa fazer parte do contexto da escola, compreendendo-a como um caminho para práticas educativas significativas ao trabalho docente que requer conhecimentos e sensibilidade para com os estudantes.

Logo, refletir sobre essa escuta pode possibilitar um trabalho mais rico e significativo nas Práticas de Matemática. Como afirma Soek (2023, p. 21), “Escutar é preciso para sensibilizar-se, para perceber o mundo ao nosso redor. Escutar é preciso para se relacionar e para escutar o que realmente importa [...]”. Percebe-se que a autora chama a atenção para o que de fato importa na escuta ativa e como isto pode permitir um acompanhamento pedagógico dos estudantes, levando em consideração as diferentes maneiras de aprendizagem nas Práticas de Matemática.

Freire (1996, p.70) discorre sobre o ensinar que exige saber escutar quando considera que o educador que escuta, também aprende a difícil lição de transformar o seu discurso. Desse modo, promover a escuta no contexto da formação continuada de professores pode ser uma possibilidade para melhorar e mediar as Práticas de Matemática como uma proposta que se baseia na escuta e em reflexões das práticas educativas, podendo ser a oportunidade de uma formação continuada pontual nos objetivos que se pretende alcançar.

Para Imbernón (2010, p.53-54), “muitos professores estão acostumados a assistir a cursos e a seminários em que o palestrante é o especialista estabelecendo o desenvolvimento das atividades”. Sendo assim, não há escuta, apenas existe a contemplação de algo sem sentido para as práticas pedagógicas. Daí a importância do aprimoramento das práticas pedagógicas por meio de uma formação continuada que venha ao encontro das necessidades dos professores, permitindo que sejam participantes das ações formativas e não meros espectadores.

Logo, as reflexões e discussões acerca do contexto no Tempo Integral mostram sua relevância na organização temporal e na formação continuada, pois permitir a escuta ativa, no ambiente escolar, pode dar sentido à vida dos estudantes que ali estão e colocar os professores como autores das suas práticas pedagógicas.

Ainda segundo Imbernón (2010, p.57), ofertar uma formação “genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria das práticas dos professores”. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a prática, ou seja, pensar em ações formativas no ambiente escolar que fomentem reflexões sobre o fazer pedagógico em um tecer de mudanças, inovações e melhorias para o ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a escuta dos professores, defronte às suas angústias, medos e incertezas, além da própria formação continuada ofertada, constitui-se em algo que

precisa ser repensado no contexto escolar no intuito de permitir a escuta para as diferentes situações que envolvem a escola, e não apenas os estudantes, mas as famílias e toda a comunidade escolar. Escutar é repensar na formação continuada de professores e é se sensibilizar para a vida profissional, dizendo que é possível mudanças que os ajudem a melhorar suas práticas pedagógicas.

É preciso, então, promover a escuta ativa também na formação continuada dos professores, para além do que já se oferta. Ela deve oportunizar reflexões e estudos, de modo que a impulsionem para além do senso comum, indo ao encontro de uma formação científica e profissional que faça sentido para o professor no saber fazer. Freire (1996, p. 22) afirma que “[...] a prática docente implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]”. A formação de professores é um momento fundamental, que possibilita essa reflexão crítica sobre a prática, ou seja, em um movimento de escuta e reflexão dos professores para ações relevantes no contexto do trabalho desenvolvido.

Segundo Imbernón (2010, p.79), “[...] a formação baseada na reflexão é um elemento importante para se analisar [...]”, pois como os professores pensam e fazem as suas práticas pedagógicas traz a expectativa que os professores eles quando estão em formação. Então, será que a formação continuada ofertada possibilita reflexões para possíveis mudanças? Os processos formativos exigem um espaço que considera as necessidades dos professores como ponto de partida para formular e repensar a estrutura da formação continuada em uma vertente de resultados para as práticas pedagógicas significativas.

Nessa perspectiva, redimensionar as ações formativas como um caminho capaz de (re)significar os tempos e espaços escolares em prol da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes é muito importante. Face disso, pensar na qualidade da formação continuada no ambiente escolar é fundamental, haja vista a necessidade de ações formativas que reverberem em sala de aula, (re)significando o papel da escola e compreendendo que seus espaços são importantes e significativos para a formação continuada de professores.

A partir do contexto da Educação Integral e da Educação no Tempo Integral, tem-se o pressuposto de que as ações precisam estar claras e definidas dentro do ambiente escolar e dentro das suas especificidades no contexto de ensino e aprendizagem.

Como a jornada ampliada dos estudantes na escola é de nove horas, é necessário haver um corpo docente inserido em um ambiente formativo. Isso faz parte do que se espera para a Educação no Tempo Integral, haja vista que pensar como acontece e como está organizado todo o trabalho com os estudantes leva a reflexões e fomentam sobre como os professores pensam em suas práticas pedagógicas. Reitera-se que elas precisam seguir as orientações do documento da (RME) Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020) em relação ao planejamento desse tempo estendido. Além disso, é fundamental saber onde buscar essa formação que agrega e amplia os conhecimentos.

2.2.2 Conexões Formativas Entre a OTP e as Práticas de Formação Continuada na Rede Municipal de Curitiba

Este subcapítulo tem como intencionalidade promover reflexões sobre a formação continuada dos professores no Tempo integral nas Práticas de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no momento da OTP, bem como nas ações formativas ofertadas pela RME de Curitiba. Inicia-se, portanto, perante a percepção da urgência de ações que se mostram eficazes no cenário educacional em relação às aprendizagens dos estudantes e acerca da formação continuada de professores no Tempo Integral nas escolas públicas de Curitiba.

Primeiramente, vale reconhecer que a RME de Curitiba tem um papel importante das políticas públicas nesse contexto educacional. Para tanto, é preciso saber como essas ações podem chegar ao ambiente escolar das escolas públicas do município de Curitiba em uma conexão com o momento da OTP, que ocorre no ambiente escolar.

Ao longo deste subcapítulo, pontua-se sobre a importância da formação continuada no momento da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), considerando possíveis transformações perante a realidade escolar, em movimento real da escola pública, bem como a formação continuada ofertada pela RME de Curitiba para professores, no intuito de que eles fortaleçam e articulem essas ações diretamente no ambiente escolar.

Nas últimas décadas, a formação continuada de professores vem ganhando um destaque nas discussões educacionais, sendo compreendida como um processo

permanente que respeita os tempos, conhecimentos e contextos dos professores. Nesse sentido, Imbernón (2010, p.31) afirma: “[...] é necessário refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixar levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ensino.” Assim, a formação continuada precisa considerar o próprio professor como parte deste contexto formativo, compreendendo este profissional diante das suas necessidades e angústias sobre sua prática pedagógica.

Todavia, não basta apenas ofertar esta formação continuada, que muitas vezes ainda continua olhando para o professor como mero espectador, mas é necessário articulá-la com a profissão e a escuta dos professores, na intencionalidade de mudanças das suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, autores como Nóvoa (1992,1995) propõe a formação na perspectiva crítico reflexiva que valoriza a autonomia do professor, possibilitando a troca de experiências e a partilha e produção de conhecimento, permitindo que ele seja participante de ações relevantes dessa formação continuada.

Portanto, pensar em ações formativas e políticas públicas que vejam o professor como o centro nas reflexões e ações pedagógicas é essencial. O professor é aquele que pode transformar, permitir e promover mudanças que venham ao encontro das reais necessidades da educação, a partir de reflexões pertinentes nos momentos de formação continuada na OTP.

Por outro lado, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba desenvolve algumas ações pertinentes no cenário da educação no município, trazendo uma reflexão sobre a oferta da formação continuada para os docentes e se ela pode se articular com as propostas formativas desenvolvidas diretamente no ambiente escolar. O Referencial do Tempo Integral: Concepção (2020), às mudanças educacionais, pontua sobre o papel do docente como sujeito de estudo e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista que é no cotidiano escolar, na relação educativa com os estudantes e no planejamento pedagógico que se pode promover ações para repensar as práticas pedagógicas para o Tempo Integral.

Sendo assim, a formação continuada ofertada pela mantenedora na RME de Curitiba e a formação continuada no ambiente escolar devem se unir a fim de que se entrelacem na busca por entendimento sobre como estas ações podem permitir mudanças nas práticas pedagógicas e como o professor percebe o movimento no

momento da OTP enquanto processo reflexivo em relação às possíveis contribuições para as Práticas de Matemática.

Pode-se afirmar que há uma concordância profissional em relação à formação continuada para os docentes no Tempo Integral no sentido de que é algo que emerge para discussões cujas intenções buscam a compreensão dos conhecimentos dos professores, em que teoria e prática se conversam no intuito de refletir sobre as ações formativas.

Segundo Nóvoa (1995, p.27), “[...] a formação implica em valorizar paradigmas de formação que promovem a preparação de professores reflexivos”, ou seja, que estejam inseridos no contexto de reflexões e discussões sobre o que de fato é necessário para uma formação continuada que possibilita ações relevantes para as práticas pedagógicas.

Ainda segundo o autor, é a partir das suas relações profissionais, pessoais e sua prática cotidiana que o professor constrói sua identidade, afirmando que é na escola que este docente consolida estas relações, por ser um lugar de diferentes vivências, onde ele próprio atua.

Perante isso, destaca-se a importância de repensar as ações formativas no contexto da RME de Curitiba, articulando-as com a formação ofertada no ambiente escolar no momento da OTP. Vale ressaltar que a RME oferta algumas ações formativas, como a Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) que ocorre no início do ano letivo, organizada em dois momentos: um dentro da escola e outro fora do ambiente escolar, ambos preparados e pensados pela equipe de gestão do município. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, por meio da SEP, promove uma ação que direciona um trabalho de abordagem sobre temáticas emergentes na RME de Curitiba no contexto do ensino regular e Tempo Integral. Isso pode direcionar o profissional a uma reflexão na qual se amplia as ações pensadas igualmente para o Tempo Integral, no sentido de uma formação continuada que atinge diretamente as necessidades dos professores que atuam com as Práticas de Matemática.

Sendo assim, esta pesquisa buscou, por meio de um olhar reflexivo e de escuta no momento formativo que ocorre na OTP, algo relevante ao desenvolvimento e conhecimento dos professores, a fim de que corroborem diretamente em suas Práticas de Matemática com um novo olhar para a educação sob a perspectiva da

educação no Tempo Integral. Portanto aponta (Imbernón 2010, p. 48), “[...] uma nova forma de ver a educação e a formação dos professores, deveria partir não somente dos especialistas [...]”, mas também das contribuições da reflexão prático-teórica dos professores sobre seu próprio fazer pedagógico.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores precisa ser mais dialogada, partindo da escuta dos professores na reflexão da prática e teoria. Nóvoa (1995), em uma entrevista realizada em outubro de 2022, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pontua sobre uma formação docente voltada para os espaços e tempos que contribuem para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão. Muito se fala sobre a formação docente, especificamente sobre conhecimentos necessários à docência, mas é preciso compreender como tudo isso reflete no ambiente escolar.

Partindo desses apontamentos que promovem uma reflexão para o professor como o autor principal no contexto educacional, mais uma vez surge o repensar sobre o momento da formação continuada. Nesse contexto, é necessário considerar as compreensões dos professores em relação às práticas de Matemática que podem contribuir para a autorreflexão e desenvolvimento pessoal e profissional.

Esse movimento mostra a compreensão da formação continuada de professores a partir de um olhar que indica o que o professor traz em sua vida em relação aos conhecimentos da profissão e como articulá-lo com a realidade escolar. Como afirma Shulman, em uma entrevista sobre o que é ser professor:

Um professor é alguém que usa o conhecimento, a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável. Ele o faz – e isso é o mais importante de tudo – ouvindo esses estudantes, conforme a necessidade e sempre que for preciso, e criando experiências que eles não teriam de outra forma se aquele professor com sua formação específica e seu comprometimento e dedicação não estivessem presentes na instituição que foi criada especificamente para isso. (Shulman, 2019, p.5)

Dessa forma, torna-se necessário considerar tudo aquilo que agrega à bagagem do professor, para que ele possa, em seu contexto escolar, despertar nos estudantes o que há de mais valioso no processo de aprendizagem, algo que só se torna possível quando há um professor capaz de transmiti-lo. É esse engajamento que permite aos estudantes se reconhecerem como partícipes de uma educação que almeja transformação e respeita o direito de todos à educação.

O 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. (Brasil, 1988).

Portanto, não basta ser um direito, é preciso transformá-lo em um direito a quem atua como cidadão crítico e reflexivo na sociedade. Assim, considera-se o momento de formação continuada no contexto escolar como um caminho para mudanças educacionais, cujos professores serão os sujeitos de transformação. Isso tudo respeitando os conhecimentos dos estudantes e os permitindo participar de práticas educativas que conversem com sua realidade, com propostas para além dos muros da escola.

Essa perspectiva é reforçada por autores como Medina e Domingues (1989), que consideram a formação de professores como um processo que possibilita uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes, entendendo a formação em contexto de trabalho coletivo com seus pares. Os autores, nesse sentido, defendem uma imagem do professor reflexivo e inovador.

Assim, o professor que desenvolve Práticas de Matemática no Tempo Integral precisa assumir uma postura reflexiva e inovadora. Ele deve compreender que o ensino, nesse contexto ampliado, vai além do cumprimento do currículo prescrito para o ensino fundamental. Requer, portanto, uma formação continuada que o sustente e o encoraje em um processo contínuo de desenvolvimento profissional, ressignificando suas práticas pedagógicas à luz de novos olhares, experiências e desafios.

Tendo em vista essas reflexões, este trabalho buscou evidenciar como o momento formativo no momento da OTP no ambiente escolar pode emergir para ações significativas, além de como as formações ofertadas pela SME são de grande relevância, mesmo que ainda precisem ser repensadas no sentido de alcançar o ambiente escolar para às discussões levantadas por todos os envolvidos neste contexto.

Compreender como os professores, face aos seus conhecimentos, podem transformar as práticas pedagógicas no Tempo Integral é essencial, pois permite cada vez mais ampliar os conhecimentos curriculares e a construção dos significados por parte dos estudantes nas Práticas de Matemática.

Há uma frase de António Nóvoa (2022, p.5) que diz: “O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor [...]”. Pode-se observar que a importância mencionada pelo autor está associada ao cuidado e aos conhecimentos necessários para a prática pedagógica, bem como à maneira de qualificar a profissão docente. Portanto, continuam-se as reflexões no sentido da formação continuada, compreendendo-a como intrínseca à profissão do professor.

Uma das ações formativas que ocorrem no município de Curitiba para todas as escolas da rede municipal e remete ao repensar das ações formativas neste caminhar é a SEP. Ela ocorre em dois momentos no ano letivo e envolve todos os profissionais da rede municipal de Curitiba, por meio de um caderno, sendo um para educação infantil e outro para o ensino fundamental, elaborado pelos profissionais do Departamento de Educação da SME. As escolas recebem esses cadernos e, então, os gestores de cada unidade educacional, junto com a equipe pedagógica, elaboram este momento formativo na escola, propondo discussões e reflexões a partir das temáticas emergentes sinalizadas pela RME de Curitiba. No entanto, ao olhar para esse momento formativo ofertado pela SME, reflete-se sobre ter também um caderno para a educação no Tempo Integral, por exemplo, já que nas formações emergem questões importantes sobre como as práticas educativas poderiam agregar no contexto educacional.

Mas, voltando-se à SEP, esse momento planejado pela Secretaria de Educação de Curitiba ocorre, primeiramente, na escola e, em seguida, fora do ambiente escolar, cujo objetivo é apresentar ações formativas que podem reverberar de maneira positiva nas práticas pedagógicas dos professores. Trata-se de uma ação elaborada para os professores e demais profissionais da rede, com foco na reflexão das temáticas propostas.

Reforça-se, mais uma vez, a importância da formação continuada no momento da OTP, em uma perspectiva que prioriza o contexto das práticas educativas e de toda organização do Tempo Integral, principalmente olhando para os professores que atendem os estudantes no período de nove horas.

Na RME de Curitiba, o Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020), a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) é um momento que acontece com quatro datas previstas em calendário escolar com duração de duas horas cada uma delas. Esse tempo de duração da formação e

o espaçamento de tempo com que ela ocorre é um ponto importante a se pensar na busca dos objetivos desta pesquisa. Ao se falar de novos caminhos para a formação continuada, certamente é plausível considerar que o professor precisa de tempo de qualidade para os estudos e reflexões, de modo que fomentem ações relevantes para seu trabalho, assim como promover a escuta de suas inquietações sobre suas práticas pedagógicas.

À vista disso, observam-se as ações formativas ofertadas pela rede municipal de Curitiba que buscam contribuir para o desenvolvimento dos profissionais e, principalmente, para o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, essas ações trazem análises que estimulam a pensar em como se pode ampliar ainda mais a qualidade do que se oferta para os professores, considerando os argumentos pedagógicos a partir de quem está no contexto da sala de aula nas discussões no ambiente escolar

Destaca-se, assim, a relevância deste trabalho, que tem como objetivo conhecer como os professores que atuam na Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas pedagógicas de Matemática durante os processos de formação realizados no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

No município de Curitiba, essa reflexão se volta às ações que envolvem a Organização do Trabalho Pedagógico referentes aos objetivos e ações do processo educativo desenvolvido na escola e pela escola. Nesse sentido, Libâneo (2004, p.97) afirma que “Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação [...]”, o que reforça a importância de compreender a OTP como um momento, por meio do qual se pensa na organização do tempo escolar e na intencionalidade da compreensão de todos os segmentos envolvidos com a educação ao diferenciar escola integral da escola no Tempo Integral. Assim, a OTP configura-se a partir de muitos momentos coletivos de discussões e reflexões, sobre o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020, p. 97), contribuem “à compreensão do papel dos diferentes segmentos escolares, ao passo que também dão vez e voz a todos os envolvidos, visando a superação de desafios e necessidades comuns” no Tempo Integral.

Nesse sentido, o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020, p.97), na RME de Curitiba, entende-se a “Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) que atuam como espaço formativo que oportuniza a reflexão coletiva sobre assuntos relevantes relacionados à dinâmica e à organização dos tempos e espaços [...]”. Logo, possibilita a escuta dos docentes, bem como da dinâmica e a organização dessa ação formativa por ser um momento que ocorre no ambiente escolar, possibilitando manter um olhar específico para cada unidade e tratando das suas singularidades.

Mas, considerando as mudanças e novas demandas da escola do século XXI e os avanços tecnológicos, bem como as Práticas de Matemática, é preciso pensar nas formas de se conceber o processo educativo. Segundo Gadotti (2009, p.11), “o papel dos educadores é justamente viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino”. Desse modo, surge a importância da OTP no Tempo Integral no município de Curitiba, que possibilita ações formativas destinadas aos professores, com o objetivo de fomentar reflexões em diferentes contextos da organização do trabalho docente.

É preciso que o momento de formação continuada, a partir da OTP, tenha objetivos claros e planejados por toda a equipe gestora, o que é um desafio, levando em conta o tempo dos gestores para essa organização, mesmo com as demandas da escola. Garcia (1999) discorre sobre a formação como um tema prioritário, que justifica a necessidade de investir na formação de professores, o que representa a existência de condições para uma organização de ações que atendam às demandas da escola.

A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), no ambiente escolar e para os professores, pode ser um caminho que fortalece como prioridade as necessidades da escola, buscando permitir práticas pedagógicas que façam sentido para os estudantes.

Assim, o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020), no documento emitido anualmente pelo Departamento de Planejamento, Estrutura e Informação (DPEI) sobre a elaboração do calendário escolar da RME, de Curitiba, está previsto a organização das formações da OTP.

Em 2024, as datas previstas no calendário escolar anual contemplaram quatro momentos formativos de duas horas ao longo do ano. A OTP deve ser ministrada pela equipe gestora, com a participação do maior número de profissionais. Ele deve ser

organizado por toda a equipe gestora, juntamente com o professor articulador, que é o elo entre os professores no Tempo Integral e faz todo o acompanhamento pedagógico em seu papel de formador, pois são espaços formativos que fomentam ações e oportunizam reflexões coletivas (Curitiba, 2020). Portanto, é preciso articular as formações que o professor recebe da instituição mantenedora com a realidade da escola, desencadeando um processo de reflexão diante dos objetivos que se pretende nas práticas pedagógicas.

De acordo com Schön (2000, p. 32), a “[...] reflexão na ação, reflexão sobre a ação e por fim, reflexão sobre a reflexão na ação [...]” permite um movimento reflexivo por parte dos professores, fazendo uma análise da sua prática educativa e de como desenvolver, conhecer e repensá-las. Ainda segundo o autor, através da reflexão na ação “[...] um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar [...]” (Schön, 1992, p.85). Logo, é permitido que o professor observe o estudante individualmente, considerando suas dificuldades, mesmo que em uma turma com muitos estudantes.

Já quando se trata da reflexão sobre a ação, o autor diz que “Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática.” (Schön, 1992, p.105). Nessa perspectiva, busca-se a compreensão da sua prática no processo e durante a prática, na tentativa de melhorá-la. Nesse sentido, Schön (2000) indaga sobre a prática pedagógica em um processo de construção crítica e reflexiva para as possíveis mudanças no contexto escolar.

Shulman (1986, 1987, 2015) acredita que a capacidade de transformar o conhecimento disponível sobre um tema em conteúdos escolares e favorecer o aprendizado ao aluno é o que caracteriza a docência, ou seja, o professor pode articular e transformar a prática pedagógica em algo significativo, não precisa ficar restrito apenas na transmissão de conteúdo. Para isso, no entanto, precisa de suportes formativos de modo que compreenda como aplicar pedagogicamente esse conteúdo.

Sendo assim, é possível pensar na formação continuada dos professores a partir da formação continuada ofertada pela mantenedora, estendendo-se para as

reflexões e especificidades da escola por meio da OTP no ambiente escolar, em um movimento de transformação e inovação das Práticas de Matemática.

De fato, as formações por meio da OTP previstas em calendário anualmente são um ganho para as escolas, mesmo ainda sendo necessário consolidar algumas ações referentes a esse momento. Porém, a oportunidade de ofertar ações formativas no ambiente escolar que venham ao encontro dos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação, assim como articular com os documentos da RME de Curitiba, é um grande ganho para a educação.

Nesse sentido, a formação continuada de professores por meio da OTP passa a assumir um papel importante para as Práticas de Matemática e no desenvolvimento dos estudantes no Tempo Integral.

2.2.3 O Ensino de Matemática e as Contribuições para as Práticas de Matemática no Tempo Integral

Nesse subcapítulo, reflete-se sobre o ensino de Matemática no contexto do Tempo Integral a partir das Práticas de Matemática como possibilidades de aprendizagem significativa. Ponte (1992, p.1) “a Matemática é geralmente tida como uma disciplina difícil, que lida com objetos e teorias fortemente abstratas. Para alguns salienta-se o seu aspecto mecânico, inevitavelmente associado ao cálculo”.

Para tanto, trazer para discussões e reflexões sobre o ensino de Matemática, bem como sobre as necessidades de mudanças em relação às práticas educativas, é algo que vem tomando um lugar importante no contexto educacional. Ponte (1992) ainda alude a um questionamento sobre o modo como professores veem “[...] a Matemática relacionada às suas crenças e concepções de alguma forma ligadas à sua vivência [...]” (Ponte, 1992, p.17). De fato, saber como “os professores compreendem o ensino de Matemática” é muito importante, pois na educação em Tempo Integral, o ensino de Matemática precisa ir além de teorias abstratas ou aspectos mecânicos.

O autor pontua sobre o ensino de Matemática, visto também por alguns professores, é necessário buscar por mudanças que reverberem em práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos estudantes. Autores como Kurek

(2020), Lima (2023) e Santos (2022) evidenciam, em suas pesquisas, discussões no intuito de fomentar ações metodológicas para promover mudanças nas práticas pedagógicas, a fim de que se direcionem para resultados positivos em sala de aula no período de nove horas.

Na Educação do Tempo Integral, essa preocupação com a aprendizagem dos estudantes fica em evidência, pois articular o ensino de Matemática nas Práticas de Matemática fica sem sentido para os estudantes. É nesse contexto que jornada escolar ampliada exige por parte dos professores a compreensão de um trabalho que se diferencia por meio de oficinas pedagógicas nas quais os estudantes precisam ser protagonistas de ações significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Moll (2012), a jornada escolar ampliada permite possibilidades de aprendizagens, desde que elaborada a partir de vivências dos estudantes em consonância com as diversas dimensões cognitivas para o desenvolvimento humano, em diferentes tempos de aprendizagem. Nesse sentido, a LDBEN n.º 9.394/1996, em seu art. 1.º, afirma que a educação abrange processos formativos desenvolvidos em diferentes espaços de convivência: na família, no trabalho, na escola e em diversas instituições. Assim, deve-se considerar a Educação do Tempo Integral, mas permitindo uma leitura de mundo que se preocupa com as experiências para além dos muros da escola, pois os processos formativos, além de ocorrerem em diferentes espaços, também estão relacionados a diferentes tempos de aprendizagem.

Assim, perante esses apontamentos, faz-se necessário refletir sobre o ensino de Matemática, articulando a metodologia de trabalho nas Práticas de Matemática, sem deixar de lado a relevância dos conteúdos propostos no currículo do ensino fundamental dos anos iniciais da RME de Curitiba e cumprindo com o que se propõe para as Práticas de Matemática.

Sendo assim, é preciso pensar como a Matemática se faz presente no contexto da Educação do Tempo integral sem ser uma reprodução do cotidiano no ensino regular, mas sendo um momento de ressignificação dos conteúdos propostos por meio das Práticas de Matemática.

Conforme consta no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020, p.11), saber matemática vai além da capacidade de coletar dados, sistematizar informações ou mesmo decorar fórmulas. A Matemática desempenha um papel fundamental na organização da sociedade, ou seja, faz sentido na formação do sujeito

na mesma medida que permite a leitura crítica de mundo, a qual é articulada com seu modo de vida. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que:

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos. (Brasil, 2017, p. 265).

Desse modo, a Matemática pode, sim, ser desenvolvida nas Práticas de Matemática em consonância com o currículo do ensino fundamental, em um movimento de reflexão pautada na Educação Matemática, que prioriza a compreensão, interpretação de fenômenos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, o respeito à diversidade e o desenvolvimento integral do sujeito. (Currículo, 2020, p.12).

No Ensino Fundamental, na área de Matemática, o intuito é buscar por estratégias de ensino os conteúdos propostos, possibilitando um aprendizado e compreensão dos estudantes, levando-os ao verdadeiro sentido de se aprender Matemática, que é a busca por soluções, resoluções e estratégias que vão além de apenas sinalizar o erro pelo erro. Para as Práticas de Matemática, tal intuito é levado em consideração no sentido de que o ensino de Matemática ocorra para além do erro e da reprodução dos conteúdos, de forma que também se busca visualizar como os estudantes percebem e constroem seus conhecimentos a partir de vivências com o ensino de Matemática.

Nesse sentido, as reflexões sobre o erro, lacunas e impasses são importantes para que o professor busque compreender o erro nas Práticas de Matemática, como possibilidades de entender mais de perto a maneira de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Cury (2019, p.15) aponta que:

Ao corrigir qualquer prova, teste ou trabalho de Matemática, muitas vezes o professor costuma apontar os erros cometidos pelos alunos, passando pelos acertos como se estes fossem esperados. Mas quem garante que os acertos mostram o que o aluno sabe? E quem diz que os erros evidenciam somente o que ele não sabe? Qualquer produção, seja aquela que apenas repete uma resolução-modelo, seja a que indica a criatividade do estudante, tem características que permitem detectar as maneiras como o aluno pensa e,

mesmo, que influências ele traz de sua aprendizagem anterior, formal ou informal.

No entanto, a autora considera que apenas identificar o erro em avaliações e trabalhos não tem significado, mas que é a partir do erro detectado e levando os estudantes a questionar e analisar suas respostas na busca por novas compreensões e resoluções destes erros que se contribui com a construção do próprio conhecimento por parte dos estudantes. Assim, ainda segundo a autora, a análise das produções dos estudantes não deve ser considerada como um fato isolado, mas se consideram os objetivos de ensino propostos nas disciplinas.

Segundo Cury (2019), a análise das produções dos estudantes não pode ser isolada da prática dos professores, ou seja, ela precisa ser pensada a partir do plano de aula dos professores na intencionalidade de fortalecer o trabalho em sala de aula. Assim, considera-se que as ações formativas ofertadas no momento da OTP, no ambiente escolar, fazem-se importantes frente às reais necessidades dos docentes, os quais buscam possibilidades no ensino de Matemática e das Práticas de Matemática. É um movimento formativo que se mostra relevante, pois é nesse momento que a escola permite a escuta ativa dos professores e a construção coletiva das ações que reverberam e compõem as Práticas de Matemática.

É importante salientar que o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020) e o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas de Matemática (2020) precisam se articular não somente com a oferta e seleção dos conteúdos de Matemática a serem trabalhados, mas também com a maneira de como os professores devem trabalhar estes conteúdos, levando em consideração a metodologia por meio das oficinas pedagógicas. O Referencial Práticas de Matemática (2020, p.62) acrescenta que:

Diferentes tendências metodológicas da Educação Matemática, Modelagem Matemática, a Investigação Matemática, a Resolução de Problemas, entre outras. Destaca-se a importância de uma abordagem lúdica, que desperte a curiosidade e que promova o letramento matemático.

A esses apontamentos soma-se a articulação entre os dois documentos citados acima, ressaltando a importância do trabalho nas Práticas de Matemática por meio das oficinas pedagógicas que consideram o ensino de Matemática como um processo

de diferentes possibilidades de aprendizagens no contexto da Educação do Tempo Integral.

Shulman (1992), em um congresso realizado em Santiago sobre as Didáticas Específicas na Formação de Professores, afirmou sobre o elo entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado por parte dos estudantes. Sendo assim, os docentes precisam compreender a importância dos conteúdos apresentados no Currículo do Ensino Fundamental, no qual consta quais conteúdos são determinados para cada ano de ensino e que devem ser contemplados nas propostas nas oficinas pedagógicas. Para isso, cria-se o elo com o Referencial da Educação no Tempo Ampliado: Práticas de Matemática, que considera os conteúdos do Currículo, porém prioriza o trabalho com a ludicidade e as diferentes maneiras de abordar esses conteúdos propostos para cada ano de ensino, no entendimento de que ensinar Matemática nas Práticas de Matemática é ampliar os conhecimentos já propostos para os estudantes.

A relação que o autor coloca entre o significado dos conteúdos e a maneira de ensinar é muito importante para as Práticas de Matemática. Considera-se, assim, cada vez mais importante incorporar nas formações de professores os conhecimentos, trocas, reflexões e discussões acerca das práticas educativas, por meio das quais o professor possa compreender as complexas situações no ambiente escolar, dando significado e sentido para o ensino nas Práticas de Matemática de maneira lúdica e real para os estudantes.

Portanto, entende-se a necessidade de um olhar pedagógico diferenciado por parte do professor. Nesse sentido, Shulman (2016) reconhece a importância desse conhecimento pedagógico do professor, ou seja, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). Todavia, quando se fala dos conhecimentos do professor, logo se reporta para a importância da formação continuada dos professores, em um desvendar de ações que possibilitam um trabalho voltado para as oficinas pedagógicas, cuja maneira de ensinar se constitui no foco deste contexto.

No município de Curitiba, na RME, o trabalho com as Práticas de Matemática ocorre por meio das oficinas pedagógicas, que priorizam aspectos importantes em relação à Matemática. O Referencial Educação em Tempo Ampliado: Práticas de Matemática (2020, p.57) pontua sobre o “diálogo constante com a área de Matemática, a qual se caracteriza pela ludicidade, interpretação e a compreensão dos

conceitos Matemáticos”. Assim, não se restringe aos conteúdos previstos para o trimestre, mas em uma construção dos conhecimentos que priorizam a ludicidade, jogos e o protagonismo dos estudantes.

As Práticas de Matemática revelam um trabalho importante que não se restringe a um trabalho de reforço ou à reprodução de conteúdo. O Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas de Matemática (2020, p.31) a proposta de matemática no Tempo Integral é de proporcionar um “[...] ambiente propício à aprendizagem matemática, envolve tanto a leitura quanto a comunicação, dialogar e socializar podem contribuir para a aprendizagem do ser humano [...]”, reverberando para uma aprendizagem que considera os estudantes.

Para os estudantes que passam nove horas na escola, o significado do que se estuda permite um sentido em relação às suas vivências na escola e fora dela, fazendo uma leitura de mundo. Segundo Fazenda, (2003, p.62) “pensar matematicamente” é uma maneira de ampliar possibilidades e de interação social, que no Tempo Integral se constroem dando sentido de maneira que o aprendizado se perpetue na vida.

Todavia, questiona-se como o ensino de Matemática é visto no contexto da Educação no Tempo Integral, já que ainda são muitas as necessidades de superar algumas questões e fragilidades em sala de aula em relação ao ensino de Matemática. Autores que contribuem com reflexões pertinentes sobre o ensino de Matemática no Currículo do Ensino Fundamental da RME, de Curitiba (2020, p.14) como de Vergnaud (1983), Moro (1998), Soares (2006), Carraher e Schliemann (1989), Brito e Taxa (1999), Smole e Diniz (1999) e Schliemann (2003), destacam, primeiramente, a importância de se respeitar a compreensão dos estudantes sobre os conceitos Matemáticos. Esses conhecimentos possibilitam considerar estratégias próprias dos estudantes no momento de resolução das atividades propostas, que no Tempo Integral é fundamental, pois permite que o protagonismo dos estudantes faça parte das compreensões e construção dos conhecimentos em relação a todo o trabalho com as Práticas de Matemática.

Diante disso, vale refletir sobre como isso ocorre nas Práticas de Matemática. De fato, está sendo permitido um ensino da Matemática em tempo real às necessidades da escola integral? É necessário olhar de maneira sensível para

trabalhos e estudos que fomentam a importância da Matemática e que ressignifica as aprendizagens?

Perante as interrogações, considera-se o Currículo do Ensino Fundamental da RME de Curitiba (2020, p.13), o qual traz sobre o planejamento questões que contemplam práticas pedagógicas na produção de conhecimento do ponto de vista matemático, bem como o Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas de Matemática (2020). Isso realça a importância de práticas educativas que levem em consideração os conhecimentos dos protagonistas deste contexto: os estudantes.

Assim, outro ponto relevante refere-se aos conhecimentos por parte dos docentes e à articulação entre teoria e prática, considerando que o professor precisa ter os conhecimentos em relação aos conteúdos presentes no currículo do município de Curitiba, mas que também precisa refletir e compreender como isso deve acontecer nas Práticas de Matemática.

Segundo Nóvoa (2009), os conhecimentos do professor visam reflexão sobre sua própria atuação no contexto escolar às necessidades das práticas educativas como parte relevante na formação docente. Shulman (2015), por sua vez, descreve a base de conhecimento e a compreensão docente, entendendo que as Práticas de Matemática se configuram como o conhecimento dos professores, articulado com a maneira de se ensinar, ou seja, o encontro de teoria e prática no contexto da sala de aula. Em relação às categorias do conhecimento, ainda segundo Shulman (2015), infere-se que o professor deve saber sobre: Conhecimento do conteúdo; Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK); Conhecimento curricular; Conhecimento dos alunos; Conhecimento dos contextos; e Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educacionais.

Contudo, considerando as categorias mencionadas, é importante destacar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), sendo ele uma das mais importantes categorias e que melhor descreve o trabalho nas Práticas de Matemática, focando na maneira como o professor trabalha com o ensino de Matemática e buscando por melhores estratégias de ensino e aprendizagem no Tempo Integral.

Sobre a capacidade do professor de transformar o conteúdo, segundo Lee Shulman (1986), é algo que vai além da matéria, isto no sentido de como transformá-lo em saber por parte dos estudantes. Entende-se que quando o professor está frente

ao conhecimento do conteúdo, ele consegue apresentá-lo de diferentes maneiras no processo de ensino, ou seja, domina a capacidade de múltiplas maneiras de apresentá-lo.

Assim, é o professor em seu trabalho com as Práticas de Matemática que compreende os conteúdos do currículo e os transforma em diferentes possibilidades de aprendizagem por meio das oficinas pedagógicas na educação integral.

2.3 OFICINAS PEDAGÓGICAS E AS PRÁTICAS DE MATEMÁTICA NO TEMPO INTEGRAL

Neste subcapítulo, apresenta-se como o trabalho com as oficinas pedagógicas acontecem Rede Municipal de Curitiba na educação ampliada no Tempo Integral. A RME considera uma nova forma de construção dos conhecimentos, em que teoria e prática se encontram no processo educativo dos estudantes. Na Educação no Tempo Integral, o planejamento das oficinas pedagógicas se articula entre currículo e referencial (Currículo 2020, p.129).

Portanto, é possível permitir reflexões sobre tempo e espaços na perspectiva das oficinas pedagógicas (Currículo, 2020, p.84), considerando-se que “[...] as oficinas pedagógicas são processos globais, holísticos e integradores sobre a maneira de entender como nós aprendemos e ensinamos” (Candau *et al.*, 2013, p. 167). Aprender e ensinar no Tempo Integral significa conhecer os estudantes e, principalmente, os documentos norteadores que apresentam uma metodologia diferenciada por meio das oficinas pedagógicas.

O Currículo do Ensino Fundamental: Matemática, (2020, p.129) refere-se “ao planejamento das oficinas pedagógicas, organizando e possibilitando um trabalho que orienta as situações de aprendizagem com os estudantes”. O documento ainda afirma sobre a importância do currículo como o ponto de partida para o professor em seu planejamento das oficinas pedagógicas para suas práticas educativas.

A RME tem como propósito uma prática que leva em consideração os estudantes, na qual as ações consolidadas dialogam com práticas que permitem vivências, uso de tecnologias, escolhas de temáticas que fazem parte da rotina dos estudantes e que não ficam restritas à trimestralidade.

Nessa perspectiva, o tempo é uma grande oportunidade, mas também um desafio. Um desafio, pois demanda da parte dos professores um trabalho baseado em pesquisas dos espaços de aprendizagens dentro da escola e da cidade de Curitiba, bem como permitir o protagonismo dos estudantes neste contexto de ensino e de aprendizagem.

Para além dos conhecimentos do currículo, é preciso pensar no planejamento das oficinas pedagógicas, já que o ele direciona os conteúdos a serem trabalhados. Porém, para isso, é preciso que o professor leve em consideração a rotina no Tempo Integral, bem como os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes, haja vista que envolve turmas mistas nessa modalidade.

As turmas mistas na RME de Curitiba são compostas por níveis de estudantes de diferentes idades e níveis de ensino. Isso ocorre devido ao número de turmas ofertadas pelas instituições de ensino, que muitas vezes não têm um número considerável de turmas no tempo ampliado, que é o caso da escola onde ocorreu a pesquisa, que ofertava apenas três turmas integrais. Assim, para atender à demanda de procura por vaga na educação integral, optou-se por ter três turmas mistas, ofertando as vagas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Por esse motivo, os professores precisam ter claro quais objetivos de aprendizagem se pretende alcançar com o planejamento das oficinas pedagógicas, considerando a faixa etária dos estudantes. Além disso, é necessário evidenciar, no planejamento, durante a sua elaboração, as ações com a propostas para cada prática educativa. Eles são realizados durante a permanência dos professores, que seguem a organização de cada escola que oferta as turmas no Tempo Integral.

Cabe ressaltar que na RME de Curitiba as permanências dos professores que atendem às turmas no Tempo Integral precisam acontecer nos dias da semana estabelecidos pela SME, para possibilitar a participação dos professores nas formações externas ofertadas pela rede Municipal de Curitiba, que ocorrem nestes dias seguindo a organização da RME. Todavia, isso não é uma realidade para todas as instituições de ensino, devido ao número de turmas que cada escola oferta, impossibilitando seguir essa grade horária.

O Quadro 2 ilustra, como o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Conceção (2020, p.96), a organização dos dias de permanência

e a quantidade de aulas para cada prática educativa proposta pela SME de Curitiba, considerando para as Práticas de Matemáticas e práticas de Língua Portuguesa, quatro aulas semanais e para as demais práticas educativas apenas duas aulas.

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Práticas Educativas	Permanência	Quantidade de aulas
Práticas de Língua Portuguesa	Segunda-feira	4 aulas
Práticas de Matemática	Segunda-feira	4 aulas
Práticas Artísticas	Terça-feira	2 aulas
Práticas de Movimento	Quarta-feira	2 aulas
Prática Ambiental	Quinta-feira	2 aulas
Práticas de ciências e tecnologias	Sexta-feira	2 aulas

FONTE: Referencial: Conceção (2020)

O Quadro das práticas educativas mostra uma organização adotada pela RME de Curitiba para a realização de suas ações formativas, ou seja, planejada pela mantenedora para determinar os dias que ocorreram cursos, palestras e formação continuada para os docentes. Percebe-se que essa organização se distânciava da realidade das escolas, pois quando delimita os dias da semana e quantidades de aula, restringe a organização da escola.

Levando em consideração que as escolas, muitas vezes, não atendem apenas ao público no Tempo Integral, pois muitas têm uma quantidade de turmas restrita, como é o caso da escola que participa da pesquisa – que só oferta três turmas nesta modalidade de ensino no Tempo Integral -, é preciso colocar os dias de permanência e quantidade de aulas diferentes do que a RME determina, dificultando assim a participação dos professores nas formações ofertadas pela mantenedora.

A SME, os momentos de permanências têm como finalidade contribuir para a qualificação das ações educativas, levando em conta os profissionais como agentes de seus conhecimentos, e não apenas como espectadores, de modo que participem dessas ações educacionais.

[...] formar-se é um processo de toda vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las, é tornar o aprendizado parte do ser, implicando e desenvolvendo-se com ele (Alvarado-Prada *et al.*, 2010, p. 369).

Entende-se que a formação continuada é um processo relevante para os professores, principalmente para compreender e dar sentido no trabalho com as oficinas pedagógicas, sendo ele um protagonista de sua ação.

Contudo, não é possível se apoiar na crença de que “um professor já nasce sabendo”, ou mesmo pensar que somente a formação continuada dará conta da educação. Muitos outros aspectos fazem parte do contexto educacional, precisando pensar, também, nas políticas públicas no âmbito dos cursos de formação e na organização de todo esse contexto.

É importante compreender o trabalho “diferenciado com as oficinas pedagógicas, as quais são assumidas como identidade na RME e definidas pelas seguintes características”, do Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Conceção (2020, p.87), como mostra a figura 2.

FIGURA 2 - OFICINA PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS



FONTE: Referencial: Conceção (2020)

É importante refletir sobre as características apresentadas na Figura 2, que ressignificam as ações formativas em relação às oficinas pedagógicas: trabalho coletivo e colaborativo, protagonismo dos estudantes, intercâmbio de experiência, curiosidade e criatividade, problematização, diálogo, ludicidade com intencionalidade

no planejamento, professor como curador, múltiplos letramentos e articulação entre conhecimentos teóricos e vivências práticas, que se caracterizam na constituição do trabalho com as oficinas pedagógicas.

Portanto, pontua-se sobre cada uma delas na intencionalidade de mostrar a sua relevância, bem como se a sua articulação e vai ao encontro das propostas da RME em relação ao planejamento do trabalho com as oficinas pedagógicas.

Em relação ao trabalho coletivo e colaborativo, no Tempo Integral, que se configura com momentos de trocas entre os professores e a equipe gestora, no intuito de aprofundar os conhecimentos dos estudantes, tem-se que:

Oficina: [...] trabalho que prevê a construção coletiva do conhecimento. O trabalho com a oficina possui caráter exploratório, o que permite aos(as) educandos(as) interagirem, compartilharem e vivenciarem situações de aprendizagem, por meio da sensibilização, reflexão e análise. (Curitiba, p.16)

As Práticas de Matemática mantêm um diálogo constante com a área de Matemática. O Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas de Matemática (2020, p.57), o trabalho deve ter como prioridade “[...] um ensino que caracterize a contextualização, a interpretação e a compreensão dos conceitos matemáticos [...]”, permitindo a alfabetização matemática e a possibilidade do uso de diferentes estratégias de trabalho.

Para tanto, é necessário que o estudante tenha oportunidades de atividades por meio da ludicidade, como jogos e situações-problemas reais ao contexto escolar e de vida dos estudantes.

O Currículo do município de Curitiba (2020), a cidade configura-se como um espaço onde as pessoas exercem sua cidadania, realizam intercâmbio cultural, dialogam com as memórias e constroem novas culturas. Nessa perspectiva, muitas são as oportunidades de aprendizagens nos diferentes espaços da escola e fora dela, como praças, museus, parques e teatros, os quais contribuem para a construção dos conhecimentos e vivências.

A RME de Curitiba incentiva seus professores e estudantes, na construção e ampliação dos seus conhecimentos, ao protagonismo e à criatividade. Todavia, curiosidade e criatividade caminham juntos. Isso porque um ambiente de aprendizagem se constrói por práticas diferenciadas, que estimulam a busca por conhecimentos por meio de pesquisas e experiências relacionadas aos conteúdos, que são ministrados de maneira diferente, buscando explorar os conteúdos e os

colocando em várias atividades com jogos, pesquisas nos espaços *maker*⁴. Dessa forma é possível despertar a curiosidade e a criatividade de docentes e estudantes.

Ao mencionar o protagonismo dos estudantes, de fato se repensa nas Práticas de Matemática, onde eles consigam fazer parte da construção dos conhecimentos de maneira a fazer sentido para a sua vida. Porém, na escolha das temáticas que serão desenvolvidas, esse protagonismo precisa ser estimulado, para que haja os interesses dos estudantes na participação e escolha dos temas que farão parte do trabalho com as oficinas pedagógicas.

O professor tem um papel importante, como mediador, nas Práticas de Matemática diante de uma aprendizagem centrada no aprendiz e na aprendizagem Referencial Educação Integral (2020, p.86). A abordagem, nesse sentido, é de “curadoria, ou seja, como auxiliar”, permitindo mais liberdade e autonomia para os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, o professor passa a ocupar um papel importante, porém como um auxiliar no contexto de aprendizagem na educação no Tempo Integral, permitindo a curiosidade, pesquisas e o desenvolvimento de indivíduos capazes de ir além da reprodução dos conteúdos do currículo.

A articulação entre conhecimentos teóricos e vivências práticas fica evidente quando se oferta a formação continuada no ambiente escolar da OTP, pois é um momento que se faz de estudos, trocas entre professores e equipe gestora e por um currículo em ação, que se articula entre ação da prática docente e a expansão de tempos, espaços e oportunidades, compreendendo o Currículo vivo Referencial Educação Integral: (Concepção, 2020).

Outro ponto que se deve destacar na configuração das oficinas pedagógicas, segundo o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas de Matemática (2020), é a permissão de um aprendizado permeado pela ludicidade, mobilizando os estudantes na busca por conhecimentos que os levam à solução de problemas relacionados ao cotidiano de cada um, assim como os conhecimentos matemáticos.

⁴ O espaço *Maker* e não cultura *Maker*, refere-se ao espaço da escola, com um mini farol móvel, com impressora 3D, óculos de realidade virtual, notebooks, microscópios, lupas, um globo terrestre, uma caixa de luz e livros. O espaço é utilizado como um espaço a mais para as propostas com os estudantes.

Todavia, para que haja a sistematização dos conhecimentos, é necessário primeiramente inserir esses estudantes nas vivências, nas experiências significativas e nas atividades lúdicas que os levam à investigação e resolução de problemas. Isso se relaciona ao contexto das Práticas de Matemática, que permitem compreender, por exemplo, a função das operações e como elas se configuram no dia a dia deles.

Considerando como as oficinas pedagógicas se definem em sua identidade na RME de Curitiba, por meio do trabalho coletivo, protagonismo dos estudantes, intercâmbio de experiências, ludicidade, diálogo e articulação entre conhecimentos teóricos e vivências práticas, ficam evidentes as possibilidades que este trabalho pode levar para sala de aula. Na RME, assume-se que: “Os estudantes não têm apenas o acesso aos conhecimentos dispostos no currículo formal, mas a oportunidade de inter-relacioná-los à vida em sociedade, por meio de um currículo em ação [...]” (Curitiba, 2020, p. 12). O que se percebe é o compromisso da RME com uma educação que articula conhecimento e vida, escola e sociedade, teoria e prática — configurando um currículo dinâmico, situado e comprometido com a formação cidadã.

Tendo em vista as características e definições que compõem as oficinas pedagógicas, é preciso compreender como são desenvolvidas as práticas educativas no município de Curitiba, de acordo com o Referencial Conceção (2020). Todo o trabalho ocorre por meio das práticas educativas: Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Língua Estrangeira, Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologia.

A partir da articulação das áreas do conhecimento com os conhecimentos escolares, desenvolvem-se as práticas educativas em sala de aula. Vale ressaltar que cada prática educativa tem suas especificidades e tempo de duração, ou seja, as práticas artísticas, práticas de movimento, práticas de educação ambiental e práticas de ciência e tecnologia acontecem uma vez na semana com duas aulas cada, sendo elas geminadas.

As Práticas de Matemática e as práticas de Língua Portuguesa devem ocorrer duas vezes na semana, não ultrapassando quatro aulas semanais, sendo elas também geminadas.

A metodologia de trabalho com as práticas educativas se caracteriza pelo trabalho com as oficinas pedagógicas, de maneira que o professor passa a planejar e

realizar seu trabalho de forma diferente para contemplar os conteúdos do currículo, porém seguindo as orientações do Referencial e a temporalidade das oficinas.

Para o planejamento de ensino da oficina pedagógica, considera o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020), é preciso constar algumas características que fazem parte do planejamento das oficinas pedagógicas, como tema, conteúdos, objetivos, metodologia, recursos, critérios de ensino-aprendizagem e avaliação.

Na escolha do tema, ou seja, o nome para as oficinas, os docentes devem estimular a participação dos estudantes, bem como avaliar junto a eles o que é mais relevante para o desenvolvimento de um tema a ser trabalhado.

Os conteúdos selecionados seguem os conteúdos que os professores do ensino regular estão trabalhando, não sendo uma regra. Porém, essa escolha pode ampliar os conhecimentos dos estudantes, haja vista que é um momento de diferenciar a forma como se trabalha, permitindo estratégias com jogos que possibilitam a ludicidade. Os objetivos também respeitam a ordem colocada no currículo, mas com o foco pontual no que se espera alcançar com os estudantes no Tempo Integral.

No caso da metodologia, na modalidade em questão, é preciso um olhar mais cuidadoso, tendo em vista que é o momento em que se permite novas ações no processo de ensino e aprendizagem, as quais precisam levar em conta a sensibilização, tematização, prática, mediação e contextualização de acordo com cada prática educativa. Sendo assim, o documento do Tempo Integral (Referencial, 2020) são elas:

- A Contextualização: que permite ações para o desenvolvimento do planejamento, reelaborando conhecimentos, desenvolvendo o histórico e os contextos atuais em uma analogia com a realidade dos estudantes. É preciso trazer a parte histórica? Onde surgiu? Como surgiu?
- A Sensibilização: que corresponde ao processo de sensibilizar para o conteúdo, trazer um momento de acolhimento. O que o professor vai trazer para sensibilizar? Vai partir de vídeos, fotos ou de uma aula de campo?
- A Tematização: momento em que conhecimentos prévios são compartilhados, incentivando a oralidade. Busca-se instigar como os

estudantes compreendem as escolhas pelos temas das oficinas que querem realizar.

Para tanto, a mediação é o momento onde o docente assume seu papel de orientar, direcionar e criar vínculos entre os conhecimentos escolares e o mundo, por meio da leitura, pesquisa, sistematização e construção de materiais.

Já no que se refere às práticas pedagógicas, é o momento de vivenciar e experimentar as atividades e de criar oportunidades práticas para brincar.

Logo, essa organização, refletida no Tempo Integral, é muito importante e faz pensar sobre a relevância da formação continuada de professores, pois como é possível cobrar e exigir que se faça ou busque um planejamento vivo, que se diferencia nesta modalidade, sem proporcionar ações formativas para ampliar os conhecimentos dos professores?

Assim, a organização no contexto das oficinas pedagógicas em relação ao planejamento e ao horário de cada prática pedagógica, bem como a formação continuada de professores no momento da OTP, caracteriza-se como momentos relevantes para as Práticas de Matemática no contexto da educação no Tempo Integral.

Dessa forma, as Práticas de Matemática devem priorizar o desenvolvimento intelectual e científico, possibilitando aos estudantes compreenderem a Matemática como algo que pode ajudá-los na sua vida. Desde o momento que se chega na escola, até os horários de alimentação, recreio e das oficinas pedagógicas, tudo gira em torno da Matemática real e próxima dos estudantes em uma relação existente entre o que se aprende em sala de aula e o que se vivencia no mundo à sua volta. Logo:

Ensinar matemática faz sentido na formação das pessoas, na medida em que abre a possibilidade para problematizar, fazer leitura crítica de mundo e de seu modo de viver, numa perspectiva em que a preocupação consigo e com os outros coloca em destaque o compromisso com a construção do mundo em que vivemos (Curitiba, 2020, p.11).

O professor, tendo em vista o trabalho com as Práticas de Matemática, precisa ter claro o que é importante no seu planejamento de aula, bem como no seu planejamento de ensino. Portanto, ensinar Matemática precisa fazer sentido na vida dos estudantes, possibilitando uma leitura crítica de mundo e problematizando questões, não apenas realizando atividades sem significado.

O Currículo da RME (Curitiba, 2020, p.12), o trabalho pedagógico com a Matemática pauta-se na Educação Matemática com o objetivo da compreensão, da interpretação e da descrição de fenômenos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Logo, é preciso que o professor saiba como irá trabalhar os conteúdos, porém por meio de oficinas pedagógicas e não com a utilização de materiais que o estudante já utiliza no ensino regular, como os cadernos, atividades impressas e livros didáticos.

É preciso compreender e renovar alguns conceitos a respeito do ensinar Matemática, com um olhar voltado aos conhecimentos matemáticos construídos pelos estudantes e pela forma pedagógica que se ensina em sala de aula. O ato de ensinar Matemática pressupõe o planejamento das Práticas de Matemática que se articulam entre conhecimentos matemáticos e sentido. Nesse processo, o erro deve ser refletido e considerado como uma hipótese construída pelos estudantes.

Assim, quando se entende a Matemática como algo que pode ser trabalhado por meio de vivências, reflexões e problematizações diárias no contexto de ensino, torna-se possível valorizar os conhecimentos que os estudantes têm. A partir disso, então, pode-se ampliar seus conhecimentos em relação à Matemática.

Shulman (2015), em relação à base de conhecimentos, em específico o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), ressalta-se que o professor as produz na prática. O autor defende que o professor tem maior competência na sua disciplina, ou seja, os seus conhecimentos atrelados ao conteúdo precisam ser transformados e trabalhados de maneira que os estudantes aprendam e superem suas dificuldades. Para isso, é preciso que o professor repense em sua maneira de ensinar e em como ensinar com sentido.

Ainda para o mesmo autor, todo professor é professor de alguma disciplina e é essa especificidade que está no centro da sua profissionalização. Nessa direção, o trabalho pedagógico nas práticas de Matemática passa a ter um sentido, visto que passa a ressignificar os conteúdos matemáticos pela maneira que o professor deve ensinar, isto é, possibilitando estratégias de aprendizagem aos estudantes, as quais vão ao encontro do trabalho com as oficinas pedagógicas.

Considerando os conhecimentos que o professor deve possuir, como afirma Shulman (1986), é preciso possibilitar a compreensão entre teoria e prática pedagógica nas Práticas de Matemática, levando o docente a perceber a diferença

entre o trabalho com os conteúdos específicos e a maneira com que direciona sua prática pedagógica. Sendo assim, a formação continuada no ambiente escolar se faz importante, pois é um momento de mediação, quebras de paradigmas e de construção dos conhecimentos coletivos, além da escuta dos professores sobre as questões relacionadas ao planejamento e todo o trabalho nas Práticas de Matemática, fortalecendo suas ações em sala de aula.

As Práticas de Matemática no Tempo Integral precisam ser pensadas a partir dos conteúdos do Currículo do Ensino Fundamental, porém não com a mesma obrigatoriedade trimestral, e sim com uma temporalidade diferente, pois todo o trabalho pode ser bimestral, trimestral ou semestral. Para isso, leva-se em consideração os objetivos a serem desenvolvidos, os conteúdos selecionados e a sinalização do professor em seu planejamento das novas ações que irá desenvolver.

As temáticas para as oficinas pedagógicas são selecionadas pelos professores, que definem os mesmos conteúdos que os docentes do ensino regular estão trabalhando, podendo ampliar as estratégias de ensino e de aprendizagem.

Durante as ações formativas no momento da OTP, os professores, em uma troca coletiva com a equipe gestora, discutem sobre a relevância dessas temáticas que precisam oportunizar o protagonismo dos estudantes.

A OTP é um dos momentos formativos que ocorre no ambiente escolar, que prioriza e abre espaço para os docentes a fim de trazer discussões e reflexões sobre como trabalhar as práticas educativas, levando em consideração o modelo que a SME define para esta modalidade de ensino.

Durante essa ação formativa, conta-se com a equipe gestora, o professor articulador e os professores que atendem às práticas educativas, levando em consideração o papel do professor articulador, que se configura como um elo entre professores e equipe gestora na articulação de todo o trabalho pedagógico e das relações interpessoais. Essa atuação do professor articulador faz parte da sua carga horária de 40h semanais na escola, onde realiza o acompanhamento pedagógico dos professores, bem como a organização no Tempo Integral.

Considera-se que o professor articulador, dentro das suas atribuições, mesmo não sendo considerado como coordenador pedagógico, atua nas mesmas funções que o coordenador pedagógico. Além disso, possibilita a integração entre os turnos

de uma rotina escolar de nove horas, atuando nas relações interpessoais dos profissionais da escola.

Segundo Placco (2012), em relação ao coordenador pedagógico e sua importância nas relações interpessoais e no elo do trabalho pedagógico, vale repensar na função do professor articulador no contexto da organização para o momento da OTP e das demais demandas no Tempo Integral.

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

As situações diárias de rotina escolar são acompanhadas pelo professor articulador e apresentadas para a equipe gestora, de maneira que se possa pensar em como aperfeiçoar ou organizar melhor as situações que fazem parte do contexto escolar.

Na RME de Curitiba, adotam-se reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), como momentos formativos que oportunizam as reflexões coletivas que podem ajudar os docentes a criarem estratégias significativas de aprendizagem, que possibilitam Práticas de Matemática que articulam tempo e espaços de vivências no contexto escolar. Logo:

[...] o ensino da matemática, para ser proveitoso ao aluno, precisa estar vinculado à realidade na qual este está inserido. Para tanto, o ensino da matemática precisa ser planejado e ministrado tendo em vista o complexo contexto de identificação de seus alunos, considerando e respeitando a cultura deles, bem como suas aspirações, necessidades e possibilidades (Lorenzato, 2006, p. 21).

O autor chama a atenção para as questões do ensino de Matemática quando fala que o estudante precisa estar vinculado à realidade na qual está inserido. De fato, isso é muito importante, principalmente nas Práticas de Matemática, em que o professor precisa ter um planejamento que contemple não apenas os conteúdos, mas que inclua também os estudantes de maneira que eles consigam fazer parte da construção dos conhecimentos matemáticos articulados ao seu contexto de vida escolar e fora dela.

Portanto, considerando que o momento na OTP pode trazer os professores para a centralidade dessa ação formativa como um caminho para ressignificar a

formação continuada no ambiente, é preciso ressaltar que as aprendizagens e os conceitos sobre educação estão em constante evolução, visto o perfil dos estudantes da atualidade que adentram a escola com diferentes vivências. Como afirma Nóvoa:

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

O autor traz uma linha reflexiva sobre as incertezas na educação e de como a atuação docente precisa ser vista no contexto educacional. Deve-se pensar em ações a respeito da formação continuada que, segundo o autor, impeça um círculo vicioso, ajudando os profissionais a definir uma formação de professores próxima da realidade escolar.

Na OTP, isso pode ser uma possibilidade para aproximar o professor da realidade escolar, bem como gerar novas possibilidades de aprendizagem. De certa forma, o conhecimento pedagógico de como ensinar por meio das Práticas de Matemática constitui um dos aspectos fundamentais na prática do professor.

Shulman (1987) enfatiza que o ensino envolve compreensão e raciocínio, transformação e reflexão, evidenciando que as práticas formativas não podem restringir os professores, fazendo com que eles sigam uma receita pronta para trabalhar suas práticas pedagógicas. Diferentemente disso, o professor precisa entender e colocar na sua prática o seu conhecimento, de modo que esteja aliado às suas ações e escolhas.

Contudo, no Tempo Integral, pode-se pensar em possibilidades que visam o desenvolvimento pleno dos estudantes não apenas na questão do tempo que ficam na escola, mas no repensar e planejar as práticas pedagógicas que reverberam em sala de aula, com ações relevantes que partem de todos os envolvidos nesta modalidade de ensino e de aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2022), o papel do professor como pessoa o coloca como partícipe das ações formativas que são pensadas para as suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, ressalta-se que o professor, nesta pesquisa, enquanto profissional docente, é muito importante, pois suas práticas trazem muito do que são e de como

percebem a Educação Matemática no ambiente educacional. Assim, é preciso dar-lhes oportunidades por meio de ações formativas que façam sentido em sua vida.

Como já citado neste trabalho, a escuta ativa de professores no Tempo Integral é muito importante, pois pode ser possível pensar em conquistas relevantes que se conectam com a realidade da vida de todos que fazem parte desta modalidade de ensino e de aprendizagem.

2.4 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Para compreender o processo investigativo deste trabalho, que tem como foco fomentar as ações formativas que ocorrem no ambiente escolar, possibilitando reflexões de maneira coletiva sobre as dificuldades apresentadas pelos docentes em função do trabalho com as Práticas de Matemática, no momento da OTP, realizou-se uma revisão sistemática de literatura, cujo intuito foi buscar uma visão ampla sobre estudos referentes à fundamentação teórica da temática, que podem ajudar a identificar lacunas neste processo da pesquisa.

Assim, é fundamental oportunizar um olhar sistêmico para todo o contexto de ensino e de aprendizagem, articulando com os professores e equipe gestora sobre como mediar as situações frente aos desafios das escolas no Tempo Integral. O trabalho precisa ser repensado por todos da escola, e não unicamente pelo professor. Branco (2013, p. 103) afirma que “[...] o professor não pode, sozinho, entre outras razões, pela limitação de sua formação, e dos recursos da escola, dar conta de oferecer todas as oportunidades de aprendizagem que os alunos precisam [...]”.

Por esse motivo, fomentar ações formativas no ambiente escolar é de grande relevância, desde que essas formações encontrem reais necessidades/dificuldades apresentadas pelos professores. Sendo assim, para ampliar as reflexões sobre ações formativas realizadas na escola, a partir da temática formação continuada dos docentes no Tempo Integral, foram realizadas buscas em pesquisas científicas disponíveis em diferentes plataformas.

Nessas buscas, foi possível identificar e selecionar trabalhos que trazem contribuições significativas para as discussões propostas. A ideia de revisão sistemática de literatura adotada para esta pesquisa é aquela que compreende como

um método é indicado para se chegar aos objetivos da pesquisa. Assim, como Costa e Zoltowski pontuam (2014 p.56):

A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado.

Segundo os autores, à revisão sistemática sugerem-se oito etapas básicas que podem orientar todo o processo de construção da pesquisa, sendo elas:

Primeiro: a delimitação da questão a ser pesquisada;

Segundo: a escolha das fontes de dados;

Terceiro: a eleição das palavras-chave para a busca;

Quarto: a busca e armazenamento dos resultados;

Quinta: a seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão;

Sexto: a extração dos dados dos artigos selecionados;

Sétimo: a avaliação dos artigos;

Oitavo: a síntese e interpretação dos dados.

Porém, embora se pontue sobre as etapas para uma revisão sistemática, elas podem não ocorrer sequencialmente, uma vez que a Revisão Sistemática de Literatura permite tecer um caminho que corrobora com a ampliação dos estudos e fundamentação teórica. Mesmo com as etapas propostas para revisão sistemática, isso é realizado como caráter pedagógico, ou seja, por vezes se relacionam, mas não ocorrem de forma sequencial.

2.4.1 As Etapas desta Revisão Sistemática de Literatura

A seguir, apresentam-se as oito etapas que foram delimitando todo o processo de construção desta pesquisa na revisão sistemática.

Primeiramente, foi preciso delimitar o problema a ser pesquisado, sendo importante ter clareza em relação ao que se pretende investigar. Perante a definição da temática, deve-se buscar revisões existentes sobre o assunto que permitam a análise e reflexões, a fim de que corroborem com o desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, na presente pesquisa foi investigado como a formação continuada de professores no tempo integral, a partir da OTP, pode mediar o trabalho nas Práticas de Matemática, com o foco em trabalhos que abordam o tema desta pesquisa.

Na segunda etapa, foi preciso realizar a escolha das fontes de dados utilizadas. Sabe-se que existem muitas fontes que podem ser pesquisadas, porém as bases eletrônicas de dados são indicadas como primeira opção, devido à gama de materiais específicos e de fácil acesso para pesquisa. Para as buscas de dados desta pesquisa, foram selecionadas as seguintes bases: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), CAPES - Banco de Teses e Dissertações e BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Na terceira etapa, foi feita a definição dos descritores, sendo eles os mesmos em todas as buscas, utilizando a escolha pelo operador booleano *AND*, que se refere às combinações dos termos da pesquisa, ajudando a identificar os assuntos e os conectando com os descritores. Assim, as buscas nas bases foram utilizadas como recursos, com os critérios de inclusão e exclusão de acordo com a pesquisa. Outra questão importante durante o processo de construção da pesquisa foi a eleição das palavras-chave, validando-as no *thesaurus* ou banco de terminologias, tendo como objetivo principal da utilização de um banco de terminologias a realização de uma busca rápida e bem-sucedida de publicações acadêmicas. Assim, definiu-se como palavras-chave “Formação de Professores”, “Tempo Integral”, “Ensino de Matemática” e “Organização do Trabalho Pedagógico”. Assim, utilizaram-se três descritores, ambos utilizados em todas as bases de dados, com a definição do operador booleano *AND* junto das combinações dos termos, como apresenta o Quadro 3.

QUADRO 3 - ORGANIZAÇÃO DOS DESCRITORES

“Tempo Integral AND Formação Continuada de Professores AND Matemática”.
“Tempo Integral AND Organização do Trabalho Pedagógico AND Matemática”.
“Organização do Trabalho Pedagógico AND Formação Continuada de Professores AND Matemática”.

FONTE: Campo de Pesquisa (2024)

Na quarta etapa, na busca e armazenamento dos resultados, foi realizada a inclusão de trabalhos a partir da temporalidade de 2018 a 2024, para melhor definir a

escolha dos trabalhos, sendo eles no idioma da Língua Portuguesa, que atendem a temática da pesquisa. Foram selecionados teses, dissertações e artigos que se encontravam no sistema das bases escolhidas, abrangendo estudos no período de sete anos, contemplando a formação continuada de professores no Tempo Integral nas Práticas de Matemática, bem como a Organização do Trabalho Pedagógico no ensino fundamental e anos iniciais. Como critérios de exclusão dos trabalhos, foram adotados aqueles que não agregaram informações pertinentes à pesquisa ou que não se articulavam com a temática, estando fora da temporalidade definida, além dos trabalhos que não são da etapa do Ensino Fundamental anos iniciais.

A escolha de trabalhos que fundamentam e ampliam o conhecimento sobre a investigação requer do pesquisador um olhar atento e curioso na seleção e análise dos dados, considerando os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Essa seleção foi essencial para qualificar este momento de busca, garantindo que os trabalhos analisados estivessem alinhados com a proposta de investigação já apresentada.

Porém, alguns trabalhos encontrados nas bases de dados não contribuíram para esta pesquisa por se distanciar da temática da investigação, que é a formação de professores do tempo integral, nas práticas de Matemática, no Ensino Fundamental dos anos iniciais. A seguir, apresenta-se a relação de trabalhos selecionados a partir da leitura por título e resumo, suscitando escolha de Dissertações e Teses, que ampliam as reflexões desta pesquisa e fundamentam-na de maneira que comprovem os dados pesquisados nas bases. A tabela 1 demonstra os dados obtidos na base de dados BDTD, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

TABELA 1 - PRODUÇÕES NA BASE BDTD/IBCT

	Revisão pares	Leitura título	Leitura Resumo	Leitura íntegra	Seleção Final Tese	Dissertação
Tempo integral AND Formação continuada de professores AND Matemática	27	6	4	1	0	0
Tempo integral AND Organização do trabalho pedagógico AND Matemática	22	6	5	1	0	1
Organização do trabalho pedagógico AND Formação continuada de professores AND Práticas de Matemática	89	12	8	4	1	1
Total:	138	24	17	6	1	2

FONTE: Campo de Pesquisa (2024)

Na tabela 1, no levantamento de buscas na base, a partir do descritor “Tempo Integral AND Formação Continuada de Professores AND Matemática” foram encontrados 27 trabalhos, sendo 3 deles excluídos por duplicidade; 6 escolhidos por títulos; 4 trabalhos escolhidos pela leitura do resumo; e 1 pela leitura completa. Tendo, entre eles, uma tese, a de Lima (2023). Os demais trabalhos excluídos não contemplaram a temática da pesquisa, sendo eles: trabalhos sobre formação continuada no campo, formação de professores em ciências, formação de professores no ensino médio, sobre os conteúdos de matemática e sobre a matemática para estudantes do quinto ano.

Em seguida, com o descritor “Tempo Integral AND Organização do Trabalho Pedagógico AND Matemática”, foram encontrados 22 trabalhos, 1 foi excluído por duplicidade; 6 trabalhos foram escolhidos por títulos; 5 trabalhos pela leitura do resumo; e um pela leitura completa. Os demais trabalhos foram excluídos por não contemplarem questões sobre o Tempo Integral no Ensino Fundamental inicial, por não pontuar sobre avaliação no trabalho pedagógico, por falar sobre formação de professor na perspectiva da Etnomatemática na Educação no Campo e pela avaliação na aprendizagem matemática.

Na sequência, com o descritor “Organização do Trabalho Pedagógico AND Formação Continuada de Professores AND Práticas de Matemática”, foram encontrados 89 trabalhos, sendo 13 trabalhos excluídos por duplicidade; 12 trabalhos escolhidos por títulos; 8 trabalhos pela leitura do resumo; e 4 pela leitura completa. Foi selecionada uma dissertação Santos (2022).

Os demais trabalhos excluídos devem-se ao fato de alguns não contribuírem para esta pesquisa, tendo em vista se distanciaram da temática da investigação, que é formação de professores do Tempo Integral, nas Práticas de Matemática, no Ensino Fundamental dos anos iniciais. Na sequência, no quadro 4, apresenta-se a consulta na Base de Teses e Dissertações da Capes.

TABELA 2 - PRODUÇÕES NA BASE CAPES

	Revisão pares	Leitura título	Leitura resumo	Leitura texto íntegra	Seleção Final Tese	Dissertação
Tempo integral AND Formação continuada de professores AND Matemática	13	6	5	1	0	1
Tempo integral AND Organização do trabalho pedagógico AND Matemática	4	4	3	1	0	1
Organização do trabalho pedagógico AND Formação continuada AND Práticas de Matemática	42	8	8	0	0	0
TOTAL	64	18	12	2	0	2

FONTE: Campo de Pesquisa (2024)

No levantamento de buscas na Base de Teses e Dissertações da Capes, na tabela 2, a partir do descritor “Tempo Integral AND Formação Continuada de Professores AND Matemática”, foram encontrados 13 trabalhos, 6 trabalhos escolhidos por títulos, 5 trabalhos pela leitura do resumo e 1 pela leitura completa, que foi o trabalho de dissertação da autora Vilela (2022).

Com o descritor tempo Integral AND Organização do Trabalho Pedagógico AND Matemática, foram encontrados 4 trabalhos selecionados por títulos, 3 trabalhos pela leitura do resumo e uma dissertação pela leitura completa (Reis, 2018). Os demais trabalhos estavam relacionados com questões sobre formação reflexiva do professor de Matemática, pensamento estatístico e fora da temporalidade de 2018.

Com o descritor “Organização do Trabalho Pedagógico AND Formação Continuada de Professores AND Práticas de Matemática”, foram encontrados 42 trabalhos. Destes, selecionaram-se 8 trabalhos por títulos, 8 pela leitura do resumo e nenhum por leitura completa. Os trabalhos foram excluídos, em sua maioria, pela temporalidade ou por não se aproximarem da temática investigada, deixando de

atender aos critérios de inclusão. A tabela 3 demonstra os resultados obtidos na base de dados *Scielo*.

TABELA 3 - TRIAGEM EM BASES DE DADOS/ SCIELO

Descritores	Revisado por Pares	Leitura Título	Leitura Resumo	Leitura do Trabalho Completo	Seleção Final Artigos
Tempo integral AND Formação continuada AND Matemática	0	0	0	0	0
Tempo integral AND Organização do trabalho pedagógico AND Matemática	0	0	0	0	0
Organização do trabalho pedagógico AND Formação continuada AND Práticas de Matemática	4	4	4	0	0
TOTAL	4	4	4	0	0

FONTE: Campo de Pesquisa (2024)

No levantamento de buscas na base Scielo, a partir dos descritores “Tempo Integral AND Formação Continuada de Professores AND Matemática”, “Tempo Integral AND Organização do Trabalho Pedagógico AND Matemática”, os descritores foram insuficientes para a temática investigada.

A seguir, com o descritor “Organização do Trabalho Pedagógico AND Formação Continuada AND Práticas de Matemática”, foram encontrados 4 trabalhos, 4 selecionados por títulos, 4 leituras por resumo e nenhum por leitura completa. Com os descritores pesquisados na base Scielo, mostram-se poucos trabalhos com a temática de pesquisa, o que fortalece a relevância desta pesquisa.

Na tabela 4, são apresentados os resultados dos trabalhos encontrados nas bases de dados pesquisadas, bem como a quantidade de trabalhos que foram selecionados para análise de maneira minuciosa, de modo que se articulassem com a temática da pesquisa. Ressalta-se aqui que foram poucos os trabalhos, perante a temporalidade de inclusão de 2018 a 2024, relacionados com a temática pesquisada.

TABELA 4 - TRABALHOS ENCONTRADOS NAS BASES DE DADOS

Bases	Revisado por pares	Selecionados por títulos	Selecionados Por resumos	Selecionados para leitura	Totais Selecionados
BDTD/BCT	138	24	17	6	3
CAPE	64	18	12	2	2
SciELO	4	4	4	0	0
TOTAL	206	46	33	8	5

FONTE: Campo de Pesquisa (2024)

No sexto momento, foi realizado o levantamento dos trabalhos, leitura e análise na íntegra, efetuando-se a extração de dados relevantes das Teses e Dissertações selecionadas e localizadas com os textos completos nas bases de dados que compõem o banco final, os quais são apresentados no quadro 4.

QUADRO 4 - DADOS DOS TRABALHOS SELECIONADOS

TÍTULO DO TRABALHO	AUTORA	ANO	LINK
Educação Integral em Tempo Integral: Desafios para a Organização do Trabalho Pedagógico	Ana Cristina Figueiredo dos Reis	2018 Dissertação	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58632
A iniciação científica na educação integral de goiás: atuação, formação continuada e perspectivas dos docentes	Lidiane Lima da Costa Vilela	2020 Dissertação	http://www.bdt.ueg.br/handle/tede/1104
A Organização da Educação em Tempo Integral da RME de Curitiba: Endereçamentos para a Prática Educativa do Acompanhamento Pedagógico em Matemática	Bernardete Kurek	2020 Dissertação	http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4894
Vozes de Professores que Ensinam Matemática: Perspectivas Sobre Formação Continuada a Partir de um Projeto de Extensão	Luciana Xavier Morais dos Santos	2022 Dissertação	http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/27991
A escola de ensino integral como locus de formação: um estudo de caso sobre o desenvolvimento profissional docente mediado pela articulação de um grupo colaborativo de professores de ciências da natureza e matemática	Lilian Patrícia Lima	2023 Tese	https://hdl.handle.net/20.500.12733/15236

FONTE: Campo de Pesquisa (2024)

Na sétima etapa foi realizada uma análise minuciosa dos cinco trabalhos selecionados, no intuito de relacionar com aspectos que corroboram com as reflexões e apontamentos da pesquisa, bem como o entendimento durante todo o processo de pesquisa nas bases de dados sobre como a formação continuada de professores no Tempo Integral pode mediar as Práticas de Matemática.

2.4.2 Ponderações Sobre os Trabalhos Selecionados

No momento da revisão sistemática, encontrou-se produções que descrevem nas entrelinhas suas intenções e contribuições no cenário educacional, sendo eles de grande relevância. Portanto, é um momento que se caracteriza pela compreensão e interpretações sobre caminhos já percorridos e caminhos que podem levar a mudanças no contexto da Educação no Tempo Integral nas Práticas de Matemática no ensino fundamental anos iniciais.

Segundo Freire (1996), ensinar é refletir criticamente sobre as práticas de hoje e de ontem, possibilitando mudanças nas próximas práticas. Daí surge a relevância dos trabalhos aqui selecionados, pois permitem um olhar crítico e reflexivo sobre o que anunciam as pesquisas que tratam de formação continuada e Educação em Tempo Integral, além da qualificação de todo esse trabalho educacional.

Com a escolha dos cinco trabalhos, inicia-se este processo de pesquisa com a autora Kurek (2020), cuja pesquisa é intitulada “Organização da Educação em tempo integral da RME de Curitiba: Endereçamentos para a Prática Educativa do Acompanhamento Pedagógico em Matemática”, e está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. É uma pesquisa qualitativa, em que a autora analisou os documentos oficiais norteadores da Prática Educativa do Acompanhamento Pedagógico na Alfabetização Matemática, no tempo ampliado, sobre o que os documentos revelam para a docência. No decorrer da dissertação, Kurek (2020) pontua sobre a organização no tempo integral, bem como o trabalho desenvolvido nas práticas educativas da RME do município de Curitiba. A autora traz autores como Anísio Teixeira (1960) e Branco (2014), abordando a estrutura física das escolas e como deveriam ser os espaços da escola em tempo integral. Outro ponto relevante apresentado pela autora refere-se à Organização do Trabalho Pedagógico de Matemática na RME de Curitiba, bem como o pensar na formação

continuada dos professores do tempo integral, que não se restringe à formação ofertada pela mantenedora.

Ainda sobre sua dissertação, Kurek (2020) faz uma reflexão sobre a ampliação do tempo na escola, que precisa levar em consideração a formação completa do sujeito, assim como deve estar articulada aos conhecimentos. A autora é crítica em relação ao tempo cronológico e ao tempo Kairós e em relação a como todos os responsáveis pela educação integral compreendem este tempo ampliado.

Portanto, para a autora, somente ampliar o tempo não é suficiente para garantir as aprendizagens. No entanto, se for bem administrado, pode proporcionar aprendizagens significativas. É preciso compreender o tempo vivido, ou seja, o tempo Kairós na Educação no Tempo Integral.

A reflexão da autora leva a uma analogia sobre um tempo que permite aos estudantes um protagonismo e uma relação com sua vida, que não deve se restringir aos muros da escola, mas sim permitir a leitura de mundo que busca colocá-los diretamente na sua essência de cidadão atuante e participante na sociedade.

Pensar no tempo está intrinsecamente relacionado à forma de organização do tempo que a criança permanece na escola, indo além do pensado como possibilidade quando se reflete sobre a busca de uma harmonia entre Chronos e Kairós num entrelaçar diário na dinâmica escolar. Kurek (2020, p.27).

Para tanto, essa dissertação selecionada tem grande relevância no cenário da educação, haja vista que às ações formativas que se espera para Educação no Tempo Integral, é preciso, antes de mais nada, compreender esse tempo ampliado em um tecer de possibilidades e organização, que perpassam por práticas educativas, podendo permitir um trabalho diferenciado a ampliação dos conhecimentos sobre as Práticas de Matemática de maneira significativa.

A autora pontua sobre suas vivências como formadora na RME de Curitiba, destacando a atenção para o movimento formativo entre professores e pedagogos, trazendo questões importantes, como a escuta. Segundo ela, mesmo que não institucionalizado, é um momento relevante que fomenta ações pedagógicas no contexto do Tempo integral.

Essa reflexão vai ao encontro das discussões desta pesquisa, que direcionam para a importância de ações formativas no ambiente escolar, como ocorre no

momento da OTP nas escolas no tempo integral, além de trazer uma escuta ativa para os docentes na construção de novas ações pedagógicas.

A autora afirma que “[...] a Formação não deve se restringir à ofertada pela mantenedora, mas àquela que acontece no interior da escola, nas permanências, nas trocas de práticas exitosas [.]” (Kurek, 2020, p.55), ou seja, na escuta dos docentes que compactuam da mesma necessidade pedagógica, em que mais uma vez a OTP fica em evidência frente a sua relevância no contexto escolar.

O trabalho de Kurek conecta-se com esta pesquisa no sentido de repensar a formação continuada dos docentes no momento da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) como sendo um momento de escuta, interrogações e novas ações sobre o contexto da educação em tempo ampliado.

Sendo assim, a autora traz contribuições relevantes, pois além de tratar sobre as questões da escola no Tempo Integral e da formação continuada de professores, também traz apontamentos sobre o ensino de Matemática que, nas Práticas de Matemática, configuram-se por uma metodologia diferenciada do ensino regular.

Nessa mesma vertente, surge o trabalho de Reis (2018), com uma pesquisa intitulada "Educação Integral em Tempo Integral: desafios para a Organização do Trabalho pedagógico", apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Reis (2018) relata em sua dissertação sobre a satisfação das questões atreladas ao pedagogo, que vão ao encontro da sua formação inicial, sendo que em 2007 concluiu a sua graduação em Pedagogia. Consoante isso, a autora deste projeto também tem como formação inicial a Pedagogia, buscando respostas sobre as questões pedagógicas que ultrapassam os muros da escola frente às práticas pedagógicas que podem levar a mudanças significativas no contexto educacional de maneira relevante.

Reis (2018), no decorrer de seu trabalho, relata sobre a importância da educação atrelada aos significados da vida que se estendem para fora da escola, em um movimento para além do currículo, articulado com a formação continuada de professores. O objetivo do trabalho é compreender as especificidades da ação da articuladora pedagógica no contexto da jornada escolar ampliada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Pontua-se que a conexão pedagógica é um elo entre

professores e equipe gestora, visto que ela permanece na escola por nove horas, contribuindo para as ações educativas entre os dois turnos do trabalho na escola.

Apresenta de maneira relevante, como se configura a prática da articuladora pedagógica que atua na gestão das escolas que ofertam a Educação no Tempo Integral. É mais um trabalho que perpassa por inúmeras reflexões acerca desta modalidade de ensino e como a Organização do Trabalho pedagógico, neste processo na RME no município de Curitiba.

A autora ainda discorre sobre as questões pertinentes da Organização do Tempo Integral, bem como do processo formal e intencional de ensino, que coloca como não sendo o único, pois é preciso pensar na formação integral dos indivíduos. Em sua dissertação, traz autores como Cavaliere (2002), que fala da Organização do trabalho pedagógico, e Arroyo (2013) e Libâneo (2004) em relação à abordagem do trabalho pedagógico na escola de Tempo Integral.

Ainda em relação aos autores, Reis (2018) traz para as discussões em seu trabalho referências como Jaqueline, Moll, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que abordam os desafios da escola no tempo integral para além do tempo. Em paralelo a isso, neste trabalho também se apresentam esses autores como referência nas discussões e projetos que contribuem com a educação integral.

Destaca-se, entre eles, Jaqueline Moll, que se mostra neste trabalho como alguém de relevância, pois participou como consultora do Referencial da Educação em Integral em Tempo Ampliado da RME de Curitiba, buscando repensar as ações educacionais neste contexto.

Moll (2012) tem um papel importante no contexto da educação integral, pois se dedicou a estudos e projetos como o Mais Educação (2007), que reverberou em ações positivas e importantes acerca da educação em tempo ampliado.

Reis (2018, p.54) também pontua sobre a importância de se investir em políticas públicas para a implementação da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral. Os apontamentos da autora coincidiram com a intencionalidade desta pesquisa, que também reconhece a importância das políticas públicas no município de Curitiba acerca das necessidades das escolas no tempo integral.

Uma das ações de políticas públicas do município de Curitiba é a oferta da formação continuada no ambiente escolar por meio da OTP. Todavia, esse momento

é ofertado apenas para os professores que atendem os estudantes no Tempo Integral, de acordo com a instrução normativa nº 11/2023, que estabelece as quatro datas previstas em calendário escolar.

Entende-se que este momento da OTP precisa se aproximar de todos os professores da escola, visto que se está falando de estudantes que passam nove horas na escola. Por isso, é certo pensar em ações coletivas para eles.

O Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020, p.15) “pressupõe que um professor compreende a importância do ato de escutar”, ou seja, realizando uma prática pedagógica para esse contexto, mas que ele precisa de ações formativas que o direcionem para um trabalho pedagógico coerente à educação integral.

Portanto, repensar as ações formativas foi o objetivo desta pesquisa, pois se buscou mostrar uma escuta ativa para a formação continuada, em um movimento que pode ser um caminho de transformação para as práticas educativas, na intenção de qualificar as Práticas Matemáticas. Com isso, a OTP exerce um papel importante na escuta de novas ações relacionadas às práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Outro ponto relevante que a autora traz é o papel da articuladora pedagógica, que participa ativamente no processo de formação dos professores, atuando como articuladora das ações e acompanhamentos pedagógicos dos professores. Ela faz uma comparação com o papel do coordenador pedagógico, que, segundo Placco (2012), trabalha também com questões interpessoais, bem como na articulação de todo o trabalho do coordenador pedagógico acerca dos desafios diários da escola.

Além disso, hoje na RME, existe o papel do professor articulador que exerce uma função aliada à equipe gestora, fazendo a ponte entre famílias, professores, estudantes e a formação continuada no momento da OTP, na intencionalidade de qualificar a organização no tempo integral.

Diz-se, portanto, que o papel do professor articulador no ambiente escolar, permitindo a escuta do corpo docente, famílias e estudantes, pode ser considerado um agente de transformação no cotidiano escolar, bem como frente a ações formativas pensadas a partir da escuta dos professores em relação às suas práticas pedagógicas.

Reis (2018), frente aos apontamentos sobre a articuladora pedagógica, promove uma observação sobre a importância da OTP no ambiente escolar: refere-

se a presença marcante do professor articulador enquanto elo das ações formativas voltadas às questões formativas e de organização do Tempo Integral.

A conexão que a pesquisa selecionada apresenta com a temática deste trabalho entrelaça-se de maneira relevante frente às questões da formação continuada de professores no Tempo Integral. Isso porque o professor precisa compreender que, além de saber das necessidades da formação continuada para sua prática pedagógica, é necessário também acreditar no seu papel como formador e transformador do contexto escolar.

Para tanto, as propostas de políticas públicas da RME de Curitiba e dos anseios dos professores no cotidiano escolar, é preciso fortalecer e articular ações que se encontrem no ambiente escolar, de maneira a valorizar o momento da OTP, bem como o papel do professor articulador, no intuito de contribuir e ampliar as dimensões acerca da educação em Tempo Integral que se almeja.

Na terceira dissertação selecionada da autora Santos (2022), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação no ensino de Ciências e Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, investigou-se o movimento de formação continuada do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do município de Piraquara – Paraná, no espaço da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM). A autora se propôs a estudar os processos formativos pelos quais perpassa a formação continuada docente, em uma reflexão sobre as contribuições para os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, levando em consideração suas experiências individuais e coletivas. Santos (2022) apresenta autores como Nóvoa (2009) e Tardif (2014) para pontuar sobre a profissão docente, bem como a identidade do ser professor.

Ela destaca a importância da relação entre professor e aluno nos anos iniciais com o ensino de Matemática, o que nesta pesquisa se conecta de maneira relevante, pois, no Tempo Integral diante das Práticas de Matemática, o papel do professor como mediador e na escuta ativa dos estudantes é muito importante.

A autora destaca, ainda, o trabalho do professor em relação à Matemática, o que leva à reflexão sobre as Práticas de Matemática que, em sua metodologia, se diferenciam do ensino regular. No contexto do Tempo Integral, o trabalho com a Matemática busca, por meio das oficinas pedagógicas, um trabalho voltado às vivências dos estudantes na construção dos conhecimentos.

Segundo Santos (2022, p.14), suas inquietações estavam centradas em compreender os aspectos objetivos e subjetivos envolvidos nas práticas dos professores, bem como as experiências sobre o processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Portanto, mais um aspecto importante se aproxima desta pesquisa, mas com a preocupação voltada às Práticas de Matemática desenvolvidas pelos professores no Tempo Integral.

A autora afirma que aprender matemática é muito mais que aprender um conjunto de regras e fórmulas, mas que precisa ser um processo significativo para que haja aprendizagem por parte dos estudantes. Santos (2022) considera o estudante no contexto de ensino e aprendizagem ao abordar o ensino da Matemática.

Este trabalho também compreende as Práticas de Matemática dentro dos conhecimentos necessários de acordo com o currículo, mas sabe da importância de um trabalho que leve em consideração a ludicidade e a construção de um conhecimento para além do currículo do ensino fundamental anos iniciais.

Segundo a autora, a “Atividade Orientadora de Ensino” tem o objetivo de unir teoria e prática, assim como Currículo e Referencial no Tempo Integral, em que se encontram teoria e prática na construção de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, reforça-se como o olhar para as práticas pedagógicas dos docentes dependem também de ações formativas, que fortalecem o trabalho do professor e ainda fomentam para discussões relevantes no cenário educacional que clam por mudanças no formato do que se oferta enquanto formação continuada. Buscar e aproximar a teoria da prática, segundo a autora, é considerar o professor como sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizagem.

Face às questões sobre a formação continuada, Santos (2022, p.24) aborda a importância de compreender a pessoa professor imersa no contexto da profissão. A autora fomenta algo importante e que se aproxima das ações formativas no momento da OTP, que é dar voz e vez ao professor, compreendendo os desafios diários dos docentes em relação as suas práticas pedagógicas.

A quarta dissertação selecionada é da autora Vilela (2022), intitulada “A iniciação Científica na Educação Integral de Goiás: atuação, formação continuada e perspectivas dos docentes”, apresentada no Programa Pós-graduação Stricto Sensu, no mestrado profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás.

A autora, em seu objetivo geral, coloca como é possível contribuir com a formação continuada dos professores para a atuação no Componente Curricular Iniciação Científica dos Centros de Ensino em Tempo Integral no que se refere às orientações curriculares do uso da abordagem de Ensino por Investigação.

Vilela (2022) explica como os professores podem planejar suas atividades pensando no ensino por investigação e como a formação continuada de professores é importante para possibilitar reflexões a respeito disso e envolve a investigação científica. Em seu trabalho sobre a educação científica, a autora pontua que isso pode ser planejado e trabalhado em sala de aula a partir de situações rotineiras dos estudantes no tempo integral, compreendendo que a ciência está presente no cotidiano e que ela pode auxiliar na resolução de problemas que acometem a própria rotina.

No decorrer de sua dissertação, Vilela (2022) deixa claro como a formação continuada de professores e o Tempo Integral podem ser um caminho para práticas pedagógicas significativas para os estudantes. Ela ainda traz para as reflexões autores como Nóvoa (2009), Sasseron (2007) e Pimenta (2005).

Vilela (2022, p.33) afirma que: “[...] a formação de professores não termina ao fim de um curso de graduação, esse é um processo complexo e contínuo [...]”. Esta pesquisa abre uma reflexão para formação continuada de professores, em uma vertente que busca aperfeiçoar a profissão docente. Nóvoa (1999) afirma que a função docente se constrói de muitos modos, ou seja, é preciso compreender como tudo isso ocorre na complexidade da profissão.

Vale, reforçar que pensar no fazer pedagógico no contexto da escola, no intuito de entender o que cabe aos docentes e como eles podem qualificar suas práticas pedagógicas, tornando-as mais significativas. Segundo a autora, a formação continuada não pode ser compreendida somente como um processo de acúmulo ou aprendizado de novas técnicas; é preciso haver uma reflexão crítica da prática docente.

A partir da pesquisa de Vilela (2022), é possível considerar como a formação continuada no ambiente escolar no momento da OTP traz a escuta das diferentes vivências dos professores em um movimento de articulação com o cotidiano escolar. Sendo assim, os apontamentos da autora sobre a formação continuada se encontram nas entrelinhas desta pesquisa em um tecer de novas possibilidades no

contexto educacional. Nessa perspectiva, a formação continuada pode ser considerada a “chave” para abrir novas possibilidades, por meio da qual os docentes possam sinalizar o que realmente é importante e que emerge em relação às suas necessidades pedagógicas.

Outro ponto relevante da pesquisa de Vilela (2022) é as contribuições em relação à educação científica no tempo integral. Qualificar o tempo ampliado, frente às práticas educativas que possibilitam aprendizagens e levam ao pensamento científico, em que os estudantes se tornam protagonistas na construção dos conhecimentos, é um passo significativo para educação em Tempo Integral.

As contribuições da autora em relação à formação continuada de professores, no processo da iniciação científica na educação integral, favorecem a pesquisa em andamento, pois reafirma a importância de práticas educativas que ampliam os conhecimentos e o Referencial de Ciências e Tecnologia no Tempo Integral, abordando questões sobre educação científica que não devem ficar restritas apenas ao conteúdo trabalhado, mas que devem ampliar os conhecimentos que fazem parte da concepção da educação integral.

A quinta dissertação selecionada foi a de Lima (2023), intitulada “A escola de ensino integral como *lôcus* de formação: um estudo de caso sobre o desenvolvimento profissional docente mediado pela articulação de um grupo colaborativo de professores de ciências da natureza e matemática”, do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) do Instituto de Física “Gleb Wataghin”, Instituto de Química, Instituto de Geociências e Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Ela corresponde a uma pesquisa de cunho qualitativo e discute a educação integral e as possibilidades de ações formativas na escola a partir de um grupo colaborativo de professores.

A autora buscou, em sua pesquisa, explorar o processo de implementação e funcionamento de um grupo colaborativo em uma escola do Programa de Ensino Integral (PEI) e seu potencial para o desenvolvimento profissional de professores de Ciências da Natureza e Matemática. No decorrer da sua dissertação, a autora pontua sobre a renovação da formação continuada, em um tecer de ações que reverberam nas práticas em sala de aula, aprimorando os conhecimentos dos professores e os auxiliando no seu desenvolvimento pessoal. A autora ressalta que a partir de reflexões colaborativas, os professores são capazes de problematizar e analisar sua própria

prática a fim de buscar uma transformação. Outro ponto relevante da dissertação de Lima (2023) é sobre as reflexões da formação de professores de ciências da natureza e matemática que são voltadas ao conceito do professor reflexivo. No ponto de vista desta pesquisa, no contexto do tempo integral, para que haja um processo reflexivo, o professor precisa estar inserido em ações formativas que fomentem discussões no contexto das suas práticas pedagógicas.

Em sua dissertação, Lima (2023) traz autores como Candau (2008) e Nóvoa (2019) para refletir sobre formação continuada de professores, que, ao seu ver, não parece representar contribuição efetiva para o desenvolvimento profissional do professor e promover impactos significativos em suas aulas.

Por fim, na oitava etapa do processo de revisão sistemática, síntese e interpretação dos dados, buscou-se informações dos trabalhos pesquisados nas bases de dados SciELO, Capes-Teses e Dissertações e BDTD na intenção de responder à questão de investigação.

Frente às análises dos trabalhos selecionados, observou-se que não trazem propostas, mas sinalizam o trabalho com as Práticas de Matemática, bem como retratam a formação continuada de professores sobre o ensino de Matemática, a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e o acompanhamento pedagógico em Matemática.

Sendo assim, esta pesquisa pode ser relevante, pois traz como problema de pesquisa o questionamento: **Como os professores da Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas de Matemática durante os momentos formativos na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)?** Buscou-se, portanto, por dados que contribuam para fomentar questões desta temática.

Porém, face às pesquisas nas bases de dados SciELO, Capes-Teses e Dissertações e BDTD, não se obteve sucesso em relação a trabalhos sobre as Práticas de Matemática na íntegra, mas os trabalhos selecionados em seu desenrolar pontuam sobre algumas questões relacionadas às Práticas de Matemática, aparecendo com mais consistência apenas na dissertação da autora Kurek (2020).

Para tanto, os estudos selecionados vão ao encontro da temática por meio da formação continuada de professores e da Organização do Trabalho Pedagógico, que se referem a como a formação continuada de professores pode contribuir para a mediação e melhoria das Práticas de Matemática.

Reis (2018), em sua dissertação, pontua sobre a OTP e como esta ação formativa no Tempo Integral pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem. Os apontamentos de Reis (2018) se articulam com esta pesquisa, que também pretende, a partir da OTP, analisar como esta ação pode ampliar e corroborar com as Práticas de Matemática, valorizando seu ensino.

Lima (2023), por sua vez, em sua dissertação, traz questões importantes sobre ensino integral como o *lócus* de formação, que foca nas discussões sobre a educação integral e as possibilidades de ações formativas na escola. Outro ponto relevante da dissertação de Lima (2023) é sobre as reflexões da formação de professores de ciências da natureza e matemática voltadas ao conceito do professor reflexivo, que, no ponto de vista desta pesquisa e no contexto do tempo integral, é um fator muito importante.

As autoras Reis (2018) e Lima (2023), embora com temáticas diferentes, trazem questões importantes sobre a formação continuada dos docentes. Ambas as pesquisas se aproximam do trabalho realizado com a OTP no ambiente escolar que, no município de Curitiba, prioriza o trabalho com os professores defronte as reflexões sobre o Tempo Integral.

Kurek (2020), em sua dissertação "Organização da Educação em Tempo Integral no acompanhamento pedagógico em Matemática", traz reflexões pertinentes sobre como pensar na formação continuada dos professores no Tempo Integral, que não se restringe à formação ofertada pela mantenedora. A autora traz reflexões que conversam com esta pesquisa de mestrado, a qual também busca compreender como a formação continuada dos professores, por meio da OTP, pode motivar mudanças nas Práticas de Matemática.

Todavia, os apontamentos das três autoras emergem de questões que ainda precisam ser discutidas no ambiente escolar, bem como fomentam, nesta pesquisa, a busca de novas compreensões sobre a temática em questão.

Já a escolha pelos trabalhos de Santos (2022) e Vilela (2022) possibilita uma compreensão sobre como as autoras discutem pontos relevantes sobre a formação continuada de professores e como a pesquisa científica no tempo integral pode fazer parte da rotina dos estudantes, levando em consideração experiências individuais e coletivas. Diz-se, portanto, que a formação continuada é importante no processo de compreensão e participação ativa dos próprios professores.

As pesquisadoras trazem, no decorrer de suas pesquisas, autores como Nóvoa (2000), Cavaliere (2002), Libâneo (2004), Candau, (2008), Imbernón (2010), Arroyo (2012), Branco (2014), Tardif (2014) e Moll (2010,2012), que se configuram com a pesquisa em andamento no sentido da busca por leituras e pesquisas, na intencionalidade de novas respostas, nos entendimentos e na ampliação de conhecimentos que esclarecem e direcionam caminhos para novas compreensões acerca da formação continuada de professores no Tempo Integral a partir da OTP.

Sendo assim, frente às análises dos trabalhos selecionados, foram trazidos para o centro das reflexões desta pesquisa suas contribuições e apontamentos importantes em relação à temática desta pesquisa. Os trabalhos dos autores apresentados, como Kurek (2020), Santos (2022), Vilela (2020), Reis (2023), afirmam que a formação continuada a partir da realidade de cada escola é fundamental para as mudanças que se almejam na educação em Tempo Integral.

Os trabalhos selecionados também trazem questões emergentes do percurso da educação integral no município de Curitiba, mostrando exemplos positivos em relação às ações formativas. No entanto, ainda há a busca por um novo olhar frente às questões que surgem diariamente no contexto escolar, levando em consideração as mudanças tecnológicas, as famílias e os estudantes da escola do século XXI, que não são mais os mesmos de tempos passados.

Hoje, a escola tem novas configurações, situações que ainda não foram repensadas para o contexto da formação continuada de professores - ou ainda para a escola no Tempo Integral. Portanto, essa revisão sistemática de literatura buscou olhar para a formação continuada de dentro para fora, a partir do que se constrói, observa e vive no ambiente escolar.

Para que seja dado um passo a mais na escola que transforma e prepara para o verdadeiro sentido da vida, é preciso escutar quem faz a educação acontecer. Mesmo com tantos desafios e complexidades no ambiente escolar, é possível possibilitar a escuta ativa no tecer de ações que reverberam para práticas pedagógicas inclusivas e equânimes da educação pública de qualidade.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, será apresentado todo o caminho percorrido durante o processo de levantamento e análise de dados, considerando os materiais que foram produzidos para esta pesquisa, que incluem as entrevistas semiestruturadas, o questionário e a observação no momento da OTP. A partir disso, definiu-se pela metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2022) para a organização e análise de dados.

A pesquisa proposta é de natureza qualitativa, voltada para a análise da formação continuada de professores que atuam no ensino com as Práticas de Matemática no Tempo Integral em uma escola da rede municipal de Curitiba.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa não tem apenas como foco os dados produzidos para a pesquisa, mas a relevância e contribuições dos participantes da pesquisa. Portanto, durante o levantamento dos dados no campo da pesquisa, foi possível um contato significativo e produtivo com as professoras participantes.

A pesquisa qualitativa, segundo Gil (2010), é um procedimento que tem por objetivo a busca por respostas ao problema apresentado. Neste caso, esta pesquisa buscou analisar: **Como os professores da Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas de Matemática durante os processos de formação realizados no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)**. Assim, considera-se o contexto no qual o fenômeno acontece.

Portanto, este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, que buscou no campo da pesquisa informações e fatos reais do contexto escolar na compreensão do contexto das participantes do estudo. Assim, foi possível uma aproximação das diferentes experiências humanas e sua complexidade no ambiente escolar, levando em consideração a escuta das participantes na construção dos conhecimentos científicos.

Sendo assim, a pesquisa científica pode ser definida “[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos [...]” (Gil, 1999, p. 42). Portanto, buscou-se responder ao problema de pesquisa de maneira válida e baseada nos procedimentos metodológicos de produção dos dados.

A escolha pela adoção da pesquisa qualitativa nesta investigação é baseada em cinco características essenciais que definem essa abordagem metodológica. No primeiro momento, a pesquisa qualitativa parte do princípio de que o ambiente natural é a principal fonte de dados, reconhecendo o pesquisador como o principal instrumento de obtenção de informações, o que possibilita uma imersão mais profunda no contexto estudado. Ludke e André (1986) consideram a pesquisa qualitativa com um momento privilegiado, que possibilita um envolvimento entre pensamento e ação do sujeito, na busca por novas ações que direcionam para o caminho de possíveis soluções diante do problema que se apresenta.

No segundo momento, os dados obtidos são predominantemente descritivos, oferecendo uma compreensão rica e detalhada dos fenômenos analisados, que neste caso contou com a leitura e a transcrição detalhada das entrevistas e dos questionários, no intuito de identificar como o fenômeno ocorreu.

O terceiro momento consiste em valorizar todo o processo da pesquisa e não apenas os resultados, mostrando, assim, que as técnicas qualitativas demonstram mudanças.

No quarto momento, em relação às informações, foram selecionadas as questões mais importantes. Dessa forma, o pesquisador começa a direcionar sua pesquisa a partir das informações coletadas e a compreender com o passar do tempo. Contudo, segundo Bogdan e Biklen (1994), nesse estudo há sempre a tentativa de capturar a perspectiva do participante.

Por fim, no quinto momento, fica evidente a importância da pesquisa qualitativa, que na educação tem o foco nos sujeitos de investigação, ou seja, mantendo o diálogo entre os respectivos sujeitos.

Assim, o pesquisador ocupa um papel de influência e é influenciado pelo processo da pesquisa, que neste caso levou em consideração a escuta ativa das professoras que atuavam com as Práticas de Matemática no ambiente escolar, onde de fato os desafios diários acontecem em tempo real perante as suas práticas pedagógicas.

Na pesquisa qualitativa, considera-se um problema que pode resultar em um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações, o pesquisador faz suas análises de acordo com o decorrer do estudo.

Entende-se que a pesquisa tem seu potencial no contexto escolar frente aos

momentos de reflexão da formação continuada, pois ela pode ser vista como um caminho para o professor sair do senso comum e potencializar sua prática pedagógica. Minayo (2009) e Gil (1999) a consideram como algo inesgotável, uma busca pelo conhecimento em um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Nesse sentido, pensar na formação continuada dos professores no Tempo Integral é buscar compreender este contexto para além do que já se oferta, mas é também fomentar ações relevantes que reverberam diretamente em sala de aula.

3.1 CAMPO DE PESQUISA

O *lócus* da pesquisa ocorreu nas dependências de uma escola municipal, localizada na cidade de Curitiba, no Bairro Novo, onde a pesquisadora trabalha como professora articuladora no Tempo Integral. Essa é a razão da escolha dessa unidade escolar.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba oferta educação integral em tempo ampliado em cento e oitenta e cinco escolas, um caminho de mais de quarenta anos na construção e compreensão deste contexto educacional. Ela considera, para além da simples oferta de ampliação do tempo, as ações educativas que podem reverberar na sociedade de maneira significativa.

Com o Projeto Político Pedagógico, onde ocorreu a pesquisa, essa escola atende no período da manhã, das 8h às 12h, e no período da tarde, das 13h às 17h, um o total de 600 estudantes. Sendo ofertada a etapa da Educação Infantil para crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, Ensino Fundamental Anos Iniciais organizado em dois Ciclos, (Ciclo I - 1.º, 2.º e 3.º anos) e Ciclo II (4.º e 5.º anos) e Educação Especial com Atendimento na Sala de Recursos de Aprendizagem e Sala de Recursos Multifuncional.

Em relação à educação integral em tempo ampliado, a escola passou a ofertá-la em agosto de 2022 a uma turma multisseriada. Em 2025, ano de conclusão desta pesquisa, a instituição conta com quatro turmas multisseriadas, com um total de 100 estudantes do Ciclo I e Ciclo II.

A instituição educacional conta com 53 profissionais concursados, sendo 4 auxiliares de serviços escolares e 47 docentes. Entre os 53 profissionais, 48 possuem formação acadêmica (40 formados em pedagogia, 1 em letras, 1 em matemática, 1 em serviço social, 4 em educação física e 1 em história). No total desses profissionais,

21 têm pós-graduação, trata-se de especializações em diferentes áreas da Educação como: Educação Inclusiva, Neuroaprendizagem, Alfabetização e Letramento, Contação de História, entre outras. No momento, a escola não tem nenhum profissional com mestrado ou doutorado.

Em relação ao momento da OTP, que ocorre no ambiente escolar e apenas com os professores do Tempo Integral, a escola organiza este momento com as orientações da SME que, no ano de 2024, por meio do calendário anual, contemplou quatro momentos formativos de duas horas. Em 2025 estão previstos quatro momentos formativos com duração de duas horas, como consta em calendário vigente. Os documentos da RME, essa ação formativa deve ser ministrada pela equipe gestora, com a participação do maior número de profissionais que atendem os estudantes no Tempo Integral.

Ressalta-se que para o momento formativo da OTP é preciso uma organização antecipada pela equipe gestora, pois os professores que atendem às turmas do integral, em específico nas Práticas Artísticas e Práticas de Movimento, também atuam nas turmas do ensino regular, sendo necessária, nos dias de formação, uma reorganização da grade horária desses profissionais.

Para que o momento formativo ocorra de maneira mais organizada, a equipe gestora e a professora articuladora planejam, com antecedência, os horários, garantindo a participação de todos os profissionais, inclusive daqueles que também atuam no ensino regular.

Além disso, destaca-se a importância do papel da equipe gestora e da professora articuladora como elo entre os professores, promovendo a escuta ativa e acolhendo sugestões e apontamentos sobre as necessidades pedagógicas relacionadas às práticas educativas. Além de ouvirem as sugestões e apontamentos dos professores em relação às necessidades pedagógicas nas práticas educativas.

A Organização da OTP caracteriza-se como um momento de ações formativas, em relação à formação continuada dos professores, no intuito de fortalecer e permitir novos conhecimentos acerca da organização desta modalidade de ensino no Tempo Integral.

Apesar das inúmeras dificuldades que a escola pública enfrenta, principalmente aquelas que ofertam a modalidade no Tempo Integral, essa unidade escolar busca estratégias de ensino com mais significado para os estudantes, em que a formação continuada tem um espaço de relevância. Freire (1996) pontua que o desafio, defronte

disso, reside em agir, portanto não é possível ficar imobilizado aos desafios diários da escola, mas sim se permitir a uma tentativa de melhoria.

3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa contou com a participação das professoras da rede municipal de Curitiba, em especial de três professoras que atuavam com as Práticas de Matemática na escola escolhida.

É importante ressaltar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde (CEPISMS) de Curitiba e consta no CAAE Nº 80200124.0.3001.0101, bem como pelo Comitê de Ética de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Paraná sob o nº 7031290.

A pesquisa não envolveu grupos vulneráveis, pois se refere a pessoas maiores de idade, mais especificamente os professores no Tempo Integral. As docentes participantes da pesquisa estarão respaldadas pelo Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI), concordando com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, bem como a Resolução do CNS nº 466/12, a qual estabelece que o sigilo não pode ser quebrado, pois serão elucidadas eventuais dúvidas dos participantes.

O primeiro passo da pesquisa foi o convite para as professoras e a equipe gestora por meio de um café, no horário do recreio, em uma escola pública da rede municipal de Curitiba selecionada. Nesse momento, foi apresentada a pesquisa com a temática **Professores do Tempo Integral Resignificando suas Práticas em Matemática no Momento da Organização do Trabalho Pedagógico nos anos Iniciais do Ensino Fundamental**, assim como foi esclarecido o Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI). A equipe da escola demonstrou grande interesse na pesquisa, destacando que os trabalhos com a Educação Integral iniciaram em 2022 com a oferta de uma única turma mista. A equipe gestora pontuou sobre a importância da pesquisa e o quanto ela contribui para o desenvolvimento de questões importantes no processo de formação continuada dos professores nas especificidades desta escola.

3.2.1 Essência e Perfil das Participantes da Pesquisa

Neste momento da pesquisa, aproveita-se para falar não só do perfil das professoras participantes e da articuladora no campo da pesquisa, mas da essência da orientadora, que possibilitou um encontro entre cinco pessoas totalmente diferentes, mas que ocupam espaços significativos na Educação no Município de Curitiba, como professoras, professora articuladora e orientadora da Universidade Federal do Paraná. Mulheres empoderadas que fazem da pesquisa científica o real sentido para possíveis transformações na sociedade.

Pontua-se que a escolha pela identificação das professoras participantes se deu por meio da reflexão sobre o tempo na educação integral, assim como a percepção delas em relação a um tempo tão valioso no contexto educacional. Além disso, a escolha também partiu da leitura do documento Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020), que traz apontamentos importantes e significativos para a Educação integral.

Todavia, além de trazer características sobre o perfil de cada professora participante, é apresentada também a escuta ativa de cada uma no intuito de mostrar a grandeza do professor diante da possibilidade de ser ouvido no contexto educacional. Segundo Soeck (2023, p.28), é preciso “escutar para sensibilizar”, assim como foi este momento com as participantes da pesquisa, cuja intencionalidade era mostrar a importância e o motivo do envolvimento de cada uma delas neste projeto.

O mestre Paulo Freire ensina, até hoje, sobre a importância e o amor pela educação, afirmando:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. Freire (1996, p.12).

Assim foi o sentimento que entrelaçou as cinco participantes no processo desta pesquisa, em um movimento de ensinar e aprender e de aprender e ensinar, como bem pontuado por Freire.

Cabe, neste momento, a apresentação dessas professoras. Elas fazem parte da Rede Municipal de Curitiba e atuam como professores regentes nas Práticas de Matemática no Tempo Integral. Uma delas é professora articuladora, responsável pelos professores, estudantes, famílias, bem como pelo processo de formação continuada no Tempo Integral. A orientadora é da Universidade Federal do Paraná,

do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – PPGETPEn Setor de Educação, Prof.^a Dra. Tania T. Bruns Zimer.

Em primeiro lugar, destaca-se a essência da orientadora Tania Teresinha Bruns Zimer, que permitiu compartilhar seus conhecimentos em forma de luz, conduzindo a busca pelos objetivos e o encontro com as professoras participantes. Como uma verdadeira líder, inspirou a pesquisadora deste projeto e caminhou junto a ela nesta linda e desafiadora jornada acadêmica em direção às compreensões sobre a Educação no Tempo Integral.

Houve um movimento de conexão com a orientadora, que se estendeu para o campo de pesquisa, onde permitiu não apenas a busca por dados tão importantes para evidenciar os objetivos da presente pesquisa, mas também a escuta de quem faz a educação em tempo real no ambiente escolar.

Por fim, descrever-se-á o perfil de cada uma das professoras participantes, não apenas na intencionalidade acadêmica, mas na essência de vida de cada uma. Destaco que a escolha dos nomes das participantes nesta pesquisa ocorreu juntamente com as professoras participantes. Assim, segundo a descrição a seguir.

A professora aqui identificada como Tempo de Aprender **(TA-1)**, mostrou, no questionário e nas conversas durante a entrevista, o seu encantamento por aprender cada vez mais. A professora demonstrava no brilho do seu olhar a alegria em poder ajudar os alunos não apenas de forma acadêmica, mas os compreendendo em suas necessidades em relação à vida.

A professora **(TA-1)** é formada em pedagogia e atua há 2 anos na RME de Curitiba, com experiências nas turmas da Educação Infantil e Tempo Integral. Ela tem um padrão nesta escola, lecionando para uma turma de Ciclo I com 25 estudantes nas Práticas de Matemática. Por estar iniciando sua carreira profissional na rede municipal de Curitiba, identifica-se com o tempo de aprender, pois, segundo ela, busca oportunidades de aprender com os estudantes do Tempo Integral, bem como nos momentos de formação na OTP.

Já a professora Tempo de Ser **(TS-2)** demonstrava um encantamento pelo Tempo Integral de maneira reservada, em que o tempo todo suas observações em relação aos estudantes eram por meio de atitudes singelas, porém precisas. Ela demonstrava uma paixão pela tecnologia, que fazia de suas aulas um diferencial e um despertar para novas experiências que favoreciam os estudantes da sua turma. A professora **(TS-2)** é formada em pedagogia, lecionando para uma turma mista de Ciclo

II, com 25 estudantes, nas Práticas de Matemática, e permanece na escola por oito horas, porém apenas por quatro horas com a turma no Tempo Integral.

A terceira professora participante da pesquisa, identificada como Tempo de Conviver **(TC-3)**, trouxe uma grande contribuição para essa pesquisa, pois, com seus vinte e oito anos de dedicação à educação mesmo com tantos desafios que enfrentou em sua prática como docente, demonstrava sempre a alegria de poder transformar ações pedagógicas em sentido para a vida dos estudantes.

Como convidada, a pesquisadora deste artigo teve a oportunidade de acompanhar uma tarde na sala de aula da professora **(TC-3)**. O encantamento e o respeito dos estudantes pela professora eram visíveis, o que trouxe ainda mais encantamento ao projeto. Ela é formada em pedagogia e tem especialização em Educação Inclusiva. Atua com uma turma mista de Ciclo I, com 29 estudantes em um padrão na escola, nas Práticas de Matemática. A profissional tem 30 anos de atuação na RME, dos quais sete anos atuou como diretora de uma escola de Ensino Fundamental da própria rede municipal de Curitiba. Também foi bibliotecária e lecionou para turmas do Ensino Fundamental dos Ciclos I e II.

Ressalta-se, aqui, a gratidão pela participação dessas professoras incríveis no processo desta pesquisa, pois com a oportunidade de conviver e trabalhar com as três no Tempo Integral, a pesquisadora aprendeu a ter um olhar sensível e de escuta em relação à educação que se faz com professores dispostos a mudar e transformar vidas.

Durante a escuta, nesta pesquisa, foi possível constatar como essas professoras, ante as suas práticas pedagógicas, conseguiam fazer uma leitura nas entrelinhas sobre a vida de cada estudante que ali estava. Este momento foi de grande relevância, pois a pesquisadora teve a oportunidade de perceber que seus objetivos de pesquisa podem, sim, fazer a diferença no contexto educacional, vista a grandiosidade das vivências das professoras frente à pesquisa científica.

As três participantes são professoras regentes que atuavam nas práticas de Matemática em uma escola pública localizada no Bairro Novo, no município de Curitiba, porém elas também realizam outras duas práticas educativas devido à organização da escola, sendo elas: Práticas de língua Portuguesa e Práticas Ambientais.

As professoras participantes foram grandes colaboradoras desta pesquisa, pois demonstraram, durante as entrevistas e no momento do questionário, como a paixão

pela educação no Tempo Integral precisa da escuta sensível dos professores e de todos que estão no ambiente escolar, onde os desafios são reais e urgentes.

Conforme Freire (1996, p.43)

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica.

De acordo com as palavras do autor, não é possível pensar nas práticas pedagógicas de hoje sem pensar em tudo o que já se viveu em relação à formação de professores, principalmente ao considerar a escuta ativa dos docentes. Há alegria de ensinar, mas também uma esperança de melhores condições para isso.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para compreender e conhecer os participantes que contribuíram de maneira significativa para a pesquisa, foram utilizados e produzidos os seguintes instrumentos de levantamento de dados: entrevistas semiestruturadas compostas por dezessete perguntas, questionário e diário de campo da pesquisadora. Nele, continham observações do momento da OTP com os professores que desenvolvem as Práticas de Matemática no Tempo Integral, bem como os documentos da escola, como Projeto Político Pedagógico, planejamento da OTP e matérias produzidas pelas professoras, indo ao encontro do que Gil (2002, p. 132) indica ao discorrer sobre a necessidade do uso de “variados instrumentos nos estudos de campo”.

O primeiro instrumento de obtenção de dados foi a Observação no momento da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), que ocorreu no ambiente escolar. Para os momentos de observação, utilizou-se um diário de campo, no intuito de registrar as vivências durante o processo de formação continuada.

Ressaltam-se, a seguir, as três etapas que fizeram parte da obtenção de dados para esta pesquisa.

3.3.1 Observação no Momento da OTP

A observação no momento da OTP foi a primeira etapa, sendo uma grande experiência e que se agregou aos demais instrumentos de produção de dados nesta

pesquisa. A Observação ocorreu no final de outubro de 2024, com a participação da equipe gestora, composta pela diretora, vice-diretora, pedagogas, professora articuladora⁵ e professores das práticas educativas, em especial das Práticas de Matemática da unidade escolar. Ressalta-se que, neste momento da observação da OTP, a participação da pesquisadora foi apenas como convidada para acompanhar a ação formativa.

Sendo assim, alguns aspectos foram seguidos para a construção do diário de campo, como dados sobre a formação continuada ofertada para os professores e o foco de cada uma delas e a descrição do ambiente, bem como as reflexões sobre as temáticas abordadas. A escolha do uso do diário de campo possibilitou um olhar mais próximo da pesquisadora com as participantes da pesquisa.

Assim, o diário de campo se configurou como um instrumento importante durante o tempo em que a pesquisadora permaneceu na escola para a obtenção dos dados, pois nele se registrou sobre o que observou, ouviu e experienciou, contribuindo para o processo de organização dos dados no que se refere a este momento formativo. Os autores Bogdan e Biklen (1994) também pontuam sobre as possíveis reflexões diante das análises dos registros realizados durante as observações, que neste estudo se caracterizou com a pretensão da pesquisadora em relação aos objetivos desta pesquisa.

Ressalta-se que as observações da OTP ocorreram com o combinado prévio entre direção e equipe pedagógica, e apresentando o roteiro descrito no quadro 5.

QUADRO 5 - PRIMEIRA ETAPA: ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES DA OTP

A- Data da Observação
B- Local da observação
C- Professores Participantes
D- Prática de Matemática/ciclo_Duração da observação
E- Conteúdo trabalhado na formação, de acordo com a escuta dos professores.
1- Durante a realização da OTP, quais atividades os professores realizaram?
() apenas participaram como ouvinte () leitura do referencial no tempo integral () atividades em outros espaços sobre as práticas de Matemática () atividades em grupo sobre a temática da formação () outras atividades

⁵ A professora articuladora faz parte da equipe onde a pesquisa ocorreu. Todavia, no momento da observação da OTP, que aconteceu em outubro de 2024, sua participação foi apenas como convidada, sendo este momento formativo conduzido pela direção da escola e a pedagoga referência do Tempo Integral.

2- A Equipe gestora participou do momento de formação (OTP)?
 () sim () não
 Quais foram as contribuições?

FONTE: Campo de Pesquisa (2024).

3.3.2 Relato de Observação do Momento da OTP

Neste momento da pesquisa, apresentam-se as observações e apreciações sobre o momento de observação na OTP, que fizeram parte do diário de campo. A observação e as anotações ocorreram no mês de outubro do ano de 2024, no período da manhã, com duas horas de duração, seguindo as orientações da (SME) do município de Curitiba. Toda a ação formativa foi conduzida pela pedagoga do período da manhã e a vice-diretora, porém juntamente com a presença da diretora, professora articuladora e professores das práticas educativas no Tempo Integral do Ciclo I e Ciclo II.

Para esse momento, considerou-se alguns aspectos para a realização das observações e construção do diário de campo, como os dados sobre a formação continuada ofertada para os professores, o foco de cada uma delas, a descrição do ambiente onde a formação ocorreu, no caso a sala *maker* da própria escola, bem como foram conduzidas as reflexões sobre as temáticas abordadas.

A observação do momento a OTP contou com a participação de nove professores que fazem parte da organização no Tempo Integral, porém, dos nove professores, apenas três contribuíram com a pesquisa por atuarem com as Práticas de Matemática, sendo eles identificados pela sigla: **TA-1**, **TS-2** e **TC-3**.

Os outros seis professores participantes durante a observação no momento da OTP foram identificados pela sigla **TIN-4**, **TIN-5**, **TIN-6**, **TIN-7**, **TIN-8**, **TIN-9**, os quais realizam as seguintes práticas educativas:

- A) TIN-4 e TIN-5 Práticas de Movimento.
- B) TIN-6 Práticas Ambientais.
- C) TIN-7 Práticas de Língua Portuguesa.
- D) TIN-8 Práticas Artísticas.
- E) TIN-9 Ciências e Tecnologia.

Esses profissionais compõem a equipe gestora, diretora, vice-diretora, pedagogas e a professora articuladora da unidade educacional, sendo eles responsáveis pela organização da ação formativa e de toda a organização no Tempo Integral, seguindo as orientações da mantenedora.

As temáticas pensadas para essa formação continuada foram selecionadas do Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020), Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020) e da escuta ativa dos professores, sendo elas: Como os docentes pensam e organizam o planejamento de ensino a partir dos documentos norteadores da RME? Como priorizam o protagonismo dos estudantes frente às propostas para as oficinas pedagógicas? A organização da rotina no Tempo Integral faz parte das propostas das oficinas pedagógicas?

A pedagoga iniciou com a imagem de uma ilha deserta, fazendo uma pergunta hipotética aos professores: o que eles fariam se a embarcação naufragasse em uma ilha deserta sem previsão de resgate? Com a situação proposta para os professores, foram apresentadas algumas imagens de materiais como madeiras, tesouras, água, corda e mapa. A partir das imagens, os participantes foram indagados sobre quais objetos escolheriam e por que.

Os três professores, sendo eles **TC-3**, **TIN-4**, **TIN-5**, **TIN-6**, responderam que escolheriam água e madeira para permanecer na ilha. Os professores **TIN-7**, **TIN-8**, **TA-1**, **TS-2** e **TIN-9** escolheram água, tesoura e o mapa para tentar sobreviver na ilha. Então, a vice-diretora foi pontuando sobre as escolhas de cada participante em uma reflexão sobre o desejo de permanecer na ilha e não sair dela.

A partir das respostas apresentadas pelos participantes, a vice-diretora questionou por que eles ficariam na ilha e não tentaram sair dela. As respostas dos professores foram unânimes ao dizer que não pensaram em sair, pois as dificuldades para sobreviver fora da ilha seriam muitas.

Nesse momento, a vice-diretora foi articulando a dinâmica da ilha com os desafios na educação no Tempo Integral, bem como nas práticas educativas. Todavia, ressaltando a importância dos documentos norteadores da (SME), como o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC, Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020), Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas de Matemática (2020), Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas Educativas Integradas (2020) e os documentos da escola como Projeto Político Pedagógico.

A vice-diretora foi pontuando sobre os desafios que envolvem a organização no Tempo Integral, assim como a importância dos momentos de estudos e reflexões acerca dos documentos e da realidade da escola integral que fazem parte deste

contexto. A figura 3 mostra os dois dos documentos apresentados durante a formação continuada.

FIGURA 3 - REFLEXÕES NO MOMENTO DA OTP SOBRE OS DOCUMENTOS DA RME



FONTE: Site da RME de Curitiba (2024)

Assim, frente aos documentos apresentados, na imagem, deu-se continuidade à formação com os professores, questionando-os sobre como eles planejam suas ações pedagógicas e a organização no Tempo Integral, levando em consideração os documentos norteadores da rede municipal de Curitiba, bem como os documentos da unidade escolar, na intencionalidade de agregar nas oficinas pedagógicas e ampliar os conhecimentos dos estudantes.

Portanto, cada professor relatou o seu entendimento em relação às práticas educativas e aos documentos da RME, assim como em relação à organização das salas, aos espaços de aprendizagem e aos desafios de ter turmas multisseriadas.

As turmas multisseriadas nas escolas da (SME) são turmas compostas por estudantes do 1º ao 5º ano, devido ao número de turmas ofertadas no tempo ampliado, que no caso da escola onde a pesquisa ocorreu são apenas quatro turmas.

Destaca-se aqui a resposta da professora (TA-1), que relatou as dificuldades em relação à organização da sala de aula e quando precisa explorar os espaços de aprendizagem fora da escola. Ela conhece o programa ofertado pela (SME), “Linhas do Conhecimento”⁶, o qual possibilita aulas de campo para os estudantes, mas, diante

⁶ **Linhas do conhecimento:** O Programa Linhas do Conhecimento (PLC), de cunho educacional, nasce do Currículo da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, e tem como objetivo oportunizar diferentes espaços de aprendizagem, fora da escola na cidade de Curitiba.

do planejamento que precisa ser apresentado e articulado com seu planejamento em sala de aula, ainda tem dificuldades na hora de evidenciar o que já realizou com o que se pretende para ampliar os conhecimentos dos estudantes. Pontua, ainda, sobre a organização da sala de aula, pois pela manhã sua turma é mista e composta por estudantes do Ciclo I, do primeiro ano ao terceiro ano, que gostam de um ambiente lúdico e com disposição de materiais, onde eles têm acesso fácil e oportunidade de articular estes materiais com as temáticas propostas.

Em contra partida, a professora do período da tarde divide a mesma sala de aula, com uma dinâmica diferente e com estudantes do Ciclo I e Ciclo II, do segundo, terceiro, quarto e quinto ano, e com uma quantidade maior de estudantes, que muitas vezes não entendem ou não conseguem manter os cuidados com os materiais disponíveis, até mesmo com as produções dos estudantes do período contrário. Para ela, esse é um dos desafios, pontuando, ainda, sobre a possibilidade de a divisão das salas ser com as mesmas turmas de Ciclo I manhã e tarde.

Já o professor (**TIN-4**) de Práticas de Matemática relatou sobre as dificuldades na hora da realização do planejamento, pois, como as turmas são multisseriadas, existe a diferença de idade, além dos interesses dos estudantes não serem os mesmos.

Nesse momento, explicou que o fato de as turmas serem multisseriadas é devido à quantidade de turmas ofertadas no Tempo Integral, sendo elas três no período da manhã e uma no período da tarde, impossibilitando essa organização. Em relação ao planejamento de diferentes espaços de aprendizagem, segundo as orientações da pedagoga, é preciso que os professores, nas suas permanências, procurem as pedagogas e professora articuladora para fazerem juntas o planejamento para as aulas de campo, partindo das propostas que já estão sendo realizadas e sinalizadas nos planejamentos. Para os estudantes serem contemplados com ações pedagógicas fora da escola, é preciso que os professores demonstrem em seus planejamentos o engajamento das suas temáticas com as propostas do programa **“Linhas do Conhecimento”**.

Outro relato importante, no momento da observação da OTP, foi da professora (**TC-3**), que evidenciou os documentos norteadores e as práticas educativas. A professora reforçou que sabe que é preciso compreender e estudar os documentos, mas que devido à alta demanda de pensar sobre o planejamento das oficinas pedagógicas, que envolvem o trabalho lúdico e a busca por diferentes materiais, às

vezes não se detém ao que os documentos apontam para a realização das práticas educativas, mas apenas nos momentos da formação ofertada no ambiente escolar previstos para OTP.

Ela ainda deu sugestões sobre a possibilidade de dividir as práticas educativas com um professor corregente, como no ensino regular, para poder ampliar as ideias e dividir os alunos quando as temáticas exigirem um número menor de estudantes para se alcançar os objetivos propostos. Isso melhora a qualidade dos planejamentos, pois a corregente é como uma professora a mais na hora de buscar por ideias e definir ações. A professora citou o exemplo de uma aula de culinária, em que poderia explorar melhor os objetivos desta proposta de ensino se contassem com o apoio de uma corregente.

No decorrer da ação formativa, os professores participaram de reflexões e discussões que fomentam a importância de estudos no ambiente escolar a respeito dos documentos norteadores da RME de Curitiba. Mais do que isso, foi possível observar a riqueza desse momento na escola, onde a escuta fez parte como um elo de construção e de mudanças nas práticas pedagógicas.

Os professores regentes que atuavam com as Práticas de Matemática (**TA-1, TS-2 e TC-3**) trouxeram relatos sobre como organizam e como fazem seus planejamentos, assim como as possibilidades de articular as propostas com as demais práticas educativas, na intencionalidade de ampliar os conhecimentos com as especificidades das Práticas de Matemática de maneira interdisciplinar nas oficinas pedagógicas.

A equipe gestora apresentou um dos documentos que compõem os materiais da RME, sendo ele o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas Educativas Integradas (2020), apresentado na imagem a seguir. O documento traz como objetivo diferentes possibilidades de ampliar o trabalho de forma integrada com as demais práticas educativas, derrubando paredes e construindo redes que se articulam com as propostas de trabalho nas oficinas pedagógicas.

IMAGEM 2: PRÁTICAS INTEGRADAS NA OTP



FONTE: Site da RME de Curitiba (2024)

A partir da apresentação do Referencial de Educação em Tempo Ampliado (RME): Práticas Integradas e dos argumentos da professora, a vice-diretora explicou que a própria rede municipal de Curitiba disponibiliza um documento com orientações e possibilidades do trabalho com as práticas integradas, disponíveis no site da rede e na escola, apresentado na imagem.

A pedagoga da instituição falou do acompanhamento e organização da equipe gestora para dar suporte aos professores não apenas nos momentos que ocorrem as OTPs, mas durante as permanências e devolutivas em relação ao que a professora articuladora expõe sobre as necessidades dos professores, pois ela é um elo importante entre professores e a equipe pedagógica no que envolve as necessidades formativas e da organização no Tempo Integral.

Todavia, a pedagoga ressalta frente aos relatos dos participantes, e perante o acompanhamento pedagógico com os professores e professora articuladora, percebe-se a necessidade de momentos específicos de leitura e estudos, específicos dos documentos, no intuito de agregar novas estratégias e ideias para as práticas educativas. O foco perante as formações no momento das OTPs, no ambiente escolar, é aproximar os professores da equipe pedagógica e gestora, promovendo a escuta do que precisa melhorar acerca da rotina, formação continuada e das possibilidades de ampliar os conhecimentos, considerando, principalmente, os estudantes neste contexto.

Ainda durante a formação continuada a (OTP), a professora (**TIN-6**) relatou sobre suas dificuldades em articular a teoria com sua prática educativa, sendo ela Práticas de Movimento e com uma turma multisseriada. Nesse momento, apresentou-se pela equipe gestora um portfólio do ano de 2023, elaborado pela professora articuladora, com exemplos de diferentes estratégias de trabalho e atividades realizadas nas oficinas pedagógicas pelos professores das práticas educativas.

A equipe reforçou que a partir da leitura dos documentos e reflexão coletiva foi possível proporcionar a realização de um trabalho condizente ao tempo de nove horas ofertado na escola de maneira relevante para os estudantes. Como mostra a figura 3, o portfólio no Tempo Integral evidenciou as ações realizadas no ano de 2023, evidenciando que as ações foram possíveis a partir do trabalho coletivo, estudo e escuta dos professores, indo além dos documentos sulidores.

FIGURA 4 - PORTFÓLIO NO TEMPO INTEGRAL



Fonte: Campo de Pesquisa (2024)

Foram muitos os relatos e apontamentos importantes por todos os participantes da OTP. Todavia, destaca-se o relato da professora (**TA-1**) sobre suas dificuldades com o ensino de Matemática desde sua formação inicial, o que a preocupava na hora da realização das oficinas pedagógicas nas Práticas de Matemática. Ela descreveu que para ampliar seus conhecimentos em relação ao

ensino de Matemática buscou uma parceria com a professora articuladora para a realização de um projeto, ofertado pela RME de Curitiba, e parceria com as instituições de Ensino Superior, sendo Pesquisa-ação na Escola.

A professora e a articuladora desenvolveram o projeto intitulado **“Práticas de Matemática, Formação Continuada Ressignificando o Tempo Integral”**, que agregou aos conhecimentos sobre o ensino de Matemática e possibilitou um trabalho com mais qualidade e que oportunizou ressignificar as Práticas de Matemática. A pedagoga falou sobre a importância da professora articuladora no ambiente escolar como elo e parceria entre professores e equipe pedagógica.

A equipe gestora pontuou que reconhece, com os relatos das professoras (TA-1), que a participação no projeto Pesquisa-ação, além de outros projetos, foi um momento de formação continuada importante. Sinalizou, ainda, que o incentivo e parceria com a professora articuladora fortalecem as ações formativas ofertadas no ambiente escolar. Ressaltaram que a articulação entre teoria e prática, em uma releitura de conhecimentos e escuta das necessidades dos professores, ressignifica o trabalho no Tempo Integral.

Assim, esse momento de aproximação com os sujeitos da pesquisa, bem como das observações no contexto da OTP, realizadas pela pesquisadora, reforça mais uma vez a relevância desta pesquisa no cenário da educação no Tempo Integral. Buscou-se, por meio dos seus instrumentos de produção de dados, revelar as possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas no momento da formação continuada na OTP, que se ressignificam a partir da escuta dos professores no contexto educacional.

Como bem cita Nóvoa (1995), não é possível reproduzir modelos formativos que não compreendem o papel dos professores frente às possíveis mudanças educacionais. Logo, é inaceitável que as ações formativas para educação integral não considerem os professores enquanto agentes transformadores.

As observações no momento da OTP, em uma das escolas da rede municipal de Curitiba, somam-se aos demais instrumentos produzidos para esta pesquisa, na intencionalidade de revelar as lacunas latentes no cenário da educação integral e de como oportunizar mudanças condizentes a essa realidade escolar.

3.3.3 Questionário

A segunda etapa foi o questionário proposto às professoras que atuam com as Práticas de Matemática no Tempo Integral, na Prefeitura Municipal de Curitiba, que, nesta pesquisa, tem por finalidade buscar informações em relação à vida acadêmica e profissional das professoras com um alcance maior de informação, haja vista que são perguntas detalhadas. O questionário teve duas etapas: a primeira com perguntas sobre a vida acadêmica das professoras e a segunda sobre o trabalho com as oficinas pedagógicas. O momento de preposição do questionário, cuja entrega foi combinada antecipadamente, foi no intervalo do recreio da escola, acordado com a equipe.

O questionário nesta pesquisa é específico para as professoras que desenvolvem as Práticas de Matemática, composto por questões voltadas à formação acadêmica, à instituição onde se graduaram e se possuem alguma especialização e em qual área, bem como tempo de atuação na instituição pesquisada e na função que hoje executam.

Há também questões sobre o tempo na docência e formações continuadas que são ofertadas pela Rede Municipal de Curitiba e pela escola nas Práticas de Matemática, além das contribuições em serviço no momento da OTP, na continuidade da sua formação inicial, entre outros que se fizeram importantes para este momento.

Assim, apresenta-se no quadro 6 as questões respondidas pelas professoras da escola no Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Curitiba em relação à formação, atuação e tempo de docência.

QUADRO 6 – QUESTIONÁRIO PARTE UM: FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E TEMPO NA EDUCAÇÃO NO TEMPO INTEGRAL

A- Nome da professora
B- Nome da escola em que atua.
C- Formação (marcar todas as opções que fazem parte da sua formação) ☐ Magistério ☐ Licenciatura Qual? _____ ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado área ☐ Doutorado Área _____
D- Você é professora no Tempo Integral ou regular? ☐ tempo integral ☐ regular ☐ no tempo integral e regular
E- Você trabalha com outras Práticas Educativas? ☐ sim ☐ não. Quais? ☐ práticas de Língua Portuguesa ☐ práticas de ciências e tecnologia ☐ práticas de movimento ☐ práticas artísticas
F- Tempo de atuação na rede municipal de Curitiba. ☐ menos de 3 anos ☐ de 3 a 9 anos ☐ de 8 a 13 anos ☐ mais de 17 anos

G- Tempo de atuação como professora nas Práticas de Matemática. () menos de 3 anos () de 3 a 9 anos () de 8 a 13 anos () mais de 17 anos

FONTE: Campo de Pesquisa (2024)

A segunda etapa do questionário foi para saber sobre as oficinas pedagógicas, bem como se o professor busca materiais e suporte pedagógico para o seu planejamento, no quadro 7. Na RME de Curitiba, o momento de permanência do professor é para realização do planejamento e participação nas formações da SME, e a lei municipal nº 14544, de 11 de novembro de 2014.

QUADRO 7 – QUESTIONÁRIO PARTE DOIS: OFICINAS PEDAGÓGICAS E PLANEJAMENTO

Questão 1:

A) O que você entende por oficinas pedagógicas?

B) Como elas acontecem em sua prática?

() de forma a seguir o currículo () a partir de um disparador (literatura, vídeos, músicas)

() diante das leituras do referencial da educação integral () participando de ações formativas.

Questão 2:

C) Qual o tempo de duração de uma oficina pedagógica?

() 1 mês () 2 meses () 3 meses () ou até durar o interesse dos estudantes

Questão 3:

D) Como você se fundamenta para planejar as oficinas pedagógicas?

() a partir das leituras do currículo () a partir do referencial da educação integral

() a partir do referencial da educação integral e currículo () a partir da OTP

() qual outra forma você elege como fundamental para planejar as oficinas pedagógicas? Justifique.

FONTE: Campo de Pesquisa (2024)

3.3.4 Entrevistas

O terceiro momento foi a realização da entrevista durante a permanência das professoras. Durante as entrevistas, seguiu-se todo o roteiro preparado, sendo este também um momento de escuta das profissionais, levando em consideração que é uma prática que a própria escola utiliza em suas formações.

A entrevista consistiu em questões relacionadas à organização no Tempo Integral, com a finalidade de obter informações sobre a temática da pesquisa e compreender o contexto das professoras.

Com o material obtido, realizou-se na íntegra a transcrição das entrevistas. Para a realização da entrevista, seguiu-se o roteiro do Quadro 8.

QUADRO 8 - ROTEIRO DE ENTREVISTA: ORGANIZAÇÃO NO TEMPO INTEGRAL

1 - Qual seu nome?	10 - Qual a relevância da formação continuada ofertada na escola a partir da OTP?
2 - Qual sua formação?	11 - Durante a ação formativa (OTP) quais são as temáticas abordadas?
3 - Qual foi a sua relação com a Matemática durante o processo de formação inicial e continuada?	12 - Na sua opinião, são necessários momentos formativos exclusivos para falar das oficinas pedagógicas?
4 - Qual sua opinião sobre seu tempo de atuação em sua experiência como professora da rede atuando com práticas de Matemática?	13 - O que você como professora considera importante nos momentos de formação?
5 - Há quanto tempo você atua com as Práticas de Matemática na escola?	14 - Comente como fazer para os estudantes do tempo integral compreenderem as Práticas de Matemática, sem pensar que as aulas são livres?
6 - O que você considera relevante na preparação de uma formação para os professores no Tempo Integral?	15 - Como você desenvolve as Práticas de Matemática em sala de aula?
7 - O que você entende por Tempo Integral?	16 - Já participou de momentos formativos voltados às Práticas de Matemática?
8 - O que você entende por Práticas de Matemática?	17 - Quais são suas maiores dificuldades para realizar as práticas de Matemática em sala de aula?
9 - Qual sua opinião sobre a formação continuada ofertada pela rede Municipal de Curitiba para sua prática?	

FONTE: Campo de Pesquisa (2024)

3.3.5 Análise de Dados

Neste momento da pesquisa, pontua-se sobre os dados analisados mediante uma combinação entre diferentes fontes de dados para validar suas conclusões e aumentar a credibilidade da pesquisa, buscando compreender **Como os professores da Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas de Matemática durante os momentos formativos na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)?**

A análise dos dados ocorreu mediante a Análise Textual Discursiva (ATD), que, conforme Moraes e Galiuzzi (2022, p, 35), “[...] corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos [...]”. Contudo, a ATD possibilitou, dentro do processo de pesquisa, a organização de dispositivos de obtenção dos dados e análise com a produção de metatexto para se obter um melhor resultado a partir do que foi apresentado. Assim, foram organizadas as categorias que eram coerentes

para aquele momento. Foi, então, possível refiná-las até chegar a algo mais claro e organizado em categorias e subcategorias.

Essas categorias possibilitaram a escrita do metatexto, que explica e interpreta o que emergiu dos dados analisados com todas as informações em uma nova compreensão do assunto.

Por fim, combinam-se as ideias iniciais com as novas descobertas feitas durante o processo de análise, chegando a uma compreensão do texto. Esse método ajuda a explorar e a entender melhor textos complexos, revelando novos significados.

As vantagens desta metodologia de análise são as possibilidades que levam o pesquisador a trilhar um caminho de ações coerentes para chegar aonde deseja diante da interpretação e compreensão dos dados da pesquisa.

No próximo capítulo, serão apresentados a produção de dados e as referidas organizações e interpretações nesta pesquisa até o presente momento.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÕES COM A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

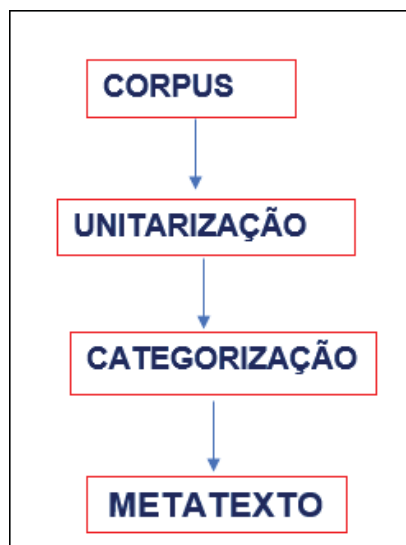
Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os dados a partir da conclusão de sua obtenção, em que se optou pela metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007), que possibilitou um olhar sistêmico e aprofundado sobre a pesquisa. Segundo Moraes e Galiazzi (2022, p. 35) “[...] a Análise Textual Discursiva (ATD), apresenta-se como uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa para produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”.

Assim, esta pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa, que permitiu adentrar nos espaços de uma escola pública no município de Curitiba, onde os participantes mostraram como ocorre o trabalho na escola no Tempo Integral, colocando-se como autores de uma prática significativa e reflexiva. Para André e Lüdke (1986, p.11), a pesquisa qualitativa permite o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, o que proporciona maior aproximação e presença em inúmeras situações no campo da pesquisa.

Desse modo, partindo do problema de pesquisa, **Como os professores da Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas de Matemática durante os momentos formativos na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)?** buscou-se uma direção para a busca de dados que contribuíssem para as primeiras impressões e compreensões do contexto onde a pesquisa ocorreu.

Neste momento da pesquisa, apresentam-se as fases da Análise textual discursiva (ATD). Cada momento da ATD leva ao desenvolvimento da próxima etapa. As reflexões propostas por Moraes e Galiazzi (2011) contribuíram para a Análise Textual Discursiva (ATD), que ocorreu a partir dos textos produzidos para esta pesquisa, bem como de documentos já existentes sobre a temática em questão, como mostra a figura 5.

FIGURA 5 - PROCESSO DA ATD



Fonte: Campo de pesquisa (2025)

A Figura 5 ilustra as etapas da Análise Textual Discursiva-ATD, as quais serão detalhadas a seguir, sendo a primeira sobre o “*corpus*”.

4.1 CORPUS

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 16), “a Análise Textual se concretiza a partir de um conjunto de documentos denominado ‘*corpus*’, que representa as informações da pesquisa”. Para garantir resultados válidos e confiáveis, é necessário realizar uma seleção e delimitação criteriosas desse material. Nesse sentido, inicia-se pela descrição dos dados coletados, organizados no *corpus*, que reúne as informações relevantes da pesquisa e permite proceder à seleção e análise rigorosa dos dados que atendem aos objetivos do estudo.

O “*corpus*” da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originados a um determinado tempo e contexto. Sendo vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos, que podem ser lidos, descritos e interpretados. (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 16).

Desse modo, foi delimitando-se o “*corpus*”, para os quais foram utilizados materiais produzidos nesta pesquisa, sendo eles as respostas transcritas das entrevistas semiestruturadas, as respostas concedidas na aplicação dos questionários e os registros em diário de campo referentes à observação no momento da OTP, que resultou em um material empírico para análise detalhada e rigorosa nesse processo.

4.2 UNITARIZAÇÃO

A partir da seleção e leitura do *corpus*, inicia-se o processo de unitarização, configurando-se esta como a primeira etapa da Análise Textual Discursiva (ATD), na qual o pesquisador precisa ter a noção do todo, considerando as possíveis dimensões que não estavam previstas.

Moraes e Galiazzi (2011, p.48), “[...] a unitarização é o movimento desconstrutivo em que as informações são gradativamente transformadas em constituintes elementares, em um movimento de leitura e interpretação”. Assim, a partir das análises de todo o material coletado, da desconstrução do “*corpus*” e da fragmentação dos textos, ocorreu o processo de unitarização, que nesta pesquisa olhou para as respostas das participantes diante das entrevistas e dos questionários, selecionando ideias que foram ao encontro da temática desta pesquisa, dando-lhes sentido.

Para tanto, durante a análise de dados nesta etapa da unitarização foi desvelando-se o que de fato se esperava com os objetivos desta pesquisa, no intuito de agregar ao campo educacional em relação à formação continuada de professores, e não apenas na perspectiva de um olhar sobre o ambiente escolar e suas necessidades. Nesse momento, buscou-se dar voz e vez ao que os docentes de fato procuram, no sentido de uma formação continuada de professores que corrobore com as práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Assim, com a riqueza dos dados obtidos no campo da pesquisa, iniciou-se a leitura e interpretação das informações, ou seja, uma leitura flutuante na intencionalidade de conhecer com profundidade os materiais e documentos empíricos coletados, bem como as interpretações e contribuições acerca desta temática.

Nessa etapa, ouviu-se os áudios cuidadosamente para realizar as transcrições das entrevistas na íntegra. Depois, leu-se atentamente as respostas das participantes, dando-lhes significados às frases retiradas das respostas obtidas durante as entrevistas.

Foram analisados, também, os questionários com um olhar criterioso face às respostas das participantes, bem como da compreensão do que se poderia agregar em direção ao objetivo desta pesquisa, além de outros documentos que fazem parte

da RME de Curitiba, articulando com o diário de observação do momento da OTP produzido para a presente pesquisa.

Então, a partir das transcrições das entrevistas e da leitura dos questionários, foram selecionadas informações com base nas expressões e respostas fornecidas pelas participantes durante os relatos e durante o preenchimento dos instrumentos. Outro momento importante foi a elaboração de um sistema de código no intuito de identificar os textos originais e suas unidades de significado, podendo ser “[...] numérico ou alfabético ou combinações de cada texto.” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p.50). No caso desta pesquisa, optou-se por letras e números

Neste sentido, cada participante recebeu um código para melhor identificá-las, bem como para as unidades de análise. Sendo assim, os códigos terão a função de identificar as respostas apresentadas durante as entrevistas e as respostas obtidas nos questionários.

Nesta pesquisa, os códigos foram utilizados para a identificação dos materiais produzidos, de modo a explicar melhor as categorias e unidades de significado. **E-** Entrevistas, **DO-** Diário de Observação, **P-** pergunta, **Q-** Questionários, bem como para identificação das professoras participantes: Tempo de Aprender- (**TA1**), Tempo de Ser-(**TS2**) e Tempo de Conhecer-(**TC3**).

Assim, as transcrições das entrevistas, as quais foram cuidadosamente lidas e analisadas em sua totalidade, foram organizadas perante as ideias das professoras, para então identificar as unidades de análise composta pelas unidades de contexto e unidades de significados, por meio das quais emergem as categorias e subcategorias.

Moraes e Galiuzzi (2011, p.95), “[...] é no momento da escrita o momento do caos para a ordem, um exercício de ordenamento de algo inicialmente desordenado”. Logo, durante a leitura dos textos fragmentados, buscam-se novas formas de organização e significação, e pode ser observado no exemplo no Quadro 9, que se encontra no apêndice D, revelando o momento de desconstrução no caminho da unitarização.

4.3 CATEGORIZAÇÃO

Depois da etapa da unitarização, na qual se realizou a articulação das unidades de significados gerando dados para a organização das categorias, que nesta pesquisa

se deu por meio da leitura detalhada dos textos das entrevistas e questionários, inicia-se uma nova etapa da ATD, sendo ela a categorização.

A categorização corresponde a um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do “*corpus*”. Da classificação das unidades de análise resultam as categorias, cada uma delas destacando um aspecto específico e importante dos fenômenos investigados, como discorre Moraes e Galiazzi (2011, p.116).

Na categorização, acontece o momento de interpretação de informações da pesquisa, podendo surgir uma variedade de direcionamentos, dependendo das análises por parte do pesquisador. Moraes e Galiazzi (2011p. 75) afirmam que:

A categorização corresponde a simplificações e sínteses de informações. Constitui um processo de classificação em que elementos de base as unidades de significado são organizadas e ordenadas em conjunto lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados.

Percebe-se, com disso, que os momentos das etapas para análise de dados se constroem de diferentes maneiras, produzindo informações relevantes, que neste caso vai ao encontro do problema desta pesquisa. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p.36), busca-se a ampliação de discussões e leituras de textos, que levam o pesquisador a novas compreensões e significados.

Ressalta-se que o momento de fragmentação dos textos, sendo o momento de unitarização, exigiu um olhar atento e crítico, levando à construção das categorias.

Moraes e Galiazzi (2022, p.524), “[...] a unitarização na ATD leva à categorização, reunião de unidades base deste processo”, portanto foram selecionados os aspectos importantes obtidos nas entrevistas e questionários que resultaram nas categorias.

Moraes e Galiazzi (2022, p.524) afirmam que o processo de categorização não ocorre em um único momento, e sim a partir de uma compreensão cada vez mais aprofundada pelo pesquisador em relação ao tema investigado, embora o pesquisador também precise explicar suas regras de classificação.

Portanto, nesta pesquisa, optou-se por episódios que se articulassem com o processo investigativo deste trabalho, olhando detalhadamente para as respostas das entrevistas e respostas dos questionários em um movimento de compreensão e interpretação das unidades de significado, que pode ser observado no seguinte exemplo apresentado no Quadro 9.

QUADRO 9: PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

continua

Código Participantes	Unidade de Contexto (UC)	Unidade de Significado (US)	Subcategorias	Categorias
TC3PE6	Na verdade a formação deveria ser mais ampla, pois são <u>apenas duas horas</u> , e como são temas complexo demanda muito preparo, teríamos que ter mais formações com temas específicos, para Práticas de Matemática, Práticas de Língua Portuguesa, aí você teria uma formação melhor, pois já que em uma formação você tem que contemplar outras práticas, devia ser <u>uma OTP por prática</u> .	Pontua sobre a relevância do tempo no momento da formação continuada voltada para a organização do tempo para cada prática educativa.	Tempo da Formação Continuada	Tempo
TS2PE9	Em relação às formações ofertadas pela rede municipal de ensino infelizmente eu não consegui participar de nenhuma que era direcionada para a prática de matemática, devido à uma <u>organização da grade horária</u> e dos <u>dias</u> que foram <u>ofertados os cursos</u> .	O relato da professora traz a compreensão do tempo considerando a organização pedagógica da escola em relação à grade horária dos professores que atuam no tempo integral.	Tempo da Formação Continuada	Tempo
TA1PE7	O Integral dentro do espaço educacional é um <u>tempo</u> em que os estudantes se sintam pertencentes a este espaço, que não fique só dentro de uma sala sentado e ouvindo, mas que ele seja protagonista de ações que se desenvolvam para além das aprendizagens das práticas, e que na escola acontecem <u>vários momentos de aprendizagem</u> , e que deve ser um <u>tempo de qualidade</u>	Relata a importância do trabalho do professor para além da sala de aula, no intuito de fazer com que os estudantes se sentiam pertencentes da escola.	Concepção do Tempo Integral	Tempo

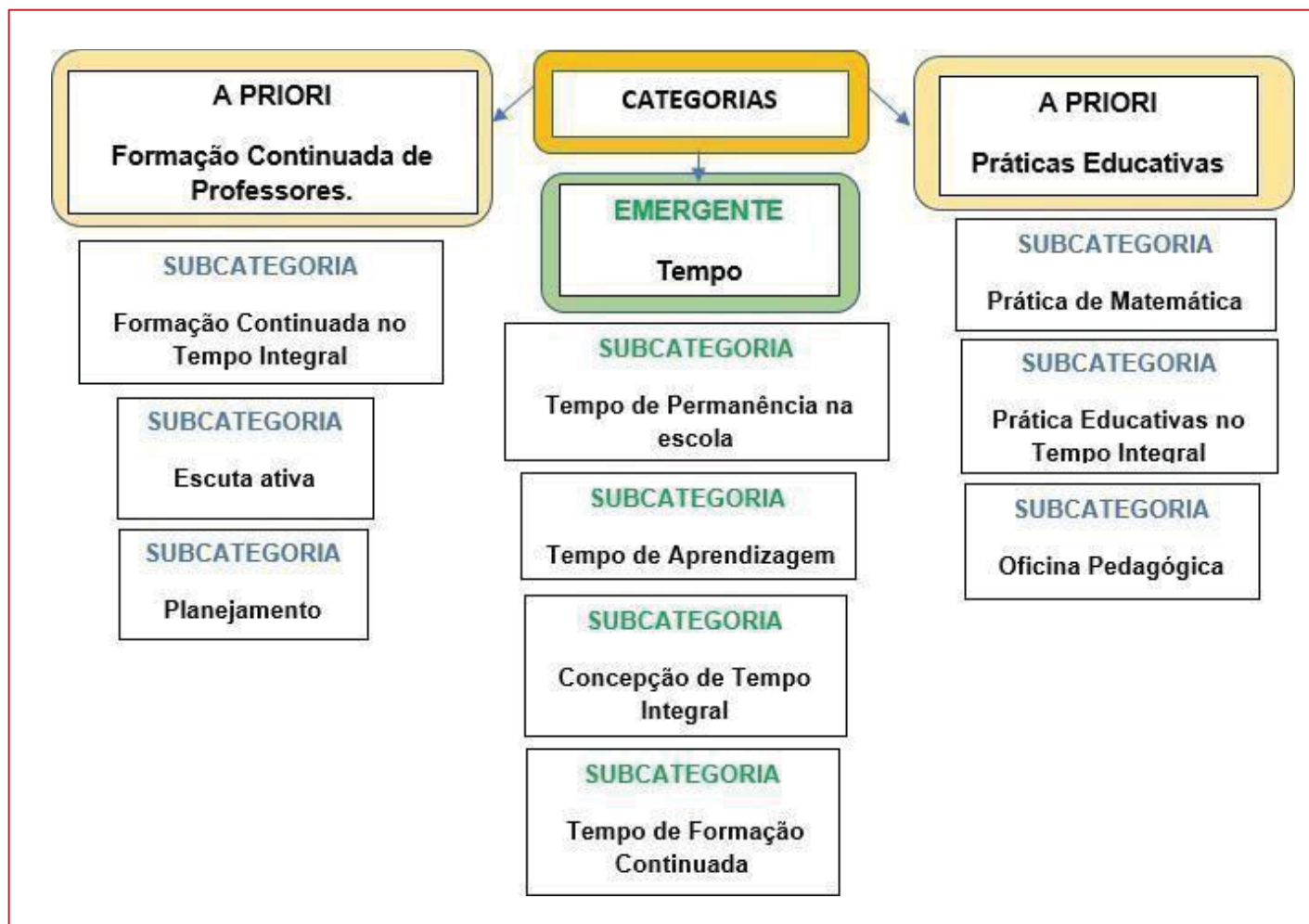
	para eles. Que o estudante se sinta <u>pertencente</u> à escola no <u>tempo integral</u> , que compreenda que a escola é deles e da comunidade, assim passa a cuidar e valorizar.			
--	---	--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Observa-se que, a partir da US, fica evidenciada, por meio da coluna indicada como Subcategoria, as temáticas envolvidas em cada unidade de análise. Como nesse exemplo, há duas unidades que tratam da subcategoria do Tempo na Formação Continuada e uma subcategoria que trata da Concepção do Tempo Integral, ambas subcategorias foram relacionadas à categoria Tempo. Nesse sentido, ressalta-se que o olhar e as reflexões priorizaram conhecer como os professores no Ensino Fundamental no Tempo Integral vêm compreendendo as Práticas Pedagógicas de Matemática desenvolvidas no momento da OTP, com o objetivo desta pesquisa, que se fortalece nas questões de formação continuada de professores no Tempo Integral. A constituição das subcategorias e categorias, na íntegra, está disponível no Apêndice D.

Na análise dos dados, considerando os objetivos desta pesquisa, foram selecionados trechos que evidenciaram duas categorias *a priori* e uma categoria emergente, todas de natureza mista. As subcategorias correspondentes também foram identificadas e estão representadas na imagem a seguir.

IMAGEM 3: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Portanto, observa-se, de acordo com a imagem 3, a formação das categorias que emergiram em função da similaridade do tema de pesquisa, as quais foram reunidas em um conjunto que se reporta a duas categorias *a priori* e uma emergente.

Portanto, considerando as especificidades envolvidas na construção das subcategorias e categorias, apresenta-se, a seguir, uma descrição sucinta de cada uma, com o objetivo de informar ao leitor sobre as particularidades que as compõem. Ressalta-se, contudo, que ao longo do trabalho essas categorias serão aprofundadas e analisadas de forma mais minuciosa, à luz do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

Formação Continuada de Professores: com esta categoria, pretende-se compreender como as ações formativas podem se fortalecer e se consolidar no ambiente escolar a partir das formações ofertadas no ambiente escolar. Assim, as três subcategorias envolvidas são a **Formação Continuada no Tempo Integral**: embora seja uma formação continuada, ela se diferencia em alguns aspectos no contexto da

educação integral, pois visa questões diretamente ligadas ao ambiente escolar e ocorre na escola no momento da OTP. Além disso, procura entender como as participantes compreendem esta formação como algo que pode possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas. A **Escuta ativa**: no ambiente escolar, se faz necessária e urgente essa ação. Nesta pesquisa, buscou-se compreender como as professoras participantes sinalizam de maneira urgente e relevante a escuta dos docentes no ambiente escolar, tendo a OTP como um possível momento para que isso ocorra.

Já a subcategoria a seguir vem como um movimento que se completa com as demais subcategorias, que considera o **Planejamento das Práticas Educativas** como um desafio. É sabido que o planejamento é um movimento importante que faz parte da rotina escolar, pois permite desenvolver ações e estratégias que reverberam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, mas as participantes expressam como representando algo que ainda precisa ser repensado no contexto da educação integral.

A segunda categoria *a priori* é sobre as **“Práticas Educativas”**. Frente às falas das professoras, pode-se analisar como elas consideram importante o olhar da equipe pedagógica, além de considerarem importante superar os desafios de práticas educativas que conversam com as aprendizagens dos estudantes frente a uma metodologia que se diferencia do ensino regular. Para esta categoria emergiu três novas subcategorias sendo elas:

Práticas de Matemática. Analisa como as participantes compreendem o trabalho com a Matemática por meio da ludicidade e quais desafios enfrentam para realizar o trabalho em sala de aula.

Oficinas Pedagógicas. Esta subcategoria buscou analisar, por meio dos relatos das participantes, os desafios em relação ao trabalho com as oficinas pedagógicas com uma metodologia que prioriza o protagonismo dos estudantes na construção dos conhecimentos.

Práticas Educativas no Tempo Integral. Os relatos das professoras mostram as dificuldades em relação ao trabalho com turmas mistas e ao uso de diferentes materiais, considerando a faixa etária dos estudantes.

Portanto, a terceira categoria, sendo ela emergente, que corresponde ao **“Tempo”**, busca por compreensões e reflexões importantes para a educação no Tempo Integral. O tempo na escola é um grande desafio e precisa ser compreendido por todos que fazem parte das instituições educacionais como um tempo para ampliar

os conhecimentos. As interpretações envolvidas nesta categoria emergiram as seguintes subcategorias:

Concepção do Tempo Integral, que na educação considera um tempo a mais que os estudantes têm para ampliar conhecimentos, que não é apenas a jornada tradicional na escola, ou seja, a forma como as participantes compreendem a concepção de Tempo Integral.

Tempo da Formação Continuada, que a partir das falas das professoras participantes permite analisar como elas percebem o tempo dedicado a essas formações como sendo algo que prioriza as práticas educativas, permitindo a escuta de suas necessidades pedagógicas.

Tempo de Aprendizagem dos Estudantes. Perante o que as participantes expressam sobre como o planejamento das práticas educativas contempla as aprendizagens de maneira diversificada e se relaciona com os conhecimentos necessários no Tempo Integral.

Tempo de Permanência na Escola. Busca analisar as falas das participantes sobre os desafios da organização da rotina no Tempo Integral para realizar o trabalho em sala de aula.

Assim, passa-se para a fase na ATD, que considera a construção do metatexto, o qual possibilita uma nova compreensão a partir do envolvimento nas etapas anteriores. Segundo Moraes e Galiazzi (2022), o metatexto é a maneira de apresentar as categorias construídas durante as análises com o objetivo da organização na produção escrita na presença do fenômeno investigado.

5. DANDO SENTIDO À PESQUISA: A ESCUTA QUE REVELA A PESQUISA

Neste momento da pesquisa, passa-se para as interpretações e construção de novas compreensões acerca do fenômeno investigado. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011), a estrutura do metatexto segue após a análise e organização das categorias e subcategorias, na intenção de avançar na compreensão dos fenômenos investigados.

Identificou-se que as participantes da pesquisa revelaram diferentes situações, que envolvem questões relevantes a respeito de como os professores no Ensino Fundamental no Tempo Integral compreendem as Práticas Pedagógicas de Matemática desenvolvidas no momento da OTP.

Dessa maneira, a partir da análise dos dados, passa-se para o momento de estruturar e justificar as compreensões e resultados por meio do metatexto. “O caminho da análise, passando pela unitarização e categorização, conduz diretamente para a escrita. Os novos entendimentos em construção precisam ser comunicados, o que é feito a partir das produções escritas [...]”, Moraes e Galiuzzi (2011, p.176).

Buscou-se elaborar o metatexto na direção de novas compressões diante de cada categoria que se revelou em um movimento em que os apontamentos das participantes se fundamentam nos referenciais teóricos indicados nesta pesquisa.

Moraes e Galiuzzi (2011, p.184), “a escrita não surge como um passe de mágica”, é um processo lento, que exige do pesquisador ler e reler muitas vezes os materiais da análise, em um movimento cíclico, ou seja, um processo contínuo de interpretação. Assim, a seguir, apresenta-se, por meio do metatexto, cada categoria e subcategoria evidenciadas nas análises dos dados obtidos.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Considera-se, neste momento, a categoria *a priori* Formação Continuada de Professores, que vem recebendo ao longo dos anos um olhar relevante no que diz respeito às questões pedagógicas. No entanto, ainda se percebem lacunas latentes no tangente à teoria, prática e ambiente educacional, pois essas ações formativas parecem distantes da realidade escolar e, principalmente, das práticas pedagógicas dos professores.

As discussões no cenário educacional sinalizam o interesse por parte das políticas públicas sobre a formação continuada de professores, que buscam garantir que os docentes recebam conhecimentos para atuação pedagógica. Todavia, parece que essas ações formativas são reproduzidas a partir do que se pensa ser importante para as questões educacionais, sem levar em conta a realidade das escolas e do que os professores buscam para aprimorar e ampliar seus conhecimentos.

Autores como Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e Garcia (2009) afirmam sobre as questões que precisam ser direcionadas a uma formação que considere o desenvolvimento profissional como objeto da formação. Portanto, é preciso repensar em como a formação continuada deve ser vista e apresentada no campo educacional, a fim de que faça sentido para as novas mudanças e reformas que se direcionam para a educação almejada.

Já Imbernón (2009) compreende a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento, que envolvem muitas questões para além das pedagógicas. No entanto, pontua-se aqui a importância de políticas públicas e ações por parte dos gestores educacionais, pois precisam caminhar na direção de questões que evidenciam uma formação continuada de professores em relação às situações reais que emergem do ambiente escolar.

Ressalta-se que a formação continuada de professores ofertada pela Rede Municipal de Curitiba, embora de qualidade, ainda precisa de um olhar específico e sensível. Por meio dos relatos dos próprios professores participantes nesta pesquisa, foram sinalizadas lacunas relevantes que precisam ser alinhadas em um movimento que considera como importantes as práticas pedagógicas dos professores que atendem os estudantes na escola no Tempo Integral. Sendo evidenciada pela professora (TC3P).

É boa, mas o tempo é curto, muitos professores juntos, seria o interessante fazer uma formação por núcleo, não em um lugar específico, onde há muitos professores com muitas dúvidas ao mesmo tempo, poderia ser com um número menor de professores, para otimizar o tempo.

Sendo assim, a partir da categoria a priori Formação Continuada de Professores, procurou-se compreender e refletir como as professoras entendem o movimento de formação continuada da RME de Curitiba para o Tempo Integral e como essas ações formativas podem promover mudanças nas práticas pedagógicas.

Na SME de Curitiba, a formação continuada é ofertada para grupos de professores, onde são apresentadas temáticas pautadas tanto nos resultados das

avaliações em larga escala quanto às demandas observadas no contexto geral das instituições escolares do município defronte aos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem.

Um desses momentos formativos ocorre no início do ano, intitulado como Semana de Estudos Pedagógicos-(SEP), por meio de um caderno que traz orientações e um encaminhamento para serem trabalhados com todos os profissionais da escola, sendo o corpo docente, pedagogos, inspetores e secretários.

O caderno da SEP (2025, p.7)

A análise dos resultados educacionais é um passo crucial para a compreensão da realidade da escola e para a tomada de decisões estratégicas. Assim, é a partir dessas análises que procuramos desvendar impasses e buscar soluções.

Portanto, esse olhar da rede municipal para as unidades escolares é muito importante e permite recalcular o percurso educacional no que tange às necessidades pedagógicas das escolas, mas ainda é preciso que cada instituição, a partir da SEP, observe o seu contexto, permitindo que a equipe gestora olhe para sua realidade escolar.

Os momentos formativos, para os professores que atuam no Tempo Integral com as práticas educativas, diferem-se do ensino regular. A partir disso, cabe um olhar diferenciado na direção de ações formativas que se completam e resultam em dados favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem no Tempo Integral, sem se distanciar dos objetivos do ensino regular. Ressalta-se que isso envolve estudantes integrais, em que a escola precisa garantir as aprendizagens em todas as dimensões de maneira integral.

Frente às inquietações sinalizadas pelas professoras participantes, evidenciaram-se lacunas que se referem às ações formativas, por meio das quais pode-se refletir e buscar por novas ações que corroborem como o processo de ensino e aprendizagem. Assim, evidencia-se, por meio da subcategoria “escuta”, que se entrelaça e se articula com as ações formativas.

5.2 ESCUTA ATIVA

Os professores, quando estão em formação sobre as práticas educativas, têm a necessidade de compreender o aporte teórico da educação no Tempo Integral, além de questões relacionadas ao currículo do ensino fundamental, diálogos com a BNCC. Por este motivo, a formação continuada precisa contemplar as especificidades destes documentos.

Para tanto, levando em consideração a quantidade de encontros e a maneira como se trabalha com as temáticas em cada prática educativa, as quais se diferenciam do ensino regular, observa-se o que os docentes buscam nestas formações e como eles percebem este movimento formativo. Como bem evidencia uma das professoras participantes da pesquisa, que: “Este momento deveria contemplar um número maior de encontros, assim contemplando cada prática com qualidade”. (TC3PE10).

A professora leva a uma reflexão sobre a quantidade de encontros, bem como o tempo das formações, no sentido da escuta e compreensão sobre as necessidades dos docentes. Esse formato de formação talvez não possibilite a escuta dos professores, assim como pode não considerar o que eles trazem em relação às suas angústias e necessidades para a realização do trabalho em sala de aula.

Não é de hoje que as discussões e reflexões sobre a formação continuada de professores assumem um lugar de relevância no cenário educacional. É inviável, em pleno século XXI, impossibilitar ou ofertar ações formativas que não dialoguem com a realidade e especificidades das escolas, principalmente as que ofertam a educação no Tempo Integral.

Consideram-se, portanto, as respostas das participantes no momento das entrevistas e das respostas nos questionários, bem como as anotações e observações no diário de campo, no momento da OTP, que vão ao encontro do que as professoras sinalizaram sobre a formação continuada, apresentadas no registro no diário de campo (DC). “Uma formação que considera a realidade escolar, por meio da escuta, tempo e do que nos professores fazemos no dia a dia é muito importante para nós.” (TA-1)

Assim, foi possível constatar como os professores estão fazendo a leitura das formações ofertadas pela SME de Curitiba e como eles entendem esse movimento na direção do contexto escolar na busca por escuta e engajamento, como o trabalho desenvolvido com os estudantes no Tempo Integral.

Considerando o professor como autor principal frente aos desafios no contexto escolar, bem como a escuta sensível no intuito de corroborar com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, talvez seja um passo positivo para as mudanças no que diz respeito à formação continuada dos professores.

Para Freire (1996), afirma que escutar é ir além de apenas ouvir, ou seja, quando se demonstra capacidade de ouvir, permite-se ao outro falar, interferir e participar, pois muitas vezes a rotina acelerada não permite ouvir o que de fato é preciso.

Segundo Cerqueira (2006), a verdadeira escuta não diminui em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de se opor ou de se posicionar. Assim, quando se permite a escuta dos professores, abrem-se caminhos para novas compreensões sobre o ambiente e o contexto escolar, dando-lhes a oportunidade de expressar suas necessidades educacionais.

Portanto, o relato da professora é relacionado ao que ela considera relevante na preparação de uma formação continuada para os professores no Tempo Integral, que evidencia sua compreensão em relação às ações formativas na SME, afirmando que: “É o acolhimento e a escuta de ambas as partes”. (TS2EP6).

Percebe-se que, embora sendo uma resposta simples da participante, ela carrega muitos significados. Quando a professora fala do “acolhimento e escuta”, pode ser um sinal de que existem ações formativas que não conversam com a realidade dos professores, ou, ainda, formações pensadas como modelos a seguir, e não ações formativas que olhem para o trabalho que acontece nos espaços das instituições escolares.

Conforme Soeck (2023, p.61) “[...] saber escutar é um grande desafio. Desafio de abertura interior; de impulso na direção do próximo, de comunhão com ele, de aceitação dele como é e como pensa”. As palavras da autora se tornam marcantes ao refletir sobre como é escutar o professor no ambiente escolar, sendo ele talvez quem pode possibilitar mudanças, pois vivencia diariamente a escola. Então, pode ser ele o elo que se busca para as mudanças relevantes no cenário educacional.

Conforme Imbernón (2009, p. 35), ofertar uma formação continuada próxima dos professores não quer dizer que se está proporcionando mudanças ou até mesmo “uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação”, mas se deve olhar para o contexto em que este professor está inserido.

Nas palavras do autor, não basta ofertar uma formação próxima dos professores, que não os considerem e não possibilitem a escuta ativa, mas repensar as ações formativas perante o contexto ao qual estão inseridos, que envolvem os docentes, seus conhecimentos.

As possibilidades de mudanças precisam levar em conta, primeiramente, o professor ou, como enfatiza Imbernón (2009), ressituar o professor como um protagonista ativo da sua formação. Portanto, quando se permite a escuta acerca do papel do professor como agente que pode transformar, talvez as mudanças no campo educacional possam estar caminhando para a educação esperada.

A escuta que emerge dos espaços escolares, que dialoga com a realidade vivida pelos docentes, pode ser considerada como algo que contribui para novas ideias e novas práticas pedagógicas. Como expressa a participante que percebe na escuta as possibilidades de transformação e de repensar as ações educativas.

Imbernón (2016), as pessoas aprendem e desaprendem com erros, acertos e dúvidas, permitindo chegar onde estão, mas não se pode aceitar ou continuar com modelos de formação que não corroboram as mudanças que a educação precisa no contexto de ensino e de aprendizagem.

É preciso considerar como as propostas de formação continuada para os professores no Tempo Integral, na rede municipal de Curitiba, estão sendo entendidas pelos docentes e como elas podem trazer mudanças, sendo recalculadas por todos os envolvidos com a educação a partir do que emerge do contexto escolar.

Conforme Cerqueira (2006, p.32), “Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...]”. Quando o docente sente que é ouvido, há uma grande possibilidade de criar diálogos que fomentem ações para as melhorias nas práticas pedagógicas por parte de quem participa de maneira ativa do processo de ensino e aprendizagem, que consequentemente podem reverberar em estratégias positivas em sala de aula.

A organização da RME de Curitiba promove os momentos de ações formativas, que acontecem nos núcleos de educação, ou em lugares determinados pela rede municipal, com grupos consideráveis de professores, onde são apresentadas temáticas a serem discutidas. Porém, no entendimento dos professores, ainda há algumas lacunas que podem estar distanciando esses momentos do ambiente escolar e da qualidade de ensino que almeja.

Assim, levanta-se uma interrogação no sentido de como as formações ofertadas fora da escola e dentro da escola estão sendo compreendidas pelos docentes, face ao relato da participante.

Já nas formações realizadas pela escola na OTP elas foram de extrema importância, houve muita troca de informação entre todos os docentes, com a equipe pedagógica e com a direção. Também ouvimos e falamos, adequamos o que foi necessário, então assim foi de grande valia. (TS2PE10)

Fica evidente a importância de uma formação que possibilite o clamor dos docentes, considerando a OTP como um momento em que eles podem ser ouvidos e compreendidos acerca das suas necessidades, aproximando-se da sua realidade escolar.

A Organização do Trabalho Pedagógico-OTP, na rede municipal de Curitiba, é um momento previsto em calendário escolar, e descrito na normativa 11/2023, com quatro momentos formativos de duas horas no ambiente escolar, que prioriza a participação dos professores que atuam com as práticas educativas no Tempo Integral.

O Caderno de Orientação (2024, p.12):

O planejamento da OTP é uma atividade essencial para organizar e qualificar a ação pedagógica da unidade escolar com oferta de Educação Integral em Tempo Ampliado no Ensino Fundamental. Este momento, deve partir do levantamento das necessidades do cotidiano pedagógico do tempo ampliado, bem como definir a temática, os objetivos, as estratégias, os recursos e a avaliação, a fim de promover a discussão, reflexão e ação de todos os participantes, contribuindo para uma prática pedagógica consciente e transformadora.

Portanto, é um momento em que os professores se sentem acolhidos, em que a equipe gestora, juntamente com a professora articuladora, pensa nas temáticas a partir dos relatos, inquietações e necessidades específicas de cada docente, em um movimento que articula ações pedagógicas com o que emerge da realidade escolar.

Nóvoa (1999) considera que a formação deve ser analisada em um contexto que envolve a escola, ou seja, pensada para as necessidades e especificidades da unidade escolar, principalmente a que oferta o Tempo ampliado, pois seria insuportável manter os modelos de ações formativas que não permitem a escuta e o diálogo de quem faz a educação no contexto real da escola.

A participante relata a importância da OTP como um espaço formativo que não segue modelos, mas que parte da escola real, em um entrelaçar do que se vive na

escola com o que os documentos norteadores da rede municipal de Curitiba, bem como o Projeto Político Pedagógico da escola, trazem sobre as questões pedagógicas, conectando-se com o que se espera para uma formação continuada.

No entanto, não se deve olhar apenas para o que é ofertado, mas como é ofertado e como podem ser repensados esses momentos formativos, os ressignificando de acordo com as demandas da escola e das necessidades dos docentes.

Ressalta-se que não se fala de modelos ou forma na educação, até porque um modelo ideal seria uma utopia e não verdadeiramente o que se apresenta nas escolas públicas de Curitiba. Dizer modelo ou forma é apenas uma maneira de remeter aos objetivos esperados em relação às ações formativas, que certamente podem corroborar as mudanças no contexto educacional.

Orlowski (2023), por forma/ação que envolve o pensar e o repensar a ação, compreende-se, no sentido mais amplo, que a formação continuada é vista como uma ação que se constrói com todos os envolvidos, e não algo que se apresenta pronto como uma forma ou modelo, mas com diversas possibilidades de diálogo e busca por ações que de fato fazem a diferença.

Todavia, os relatos das duas professoras conduzem a uma reflexão sobre como se vêm ofertando esses momentos formativos para os professores. Será que as políticas públicas, os envolvidos e os responsáveis por esses momentos estão entendendo e compreendendo o contexto educacional da escola de hoje? Será que é necessário repensar como articular as ações formativas que já existem e formação ofertada fora da escola com formação no ambiente escolar para só então alinhar com novas ações no sentido de qualificar o que se oferta para os professores?

Segundo Nóvoa (2009), ao se afirmar que a construção pedagógica precisa de professores empenhados e reflexivos, é aí que entra a importância de uma formação continuada que não busca modelos, mas que valoriza, escuta e permite reflexões acerca do que é realmente necessário para os professores em suas práticas pedagógicas.

Entretanto, não estamos falando de um novo modelo de formação continuada, até porque isso já vem sendo discutido e apresentado por autores que compreendem o processo formativo como algo urgente no cenário educacional, mas como algo que de fato se consolide e não fique somente nos discursos.

Esta pesquisa traz relatos reais de quem faz a educação no cotidiano das escolas, frente ao que emerge do ambiente escolar como possibilidades para as mudanças necessárias, que evidenciam os relatos das participantes nesta pesquisa. Assim, busca-se com este projeto um entrelaçar de possibilidades e escuta que considera o professor como protagonista e especialista do que faz, que não deixa de entendê-lo como alguém que está aberto para as mudanças significativas em relação às suas práticas pedagógicas a partir de ações que pensem e se direcionem para o fazer pedagógico, tendo ele como partícipe destas ações.

Talvez, o que se apresenta neste momento nas escolas e nos relatos dos docentes, falte ainda uma escuta sensível do ambiente escolar. É necessário abranger nos espaços da escola o que pode ser significativo para o trabalho docente. Não seria na escola que as coisas acontecem em tempo real e de maneira verdadeira? É nela que os professores, articuladores e pedagogos já fazem um movimento formativo, mesmo que às vezes sem um aprofundamento, mas como algo necessário que parte da escuta.

Segundo Oliveira (2024, p.25) “a escola é um lugar para habitar”, ou seja, um lugar que habita tempos, experiências, vivências e momentos que se constroem a partir do que ali se presencia todos os dias, mesmo que de maneira não formal.

Nesse sentido, destaca que:

Como formadora de professores atuando na RME de Curitiba, fui percebendo que, para além dos cursos oferecidos por esta rede de ensino, há um movimento formativo muito importante que acontece entre professores e pedagogos. Mesmo que não institucionalizado com certificação, tal movimento ocorre cotidianamente nas escolas e é responsável pela continuidade do professor atuante em seus estudos diários, bem como oportuniza que o professor recém-chegado à escola compreenda a dinâmica de estudos e planejamentos em uma escola de tempo integral, por exemplo. (Kurek, 2020, p.32).

A autora chama a atenção para além dos momentos de formação ofertados pela rede municipal de ensino fora da escola, trazendo a relevância de momentos que acontecem no ambiente escolar entre os professores, pedagogos e a professora articuladora, em um movimento de escuta do que a escola busca.

Considerando esse movimento que ocorre dentro da escola, pode-se dizer que é um sinal em relação ao que se entende como escuta do que surge de dentro das instituições educacionais. Dir-se-ia ainda mais: algo que vem de dentro para fora, na direção da qualidade do tempo ofertado para os estudantes.

Portanto, enfatiza-se a relevância de momentos como a OTP que ocorre no ambiente escolar com estudos, discussões e reflexões, juntamente com a equipe gestora, professores e professora articuladora, acerca das demandas pedagógicas e de organização do Tempo Integral, bem como do que os professores trazem de urgente e específico ao seu trabalho em sala de aula.

No relato da professora, ser “ouvida” é se sentir partícipe da construção das temáticas a serem trabalhadas. Com isso, fazem-se aqui duas análises importantes do momento na OTP realizadas na escola a partir das constatações da professora participante. O primeiro momento refere-se à importância desta ação formativa ocorrer na escola, pois se aproxima das especificidades das instituições escolares, bem como das necessidades e clamor dos docentes.

O segundo seria acerca da participação da equipe gestora e da professora articuladora, que é um elo expressivo na escuta e nas contribuições pedagógicas, levando em consideração o trabalho realizado no Tempo Integral, que também considera os estudantes do tempo de aprender.

Os apontamentos das professoras reforçam os objetivos desta pesquisa, fortalecendo e valorizando os momentos de escuta dentro das instituições educacionais. Buscamos em Imbernón:

A formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. É uma formação a partir de dentro da escola para mudança na instituição. Não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Mas uma formação que favorece a participação das equipes docentes, de maneira a repercutir na prática educativa de uma escola. (2016, p. 151).

Em concordância com o autor que afirma que a formação a partir de dentro da escola pode promover mudanças, reforça-se a participação dos docentes e das possibilidades de acertos e de estratégias positivas que podem acontecer nas instituições escolares, onde as vivências e os conhecimentos começam a fazer sentido na rotina escolar, reverberando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Assim, o que expressa Pudelco (2022, p.11):

O movimento de formação docente, pelo que emerge da rotina escolar, pode ocorrer de várias maneiras. Uma delas é o cuidado com os alunos, que pela escuta atenta de suas expressões, possibilita a abertura para a leitura interpretativa-reflexiva, leitura esta que carrega consigo a escuta. O modo de ler do professor não se mostra apenas pelo decifrar códigos, é ler nas

entrelinhas, é interpretar o que dizem seus alunos, bem como, quando a resposta é o silêncio, transcendendo o ouvir.

A autora ressalta a importância da escuta dos estudantes, que só pode ser compreendida por quem também compreende a escuta como um pilar nas relações que se constroem na escola. É quando se pensa em ações formativas que se fala de algo que impulsiona a educação para um movimento que precisa escutar. É permitir-se ouvir a todos neste contexto da escola integral.

Assim, fica evidente a importância da OTP, que considera a escuta sensível e as ações formativas que corroboram para a educação que almejada, que olha não apenas na direção da Organização do Trabalho Pedagógico, mas que também possibilita aos docentes o aprimoramento de seus olhares, pois é o que dá sentido para os estudantes que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Soeck (2023, p.28) “[...] explica sobre a educação dos sentidos, pela arte de educar e educar-se, somos chamados a uma constante. Por isso temos que tratar sobre a educação dos sentidos, que busca por escutar e sensibilizar”. É o que se pode evidenciar por meio dos dados desta pesquisa, que mostram com tanto clamor o que se precisa fazer de urgente para realizar ações formativas a fim de se conectar com a educação integral em suas diferentes dimensões.

Partindo da análise das respostas das participantes, pode-se considerar que momentos fora da escola, em grande grupo, tendo em vista o que a SME oferta, pode dificultar o entendimento dos professores em relação à sua prática. Esse momento não consegue levar em consideração a escuta e particularidades das unidades escolares, e sim são momentos de orientações e teoria no geral para todos.

Assim, questiona-se se os professores, as necessidades e os desafios das escolas estão sendo ouvidos. Como, o quê e a quem se oferta? Pensar em redimensionar as ações formativas, considerando a realidade da escola no Tempo Integral, pode endereçar os profissionais para além dos muros da escola, para um lugar onde os conhecimentos, estudantes e professores atuam como protagonistas e não meros espectadores do que pode ou não dar certo na educação.

Portanto, os objetivos desta pesquisa se reconhecem naquilo que os professores sinalizam e compreendem em relação ao problema desta pesquisa: **Como os professores da Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas de Matemática durante os momentos formativos na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)?** em um trabalho que valoriza a escuta sensível. Deve-se considerar que as mudanças urgentes no cenário

educacional dependem de todos os envolvidos e conhecedores da educação, com políticas públicas do município que atendam às demandas urgentes das escolas, levando em consideração o que dizem as “paredes” das escolas.

Para tanto, é na escola que emergem as diversas situações de desafios sobre os conhecimentos, organização, estudantes, famílias e professores, entende-se, então, que possibilitar a escuta ativa é compreender como ela precisa estar presente na escola e que momentos como da OTP podem ser um caminho para a formação continuada que se conecta com a realidade educacional.

Assim, considera-se a escola como solo de movimentação e de inquietações, e não como um modelo e forma para o que se deseja na educação. Ela é pautada nos pilares da escuta para ultrapassar a simples oferta do tempo formativo, que considera o que emerge de dentro para fora na escola no Tempo Integral.

O caderno da SEP (2025, p.8), “todos, independentemente de onde estejam atuando (SME, NRE ou escola), têm um só objetivo, considerando, assim, uma responsabilidade coletiva a busca por uma educação de qualidade”. Portanto, considerar ações formativas pautadas na escuta sensível que se caracteriza no ambiente escolar como o momento da OTP pode ser a porta de entrada para as mudanças que almejamos no contexto educacional.

Logo, nesse momento, surge uma interrogação sobre o lugar, o momento e a maneira como as coisas se revelam e se constroem no ambiente escolar. Escutar não é uma forma, nem tão pouco é um modelo do que se pretende alcançar. Na verdade, escutar pode ser uma possibilidade que permite ouvir quem está clamando por soluções reais e urgentes na educação. Talvez seja hora de parar com os discursos demagogos e partir para o que de fato importa.

Evidencia-se, neste momento, por meio de mais um relato de uma das participantes, que vai ao encontro das respostas dos objetivos desta pesquisa, a valorização do processo formativo a partir da escuta sensível. A professora afirma que:

Acha muito importante para o crescimento profissional, que a equipe gestora nos escute nesse momento de formação, lógico trazer o que é necessário para melhoria, mas também ter esse acolhimento, saber conversar ou saber intervir, acho que isso é algo importante para levantar nossa autoestima e não nos sentirmos frustrada, achando que estamos fazendo tudo errado, mas para dizer qual caminho vai ser melhor (TS2EP13).

O relato da professora evidencia a necessidade da escuta de todos que fazem

parte do contexto educacional, em uma sincronia de ações que considera o professor como alguém que desenvolve seu trabalho, mas que precisa de outros que colaborem e agreguem em sua caminhada pedagógica, em um movimento coletivo de ações e reflexões.

Conforme Imbernón (2010,p.64):

[...] quando afirma que a formação continuada de professores pode ajudar a romper com a cultura individualista, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de clima de trabalho e de clima afetivo.

As palavras do autor vão ao encontro do que a professora expressa em seu relato sobre a formação no coletivo que permite ouvir, mas que também considera o que deve ser pontuado em relação ao seu trabalho, em um ajustar e repensar das práticas pedagógicas.

Quando a professora fala “achando que estamos fazendo tudo errado, mas para dizer qual caminho vai ser melhor”, será que é porque o professor não se sente incluído nas ações formativas e é visto como mais um na multidão?

Schön (1992) fala que o professor reflexivo não deve ser um técnico que segue modelos, mas alguém que consegue compreender que a reflexão com a ação ampara importantes momentos de aprendizagem. Portanto, quando se permite a reflexão de maneira coletiva, instigando o professor a repensar em sua prática pedagógica a partir da ação e reflexão, em um movimento de escuta do que ele faz, passa-se a dar sentido ao fazer pedagógico, em que o professor se sente inserido no contexto educacional.

Garcia (1995) considera a formação de professores importantíssima, já que esta interfere e contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Incluir os docentes nas atividades formativas é algo fundamental para o desenvolvimento de boas práticas que se aproximam do professor de maneira real às especificidades da sua realidade em sala de aula.

Soeck (2023,p. 3), “escutar é preciso para sensibilizar.” Todas as vezes que o professor se sentir acolhido no processo de formação continuada, certamente está se ressignificando o fazer pedagógico, tirando do passado uma formação continuada distante do que a escola precisa e levando para o presente o entendimento de que a formação continuada de professores é algo relevante e que precisa de escuta sensível para transformar.

Freire (1996,p.71) é “escutando que aprendemos a falar”. Nesse sentido, pode-se dizer que quem escuta de maneira paciente e crítica pode contribuir

para mudanças relevantes no processo educacional.

Garcia (1999) compreende que a palavra mudança está presente cada vez mais no discurso pedagógico, cabendo ao profissional saber se é apenas no discurso ou nas intencionalidades do que se pretende para que de fato as mudanças aconteçam.

Assim, neste entrelaçar entre formação continuada de professores, escuta sensível e formação continuada no Tempo Integral, revelam-se algumas inquietações sobre como elas se encontram ou se completam no ambiente escolar perante o olhar dos docentes.

5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO TEMPO INTEGRAL

Segundo o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado: (Concepção, 2020, p.11) as discussões e reflexões acerca da Educação integral no Brasil é:

Marcado por olhares e trajetórias. Na rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba acontecem transformações importantes na Educação Integral, construindo sua história nos diferentes contextos e na perspectiva de uma formação humana integral em escolas de tempo ampliado.

Ainda de acordo com o documento da Educação Ampliada:

Ao longo de três décadas ininterruptas, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba investe na efetivação de propostas para a ampliação da jornada escolar, com a evolução do número de escolas municipais com oferta de expansão de carga horária no Ensino Fundamental - de 1987 a 2020. (Referencial Concepção 2020, p.30)

Assim, entende-se que o movimento das ações formativas realizadas pela rede municipal de Curitiba é muito importante, haja vista a caminhada da mantenedora em relação a esta temática. Ressalta-se, também, a relevância das ações formativas para as práticas pedagógicas que consideram a escola no Tempo Integral. Todavia, não se pode deixar de sinalizar que ainda existem algumas incongruências que precisam ser superadas para a melhoria da educação integral. Sendo uma delas as questões de formação continuada de professores.

A formação continuada no Tempo Integral acontece fora da escola e no ambiente escolar. No ambiente escolar, ela acontece no momento da OTP, que, é relatado anteriormente, é prevista em calendário escolar, com duração de duas horas. Essa ação formativa prioriza somente os professores que atuam com as

práticas educativas, pois ela se constrói a partir da escuta dos docentes, bem como das necessidades específicas no trabalho com cada prática educativa.

Conforme Imbernón (2016, p.146) “[...] a formação continuada precisa ir além introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”. É isso que se busca com a formação continuada de professores no Tempo Integral, fomentando questões pedagógicas e sobre uma dimensão ainda maior, que considera experiências e o protagonismo dos estudantes, ampliando os conhecimentos.

Todavia, o momento na OTP também possibilita ampliar os conhecimentos dos docentes acerca dos documentos da SME de Curitiba e da escola, bem como de toda a organização do tempo integral, que envolve não apenas as questões pedagógicas, mas toda a esfera da educação integral.

Assim, o relato a seguir revela como os professores compreendem e esperam que seja a formação continuada no Tempo Integral, afirmando que: “Uma formação relevante foi sobre as memórias do tempo integral a partir do caderno de portfólio da articuladora” (TC3PE11).

Pode-se constatar que o relato da professora participante valoriza um momento que emerge das vivências no ambiente escolar, onde as reflexões e discussões partiram de um portfólio da professora articuladora, produzido pelos professores, que atuaram com as práticas educativas no ano de 2023.

Para tanto, o que a professora expressa mostra algo importante que durante esta pesquisa buscou-se evidenciar: sobre como o professor vem compreendendo as Práticas Pedagógicas de Matemática no Tempo integral quando estão em formação no momento da OTP, que vê nesta formação as oportunidades de transformação da sua prática pedagógica, bem como a escuta ativa que valoriza o que os professores produzem.

É certo que quando a professora articuladora utiliza como disparador um portfólio produzido por vários professores da escola para as reflexões no momento da formação continuada, ela abre um caminho para novas possibilidades de ampliação de ações pedagógicas que emergem do cotidiano escolar, na intencionalidade de fortalecer o trabalho no tempo integral frente a ações que já deram certo, além do que pode ser repensado, considerando os professores como agentes de transformação.

Conforme Sá-Chaves (2000, p.29), “[...] os portfólios reflexivos têm vindo a ser usados na formação com múltiplas finalidades, constituindo-se como uma metodologia flexível que se ajusta e regula de acordo com a natureza específica da

finalidade pretendida”. A autora considera o portfólio como um instrumento de diálogo, que com o relato da professora se configura como algo que emerge do fazer pedagógico e se conecta com as novas possibilidades de trabalho com as práticas educativas.

Nessa vertente, o relato da participante sobre a relevância de uma formação a partir do portfólio mostrou como é possível um trabalho diferenciado pautado na metodologia da SME, levando a uma outra reflexão, ou seja, a avaliação do trabalho em sala de aula por parte do professor. Segundo Hernández:

O que caracteriza o portfólio como modalidade de avaliação não é seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM, etc.) O que particulariza é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua concepção, para explicar o próprio processo de aprendizagem. (1998, p.97).

O autor coloca o portfólio como algo que vem a somar no processo de reflexão com as finalidades educativas. A estratégia da professora articuladora com este instrumento no momento formativo no ambiente escolar possibilitou a reflexão, avaliação e construção dos saberes e conhecimentos. Logo, quando a formação para os professores faz sentido, novas possibilidades de repensar a prática pedagógica começam a aparecer e a se fortalecer no contexto educacional.

Reforça-se, então, que as ações formativas realizadas no ambiente escolar, que compreende o professor e a complexidade do Tempo Integral, estão diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, buscando por estratégias eficazes e coerentes com a escola do século XXI.

Portanto, quando se oportuniza momentos como a OTP, na escola, acredita-se nas possibilidades de fortalecer e articular com as ações que a RME de Curitiba oferta, mas ressignificando com os tempos de aprendizagem e organização do Tempo Integral.

Segundo Mancini (2019, p.145):

A OTP envolve diferentes formas de pensar o planejamento (que orientará a ação docente). Envolve o encontro do planejado com o vivido, abarcando, deste modo: o planejamento das atividades escolares, das práticas culturais e sociais da escola, dos objetivos e dos conteúdos, métodos e processos de avaliação, assim como a organização do tempo e espaço escolares.

Mancini (2019) enfatiza que a organização dos tempos e espaços de aprendizagem na educação integral se caracteriza como um momento importante, que

envolve o planejar ao mesmo tempo em que leva em consideração uma metodologia diferente, bem como toda a organização da escola que oferta o tempo integral.

Portanto, se não considerar a realidade de cada instituição escolar, momentos de estudos e reflexões no ambiente escolar e as necessidades dos professores, diz apenas que as mudanças são possíveis e que já ocorreram, como uma utopia sem sentido para a realidade que a educação do século XXI almeja, além de não ter a intencionalidade que se busca.

O Referencial da Educação Integral: Concepção da RME (2020, p.97) “que traz para as reflexões metas, objetivos e ações do processo educativo desenvolvido na escola e para a escola”. Assim, é preciso possibilitar um ambiente formativo que olha para dentro da escola, como um velar de ações condizentes ao que os professores buscam nos momentos de formação quando estão frente a trocas com seus pares e pedagogos articuladores, em um movimento de reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Assim como destaca Kurek que:

Refletir sobre a própria prática é uma tarefa nada fácil, requer observações que trouxe de sua aula, ouvir os alunos e, sempre que possível, refletir com seus pares, colocando-se num processo de aprendizagem e de investigação com o intuito de aprimorar suas aulas. (2020, p.52).

É possível concordar com a autora no que se refere à reflexão da prática por parte dos professores, bem como de toda a equipe pedagógica, pois ambas se conectam a um tecer de ações em prol dos estudantes e a um processo de ensino e aprendizagem na intencionalidade de refletir sobre o que de fato é importante para o trabalho em sala de aula.

Outro relato relevante é da professora participante (TA1), que afirma sobre como a teoria e prática fazem parte do trabalho em sala de aula e contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, como descrito a seguir.

Na minha formação inicial em relação à matemática, creio que foi bem fraca porque as metodologias são mais teorias da aprendizagem e não uma formação prática. Na formação continuada também acabei não aderindo aos cursos, então ainda estou nesse processo de aprender mais. (TA1PE3)

Imbernón (2010), o papel dos formadores também deveria mudar, ou seja, serem dinamizadores diferentes em sua atuação, para não deixar lacunas, como a própria professora relata como sendo parte de uma formação “fraca”. Dir-se-ia que é uma formação incoerente às necessidades do professor desde a formação

inicial, que precisa ser revista para qualificar o processo de atuação dos professores acerca das práticas pedagógicas.

O relato da professora revela a importância da teoria e prática como possibilidades que ampliam a visão e os conhecimentos dos docentes, tendo claro que teoria e prática se entrelaçam em um desvelar de boas ações e não apenas em teorias sem nexos ao trabalho pedagógico, tendo em vista que tudo isso precisa de um planejamento coerente à educação integral. Portanto, é importante refletir sobre como o planejamento, engajado nas ações formativas no Tempo Integral, pode ressignificar as práticas educativas.

5.4 PLANEJAMENTO

O planejamento no Tempo Integral, seja referente às Oficinas Pedagógicas ou à rotina e organização dos estudantes que passam nove horas na escola, precisa estar claro e articulado às ações que ampliem os conhecimentos, sendo ele elaborado nas permanências dos professores, com apoio da equipe pedagógica e professora articuladora.

O momento do planejamento das práticas educativas possibilita diferentes ações pedagógicas que ampliam os conhecimentos dos estudantes. De acordo com o Referencial Educação integral: (Concepção, 2020, p.99):

O ato de planejar faz parte da rotina do ser humano, que vive de desejos, objetivos e metas. Ele possibilita ações concretas para alcançar o que se almeja. Assim, como o planejamento é necessário para o dia a dia na esfera educacional, é essencial e preciso ter claro os diferentes níveis de planejamento e como interagir com cada um deles.

Portanto, o documento, o professor precisa ter clareza em como o planejamento deve ser elaborado nas diferentes práticas educativas, correspondendo aos objetivos propostos nas oficinas pedagógicas em relação ao que se pretende alcançar levando em conta os conhecimentos, que devem se ampliar e não se repetir no tempo integral aquilo que já foi trabalhado no ensino fundamental.

O Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020) considera o planejamento, a partir da articulação entre os componentes curriculares e a metodologia posta no Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado, como algo

que possibilita privilegiar atividades com maior engajamento dos estudantes. Assim, possibilita diferentes possibilidades de aprender e vivenciar o que se aprende.

Busca-se em Imbernón (2024, p.20), quando se fala sobre o que “se ensina (currículo) de como se ensina (metodologia) e de como se comprova esse ensino avaliação”, o que no Tempo Integral é fundamental, pois não basta apenas seguir o currículo ou tão pouco as metodologias necessárias no trabalho com as práticas educativas, mas um planejamento que visa o desenvolvimento integral em todas as dimensões dos sujeitos inseridos neste contexto.

Ainda segundo Imbernón (2024, p.28):

Se produz aprendizagem quando o sujeito que aprende relaciona os novos conteúdos com o corpo de conhecimentos que já possui, quer dizer, quando se estabelece um vínculo entre o novo material de ensino e os conhecimentos prévios dos estudantes para provocar um estímulo indutor capaz de modificar seu conhecimento a partir da construção (criação) deste pelo próprio aluno e não apenas uma sobreposição de conhecimentos (acumulação).

O autor leva a uma reflexão sobre o contexto de ensino e aprendizagem dos estudantes e como tudo isso ocorre no Tempo Integral, levando em consideração que os estudantes no período de nove horas participam de propostas que priorizam os conteúdos do currículo no ensino regular e mais quatro horas com o trabalho com as práticas educativas. Com isso, busca-se por um trabalho pautado em um planejamento que contemple as aprendizagens de uma maneira em que o estudante possa criar e ampliar seus conhecimentos, sendo protagonista nesse contexto e não apenas um momento de reprodução do ensino regular.

Quando se fala de um planejamento pautado em diferentes experiências e que possibilita ampliar os conhecimentos, direciona-se para a escola em tempo integral, que considera os estudantes como sujeitos ativos e partícipes das ações educacionais que os permitem ir além dos muros da escola.

Portanto, o planejamento, neste contexto, tem papel fundamental, pois ele pode ser vida, possibilitando caminhos e momentos que ressignificam as aprendizagens dos estudantes, ou pode ser algo que aprisiona em quatro paredes, sem dar oportunidade de viver os diferentes tempos na escola integral.

O relato a seguir revela como o professor percebe e compreende o planejamento no contexto da escola integral, quando afirma que: “O importante são questões sobre os estudantes, planejamento, espaço e como fazer práticas exitosas”. (TC3PE13).

Fica evidente como a professora considera o planejamento e os estudantes como o centro do trabalho no Tempo Integral, mostrando a compreensão sobre o ato de planejar para atingir os objetivos que se espera no contexto de ensino e aprendizagem. Todavia, ao planejar uma prática educativa, o professor precisa saber o que considerar em relação aos conteúdos e, principalmente, como trabalhá-los para se diferenciar do ensino regular, ou seja, não ofertar o mesmo do mesmo.

Por isso, a RME de Curitiba deixa claro em seus documentos o trabalho com as oficinas pedagógicas, que visa um trabalho diferenciado e lúdico com os estudantes. A participante a seguir revela a importância de momentos exclusivos para falar sobre o trabalho com as oficinas pedagógicas, que requer um planejamento e orientações pedagógicas, afirmando que:

Acho necessário sim momentos formativos exclusivos para se falar das Oficinas Pedagógicas, nós como professores precisamos ampliar os nossos conhecimentos, pois às vezes ficamos muito focados numa área, mas precisamos de uma outra pessoa para trazer informações novas para ter dicas e ampliar nossa visão, nossos conhecimentos então é muito importante sim as oficinas pedagógicas. (TS2PE12).

A professora participante evidencia a importância de momentos exclusivos para falar sobre o trabalho com as oficinas pedagógicas e como desenvolver o trabalho em sala de aula, ela sinaliza o movimento que envolve a formação continuada que considera momentos sobre o planejamento como ponto fundamental no trabalho pedagógico.

De acordo com o Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares: Recomposição das Aprendizagens (2023, p.132), acredita ser “[...] necessário que o professor faça o planejamento levando em conta as necessidades do estudante, a fim de valorizar os conhecimentos já adquiridos e promover novas aprendizagens”, com a intenção de avançar sempre nos conhecimentos dos estudantes. Portanto, considerando o percurso que o estudante fez e articulando-o com as necessidades que precisam ser ampliadas.

Considerando o Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares (2023), o planejamento precisa contemplar o ponto de partida, que no caso do Tempo Integral é o protagonismo dos estudantes com a escolha das oficinas pedagógicas. É fundamental considerar e refletir sobre o que os estudantes já realizaram no ensino regular e como ampliar os conhecimentos, contemplando os conteúdos do currículo.

Na continuidade das reflexões sobre o planejamento, apresenta-se o relato da participante TA1, que traz algumas ponderações no sentido do ato de planejar e como a professora compreende as demandas no Tempo Integral, que também exige um planejamento, incluindo outras questões importantes, a fim de direcionar seu trabalho, como afirma a professora.

Como professora regente das práticas de matemática este ano, com uma turma em tempo integral, foi desafiador, mas eu sempre deixava claro o que estava trabalhando, que o que eles estavam fazendo. Na verdade, eram atividades das práticas de matemática, sempre por meio do diálogo e questionando-os sobre o que estavam fazendo, acho que o diálogo que instiga, que leva as perguntas, ajudava na compreensão de que aquele momento não era brincadeira, sem sentido, mas com um significado. Também saber sobre os documentos, referenciais teóricos, como registrar no SERE, onde é necessário o registro todos os dias de faltas e conteúdo, assim o professor também precisa saber o que está trabalhando, o que faz parte daquela prática. Entendo que sempre vai ter um sentido uma intencionalidade naquilo que o professor está trabalhando nas oficinas. (TA1P14).

A professora evidencia sua compreensão em relação não só ao planejamento educacional, mas também em relação às demandas no trabalho que fazem parte da escola que oferta o tempo de nove horas. Pontua sobre outras demandas, como o avalia, que é um documento onde os professores precisam sinalizar o desempenho acadêmico dos estudantes trimestralmente e o preenchimento diário no (LRCO⁷), onde se faz o registro das faltas ou presença dos estudantes, bem como o planejamento das práticas educativas e o desenvolvimento das oficinas pedagógicas. Para tanto, fica claro como planejamento no Tempo Integral tem uma relevância significativa, pois precisa contemplar muito mais que ações referentes ao processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário incluir a própria rotina escolar, na qual os estudantes também estão inseridos.

Os relatos das três professoras afirmam como se dá o trabalho na educação integral e como o planejamento faz parte de uma visão abrangente, que considera os estudantes e o tempo neste contexto educacional.

Portanto, evidenciam-se as metas que se pretendem atingir na escola que oferta a educação integral, que se preocupa em articular o Currículo, o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Ação da unidade escolar e a ação dos professores que

⁷ O Livro Registro de Classe Online (LRCO), instituído pela Resolução n.º 3550/2022 GS/SEED, como documento eletrônico para o registro *on-line* de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes.

corroboraram com a possibilidade de novas ideias e estratégias no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o que as participantes afirmam sobre o planejamento vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa ao perceber que os professores, em seus relatos, fomentam questões latentes do ambiente escolar, que precisam ser vistos como algo que corrobora para as transformações de práticas pedagógicas mais assertivas ao contexto escolar, em um movimento de ampliação de conhecimentos, mas também de reflexões sobre o que de fato se espera para educação integral.

O Currículo do Ensino Fundamental volume um (2020, p.22) “[...] o planejamento necessita ser lógico, coerente, aprofundado e consistente, mas sem perder a característica de ser útil ao professor como guia de suas ações cotidianas”. Logo, um planejamento deve possibilitar diferentes formas de aprender e considerar o protagonismo dos estudantes.

Dessa forma, evidencia-se que as três subcategorias derivadas da categoria a priori 'Formação Continuada de Professores' se articulam em um entrelaçamento de ações pedagógicas que promovem reflexões significativas acerca da escuta, da formação continuada no Tempo Integral e do planejamento. Esse movimento aponta para a construção de novas ideias e práticas que repercutem na consolidação da educação integral.

Nesse sentido, no entrelaçar das ideias expostas, passa-se a aprofundar as reflexões no que emerge das próximas categorias e subcategorias em direção aos objetivos desta pesquisa, que busca por meio do problema de pesquisa **Como os professores da Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas de Matemática durante os momentos formativos na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)?**, e entender como o tempo é visto e faz parte deste entrelaçar.

5.5 TEMPO

A categoria tempo trouxe reflexões e discussões fortes a respeito do que se espera como respostas aos objetivos desta pesquisa. O tempo na vida, na vida escolar e no trabalho é importante e ele pode ser aliado ou inimigo frente ao que se quer atingir. Arroyo (2019, p.163) afirma que:

A importância dada aos tempos nas trajetórias humanas e escolares dos educandos. Nessas trajetórias, um ponto se destaca: a dificuldade de articular os tempos do viver, sobreviver, trabalhar e os tempos de escola. Correm contra o tempo, têm de escolher entre tempos tão vitais. A escola tem seus tempos rígidos, predefinidos, enquanto os tempos da sobrevivência, do trabalho são imprevisíveis.

O autor evidencia que há conflitos entre o tempo da vida cotidiana e o tempo da escola. A escola opera com tempos rígidos e predefinidos em calendários e rotinas escolares, enquanto a vida conta com tempo instável e imprescindível. Ele também revela a tensão que os estudantes enfrentam ao tentar conciliar diferentes demandas da vida: estudar, trabalhar, ajudar em casa, sobreviver. Com isso, face aos apontamentos do autor, sugere-se a urgência de uma escola que dialogue com os tempos reais dos estudantes.

Arroyo (2019) direciona a repensar nos diferentes tempos que se conectam e se apresentam nos resultados desta pesquisa, que emergiram das unidades de significados e revelaram uma riqueza no que diz respeito ao tempo, pois de quais tempos se está falando e evidenciando nesta pesquisa? O mesmo autor expõe sobre a importância que se deve dar ao tempo, será que a categoria tempo é tão central? Qual importância dar ao tempo de ensinar e aprender?

Portanto, a seguir, destaca-se como os diferentes tempos se apresentaram e se afirmaram durante o percurso desta pesquisa e dos dados analisados. Inicia-se, então, com a concepção sobre o tempo integral.

5.5.1 Concepções Sobre o Tempo Integral

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB prevê a organização do ensino fundamental em escolas no Tempo Integral com o trabalho de pelo menos quatro horas efetivas, sendo ampliada a permanência na escola de maneira progressiva.

Frente ao que a própria Lei coloca, os estudantes que passam nove horas na escola fazem parte do regime integral, assim se diferenciando do trabalho realizado no ensino regular, com propostas pedagógicas que contemplem os objetivos em conformidade com a Lei sobre o tempo ampliado.

O Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020) destaca que a educação integral precisa possibilitar aos estudantes

oportunidades de aprendizagem que respeitam seus aspectos singulares, garantindo seu desenvolvimento integral. Assim, considera-se:

Uma educação mais ampla, que tem como principal característica a formação plena do sujeito-estudante. Assume um caráter contemporâneo e dinâmico, que valoriza aspectos singulares das infâncias e juventudes, compreendendo e colaborando para as oportunidades de uma escola, na perspectiva de formação global. (2020, p.37)

Todavia, mesmo com questões semelhantes ao ensino regular, como o currículo, o Projeto Político Pedagógico e o planejamento, é a maneira como as ações pedagógicas acontecem que se diferem e caracterizam a escola no Tempo Integral.

Ainda de acordo com o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020, p.37) afirma-se que “[...] a educação integral traz uma concepção de ser humano enquanto ator de conhecimentos, cultura, valores, ética, imaginação, memória e identidade”, ou seja, que considere o estudante em sua integralidade.

Moll (2012) fala que a ampliação do tempo não quer dizer que ele se configura como Tempo Integral, é a forma como se ressignifica e se qualifica este tempo que envolve o significado real. O currículo do Ensino Fundamental e Referencial no Tempo Integral dialoga com as possibilidades de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento mais amplo para os estudantes.

Todavia, sabe-se que o tempo é um dos desafios na educação. Cavalieri (2002) também pontua sobre as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, não somente sobre o tempo, mas nas questões estruturais, pedagógicas e de organização no Tempo Integral. O tempo de nove horas não se resume em sala de aula e em propostas de atividades, mas em um todo, que vai desde a alimentação até a escuta dos estudantes acerca das questões emocionais e acadêmicas.

A escola que adota a modalidade de Tempo Integral incorpora, em sua concepção, diferentes compreensões sobre os tempos escolares, os quais se destacam nesta pesquisa como: o tempo de aprender, o tempo de permanência, o tempo de formação continuada e, principalmente, a reflexão sobre qual tempo é, de fato, o mais significativo.

Segundo Kurek (2020), é necessário diferenciar o tempo cronológico do tempo vivido, como são vistos e pensados na educação no Tempo Integral. As práticas desenvolvidas com os estudantes precisam mediar um tempo, por meio do qual se

possibilita conhecer, aprender e ser, na intencionalidade de sentir e vivenciar o que é proposto diariamente aos estudantes.

Para tanto, na educação integral, com os diferentes tempos e da necessidade de possibilitar experiências e vivências que ampliem e façam com que os conhecimentos tenham sentido no processo de ensino e aprendizagem, destaca-se o tempo "Chronos" e "Kairós". O tempo cronológico é importante em relação às ações pedagógicas, nos aspectos burocráticos, que fazem parte deste contexto, mas precisa ser compreendido e priorizar as ações previstas em um calendário escolar, valorizando todo o trabalho que segue de acordo com a proposta do Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba (2020).

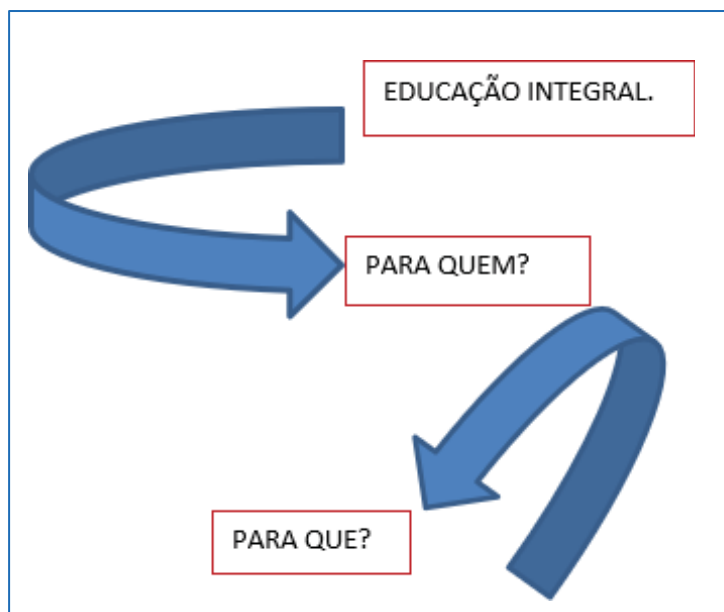
No Tempo Integral não se pensa em tempos separados, e sim, em um tempo visto e vivido, com as possibilidades de ampliar os conhecimentos de maneira que o estudante possa participar da construção e de todo o trabalho realizado por meio das práticas pedagógicas. Assim, evidencia-se o tempo Kairós, que nesta pesquisa não tem a intenção de discorrer como ele é compreendido na mitologia grega, mas como um tempo oportuno, que permite viver o que se aprende e se conecta com o tempo Chronos. Na educação integral, é o que se espera com as práticas educativas, por meio das oficinas pedagógicas, viver um tempo oportuno de aprendizagens.

Nesse sentido, é importante considerar o tempo como aliado às experiências e às vivências, que considera os estudantes e oportuniza um trabalho que faz sentido. Isso pode ser observado no relato a seguir da professora, afirmando que os estudantes precisam se sentir pertencentes a este tempo:

O Integral dentro do espaço educacional é um tempo em que os estudantes se sintam pertencentes a este espaço, que não fiquem apenas dentro de uma sala sentados e ouvindo, mas que se sintam protagonistas de ações que desenvolvem a aprendizagem das práticas educativas, e que na escola acontecem vários momentos de aprendizagem, e que deve ser um tempo de qualidade para eles. Que o estudante se sinta pertencente da escola no tempo integral, que compreenda que a escola é deles e da comunidade, assim passa a cuidar e valorizar. (TA1P7E).

A participante traz em sua fala a importância do trabalho do professor para além da sala de aula, no intuito de fazer com que os estudantes se sintam pertencentes à escola, onde conhecimentos e vivências se entrelaçam diante do fazer pedagógico. E, ainda, compreende para quem e como precisa ser a educação no Tempo Integral, descrita na imagem a seguir.

IMAGEM 4: SOBRE O TEMPO INTEGRAL.



FONTE: Campo de Pesquisa (2025)

A imagem retrata questões pertinentes em uma vertente que busca compreender o sentido de como ela se constrói, sua finalidade e como os estudantes que passam nove horas na escola fazem parte deste contexto. Assim, de acordo com a narrativa da professora, quando fala que compreende que o estudante precisa se sentir pertencente, ela afirma e entende a concepção de tempo integral e os seus objetivos, no foco de quem e para quem seu trabalho deve estar pautado.

Logo, educação integral é no sentido de um tempo que considera os estudantes como protagonistas de um fazer pedagógico que se diferencia da reprodução do que já se ofertou no ensino regular, assim como cita Arroyo (2019).

De acordo com o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020, p.38) sobre a educação integral:

Buscar a valorização do processo educativo privilegiando o pensamento plural e a reflexão histórica, cultural e pedagógica das escolas e do convívio dos estudantes, acerca de para quem, o quê, por que e como ensinar e aprender partindo de interesses, diversidades e diferenças sociais.

Para tanto, quando os professores têm claro a concepção de tempo integral, dão passos significativos no processo educacional, passando a compreender para quem é a educação integral, como ela deve ser e o porquê do trabalho que diferencia, porém amplia, conhecimentos que vêm do trabalho no ensino regular.

Já nas afirmações da participante TS2, destaca-se o tempo integral com um tempo a mais, que se amplia a partir do ensino regular, mas que precisa ser ressignificado por meio de um trabalho, que considera vivências e experiências em seu contexto de trabalho:

Entendo que o tempo integral é um momento a mais que o estudante passa na unidade educacional, pois já vivencia ali um período no ensino regular e depois vai para este tempo ampliado que é o momento que vai vivenciar a prática na ludicidade, experiências, vai trabalhar com o concreto, explorando sua imaginação. É um momento que precisa ser diferenciado do regular. TS2PE7

Portanto, ante as afirmações, fica clara a compreensão deste tempo na concepção da educação integral, que não é apenas sobre o tempo, mas também sobre dar sentido e significado ao que se oferta, conforme os estudos de Moll (2012).

Na rede municipal de Curitiba, o tempo integral nas 185 escolas tem por objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes, mas que ainda precisa recalcular o trajeto em relação a algumas lacunas, como infraestrutura, espaços de alimentação, espaços para descanso, entre outros, para então dar condições adequadas ao que se oferta no tempo ampliado.

Nesse sentido, olha-se para as mudanças que ainda precisam acontecer nas unidades escolares que atendem a educação integral, considerando o que se alcançou até aqui sem deixar de buscar por novas ações que corroboram com este contexto escolar.

5.5.2 Tempo da Formação Continuada

A formação continuada dos professores tem ocupado um lugar de destaque entre os diferentes aspectos para a melhoria da educação e muito são os autores que discutem esta temática, como Imbernón (2020, 2024), Marcelo (2009), Tardif (2014), entre outros. Esses autores fomentam as questões imediatas que precisam ser revistas no contexto educacional, de maneira a reverberar em mudanças principalmente nas práticas pedagógicas.

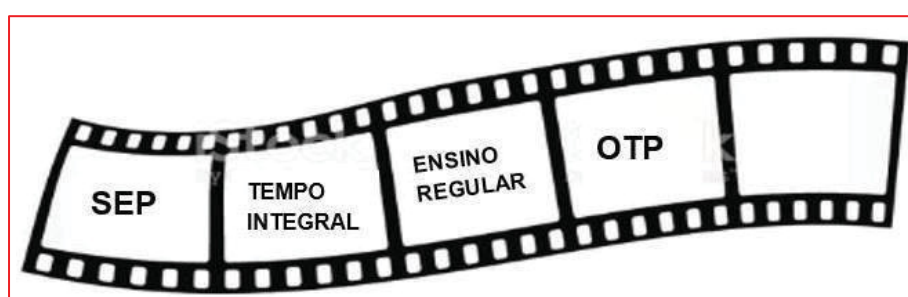
Arroyo (2012) afirma que a escola precisa de mais tempo, espaços e conhecimentos que dialoguem com a escola no tempo integral. Portanto, busca-se por ações formativas, que levem em conta as práticas pedagógicas em um movimento de como essas formações devem ser ofertadas e como podem contribuir para o processo de mudanças no contexto educacional.

Os dados coletados nesta pesquisa mostram questões importantes sobre a formação continuada de professores, bem como o tempo destinado a elas.

No município de Curitiba, as ações formativas acontecem em diferentes formatos e momentos, sendo elas ofertadas para grupos de professores, em alguns desses momentos com a (SEP), que envolve todos os profissionais da escola.

Apresenta-se, então, como alguns momentos formativos ocorrem na RME de Curitiba e como os relatos das participantes impactam neste contexto formativo, descrita na imagem a seguir.

IMAGEM 5: AÇÕES FORMATIVAS NA RME DE CURITIBA



Fonte: Campo de Pesquisa (2025)

A SEP é um momento formativo previsto em calendário escolar, que deve ocorrer em dois momentos no ano, sendo um momento no início do ano letivo no ambiente escolar e outro fora da escola, com proposta que envolvem palestras, *workshops* e apresentações sobre diferentes temáticas e trabalhos apresentados por profissionais da rede municipal que atuam nos departamentos de educação e por professores da SME. O primeiro momento da SEP na escola conta com um material pronto que emerge de situações de análise das avaliações em larga escala, bem como de situações gerais das unidades escolares, onde a equipe pedagógica e a gestão escolar organizam as reflexões sobre as temáticas propostas.

O segundo momento da SEP é realizado em um lugar determinado pela RME, que acolhe todos os profissionais para participar de palestras e oficinas, mediante a inscrição antecipada dos profissionais pelo aplicativo Veredas Formativas⁸. Esse momento, no ano de 2024, aconteceu no Salão de Atos do Parque Barigui e

⁸ O Veredas Formativos é um aplicativo voltado para profissionais da educação da Prefeitura Municipal de Curitiba e para pessoas interessadas em participar de cursos disponibilizados pela PMC. O aplicativo permite, consultar informações sobre a sua vereda formativa (histórico). Consultar informações sobre a sua agenda de cursos já em andamento.

contemplou ações para: Educação Inclusiva, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Integral, por meio de atividades práticas, palestras, Oficinas, *workshops* e exposição de materiais neste espaço.

As ações formativas para o Tempo Integral ocorrem com a solicitação das escolas para o departamento de educação integral, bem como com encontros nos núcleos de educação, com datas previstas para o trabalho com as práticas educativas. Porém, os números de encontros no ano de 2024 foram poucos, com uma quantidade de encontros que mostra uma discrepância entre as práticas educativas. Ilustrada no Quadro abaixo.

QUADRO 10 - EXEMPLO DE AÇÕES FORMATIVAS NO TEMPO INTEGRAL

continua

Práticas Educativas	Temáticas	Tempo de Duração
Práticas de Matemática	RPG nas práticas de língua portuguesa e nas práticas de matemática: construindo aprendizagens na cidade educadora.	2- encontros presenciais de 4 horas. 2- encontros assíncronos, de 4 horas.
Prática de Língua Portuguesa	Workshop: - Implementação do referencial de alfabetização da educação integral em tempo ampliado RPG nas práticas de língua portuguesa e nas práticas de matemática: construindo aprendizagens na cidade educadora	1- encontro de 8 horas. 3 encontros de 4 horas.
Prática Artísticas	- Workshop: implementação do referencial da educação integral em tempo ampliado práticas artísticas. Gravura: Cidade como Matriz. Encena, festival de artes cênicas das escolas Integrais em Tempo Ampliado. Circuito bienal.	1-encontro presencia de 4horas. 7- encontros de 4horas. 2- encontros assíncronos de 4 horas, (1º e 2º semestre). 8- encontros de 4horas. 9- encontros presenciais 4h. 9- encontros on-line
Práticas de Ciência e Tecnologia	- Curso astronomia e astronáutica nas práticas de ciência e tecnologia: - Articulações entre a BNCC - Computação e as Práticas de Ciência e Tecnologia - Workshop de Geociências nas Práticas de Ciência e Tecnologia.	5- encontros de 4 horas presencial e 4h à distância. 4- encontros de 4 horas presencial e 4h a distância. 4- encontros de 4h à distância.

Prática do Movimento	• Cartografando pela cidade educadora de Curitiba: colocando em movimento territórios educativos, esportivos e sustentáveis. • Possibilidades de outros jogos usando o tabuleiro de xadrez – práticas de movimento • Futebol de rua: uma proposta para formação integral dos estudantes que frequentam as práticas de movimento. • Jogos de tabuleiro: ações intersetoriais da educação integral no tempo ampliado	• 2- encontros presenciais de 4 horas. • 3- encontros assíncronos. • 4- encontros presenciais de 4 horas. • 8h - encontros à distância. • 8h - encontros presenciais. • 4h - encontros à distância.
-----------------------------	---	--

FONTE: Gerencia da Educação Integral SME (2024)

Observa-se uma diferença em relação ao número de encontros, bem como das temáticas propostas. As formações para as Práticas de Matemática e Língua Portuguesa foram contempladas com cinco encontros apenas, e para as demais práticas educativas um número maior de encontros. Isso deixa evidente a necessidade de ações formativas que contemplem todas as práticas com um número relevante de encontros, no sentido de qualificar o trabalho dos professores em sala de aula.

Nesse sentido, depara-se com algumas interrogações sobre a formação continuada de professores e como ela é afetada: será que dessa maneira é possível atingir os objetivos que os docentes procuram em uma formação continuada e que vá ao encontro das suas práticas educativas? Será que mais uma vez é uma oferta do mesmo, sem levar em consideração o contexto da escola que oferta o tempo de nove horas?

Contudo, já no Ensino Regular, as formações ocorrem nos núcleos regionais de educação, com as professoras alfabetizadoras das áreas do conhecimento, com propostas que visam o conhecimento do currículo, discussões sobre as fragilidades das avaliações em larga escala, bem como de estratégias de ensino e aprendizagem, comportando um número expressivo de professores que atuam com as turmas do 1º ao 5º ano.

Todavia, as formações são pautadas em temáticas propostas pelo núcleo de educação, com muitos professores ao mesmo tempo, principalmente para o Ciclo I, o que também dificulta uma aproximação da realidade educacional com as propostas de formações ofertadas.

Por fim, na imagem 5 apresentada anteriormente, o momento da OTP que acontece no ambiente escolar está previsto em calendário, com a duração de duas horas e quatro datas distintas. Esse momento é específico para os professores que atendem os estudantes nas práticas educativas no Tempo Integral, organizado pela equipe gestora e professora articuladora.

A OTP ocorre em específico no ambiente escolar, e proporciona aos professores um momento exclusivo para falar de questões das práticas educativas, estudantes, Currículo, Referencial do tempo integral e principalmente avaliar as temáticas que devem ser prioridades nas formações a partir da escuta do corpo docente, o que se diferencia das formações ofertadas pela RME.

Nos três momentos apresentados em relação às ações formativas, evidencia-se uma discrepância entre o tempo, o número de profissionais participantes ao mesmo tempo e a maneira como foi abordada a temática em questão, contemplando apenas uma apresentação de informações referente ao Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020). Esse formato de formação continuada mostra fragilidade e desafios a serem superados, pois se os objetivos são promover mudanças e melhorias nas práticas educativas, então é preciso considerar o contexto escolar no qual os professores estão inseridos.

No entanto, a OTP se mostra como uma ação importante e que se diferencia das demais, no que se refere à escuta e temáticas que emergem do ambiente escolar, mesmo que também seja necessário repensar em questão de dias previstos em calendário e o tempo de duração desta ação, que se resume em duas horas apenas. Todavia, ela se destaca como um exemplo de formação continuada que conversa com as necessidades e desafios das instituições escolares, uma vez que trata as ações formativas em um movimento de dentro para fora, da força e proximidade para o que os professores esperam e buscam nas formações ofertadas pela mantenedora

Assim, volta-se a afirmar como a escuta dos docentes e do ambiente escolar é importante para decisões a respeito do que se pensa no campo da formação continuada de professores, bem como promover momentos que comecem a fazer a diferença na escola.

Na fala das três professoras a seguir, pode-se constatar como isso fica evidente e como pode afetar o trabalho nas práticas pedagógicas. Assim como evidenciado nas respostas das participantes durante as entrevistas.

É boa, mas o tempo é curto, muitos professores juntos, seria interessante fazer uma formação por núcleo, não em um lugar específico, onde há muitos professores com muitas dúvidas ao mesmo tempo, poderia ser com um número menor de professores, para otimizar tempo. (TC3PE9).

Na verdade a formação deveria ser mais ampla, pois são apenas duas horas, e como são temas complexos demanda muito preparo, teríamos que ter mais formações com temas específicos, para Práticas de Matemática, Práticas de Língua Portuguesa, aí você teria uma formação melhor, pois já que em uma formação você tem que contemplar outras práticas, devia ser uma OTP por prática. (TC3PE6).

Neste momento deveria contemplar um número maior de encontros, assim contemplando cada prática com qualidade. (TC3PE10).

As participantes pontuam sobre o tempo destinado às formações ofertadas pela RME, bem como a quantidade de professores participantes e das suas necessidades pedagógicas, que, na perspectiva delas, a maneira como são organizados estes momentos dificulta o atingimento dos objetivos buscados em uma formação continuada.

Para Imbernón (2009), realizar uma formação continuada em que a metodologia de trabalho baseie-se em um clima afetivo e colaborativo pode trazer resultados significativos para aquilo que os docentes buscam, a fim de ampliar seus conhecimentos, visto que na escola o trabalho colaborativo é visto como um caminho para qualificar as práticas pedagógicas.

Conforme Imbernón, em relação aos pontos importantes relacionados à formação continuada:

Uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos seguintes princípios: propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; partir da prática dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo e conhecer as diversas culturas da instituição. (Imbernón, 2009, p.64).

Nas palavras do autor, considera-se que uma formação continuada é baseada em escuta ativa, que parte dos interesses dos professores e da comunicação do que de fato é necessário abordar para que haja significado e aprendizado por parte dos docentes. Portanto, uma formação continuada que dialogue com as necessidades pedagógicas, em que a vez e voz dos professores pode contribuir para uma formação coletiva, todos ganham na qualidade desta oferta formativa.

Outro ponto relevante no relato das participantes é o da professora TS2, que afirma em seu relato a dificuldade em participar das formações devido ao tempo e à organização pedagógica da escola em relação à grade horária dos professores.

Em relação às formações ofertadas pela rede municipal de ensino, infelizmente eu não consegui participar de nenhuma que era direcionada para a prática de matemática, devido a uma organização da grade horária e dos dias que foram ofertados os cursos. (TS2PE9).

Portanto, tudo o que se vem apresentando, discutindo e refletindo sobre a formação continuada de professores, parece ser considerável no que diz respeito à tomada de novas decisões e ações. Todavia, as afirmações das participantes mostram que é urgente redimensionar os caminhos que levam a uma formação condizente com a realidade dos professores.

Imbernón (2009) diz que:

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas. (Imbernón, 2009, p. 25).

Sendo assim, não adianta a formação continuada de professores estar baseada em teorias, formas, e sim buscar a colaboração de quem vive a educação diariamente, colocando os docentes como centro das ações formativas, de modo a possibilitar a eles um olhar para o próprio trabalho pedagógico enquanto enxergam as mudanças necessárias para o processo educativo.

Esse repensar nas ações formativas para os docentes caminha em direção aos tempos dedicados às ações planejadas para o trabalho com as práticas educativas que reverberam no ambiente escolar, bem como à compreensão dos diferentes tempos na educação integral, onde se encontra a maneira de fazer, viver e aprender.

5.5.3 Tempo de Aprendizagem

Tendo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no Tempo Integral, é necessário considerar para além da oferta de nove horas na escola. Segundo Moll (2012, p.28), “para além da necessária ampliação do tempo diário na escola, coloca-se o desafio da qualidade deste tempo”, ou seja, considerar os estudantes nesse contexto educacional.

Arroyo (2019) aponta como a escola ajuda a ver os estudantes como centro da ação educativa. No Tempo Integral, a proposta é considerar os estudantes como

partícipe das ações educativas, pois faz parte da proposta de trabalho que a rede municipal de Curitiba propõe para os professores.

De acordo com Moll (2012, p.130) “[...] a jornada escolar diária compõe um conjunto de possibilidades que, a médio e longo prazo, pode contribuir para a modificação das nossas estruturas societárias”. Portanto, ofertar a jornada ampliada nas escolas requer mais do que dizer que se precisa cumprir com a Lei que estabelece 50% das escolas públicas em Tempo Integral, no prazo de 10 anos, mas avaliar como tudo isso vem acontecendo.

O tempo de aprendizagem é uma das questões que precisa ser debatida melhor, pois há dúvidas se é possível aprender em um ambiente com tantas fragilidades, com números expressivos de estudantes em sala de aula, sendo 30 estudantes em uma turma mista, espaços limitados para hora do descanso, ou mesmo sem espaços para este descanso tão importante na fase de desenvolvimentos dos estudantes.

Anísio Teixeira (1967), entre outras utopias, idealizou as escolas-parques na década de 1950, na Bahia. Para ele, a escola deveria ser um lugar amplo de aprendizagem, em uma escola laica, pública e de qualidade, e não apenas uma escola de tempo ampliado. O autor idealizou uma escola com estruturas adequadas ao que se propõe para o tempo ampliado, ou seja, uma biblioteca com elementos culturais que proporcionam cultura verdadeira e espaços que mobilizassem aprendizagem com qualidade. Anísio Teixeira (1967) remete a uma reflexão sobre os espaços das escolas municipais de Curitiba e se estes estão adequados para a demanda de nove horas na escola. É evidente que, ao longo dos seus 50 anos de dedicação à educação integral, deu passos significativos, mas que não podem ficar à mercê do que já se fez, mas de como ampliar a qualidade do que se tem, assim como o que se precisa, sobretudo considerando que os estudantes nas escolas de hoje, no século XXI, estão sendo vistos.

A escola onde a pesquisa ocorreu é uma das 185 da rede municipal de Curitiba, que oferta a educação integral e que não tem um refeitório adequado para o momento das refeições dos estudantes e que não conta com espaços para o descanso no horário de almoço. Teixeira (1967) colocava algumas questões das escolas parques como utopia, mas as adequações para os espaços nas escolas públicas de Curitiba não podem ser uma utopia, haja vista que já se caminhou muito para voltar no tempo.

Então, diante do tempo de aprendizagem, tudo isso reverbera no processo de ensino e aprendizagem na intencionalidade de ampliar os conhecimentos, assim como os professores que atendem os estudantes nesta modalidade de ensino conseguem compreender e diferenciar o trabalho com as práticas educativas, em suas metodologia adotada pela RME de Curitiba. A fala da professora participante evidencia a importância do tempo ampliado neste contexto educacional, afirmando que:

Acho maravilhoso, pois o estudante tem um tempo a mais de aprendizagem, que devemos levar em consideração que este aluno já participou das atividades do ensino regular, então temos que deixar mais lúdico, prático, mais mão na massa, não cansar o estudante, mas permitir que ela crie, pensa, resolve conflitos envolvendo o seu cotidiano. (TC3PE7).

Pode-se constatar que o tempo a mais é visto como possibilidades de ampliar as aprendizagens e conhecimentos dos estudantes, desde que se considerem as necessidades da escola integral, bem como os espaços de diferentes aprendizagens, onde o estudante se sinta pertencente de todo o contexto nas relações interpessoais, de aprendizagem e rotina escolar, mesmo sem ofertar o mesmo.

Quando a professora relata sobre um trabalho “mão na massa”, ela quer dizer permitir aos estudantes aprender fazendo, vivenciando a prática, e não apenas observando como se faz ou se aprende. Nesse cenário, os estudantes têm voz e participação efetiva na construção do conhecimento.

Arroyo (2019), a escola é uma instituição que mobiliza modos de pensar e de se permitir ir além das paredes das salas de aula, em um agir autônomo e crítico na intencionalidade dos modos de aprender e viver por parte dos estudantes. Se os docentes compreendem o tempo das aprendizagens e priorizam os conteúdos do currículo do ensino fundamental articulando a metodologia proposta com o tempo integral, mostram passos significativos para as mudanças das práticas pedagógicas na construção do que se espera para uma educação de qualidade.

Autores com Moll (2012), Arroyo (2019) e Teixeira (1960) defendem uma educação para além da ampliação do tempo, que respeita estruturas físicas e espaços de aprendizagem e ensinam como se deve melhorar a escola integral hoje e como o papel dos professores tem forte poder de transformação quando estimulados, valorizados e ouvidos como agentes transformadores no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, Moll (2012), a escola de dia inteiro precisa ter em seu horizonte as questões reais das escolas, articulando-se às necessidades urgentes, onde espaços e aprendizagem se encontrem no fazer pedagógico de qualidade. Possibilitar um trabalho lúdico “mão na massa” exige, também, planejamento, espaços adequados, disponibilidade de materiais diversificados e formação continuada para os professores, no intuito de qualificar o trabalho docente.

Quando a professora TC3 relata que é necessário deixar mais lúdicas as atividades, está sinalizando como o trabalho com as práticas educativas deve ocorrer, visto que a ludicidade permeia e ocupa um lugar de relevância no trabalho com as práticas educativas. Luckesi (2023), afirmando que:

Não confundir ludicidade com atividades lúdicas, mas sim distingui-las, sem separá-las. Ludicidade, compreendida como uma experiência interna do sujeito que, ao praticar a atividade, vivencia essa experiência, e atividades lúdicas compreendidas como fenômenos externos ao sujeito, por isso observáveis e possíveis de serem descritas. (Luckesi 2023, p.23)

O autor contribui para abordar a ludicidade como uma experiência vivida pelo sujeito. Nesse sentido, deve-se basear em práticas que promovam experiências e vivências significativas, as quais fazem parte do processo de construção dos conhecimentos, envolvendo os estudantes como participantes ativos dessas ações educativas.

Para Imbernón (2010, p.32) “[...] a observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de dados que favorecem a aprendizagem dos alunos.”. Logo, o trabalho com as turmas integrais, embora turmas mistas e com idades diferentes, possibilita uma maior interação do professor com os estudantes, já que ele atua como mediador neste trabalho, favorecendo sua compreensão de como ocorre o processo de aprender e de como possibilitar que os estudantes participem como “coautores” neste processo de ensino.

Todavia, o tempo de aprender e como se aprende é muito importante, pois a maneira como o professor articula seu trabalho em sala de aula diz muito sobre como ele entende as diferentes maneiras de ensinar os conteúdos propostos no currículo do município de Curitiba, articulando com a metodologia de trabalho proposta pela RME.

Segundo Lee Shulman (1986), quando o professor pensa nas diferentes maneiras de transformar os conteúdos compreensíveis aos estudantes, este está indo além do seu próprio conhecimento da matéria específica, mas criando possibilidade

de aprendizagem. Dessa maneira, fica evidente que o trabalho com uma metodologia precisa considerar o tempo, currículo, referencial e ainda os conhecimentos do professor. É preciso ir além do conhecimento específico de cada área; deve-se saber transformá-lo em algo possível de se aprender por parte dos estudantes.

O autor menciona conhecimentos específicos e como são trabalhados, que no Tempo Integral se mesclam entre conhecimentos e como os estudantes relacionam com os diferentes espaços de aprendizagem. Portanto, como o professor permite que ocorra aprendizagem não somente dentro da sala de aula, mas considerando o contexto da escola integral e as diferentes possibilidades de ensinar e aprender.

Para tanto, se valoriza o tempo vivido e experimentado para ampliar os possibilidades de aprendizagem dos estudantes, que na educação integral o professor tem a oportunidade de perceber com mais facilidade como os estudantes estão aprendendo, bem como o que se mostra importante para eles neste processo e o que precisa ser repensado enquanto tempo e aprendizagens.

Segundo Luckesi (2023), a ludicidade precisa permitir ao sujeito experiências, ou seja, propor atividades que utilizem apenas jogos não garante que ela seja uma atividade lúdica, ainda mais se quem participa não a vê como uma atividade lúdica. No tempo Integral, é preciso ir muito além de jogos, mas possibilitar momentos dentro e fora da sala de aula, momentos de pesquisas na biblioteca, trabalho com a rádio escola, tudo isso definido em um planejamento pode ser considerado como atividades lúdicas que trazem resultados positivos no processo de ensino.

Portanto, quando se analisam as aprendizagens dos estudantes, a questão tempo precisa estar associada às questões pedagógicas e se articular com os diferentes tempos da educação integral. Assim, a questão do tempo de permanência na escola precisa ser contemplada com as oportunidades de aprendizagem.

5.5.4 Tempo de Permanência na Escola

O Caderno de Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral (2016, p.17), a RME de Curitiba investe e concentra seus esforços para ofertar o tempo ampliado de maneira coerente com as necessidades institucionais para:

Efetivação de propostas para a ampliação da jornada escolar desde a década de 80 e, com os novos pressupostos teóricos metodológicos assumidos no

documento do Currículo do Ensino Fundamental (2016), reitera a importância de se pensar na organização curricular da escola em período ampliado. (2016, p.17)

Para tanto, como exposto no Caderno Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral (2016), a RME de Curitiba tem por objetivo ampliar as possibilidades de trabalho e diversificar e qualificar a ação pedagógica para os estudantes que permanecem na escola no tempo de nove horas, visando o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Portanto, é importante que os professores que realizam o trabalho na educação integral considerem o tempo de permanência dos estudantes como algo relevante nas suas aprendizagens. Moll (2012), não basta apenas ampliar o tempo na escola se este não for administrado com qualidade e coerência com o que pretende atingir. Sendo assim, ofertar um tempo maior na escola significa considerar muitas questões que vão além das ações pedagógicas, mas que também abordam questões de organização do tempo, infraestrutura e espaços educativos.

Assim como posto no Currículo do Ensino Fundamental volume um (2016, p.23) de acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação em sua Meta 6: “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.”

Todavia, essa oferta de tempo ampliado de acordo com a lei e com o que a RME de Curitiba prevê sobre a permanência dos estudantes na escola integral, move outras questões importantes para além das questões pedagógicas, como a própria organização da rotina dentro das instituições de Curitiba.

O Referência Concepção da Educação Integral (2020, p.92) considera que:

É preciso pensar no atendimento aos estudantes durante o horário do almoço, promovendo, para esses momentos, atividades de livre escolha, brincadeiras dirigidas, momentos de descanso e/ou que se disponibilizam diversos materiais, como jogos, brinquedos, livros, entre outros. Para tanto, faz-se necessário que essa organização conste no Plano de Ação da unidade escolar e que aconteça de forma efetiva, sendo direcionada, acompanhada e esteja sob a responsabilidade da Equipe Gestora.

Para tanto, não basta apenas garantir a oferta de tempo ampliado, mas pensar em toda a estrutura que deve estar à disposição dos estudantes e professores, como disposto no Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME:

Concepção (2020) propõe sobre a metodologia de trabalho por meio de oficinas pedagógicas e dos diferentes tempos de aprendizagem.

Todavia a discussão dos espaços de aprendizagem como potencializador é uma preocupação e precisa fazer parte do planejamento cotidiano quando:

Passamos a considerar os arranjos espaciais dos mobiliários, o acesso a materiais diversos, a valorização da exposição de produções, superando a utilização de desenhos estereotipados que muitas vezes desvalorizam a diversidade cultural e inibem a produção infantil. (Curitiba, 2016, p.11).

Assim sendo, deixando de ofertar aquilo que o estudante já vivenciou e aprendeu no ensino regular, mas buscando e instigando a produção de um conhecimento que se articule e faça sentido com a vida de cada um.

Anísio Teixeira (1960) falava que as “Escolas Parques” tinham como objetivo uma educação de qualidade para todos, como um espaço de desenvolvimento integral dos estudantes. Trata-se, na perspectiva do autor, de uma escola integral, que tenha condições de infraestrutura, espaços de aprendizagem, como bibliotecas amplas e espaços que permitam a autonomia e o conforto dos estudantes nos ambientes da escola.

Conforme Moll (2012, p.130), considera-se que:

A ampliação do tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares.

Os apontamentos dos autores levam em consideração o que se pretende em relação à educação integral, bem como o que deve ser incorporado como prioridade neste contexto, haja vista que só a oferta de mais tempo na escola não garante o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Ressalta-se, ainda, que o tempo de permanência na escola não pode concorrer com outras agendas. Moll (2012), fecha-se uma biblioteca e se abre uma turma de tempo integral. Deve-se propor políticas públicas que olhem diretamente para cada instituição educacional e como elas podem abarcar o tempo de nove horas na escola com dignidade e qualidade de ensino.

Hoje, as escolas da RME ainda precisam de melhorias acerca da infraestrutura para atender ao tempo ampliado, pois, citado anteriormente, há a necessidade de espaços adequados para alimentação, descanso e atividades mais centradas no desprendimento cultural dos estudantes. Olhar apenas para as questões

pedagógicas e muito limitante, não permite avanços que corroborem com o desenvolvimento pleno dos estudantes. O relato a seguir da participante afirma esta compreensão de tempo a mais e do que é preciso ainda se fazer para as melhorias educacionais:

Entendo que o tempo integral é um momento a mais que o estudante passa na unidade educacional, pois já vivencia ali um período no ensino regular e depois vai para este tempo ampliado que é o momento que vai vivenciar a prática na ludicidade, experiências, vai trabalhar com o concreto, explorando sua imaginação. É um momento que precisa ser diferenciado do regular. (TS2PE7).

A professora compreende que, no tempo ampliado, deve-se levar em consideração muitas questões importantes diferentes do ensino regular e da maneira como o trabalho é realizado, em que se segue um tempo cronológico que visa todo um trabalho de maneira trimestral, e que na modalidade integral não é assim.

Considerando a importância de promover e fomentar ações que qualifiquem a permanência dos estudantes na escola, percebe-se que os espaços educacionais das escolas no município de Curitiba ainda precisam melhorar para chegar à educação esperada. Exige-se de todos os responsáveis pela educação uma postura coerente ao que se vive nas escolas públicas de Curitiba.

Outro ponto relevante, dentre as discussões, é a interrogação de como os estudantes estão se percebendo ou se sentindo na escola no período de nove horas, considerando suas atividades no ensino regular e no tempo ampliado. Freire (1996, p.16), deve-se “aprender com alegria”, mas será que é assim que os estudantes se sentem quando estão na escola?

O autor provoca uma crítica sobre como aprender e ensinar com alegria em uma escola que, muitas vezes, tem tantas dificuldades, como falta de espaços, professores capazes de desenvolver práticas pedagógicas com qualidade, desvalorização profissional, excesso de burocracia diária que precisa ser cumprida, entre outras situações.

As discussões a partir das afirmações das professoras participantes e dos resultados dos dados analisados revelam não só questões à frente das práticas pedagógicas, mas outras urgências que estão presentes na rotina diária das escolas, que hoje precisam de uma escuta sensível e relevante para terem força para continuar no caminho das mudanças.

Nesse contexto, os profissionais da educação são coautores em face dos objetivos propostos nesta pesquisa, pois é impossível ficar inerente a tantos fatos

expressados com tanta veracidade e clamor dos docentes. Existem o compromisso das instituições escolares no processo de ensino e aprendizagem, mas também desafios para manter o que se pretende alcançar com a permanência dos estudantes no tempo de nove horas na escola.

Portanto, fica claro como os docentes sentem e vivenciam as questões no universo da escola integral, assim como percebem as dificuldades enfrentadas diariamente nas escolas e como sinalizam possíveis caminhos para recalcular a rota da educação no sentido real e atual da educação.

A próxima categoria a *priori*, bem como suas três subcategorias, vem na mesma vertente de reflexões e apontamentos, pois consideram a educação como uma joia que precisa não apenas ser lapidada, mas cuidada com o respeito, democracia e ações pertinentes, reverberando diretamente nas instituições escolares.

5.5.5 Práticas Educativas

Aqui pontua-se um pouco sobre a categoria a *priori* práticas educativas e como este trabalho ocorre na RME de Curitiba. As práticas educativas objetivam ampliar as possibilidades de trabalho, buscando espaços e maneiras diversificadas para todo o seu desenvolvimento, com propostas que não seguem a trimestralidade do ensino regular, mas buscam os mesmos objetivos.

Um dos “objetivos é a ampliação das aprendizagens, uma vez que é nesse diálogo permanente que se estabelecem as conexões necessárias para a construção do conhecimento”, de acordo com o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas Integradas I (Curitiba, 2020, p.11).

No entanto, cada prática educativa apresenta um percurso diferente que contempla o processo de aprendizagem e possibilita novas aprendizagens, que se configuram por meio das oficinas pedagógicas, ludicidade, protagonismo e principalmente consideram os estudantes neste percurso.

A educação integral, na sua metodologia, considera o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020) como ponto relevante, pois neste documento apresenta-se o trabalho com as práticas educativas e com a concepção de educação integral.

A rede municipal de Curitiba, em seu site da educação, contempla diversos materiais que possibilitam aos professores pesquisas e seleção do que deve fazer

parte das práticas educativas, com orientações e ideias que possibilitam um trabalho engajado com a concepção de educação integral. Apresentado no exemplo da figura 5 de alguns destes materiais.

FIGURA 6 - MATERIAIS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS



FONTE: Site da SME (2025)

Os materiais apresentados na imagem são de extrema importância na construção do planejamento das oficinas pedagógicas e atividades, contudo, não são únicos neste processo, pois precisam ser analisados e estudados como fonte de pesquisa para a construção dos conhecimentos, funcionando como elo no trabalho com as práticas educativas e na construção de novas propostas.

O Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020), trata-se das oficinas pedagógicas, especificidades da Educação integral e das práticas educativas, sendo elas: Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Língua Estrangeira, Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologia”.

Considerando que as práticas educativas devem se articular com os componentes curriculares, deve-se questionar como isso ocorre. Quando o professor escolhe a prática educativa que pretende trabalhar ou que a escola determina, de

acordo com os números de turmas, o primeiro passo é identificar a turma e os estudantes com os quais irá trabalhar. Por exemplo, na escola onde ocorreu esta pesquisa, as turmas eram mistas, com estudantes do Ciclo I e Ciclo II.

O ideal é que o professor escolha uma prática educativa para melhor desenvolver o trabalho. No entanto, muitas vezes isso não é possível em escolas com poucas turmas de educação integral, em que o professor regente precisa assumir outras práticas educativas para completar a grade horária semanal, como foi o caso da escola participante. Todavia, a partir da escolha do professor por sua prática, ele deve selecionar os conteúdos que estão no currículo do ensino fundamental e também se apropriar do referencial que corresponde à prática educativa que escolheu.

O segundo passo é fazer uma sondagem sobre os interesses dos estudantes, haja vista que são eles que irão determinar com o professor qual oficina pedagógica será mais adequada para eles, no intuito de atingir os objetivos propostos em relação aos conteúdos selecionados.

O terceiro passo é a realização do planejamento, apresentado na imagem 6 mostra um exemplo do que precisa constar neste planejamento para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas.

IMAGEM 6: PLANEJAMENTO DE ENSINO



FONTE: Slide da SME Gerência da Educação Integral (2025)

A imagem apresenta o que precisa conter no plano de ensino, mostrando as intencionalidades do professor sobre tudo o que ele poderá compor em seu plano de aula, como o nome da prática educativa, pois assim se determina qual Referencial da Educação Integral será utilizado e, conseqüentemente, qual área do conhecimento será contemplada. Um exemplo disso, caso seja o Referencial da Educação ampliada

(2020) das Práticas de Matemática, pode ser um professor que selecionará os conteúdos do Currículo do Ensino Fundamental de Matemática.

Oficina pedagógica é o nome destilado da temática que será trabalhada, ressalta-se que os estudantes precisam fazer parte da escolha do nome da oficina pedagógica, demonstrando seus interesses. O grupo de estudantes no plano de aula e planejamento sinaliza para a turma o que será realizado no trabalho, sendo Ciclo I ou Ciclo II.

Os objetivos e os conteúdos são selecionados do Currículo do Ensino Fundamental a partir da definição da prática educativa. A temporalidade se refere ao tempo de trabalho de cada temática, que pode ter a duração de dois a seis meses de trabalho com a oficina escolhida, dependendo dos interesses dos estudantes e objetivos propostos pelo professor. A metodologia segue o trabalho por meio das oficinas pedagógicas, com a temporalidade específica para as práticas educativas, valorizando a ludicidade para abordar as temáticas definidas. Os recursos são os materiais que os professores irão utilizar, com a ressalva de que no Tempo Integral priorizam-se os espaços fora da sala de aula, espaços *maker*, biblioteca e as salas ambientes⁹ para a realização das propostas.

Desta forma, o professor precisa pensar a partir do planejamento de ensino e em como irá contemplar suas propostas nas oficinas pedagógicas, como mostra a imagem a seguir, que retrata a organização tanto do plano de ensino que apresenta as intencionalidades e proposta com várias possibilidades para um tempo maior de trabalho, como do plano de aula que apresenta detalhadamente o que se pretende para cada momento do trabalho nas oficinas pedagógicas.

⁹ As salas ambientes na educação integral, são propostas de espaços físicos organizados por práticas educativas, onde para realizar as atividades os estudantes precisam sair da sua de origem para participar das atividades em outra sala. Cada sala é equipada com os materiais relacionados às práticas educativas.

IMAGEM 7: PLANEJAMENTO DE ENSINO E PLANO DE AULA

PLANEJAMENTO DE ENSINO	PLANO DE AULA
PRÁTICA EDUCATIVA: PRÁTICAS DE MATEMÁTICA.	PRÁTICA EDUCATIVA: PRÁTICAS DE MATEMÁTICA
TEMPORALIDADE: 2 MESES.	TEMPORALIDADE: 4 MOMENTOS.
CICLO / ANO: CICLO 1.	CICLO / ANO: CICLO 1.
OBJETIVOS	OBJETIVOS
CONTEÚDOS	CONTEÚDOS
METODOLOGIA - Organização do Espaço Educativo; - Diálogo sobre a Oficina de Jogos Matemáticos; - Resolução de Problemas.	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO - Jogo Corrida das Formas; - Jogo Pintando 7; - Jogo Cubra e Descubra.
RECURSOS - LISTA DE JOGOS	RECURSOS
CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO

FONTE: Slide da SME Gerência da Educação Integral (2025)

Para tanto, disposto desses recursos e do acompanhamento pedagógico e da professora articuladora, o professor direciona seu trabalho no caminho do que se espera para as práticas educativas, em um mover de ações significativas que dialogam com os conhecimentos e que compreendem os estudantes nas suas necessidades no período de nove horas na escola.

Nessa perspectiva, apresentam-se as subcategorias emergentes da categoria *a priori* Práticas Educativas e como estas se articulam em uma tessitura de conhecimentos, ideias e ações interligadas, foram sendo delineadas a partir da análise das respostas das participantes nas entrevistas.

5.5.6 Práticas Educativas no Tempo Integral

Neste momento, apresentam-se as especificidades que fazem parte das práticas educativas no Tempo Integral na RME. Como apresentado no Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020, p.96), apresenta-se a organização da grade horária que define os “dias das permanências para os professores, com suas Práticas Educativas, para proporcionar a efetiva participação em formações e eventos.” Essa organização está apresentada no Quadro

abaixo, destacando os dias de permanência¹⁰ dos professores, bem como a quantidade de aulas determinadas pela (SME) para cada prática educativa.

QUADRO 11: ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.

PRÁTICAS EDUCATIVAS	PERMANÊNCIA	QUANTIDADE DE AULAS
Práticas de Matemática	Segunda-feira	4 aulas
Práticas de Língua Portuguesa	Segunda-feira	4 aulas
Práticas Artísticas	Terça-feira	2 aulas
Práticas de Educação Ambiental	Quinta-feira	2 aulas
Práticas de Ciências e Tecnologia	Sexta-feira	2 aulas
Práticas de Movimento	Quarta-feira	2 aulas
Práticas de Língua estrangeira	Quarta-feira	2 aulas

FONTE: Campo de Pesquisa (2025)

Os dias de permanência devem seguir o cronograma da (SME), todavia algumas escolas, inclusive a escola onde a pesquisa ocorreu, têm uma organização diferente devido ao número de turmas ofertadas no período integral, no caso quatro turmas mistas de ciclo I e ciclo II. Assim, para as Práticas de Matemática e Práticas de Língua Portuguesa as permanências são na terça-feira. Outro ponto importante é que esta escola não oferta Práticas de Língua Estrangeira, por não ter profissional com formação específica nas áreas de Língua estrangeira.

O Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas integradas II (2020, p.9), apresenta-se, no quadro a seguir, como se deve conduzir o trabalho e o que é essencial contemplar em cada prática educativa.

QUADRO 12: ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.

PRÁTICAS EDUCATIVAS	ESPECIFICIDADES
Práticas de Língua Portuguesa	Utilizando-se de gêneros textuais diversificados, sugerem atividades que abarcam os eixos basilares do trabalho com a Língua Portuguesa: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica.
Práticas de Matemática	Permeadas pela ludicidade e pela resolução de problemas, apresentam propostas para o trabalho com jogos, pensamento computacional e robótica, incentivando os estudantes a pensar matematicamente, a negociar significados, a construir conhecimentos e a experimentar diferentes situações por meio do letramento matemático.

¹⁰ Na Rede Municipal de Curitiba, a permanência é a expressão utilizada para o momento destinado para estudos, formações ofertadas pela mantenedora ou pelas escolas e planejamento, regulamentada pela lei municipal nº 14544 de 11 de novembro de 2014.

Práticas de Ciência e Tecnologia	Contemplam conhecimentos científicos e tecnológicos da física de aeromodelos, estabelecendo a relação entre os mecanismos e a estratégia do voo dos animais, as propriedades do ar e a constituição dos materiais por meio de metodologias ativas e abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).
Práticas de Educação Ambiental	Alicerçadas na concepção crítica e transformadora da Educação Ambiental, sob o viés da complexidade, acolhendo olhares ecológicos, políticos, sociais, econômicos, culturais, éticos e científicos, propõem ações que possam alinhar sustentabilidade e tecnologia, evidenciando a produção de saberes e fazeres conectados ao conhecimento de si, do outro e do mundo
Práticas Artísticas	São um convite a voar pela história da arte, com o intuito de refletir sobre o desejo humano de romper limites desafiando a força da gravidade, ressignificando-o por meio da arte.
Práticas de Movimento	Demonstram-se formas de aliar a tecnologia com ideias para execução de uma oficina pedagógica, construindo cenários para estabelecer relações entre o voo, as tecnologias e os esportes.

FONTE: Referencial Práticas Integradas II (2020, p.9 e10)

Para a realização do planejamento, é necessário seguir os conteúdos propostos no currículo do ensino fundamental e a metodologia proposta no Referencial Educação integral em Tempo Ampliado, que considera as oficinas pedagógicas. Os momentos de planejamento das práticas educativas se estendem para as reflexões no momento da OTP, momento este já apresentado anteriormente, que busca contemplar a reflexão, orientações, trocas e escuta para contribuir com o trabalho pedagógico dos docentes.

A fala a seguir mostra essa percepção da professora em relação ao momento da OTP, quando afirma que “É o acolhimento e a escuta de ambas as partes”. (TS2PE6). O relato da professora TA1 vai na mesma direção quando evidencia que:

É muito relevante porque a partir da OTP, você pode conversar sobre as práticas, ouvir sobre outras práticas, a equipe traz um novo despertar, um novo olhar e também embasamento para a gente continuar. (TA1PE10).

Tendo em vista as evidências dos relatos, fica claro como a formação continuada no momento da OTP é importante no que diz respeito ao trabalho realizado com as práticas educativas em sala de aula.

Na fala das participantes consta-se que ações formativas no ambiente escolar colaboram para um trabalho que envolve a escuta e a troca entre equipe gestora e corpo docente na direção das particularidades da instituição educacional, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Imbernón (2010, p.93):

Quando a formação deixar de ser um espaço de “atualização” para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores

aprenderem. Assim, enfatiza-se mais a aprendizagem dos professores do que o ensino dos mesmos.

Considera-se as palavras do autor no que se refere a formação deixar de ser um espaço de “atualização”, e sim um espaço de “reflexão”, direcionando-se para a necessidade de um espaço formativo que os professores consigam despertar em relação a práticas pedagógicas condizentes com a realidade da educação integral.

O momento da OTP, segundo relatado pela professora, pode ser um espaço que considera o fazer pedagógico como centro das reflexões e busca por melhorias, tendo em vista o foco no que os docentes buscam para melhorar suas práticas, evitando a reprodução de falas e estratégias sem congruência com a realidade escolar.

Imbernón (2010) afirma que as mudanças que se esperam dos professores não são fáceis, sendo um processo complexo. Todavia, possibilitar momentos formativos no ambiente escolar, onde ele esteja envolto no contexto escolar, pode ajudar na compreensão das necessidades de mudanças que corroboram a educação.

As participantes expõem, em um momento com a equipe gestora da escola, intervenções e trocas, deixando claro nesta pesquisa que quando os docentes ocupam um lugar de escuta e diálogo dentro do seu contexto educacional, as chances de mudanças nas práticas pedagógicas são maiores e significativas.

A seguir, duas participantes da pesquisa apresentam informações que conectam o trabalho com as práticas educativas, bem como a clareza sobre como desenvolvem seu trabalho a partir da metodologia considerada pela RME, e mais uma vez pontuam sobre como percebem e colocam a importância da formação continuada no ambiente escolar.

No trabalho com as práticas de matemática, na verdade, não tenho dificuldades; o trabalho é por meio de jogos, a maior dificuldade é a sala mista e o material. (TC3P17). Durante a formação da OTP, são várias as temáticas abordadas de todas as práticas, em que os professores participam. São temáticas de todas as práticas, pois muitas vezes essas práticas se entrelaçam, assim elas se tornam práticas integradas, são várias as temáticas que são trazidas até mesmo pelos professores e também pelos pedagogos e articuladores. (TA1PE11).

Na rede municipal de Curitiba, os professores podem contar com dois cadernos de práticas integradas I e II, que subsidiam o trabalho com as práticas e como elas podem se entrelaçar, agregando ao desempenho acadêmico dos estudantes.

Sabe-se que para atingir os objetivos almejados na educação do século XXI, é preciso primeiramente olhar para o contexto das instituições escolares que ofertam o

tempo integral e para as necessidades que os docentes sinalizam em relação a sua prática pedagógica.

Assim como Imbernón (2010, p.30) afirma que:

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes.

Para tanto, de nada adianta pontuar o que não está certo ou bem estruturado nas práticas dos docentes, se não colocar os profissionais como centro das discussões, respeitando suas necessidades para uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas.

De certa forma, refletir sobre a prática pedagógica é muito importante para o que se espera acerca do tempo e como este tempo é visto e tido pelos docentes quando pensam nas suas propostas de trabalho.

No entanto, as subcategorias que emergiram da categoria práticas educativas impulsionam para compreensões das práticas no Tempo Integral e das Práticas de Matemática, que, embora parecidas, elas se constroem em um tecer de ações formativas, ideias e propostas de trabalho, compreendendo que uma depende da outra no contexto da educação integral para oportunizar conhecimentos e aprendizagem expressivas para os estudantes.

Portanto, no trabalho com as Práticas de Matemática chama-se a atenção para o que as participantes sinalizaram referente aos conteúdos e como o trabalho acontece de modo a atingir os objetivos propostos no currículo do ensino fundamental, porém com propostas diferenciadas e que consideram o tempo como qualidade nas ações pedagógicas.

5.5.7 Práticas de Matemática

Os apontamentos em relação às práticas educativas são condizentes com a realidade das instituições escolares e direcionam para a continuidade das reflexões atuais e importantes sobre as especificidades das Práticas de Matemática, que considera o ensino de Matemática como pilar na ampliação dos conhecimentos.

Práticas de Matemática: Caderno de Orientações (2024, p.6) compreende que a Matemática oportuniza interagir com a realidade da qual os estudantes fazem parte.

O ensino-aprendizagem nas Práticas de Matemática é subsidiado pelo currículo vigente da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e concebe a resolução de problemas como metodologia central do trabalho pedagógico com a Matemática na Educação Integral em Tempo Ampliado. (Curitiba, 2024, p.6)

Portanto, as Práticas de Matemática têm como objetivo o trabalho com os conteúdos propostos no currículo, porém com uma metodologia que busca ampliar os conhecimentos. Por meio das oficinas pedagógicas, colocam os estudantes no centro de todo o trabalho pedagógico, levando em conta algumas questões específicas do ensino de Matemática.

O Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020), os objetivos necessários para o planejamento das oficinas pedagógicas consideram um trabalho mais flexível e articulado, com estratégias que possibilitam diferentes maneiras de aprender.

Pavanello (2004) menciona que a escola deve ser responsável por aproximar as situações cotidianas do âmbito científico, contribuindo para se refletir nas Práticas de Matemática. Com isso, o professor tem mais possibilidades de ir além do que se propõe o currículo, devido ao tempo das oficinas pedagógicas e como o trabalho acontece com os estudantes, com as pesquisas sobre o uso de espaços *maker*, biblioteca e outros.

Cabe ressaltar que no decorrer do ano podem ser propostas diferentes oficinas, com a duração de dois a seis meses, visto que não seguem a temporalidade do ensino regular. Assim, o trabalho é pautado no incentivo do protagonismo e da criatividade dos professores e estudantes na construção e ampliação de seus conhecimentos, que são produzidos acerca das propostas nas oficinas pedagógicas.

As Práticas de Matemática são a designação dada à prática pedagógica direcionada ao ensino-aprendizagem da Matemática desenvolvida nas escolas de tempo ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que visam desenvolver habilidades, propor atividades que priorizem a ludicidade e jogos, o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020). Durante o trabalho, o professor deve selecionar os conteúdos que constam no currículo, porém ressignificando o Referencial da Educação Integral e diferenciando a maneira como desenvolver as aulas.

Conforme o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC volume cinco (2020, p.131), sobre o trabalho com a Matemática, considera-se a ampliação da aprendizagem com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de competências.

O trabalho deve ser permeado pela ludicidade, pela investigação e contextualização, de forma a mobilizar conhecimentos para a solução de problemas relacionados ao mundo do trabalho, da ciência e da vida cotidiana, com vistas a estabelecer relações significativas com o conhecimento matemático, objetivando o letramento matemático dos estudantes.

O relato a seguir das participantes expressa um trabalho que respeita a ludicidade e o protagonismo dos estudantes, bem como o vivenciar nas Práticas de Matemática.

Entendo que as Práticas de Matemática em sala de aula desenvolvem a curiosidade, foco atenção, por meio dos jogos lúdicos, possibilitando ao estudante a construção, resolução de problemas e ampliação da numeração. (TS2PE8)

As práticas de Matemática, ela é diferente em si, porque você vai trabalhar com o aluno, sistema de numeração, sistema de medidas de uma maneira mais prática, mas lúdica, as práticas de matemática são para contemplar aquilo que o aluno já aprendeu no ensino regular, de acordo com os conteúdos que já viu, apenas ampliando seus conhecimentos, por meio de atividades práticas. (TC3PE8).

As participantes evidenciam a compreensão sobre a importância do ensino de Matemática realizado por meio das Práticas de Matemática que valorizam as diferentes possibilidades de aprender.

Conforme Coelho e Maurício (2016, p. 15):

A tessitura de atividades diversificadas que a escola de tempo integral pode oferecer, reunindo os conhecimentos universais, historicamente constituídos, e aqueles da cultura local, vai revelar os conhecimentos praticados por ela, na busca da inclusão das crianças no contexto da sociedade em que vivem, possibilitando-lhes acessar e contribuir com toda a atividade humana que aquela cultura construiu.

De acordo com o relato da professora TA1, ela afirma que:

Considero relevantes os cursos numa área mais prática que você vai aprender mão na massa, para que você possa trazer algo diferente para os estudantes, aprender de uma maneira mais diversificada saindo dos cadernos, para uma compreensão melhor. (TA1PE6).

Na concepção da professora, vê-se a importância de ações formativas práticas, que possibilitem a ela a relação entre teoria e prática, corroborando no seu trabalho diário com os estudantes. Pontua-se que, neste momento, a participante estende a compreensão “mão na massa” para sua prática educativa.

Quando a professora utiliza o termo “mão na massa”, refere-se a uma abordagem em que os estudantes fazem parte da construção do conhecimento, não apenas visualizam o que se deve fazer, mas participam das propostas como sendo protagonistas diante de possibilidades de aprendizagem significativas e reais às necessidades da escola integral.

De acordo com Hoffmann (2005), atividades diversificadas são estratégias metodológicas variadas para se alcançar o objetivo pedagógico, já atividades diferenciadas correspondem ao encaminhamento metodológico, que considera as necessidades de cada estudante. No caso do trabalho com as Práticas de Matemática, considera-se um trabalho diversificado no sentido de aprimorar as habilidades e conhecimentos.

Assim, deve-se ter claro que os jogos, atividades lúdicas e diferenciadas precisam fazer parte do planejamento dos professores, pois contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, além de ajudar a superar lacunas que muitas vezes com atividades apenas de sistematização não são suficientes.

Na educação integral, a ludicidade permeia as ações planejadas com as condições relevantes às aprendizagens. Os Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em Oficinas nas Unidades Escolares com Oferta de Educação em Tempo Integral, o caderno de subsídios da RME (2016, p.14).

As propostas precisam contemplar o caráter lúdico da aprendizagem em cada fase do desenvolvimento infantil, traduzindo o conhecimento ao nível de compreensão do estudante, por meio de brincadeiras, desafios, situações-problema, jogos, música, histórias, brinquedos, construções, entre outros.

Assim, a relevância das Práticas de Matemática, apontada pelas participantes, evidencia uma construção concreta e próxima da realidade dos estudantes, que permanecem na escola por nove horas diárias. Esse contexto demanda uma proposta de ensino que vai além da mera reprodução de práticas, possibilitando a construção de ações pedagógicas coerentes com a realidade escolar, nas quais a escuta ativa e o protagonismo estudantil se articulam em um planejamento harmonioso e significativo.

Considerando as práticas educativas, especialmente as Práticas de Matemática no contexto do Tempo Integral, destaca-se a relevância das oficinas pedagógicas, as quais são construídas e se consolidam por meio dessas práticas, estabelecendo uma relação de interdependência na elaboração das propostas de trabalho que seguem a metodologia da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba.

Na sequência, apresenta-se questões específicas das oficinas pedagógicas e como ocorre o trabalho de acordo com a organização da (SME) de Curitiba.

5.5.8 Oficina Pedagógica

A subcategoria oficina pedagógica emerge como parte importante das reflexões até aqui apresentadas. Ela se configura na maneira como ocorre o trabalho em cada prática educativa.

Para tanto, as oficinas pedagógicas na RME de Curitiba configuram-se por meio de um trabalho que ressignifica o tempo e coloca os estudantes como protagonistas na construção dos conhecimentos. O trabalho com a metodologia realizada nas oficinas pedagógicas tem por objetivo que os estudantes que passam nove horas na escola consigam consolidar questões referentes ao seu desenvolvimento acadêmico, bem como questões importantes que se relacionam com a vida de cada um como sujeitos em diferentes dimensões de aprendizagem, cultural, emocional, de conhecimento e de valores.

Entende-se que, na perspectiva diferenciada de trabalho assumido, como identidade na RME, considera-se o planejamento de ações que acontecerão durante o desenvolvimento das oficinas pedagógicas e estratégias de aprendizagem que possibilitem se diferenciar do ensino regular.

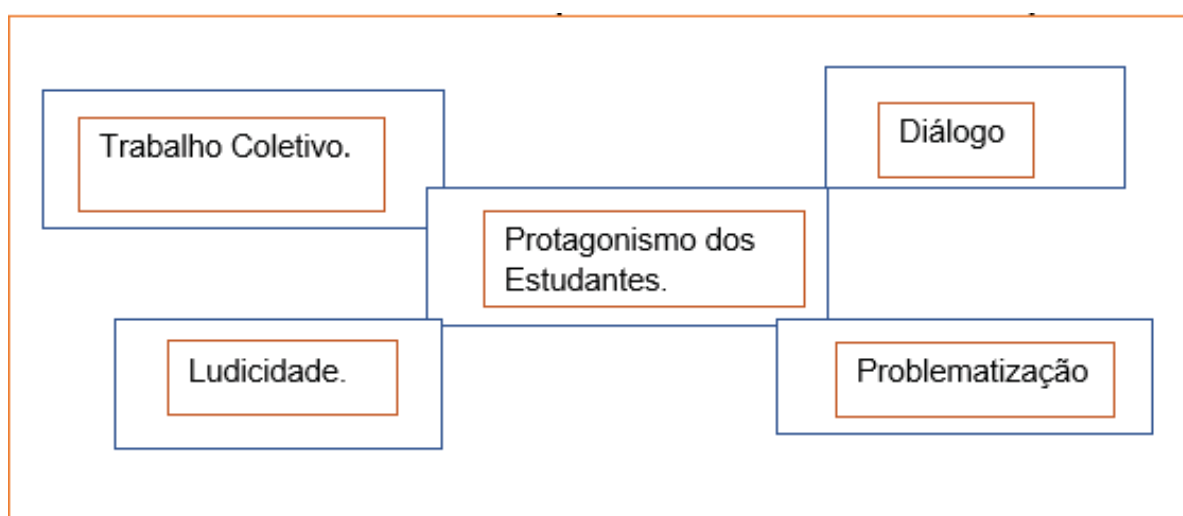
O trabalho com as oficinas pedagógicas apresenta-se como possibilidades no desenvolvimento e protagonismo dos estudantes por ser uma:

Metodologia de trabalho que prevê a construção coletiva do conhecimento. O trabalho com a oficina possui caráter exploratório, o que permite aos estudantes interagirem, compartilharem vivenciarem situações de aprendizagem por meio da sensibilização, reflexão e análise. Pensando na ampliação do tempo escolar, o trabalho com a oficina permite que os conteúdos propostos pelos componentes curriculares sejam aprofundados. (Curitiba, 2016, p.10. Volume I)

Isso corrobora com o trabalho nas oficinas pedagógicas, já exposto, configurando uma temporalidade diferente, em que se pode trabalhar em até seis meses com uma temática, desde que ela agregue interesse e amplie os conhecimentos dos estudantes. De acordo com o Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Práticas Integradas I (2020), ressalta-se que as propostas para as oficinas pedagógicas se entrelaçam com os conteúdos do currículo, onde são possíveis diferentes conexões, pois a partir dos conteúdos selecionados é possível alçar voos rumo a diferentes vivências e experiências.

Todavia, o trabalho desenvolvido nas oficinas pedagógicas no Tempo Integral possibilita diferentes aprendizagens, assumidas como identidade na RME, definidas pelas seguintes características que estão dispostas no Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: Concepção (2020, p.87) e que constam na imagem a seguir. Estas características precisam fazer parte do planejamento para então realizar o trabalho em sala de aula. Pontua-se um breve relato de cada uma das características, na intencionalidade de esclarecer melhor o trabalho com as oficinas pedagógicas.

IMAGEM 8: CARACTERÍSTICA DA OFICINA PEDAGÓGICA



Fonte: Campo de Pesquisa (2025)

A imagem retrata questões pertinentes ao planejamento, como por exemplo o trabalho coletivo, que em turmas mistas é um desafio frente à faixa etária dos estudantes, interesses diferentes e principalmente à quantidade de estudantes, pois as turmas são compostas por 30 alunos, exigindo do professor mais do que a simples oferta das atividades.

É evidente que uma turma multisseriada, composta por estudantes do 1º ao 5º ano, demanda um suporte constante da equipe gestora e pedagógica. Esse apoio é fundamental para oferecer aos docentes subsídios que vão além das questões estritamente pedagógicas, contribuindo para a efetivação de um trabalho educacional mais integrado e eficaz.

O diálogo perpassa por todos os momentos das oficinas pedagógicas, pois considera-se a opinião e argumentos por parte dos estudantes, colocando-os em

diferentes situações de reflexão e resolução das situações que surgem durante a realização dos trabalhos que prioriza o protagonismo dos estudantes.

O trabalho coletivo perpassa por diferentes momentos, que oportunizam os estudantes a resolverem as atividades propostas, em alguns momentos pequenos grupos, onde os estudantes fazem relatos, reflexões em comum acordo. Outro ponto do trabalho em coletivo é quando realizam as produções de texto, jogos e pesquisa nos espaços *maker*.

Este tipo de ação permite o protagonismo dos estudantes, que no Tempo Integral considera a participação e atuação ativa dos estudantes na construção dos conhecimentos.

Esse é outro ponto importante durante a realização das oficinas pedagógicas e das possibilidades de aprendizagem priorizando a ludicidade. No tempo de nove horas, utilizar somente caderno e folhas não seria coerente para a construção de ideias, jogos, resolução de problemas e problematização que corroboram a ampliação dos conhecimentos. As propostas de trabalho por meio das oficinas pedagógicas, que envolvem situações-problema, são muito importantes, pois possibilitam aos estudantes mostrar como resolvem e buscam soluções coerentes com o processo de ensino e aprendizagem.

No Tempo Integral, todas essas ações são muito importantes para dar sentido e evidenciar um trabalho que corresponde com a proposta rede Municipal de Curitiba, bem como propostas formativas coerentes com a realidade da escola integral, pois para se efetivar o trabalho com as oficinas pedagógicas, o professor precisa de condições para tal. O relato da professora a seguir evidencia isso:

Minha experiência como professora na rede, sou uma professora que me cobro com relação às práticas de matemática, devido acreditar que talvez essa área seja mais desafiadora para mim enquanto professora, pois eu tive dificuldade já desde pequena nessa área de exatas, então é desafiador ensinar os estudantes nas práticas de matemática. (TA1PE4).

A participante deixa claro suas dificuldades com a Matemática desde a sua formação inicial, o que para o trabalho com as oficinas pedagógicas nas Práticas de Matemática deixa lacunas acerca dos objetivos que se pretende alcançar.

Cabe ressaltar que, na rede municipal de Curitiba, os professores adentram por meio de um concurso público que exige que o docente tenha a formação em um curso de pedagogia, o que também distancia seus conhecimentos na área de matemática,

que exigem um trabalho pautado na resolução de problemas, números, álgebra e outros conteúdos.

Autores como Curi (2004), Schramme (2024), Fiorentini (2008) e Zimer (2008) têm enfatizado sobre como o ensino de Matemática no curso de Pedagogia vem sendo insuficiente para prática docente. Isso mostra uma realidade dentro das escolas públicas, pois os professores demonstram suas fragilidades em relação aos conteúdos e ao trabalho com a Matemática.

Portanto, permitir no ambiente escolar trocas entre os pares e reflexões junto da equipe pedagógica pode levar a novas possibilidades de aprendizagem que conversem com o tempo integral, em um movimento que considera as fragilidades dos docentes, mas que dá a eles possibilidades de mudanças e qualidade para o seu trabalho.

Contudo, quando a professora fala que não recebeu um preparo sobre o ensino de Matemática na sua formação inicial, só reforça a importância da formação continuada no ambiente escolar, como o momento da OTP, que se aproxima da realidade das professoras e prioriza as temáticas que são consideradas importantes, por parte dos docentes.

Na perspectiva do Referencial Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção, 2020, p.88), consideram-se as oficinas pedagógicas como momentos de acolhimento, escuta e um trabalho que prioriza o protagonismo dos estudantes nas práticas educativas. O documento ainda pontua que:

Elementos que constituem as Práticas Educativas da Educação Integral em Tempo Ampliado na RME, as quais se articulam ao currículo pela ampliação dos saberes, reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem e pela forma diferenciada, acolhedora e intencional de organização dos tempos e espaços escolares.

Portanto, acerca do que o documento da RME propõe como o que constitui as práticas educativas, é mais um motivo que configura a formação continuada voltada para as oficinas pedagógicas, no intuito de auxiliar os professores na realização do trabalho em salas de aula.

Nesse sentido, vale o relato, a seguir, da professora participante sobre a necessidade de momentos formativos relacionados ao trabalho com as oficinas pedagógicas, em um movimento que favorece a escuta e ações específicas com este trabalho.

Acho necessário sim momentos formativos exclusivos para se falar das oficinas pedagógicas, nós como professores precisamos ampliar os nossos conhecimentos, pois às vezes ficamos muito focados numa área, mas precisamos de uma outra pessoa para trazer informações novas para ampliar nossa visão e nossos conhecimentos, é muito importante sim para as oficinas pedagógicas. (TS2PE12).

O relato da professora, vem na direção das necessidades relacionadas às oficinas pedagógicas, bem como da formação continuada. Contudo, o que chama a atenção é a busca da professora por ampliar seus conhecimentos em relação ao trabalho com as oficinas pedagógicas.

Na RME de Curitiba, o Referencial de Educação Integral em Tempo Ampliado da RME: (Concepção,2020) sobre as oficinas pedagógicas que ocupam um lugar que possibilita traçar novos caminhos interdisciplinares, fortalece-se a compreensão de competências e o desenvolvimento de habilidades por meio de atividades que conversam com a realidade desse tipo de modalidade.

Assim, destaca-se a importância de um trabalho pedagógico que se diferencia do ensino regular, pautado na intencionalidade de alcançar os objetivos propostos para a Educação em Tempo Integral. Tal abordagem deve, ainda, considerar aspectos fundamentais que promovam o protagonismo estudantil, reconhecendo os alunos como sujeitos capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades coerentes com sua realidade.

Portanto, a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas, questionários e observações realizadas durante o momento da OTP contribuiu significativamente para elucidar aspectos relevantes acerca da compreensão de como os professores no Ensino Fundamental no Tempo Integral vêm compreendendo as Práticas Pedagógicas de Matemática desenvolvidas no momento da OTP. Os relatos evidenciam contribuições pertinentes ao cenário educacional, que merecem ser consideradas e ouvidas com atenção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de mestrado teve como problema de pesquisa compreender **Como os professores da Educação em Tempo Integral compreendem e desenvolvem suas práticas de Matemática durante os momentos formativos na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)?**

Esta dissertação “Professores no Tempo Integral Ressignificando suas Práticas em Matemática no Momento da Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” emerge das vivências e experiências em uma escola pública no município de Curitiba, que oferta a modalidade no Tempo Integral. Refletiu-se, então, sobre a importância da educação integral em tempo ampliado e como ela está sendo vista pelos professores e quem faz parte dela no cotidiano escolar.

Para responder ao objetivo desta pesquisa, definiu-se por quatro objetivos específicos, que foram eles: Identificar quais professores realizam as Práticas de Matemática no Ensino no Tempo Integral; Caracterizar a dinâmica da OTP no processo de formação continuada para os professores no Tempo Integral em relação às Práticas de Matemática; Detectar como a OTP media a formação continuada dos professores no Ensino no Tempo Integral nas Práticas de Matemática; Revelar como a OTP pode contribuir no processo de desenvolvimento dos professores, visando melhorias de suas Práticas de Matemática em sala de aula, que fomentaram, direcionaram e evidenciaram dados importantes para a escrita dos capítulos aqui apresentados.

Nesse sentido, foram analisados os documentos da rede municipal de Curitiba (RME), bem como os materiais produzidos no *corpus*, sendo as entrevistas semiestruturadas, o questionário e o diário de campo da observação do momento da Organização do Trabalho Pedagógico a (OTP). A partir das análises dos materiais, emergiram três categorias, sendo duas categorias *a priori*, formação continuada de professores e práticas educativas, e uma categoria emergente sobre o tempo, o que delineou para o caminho da análise de dados, que por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) revelou lacunas latentes sobre o contexto da educação no Tempo Integral.

Os dados coletados nesta pesquisa foram se construindo e se articulando com outras pesquisas, que trazem questões importantes sobre a educação integral e o processo formativo dos professores. As pesquisas desenvolvidas por autoras como

Kurek (2020), Reis (2018) e Santos (2022) dialogam com o presente estudo ao enfatizarem a urgência de se repensar as ações formativas destinadas aos professores que atuam em turmas no Tempo Integral, de modo a promover uma maior articulação entre essas ações e os contextos escolares.

Assim, buscou-se discorrer no metatexto as compreensões e respostas para o objetivo geral desta pesquisa a partir do que as três professoras participantes afirmaram nas entrevistas e questionários, bem como nas observações no momento da OTP. A escrita do metatexto possibilitou uma discussão sobre a educação no Tempo Integral, na visão de quem faz a educação em tempo real.

Nesse contexto, as participantes evidenciaram aspectos como a carga horária destinada à formação e a forma como ela é ofertada pela mantenedora, apontando que o modelo atual se mostra dissociado das reais necessidades dos professores. As professoras destacam a importância de espaços formativos que priorizam a escuta, o tempo e ofereçam estratégias alinhadas às demandas concretas de sua prática pedagógica em sala de aula.

O tempo, nesta pesquisa, mostrou-se extremamente essencial na construção do processo formativo e de ações que corroboram com o ensino e a aprendizagem dos estudantes evidenciados pelas professoras. Elas trouxeram a compreensão sobre os diferentes tempos escolares quando revelaram que uma instituição escolar que oferta o tempo de nove horas tem necessidades e desafios que ultrapassam os muros da escola. Dentre eles, destaca-se a necessidade de ressignificar os tempos escolares, articulando-os por meio de vivências e experiências que promovam a aprendizagem integral dos estudantes.

Nesta vertente, destaca-se o tempo Chronos e o tempo Kairós, que na educação integral precisam se mostrar como ações coerentes ao tempo ampliado de acordo com as práticas educativas, em especial das Práticas de Matemática. O tempo Chronos é marcado por uma temporalidade que exige o cumprimento de tarefas, calendário escolar e demandas, porém também é um tempo que permite aprendizados que fazem parte da educação integral e das práticas educativas.

No entanto, quando nos referimos ao tempo Kairós, imediatamente voltamos para as Práticas de Matemática, que têm a necessidade de explorar o tempo e oportunizar os conhecimentos de maneira palpável e vivida pelos estudantes. Esse é como um tempo de oportunidade de vivências e aprendizagens por meio da construção de um ensino que preza pelo protagonismo e experiências únicas na vida

escolar, no sentido de considerar a escola como um lugar que se aprende a viver com sentido.

Nessa direção, outro ponto importante evidenciado pelas participantes, além do tempo, foi a questão da formação continuada ofertada no ambiente escolar no momento da OTP. Esse momento é planejado pela equipe gestora da escola e professora articuladora, que organizam as temáticas a partir da escuta dos professores e das demandas diárias do contexto da escola no Tempo Integral.

Os argumentos apresentados pelas professoras participantes da pesquisa, em relação à OTP, ecoaram de maneira latente sobre a importância desse momento formativo, trazendo questões que, em sua perspectiva, revelaram a urgência de atuações públicas e dos envolvidos pela educação no cenário educacional, para sanar e recalculiar o caminho da educação ampliada no Tempo Integral.

De fato, torna-se necessário refletir sobre como as questões levantadas impulsionam a busca por novas estratégias e ações que dialoguem com essa temática. As discussões acerca da educação integral não são recentes, portanto, cabe à comunidade acadêmica e às instituições de ensino aprofundar o debate e propor caminhos que respondam de forma concreta aos desafios contemporâneos dessa modalidade educativa.

As professoras participantes desta pesquisa argumentaram de maneira crítica, sensível e reflexiva sobre as ações formativas dentro e fora da escola, sobre os diferentes tempos que se constroem a partir de práticas pedagógicas que transformam e oportunizam mudanças no contexto educacional.

Sendo assim, esta pesquisa aborda a dimensão da educação integral em relação aos processos formativos e ao tempo ofertado nas escolas públicas de Curitiba como algo imediato e que precisa se conectar com as reais necessidades diárias das escolas, em um movimento de escuta e parceria no sentido do que se almeja para a educação.

No entanto, fazer parte desta pesquisa foi um impulso para as mudanças que eu buscava como professora articulada e pedagoga. Fazer parte da equipe da escola onde a pesquisa ocorreu me possibilitou um novo sentido sobre as questões da educação integral e da formação continuada dos professores. Todavia, o mestrado como formação continuada lapidou meus conhecimentos e ampliou o meu olhar como professora pesquisadora e atuante no ambiente escolar.

Todo esse processo aumenta ainda mais minha responsabilidade como articuladora no tempo integral acerca das inquietações do que precisa ser ponderado a respeito de questões como o tempo de formação, tempo de permanência dos estudantes na escola, as estruturas das escolas que ofertam o tempo ampliado e principalmente a escuta.

Isso torna importante as análises e discussões acerca da formação continuada ofertada aos professores da educação em Tempo Integral, revelando lacunas significativas e evidenciando que as propostas formativas não dialogam de maneira efetiva com as realidades vivenciadas nas instituições educacionais. Entendemos que o tempo ampliado, por si só, exige um corpo docente preparado para atuar com as práticas educativas, mas para que isso ocorra é preciso investimento por parte das políticas públicas, bem como da escuta do que emerge do ambiente das escolas.

Contudo, parece-nos que as ações pensadas para o tempo ampliado no momento destoam entre discurso e realidade. Em razão disso, distancia-se professores, gestores, famílias e estudantes daquilo que se espera para educação integral, que atenda às necessidades acadêmicas e toda a organização do período de nove horas, sem permitir uma escuta verdadeira e urgente das instituições escolares. Sim! A escuta. Ela que perpassa por dimensões inimagináveis que podem transformar a educação. Quando os responsáveis dedicarem o tempo de escuta para quem faz a educação diária nas escolas, será possível novos caminhos aliados a tudo que se já fez no sentido de melhorar a oferta na educação integral e que é considerado importante conforme aquilo que emerge e ecoa do chão da escola. A partir disso, estaremos, então, no caminho das transformações que tanto almejamos.

Realizar esta pesquisa não me colocou apenas como pesquisadora, mas como alguém que há trinta e um anos acredita e luta por uma educação equânime de qualidade, que se sente responsável por mobilizar, motivar e buscar por ações que dialoguem com a realidade escolar, em um ressoar de possibilidades possíveis na educação do século XXI.

As evidências aqui apresentadas só aumentaram a certeza de que estou no caminho certo, e que, como professora articuladora no Tempo Integral, em uma das escolas da rede municipal de Curitiba, o que me orgulha, tenho muito a fazer a partir de então. Não termino aqui esta pesquisa apenas com dados revelados, mas com fatos que irão fazer parte da minha vida como uma maneira de contribuir com a

educação, por meio da pesquisa e de minha atuação profissional no cenário educacional de Curitiba.

A alegria foi tamanha quando se revelou o tempo, da escuta e da formação continuada de professores nesta pesquisa, que mostram o quão importante é um professor no processo de ensino e aprendizado, quando este se sente parte do contexto das ações públicas, pedagógicas e do ambiente educacional.

Ao final desta pesquisa, os dados levam à necessidade de ações que corroborem o processo de formação continuada dos professores, que os consideram como agentes transformadores, dando ênfase às práticas educativas no Tempo Integral.

Nesse sentido, não olhar apenas as necessidades dos docentes, as quais são fundamentais, mas também para tudo o que compõe e faz parte do contexto da educação ampliada, seja estrutural, física ou emocional, no sentido de considerar o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores**: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de estudantes e mestres. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BELO, B. C. **Formação Inicial de Professores da Educação Infantil: Uma Proposta com Modelagem Matemática na Educação Matemática**. (Doutorado em Educação) Curitiba: UFPR, 2023.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRANCO, V. Formação de professores para a educação integral. In: LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. da. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013. p. 101 a 104.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. MEC, Brasília 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL, **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, SEB, 2017.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, vol. 4. Curitiba, 2006.

BRASIL, **Constituição** (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CURI, E. **Formação de Professores polivalentes: uma análise de conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado, 2004.

CURY, H. N. **Análise de erros**. 3. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2019. *E-book*. p.3. ISBN 9788551306604. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551306604/>. Acesso em: 06 jul. 2025.

CAVALIERE, A.M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. **Perfil de 50 Cieps estaduais em 2001**. Rio de Janeiro: Neephi/Unirio, 2002.

CAVALIERE, A. M. **Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil**. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Livia Maria de Castro (org.). Educação brasileira e (m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 93-111.

CERQUEIRA, T. C. S. **O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível**. Psic, Campinas, v. 7, n. 1, p. 29-38. 2006.

COELHO, L.M. da C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. In: **Educar em Revista. Número 45**. Curitiba: UFPR, 2012.

COSTA, A.B; ZOLTOWSK, Ana Paula Couto. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. Manual de produção científica [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014.

COELHO, L. M. C. DA C.; MAURÍCIO, L. V. Sobre **Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral**. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, dez. 2016.

CURI, E. e PIRES, C.C. **A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas nacionais**. In: Anaisdo VIII ENEM. Recife.2004.CD.

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. 2016.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental** 1º ao 9º ano. v. 1. Curitiba, 2016.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno de Orientação da Educação Integral: Práticas de Matemática**: Curitiba,2024

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP)**: Avaliação, Monitoramento e Resultados. Ensino Fundamental.Curitiba. 2025

CURITIBA, Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Projeto Político Pedagógico: **Escola Municipal Professora Miracy Rodrigues de Araújo**. 2023.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano**. Curitiba, 2020. Vol. II.

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, 2016.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Programa Veredas Formativas**. Curitiba, PR: SME, 2021.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado**. Concepção. Curitiba. 2020.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado**. Práticas de Matemática. Curitiba. 2020.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado**. Práticas Integradas V I e VII. Curitiba. 2020.

Diretrizes Curriculares para a Educação de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos - vol. 4. Curitiba, 2006.

FARION, A. de F. S. **A Educação em Tempo Integral de Curitiba - Organização do Trabalho Pedagógico nas práticas educativas e a influência do Programa Mais Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina A.; GODOY, Herminia P. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e interagir**. São Paulo: Cortez Editora, 2023. *E-book*. p. capa. ISBN 9786555553956. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555553956/>. Acesso em: 06 jul. 2025.

FIORENTINI, D. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, MARIA do C.; SOUSA, Robson Simplicio de. **Análise textual discursiva: uma ampliação de horizontes. (Coleção educação nas ciências)**. Ijuí: Editora Unijuí, 2022. *E-book*. p.131. ISBN 9788541903196. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788541903196/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GALIAZZI, MARIA do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. *E-book*. p.1. ISBN 9786586074192. Acesso em: 15 jul. 2025.

GAMBETTI, A.; GANDINI, L.; Introdução. In: REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia**. Tradução: Guilherme Adami. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 06-08.

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C.M. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. IN: NOVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**/editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ºed., São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. *E-book*. pág.1. ISBN 9788536308678. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536308678/>. Acesso em: 15 de maio. 2025.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores** / Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **A inovação educacional no ensino do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2024. *E-book*. pág.21. ISBN 9786555554632. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555554632/>. Acesso em: 17 de maio. 2025.

IMBERNÓN, F. **Qualidade de ensino e formação do professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.

KUREK, B. **A Organização da Educação em Tempo Integral da RME de Curitiba: Endereçamentos para a Prática Educativa do Acompanhamento Pedagógico em Matemática** Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba: UTFPR, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. In: Educar, Curitiba, n. 24, 2004. Editora UFPR.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

Lima, P. L. **A escola de Ensino Integral como lócus de Formação: Um Estudo de Caso Sobre o Desenvolvimento Profissional Docente Dedicado pela Articulação de um Grupo Colaborativo de Professores de Ciências da natureza e Matemática**. (Doutorado em Educação) Curitiba: UEC, 2023.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C.C. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 2023. *E-book*. p.17. ISBN 9786555553611. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555553611/>. Acesso em: 08 jul. 2025.

MALAGUZZI, Lóris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MANCINI, L.C.M. **Leituras de Práticas na Alfabetização Matemática: Um Fenômeno Formativo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2019.

MEDINA, A; DOMINGUES, C. **Lá Formacion del Profesorado en una sociedad Tecnológica**. Madrid: Cancel. 1989.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOLL, J. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: **Salto para o futuro – Educação Integral**. Ano XVIII, boletim 13, 2008. Acesso em: 20 set. 2019.

MOLL, J. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educ. rev. [online]. 2012, n.45, p. 91-110. Disponível em: Acesso em: 6 out. 2014.

MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, J.; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. **Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola**. In: PADILHA, Paulo Roberto; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila. Município que educa: múltiplos olhares. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2012.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação Profissional**: Educar em revista, Curitiba, v38e88222, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-53.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n.3, e84910, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso em: 15 de julho de 2025.

NÓVOA, A. **O Passado e o Presente do Professor**. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, R. **Espaços Afetivos: Habitar a Escola**. S/ao Paulo: Ed. do autor. 2024.

ORLOVSKI, N. **A Formação do Professor que ensina Matemática nos Anos Iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba. UFPR, 2015.

PAIVA, T. 2018b. **Jaqueline Moll: educação integral, uma nova forma de viver a vida**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-avida/>.

PAVANELLO, R. M. **Por que ensinar/aprender geometria**. Trabalho apresentado no VII Encontro Paulista de Educação Matemática, São Paulo: 2004.

PEDRONI, F. **Chronos e kairós: determinações poéticas para o tempo vivido**. Disponível em: periodicos.ufes.br/colartes/article/view/7724.

PUDELCO, M.C.N. A escuta da expressão do aluno na aula de Matemática: **uma possibilidade de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba. UTFPR. 2022.

PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PONTE, J.P. Concepções de professores de matemática e processos de formação. In: **Educação Matemática**. Temas de investigação. Lisboa. 1992.

REIS, A.C.F. **Educação Integral em Tempo Integral: Desafios para a Organização do Trabalho Pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2018.

QUINTANA, M. **O Tempo**. Esconderijos do Tempo. 4ª Ed. Editora. L&PM. 1980.

Sá-Chaves, I.S.C. **Portfolios reflexivos estratégia de formação e de supervisão**. - 3ª ed. - Aveiro: Universidade, 2007.

Santos, L.X.M. **Vozes de Professores que Ensinam Matemática Perspectivas Sobre Formação Continuada a Partir de um Projeto de Extensão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UTFPR, 2022.

SOECK, A. M. **Escutar é preciso**. Editora Interativa, 2023.

SOUSA, R. S.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos**. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030016>.

SCHRAMME, D. S. **Dificuldades dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ministrar Aulas de Matemática**. Curitiba: UFPR, 2024.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. 1992. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2. ed. Portugal: Ed. Porto, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L.S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L.S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform.* Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith H. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação.** Cadernos Cenpec| Nova série, v. 6, n. 1, 2016.

SHULMAN, L. **Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento:** entrevista com Lee Shulman: Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e201945002003, 2019.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec| Nova série, v. 4, n. 2, 2015.

STEPHEN, R.C. **Os Sete Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes.** Editora: Best Seller. 1989.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. **Plano de Construções Escolares de Brasília.** Módulo, Rio de Janeiro, v. 4. 1960.

TEIXEIRA, A. **Educação e Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v.7.1960.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. 1997.

TEIXEIRA, A. **“A Escola Parque da Bahia”.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, Vol. 47.1967.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito.** São Paulo: Nacional. 1967.

VILELA, L.C. **A iniciação científica na educação integral de Goiás: atuação, formação continuada e perspectivas dos docentes.** Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UTFPR, 2020.

XAVIER, P.R. **O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas.** Belo Horizonte. V13p.1085-1106, 2013.

ZIMER, T. T. B. **Aprendendo a Ensinar Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** 2008. 299f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ- CAMPUS REBOUÇAS- MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: Professores do Tempo Integral ressignificando suas práticas em Matemática: a mediação da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pesquisadora responsável: Tania Teresinha Bruns Zimer

Pesquisadora assistente: Maria Cristina Pereira Schuertz

Este documento, chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisa. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

A pesquisa intitulada, Professores do Tempo Integral ressignificando suas práticas em Matemática: a mediação da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como objetivo Analisar de que modo a formação continuada dos professores do tempo integral a partir da Organização do A pesquisa intitulada Trabalho Pedagógico realizada no ambiente escolar pode ressignificar as Práticas de Matemática.

Participando do estudo você está sendo convidada: Solicito sua participação nesta pesquisa que visa investigar formação continuada de professores do tempo integral, ofertada no ambiente escolar a partir da Organização do trabalho

Pedagógico. descrever os procedimentos de obtenção dos dados para o participante, informando:

- i) Durante o estudo não será necessário o deslocamento dos participantes, pois a pesquisa ocorrerá no local de trabalho, durante a permanência hora de estudo dos professores.
- ii) A obtenção dos dados será por meio de: entrevista, questionário e observação durante a realização da Organização do trabalho Pedagógico.
- iii) O estudo tem a previsão de ocorrer na 1ª semana de outubro de 2024.

O motivo que nos leva a estudar esta pesquisa, vem da necessidade dos professores em trabalhar as práticas de Matemática no Tempo Integral. Haja vista, que os estudantes passam nove horas na escola, não sendo possível ofertar as mesmas atividades do ensino regular. Assim, diante da problemática sobre quais compreensões e de que maneira é possível trabalhar as práticas de Matemática no Tempo Integral, a partir dos estudos na Organização do trabalho Pedagógico (OTP), que ocorre no ambiente escolar e permite a reflexão sobre as práticas educativas, bem como estudos sobre o planejamento, documentos e estratégias de ensino.

A pesquisa se justifica, pela importância da formação continuada dos professores que atendem os estudantes do tempo integral. Está formação ocorre no ambiente escolar por meio da Organização do trabalho Pedagógico (OTP), que pode ser um caminho para sanar as dificuldades dos professores, ou ainda fomentar ações que permitam melhorar as práticas em sala de aula.

O objetivo desse projeto é analisar como a formação continuada dos professores, mediada pela Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), contribui para as práticas de Matemática na Educação em Tempo Integral em uma escola municipal de Curitiba.

Os procedimentos de coleta de dados serão da seguinte forma: Por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores que desenvolvem as práticas de Matemática na educação de tempo integral. Questionários sobre os conhecimentos dos professores em relação às práticas de Matemática no Tempo Integral. E diário de bordo para registrar as observações das formações continuadas de OTP.

A pesquisa proposta é de natureza qualitativa, com enfoque exploratório e descritivo, voltada para a análise da formação continuada de professores que atuam no ensino de Práticas de Matemática no Tempo Integral em uma escola da rede municipal de Curitiba, que oferece turmas de Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, com três turmas em tempo integral.

Os dados das pesquisas serão analisados e irão contribuir para as reflexões das pesquisadoras, bem como separando os materiais que auxiliem para a construção de categorias. Diante **dos instrumentos** utilizados para obtenção dos dados pretende-se obter informações sobre a formação continuada que acontece dentro do ambiente escolar e a percepção dos professores do tempo integral sobre o trabalho realizado a partir da OTP, **os dados** obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável (Resol. 510/2016). Forma de armazenamento dos dados: Os dados serão armazenados, em arquivo físico (termos RCLI) e digital (pen drive).

Os participantes da pesquisa terão garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade das pesquisadoras, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz ou depoimentos para esta pesquisa.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

I) Há possibilidade de algum desconforto, principalmente na hora da realização da entrevista, perante as gravações ou mesmo em falar sobre sua própria prática pedagógica.;

II) Providências e cautelas: Para minimizar esses riscos, o roteiro de entrevista e o questionário serão submetidos ao comitê de ética e aplicados somente após a aprovação. O participante poderá não responder a determinadas perguntas e ou desistir da participação da pesquisa a qualquer momento tendo a garantia de sua identidade preservada.

III) Forma de assistência e acompanhamento: A possibilidade de riscos é mínima, porém caso os participantes se sintam desconfortáveis, receberão toda atenção e acompanhamento das pesquisadoras. Por ser uma participação voluntária, os participantes poderão desistir a qualquer momento e solicitar que seja devolvido este termo.

IV) Benefícios: Pretende-se com a pesquisa, contribuir para o fomento e a valorização da formação continuada ofertada para os professores do tempo integral nas Práticas de Matemática, possível reflexão sobre a importância de conhecimentos básicos da Matemática ressignificados no tempo integral. Por meio da realização de formações continuadas durante a Organização Trabalho Pedagógico (OTP) que são ofertadas no próprio ambiente escolar. Serão utilizados para o embasamento curricular há análise documental dos documentos legais da Rede Municipal de Curitiba, bem como documentos da própria escola como: o Projeto Político Pedagógico, (PPP), o Plano de Ação, regimento escolar entre outros.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável (Resol. 510/2016). A pesquisadora principal Prof.^a Dr.^a Tania Teresinha Bruns Zimer e a pesquisadora auxiliar Maria Cristina Pereira Schuertz se comprometem em zelar pelo comportamento ético em todo o transcorrer da pesquisa, com o devido armazenamento e o descarte das informações coletadas. As informações recolhidas através de observação, questionários, entrevistas, vídeo, áudio e transcrição serão de posse das pesquisadoras durante a realização da pesquisa, sendo que após 5 anos do término da mesma, ou, em caso de encerramento da pesquisa, os arquivos digitais serão excluídos por formatação no banco de dados e quaisquer dados impressos por fragmentação.

A participação nesta pesquisa poderá trazer desconforto e risco mínimo na hora da realização da entrevista, perante as gravações ou mesmo em falar sobre sua própria prática pedagógica.; sendo eles: desconforto durante a realização das entrevistas quando for falar das suas práticas pedagógicas, cansaço, ou alterações de comportamento. Diante das gravações pode haver desconforto em fazer os relatos da sua prática pedagógica.

Para minimizar os riscos e/ou seus efeitos serão adotados como procedimentos: O roteiro de entrevista e o questionário serão submetidos ao comitê de ética, e o participante terá livre escolha para não responder a determinadas perguntas e ou abandonar a participação da pesquisa a qualquer momento tendo a garantia de sua identidade preservada, bem como tomaremos todo o cuidado para evitar qualquer situação que possam causar dano. Garantimos um local reservado para as entrevistas e realização do questionário.

Caso alguma destas situações aconteça, você pode nos procurar pelos telefones:

Pesquisadora responsável: Tania Teresinha Bruns Zimer

Telefone: (41) 99728-8347 E-mail: taniatbz@gmail.com

Pesquisadora colaboradora: Maria Cristina Pereira Schuertz

Endereço: Vinicius de Moraes 38 Telefone: (41) 99184-3428

E-mail: crischuertz@gmail.com

Os benefícios da pesquisa são: Contribuir para o fomento e a valorização da formação continuada ofertada para os professores do tempo integral nas Práticas de Matemática, possível reflexão sobre a importância de conhecimentos básicos da Matemática ressignificados no tempo integral. Por meio da realização de formações continuadas durante a Organização Trabalho Pedagógico (OTP) que são ofertadas no próprio ambiente escolar. Serão utilizados para o embasamento curricular há análise documental dos documentos legais da Rede Municipal de Curitiba, bem como documentos da própria escola como: o Projeto Político Pedagógico, (PPP), o Plano de Ação, regimento escolar entre outros.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Nós, pesquisadores, asseguramos a você assistência durante toda a pesquisa. Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável (Resol. 510/2016). Os dados serão armazenados, em arquivo físico (termos RCLI) e digital (pen drive). Os participantes da pesquisa terão garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de garantia de sigilo e anonimato. Todos os materiais coletados que contenham seus dados, opiniões, informações, assim como os resultados do questionário, entrevista. para fins da pesquisa, permanecerão confidenciais. Seu nome ou qualquer material que indique a sua participação será utilizado apenas para elucidar os objetivos descritos na pesquisa e não serão liberados em nenhuma circunstância sem a sua permissão. Todos os dados desta pesquisa são confidenciais e sigilosos. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo físico ou digital, sob responsabilidade e guarda do(s) pesquisador(es), por um período de 5 anos após o

término da pesquisa, conforme preconizado pela Resolução da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa no 466/2012. Você também não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Uma via deste consentimento informado será arquivada com a Coordenação do Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – PPGE:TPEn, da Universidade Federal do Paraná e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A sua participação no estudo não acarretará custos para os participantes e também não terá nenhuma compensação financeira adicional. Eventuais custos adicionais serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. No caso de o participante sofrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você terá direito a requerer como indenização.

CAMPO DE PREENCHIMENTO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos neste projeto de pesquisa são: Tania Teresinha Bruns Zimer e Maria Cristina Pereira Schuertz, telefone (41) 99184-3428; a professora orientadora Tania Teresinha Bruns Zimer da instituição Universidade Federal do Paraná. Você poderá entrar em contato com eles pelos telefones (41) 99184-3428, 33830915.

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 a sexta-feira das 13:30h às 17h30 ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br.

Eu,

_____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. A explicação que recebi mencionou os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi também que

sou livre para interromper a investigação e para encerrar a minha própria participação no estudo a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão. Receberei uma via assinada e datada deste documento e outra via assinada e datada será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável pelo estudo.

Nome do Participante

Assinatura

Data

Nome do Pesquisador

Assinatura

Data

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO DA OTP

A-Data da Observação.

B-Local da observação.

C-Professores Participantes.

D-Prática de Matemática/ciclo _ Duração da observação _____.

E-Conteúdos trabalhados na formação, de acordo com a escuta dos professores.

1-Durante a realização da OTP, quais atividades os professores realizaram?

() apenas participaram como ouvinte () leitura do referencial no tempo integral () atividades em outros espaços sobre as práticas de Matemática () atividades em grupo sobre a temática da formação () outras atividades

2-A Equipe gestora participou do momento de formação (OTP)?

() sim () não

Quais foram as contribuições?

APÊNDICE B

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFPR CAMPUS REBOUÇAS (PPGE:TPEn)

Professora!

É com carinho que solicito sua participação para preencher algumas questões que fazem parte da minha pesquisa intitulada “Professores no Tempo Integral Ressignificando suas Práticas em Matemática a Partir da Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” a intencionalidade do questionário é para conhecer melhor seu trabalho nessa instituição, bem como o seu trabalho com as Práticas de Matemática.

Agradecemos sua colaboração nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Professores pesquisadores Dra. Tania Teresinha Bruns Zimer- UFPR
e Maria Cristina P. Schuertz.

Questionário destinado aos Professoras no tempo integral da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Nome: _____

Escola: _____

1-Formação (marcar todas as opções que fazem parte da sua formação)

- ☐ Magistério
- ☐ Licenciatura Qual: Pedagogia
- ☐ Pós graduação: Educação Especial
- ☐ Mestrado área: _____
- ☐ Doutorado área: _____

2-Tempo de atuação na Rede Municipal de Curitiba:

- ☐ menos de 3 anos
- ☐ de 3 a 9 anos
- ☐ de 8 a 13 anos
- ☐ mais de 17 anos

3-Tempo de atuação como professor regente nas Práticas de Matemática:

- ☐ menos de 3 anos ☐ de 3 a 9 anos

() de 8 a 13 anos () mais de 17 anos

4-Você é professor no Tempo Integral ou regular?

() tempo integral () regular () no tempo integral e regular

5-Você trabalha com outras Práticas Educativas? () sim () não

6- Marque quais?

() prática de Língua Portuguesa

() prática de ciências e tecnologia

() prática de movimento

() prática artística

() prática de educação ambiental

7-O que você entende por oficinas pedagógicas?

Resposta da professora: _____

8-Como elas acontecem em sua prática? (marcar todas as opções que fazem de uma oficina)

() de forma a seguir o currículo

() a partir de um disparador (literatura, vídeos, músicas)

() diante das leituras do referencial da educação integral

() participando de ações formativas

9-Qual o tempo de duração de uma oficina pedagógica?

() 1 mês () 2 meses () 3 meses () ou até durar o interesse dos estudantes.

10- Como você se fundamenta para planejar as oficinas pedagógicas? (marcar todas as opções que fazem parte do momento de planejamento)

() a partir das leituras do currículo

() a partir do referencial da educação integral

() a partir do referencial da educação integral e currículo

() a partir da OTP

() qual outra forma você elege como fundamental para planejar as oficinas? Justifique.

Resposta da professora:) _____

APÊNDICE C**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFPR CAMPUS REBOUÇAS
(PPGE:TPEn)****ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

- 1 - Qual seu nome?
- 2 - Qual sua formação?
- 3 - Qual foi a sua relação com a Matemática durante o processo de formação inicial e continuada?
- 4 - Qual sua opinião sobre seu tempo de atuação em sua experiência como professora da rede atuando com práticas de Matemática?
- 5 - Há quanto tempo você atua com as Práticas de Matemática na escola?
- 6 - O que você considera relevante na preparação de uma formação para os professores no Tempo Integral?
- 7 - O que você entende por Tempo Integral?
- 8 - O que você entende por Práticas de Matemática?
- 9 - Qual sua opinião sobre a formação continuada ofertada pela rede Municipal de Curitiba para sua prática?
- 10 - Qual a relevância da formação continuada ofertada na escola a partir da OTP?
- 11 - Durante a ação formativa (OTP) quais são as temáticas abordadas?
- 12 - Na sua opinião, são necessários momentos formativos exclusivos para falar das oficinas pedagógicas?
- 13 - O que você como professora considera importante nos momentos de formação?
- 14 - Comente como fazer para os estudantes do tempo integral compreenderem as Práticas de Matemática, sem pensar que as aulas são livres?
- 15 - Como você desenvolve as Práticas de Matemática em sala de aula?
- 16 - Já participou de momentos formativos voltados às Práticas de Matemática?
- 17 - Quais são suas maiores dificuldades para realizar as práticas de Matemática em sala de aula?

APÊNDICE D**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFPR CAMPUS REBOUÇAS
(PPGE:TPEn)****QUADRO- MOMENTO DE DESCONSTRUÇÃO NO CAMINHO DA
UNITARIZAÇÃO**

Código Participant es	Unidade de Contexto (UC)	Unidade de Significado	Subcategorias	Categorias
TC3PE6	Na verdade a formação deveria ser mais ampla, pois são <u>apenas duas horas</u> , e como são temas complexo demanda muito preparo, teríamos que ter mais formações com temas específicos, para Práticas de Matemática, Práticas de Língua Portuguesa, ai você teria uma formação melhor, pois já que em uma formação você tem que contemplar outras práticas, devia ser <u>uma OTP por prática</u> .	Pontua sobre a relevância do tempo no momento da formação continuada voltada para a organização do tempo para cada prática educativa.	Tempo da Formação Continuada	Tempo
TS2PE9	Em relação às formações ofertadas pela rede municipal de ensino, infelizmente eu não consegui participar de nenhuma que era direcionada para a prática de matemática, devido a uma <u>organização da grade horária</u> e dos <u>dias</u> que foram <u>ofertados os cursos</u> .	O relato da professora traz a compreensão do tempo de acordo com a organização pedagógica da escola em relação à grade horária dos professores que atuam no tempo integral.	Tempo da Formação Continuada	Tempo
TA1PE7	O Integral dentro do espaço educacional é um <u>tempo</u> em que os estudantes se sintam pertencentes a este espaço, que não fique só dentro de uma sala sentado e ouvindo, mas que ele seja protagonista de ações que se desenvolvam para além das aprendizagens das práticas, e que na escola acontecem <u>vários momentos de aprendizagem</u> , e que deve ser um <u>tempo de qualidade</u> para eles. Que o estudante se sinta <u>pertencente</u> à escola no <u>tempo integral</u> , que compreenda que a escola é deles e da comunidade, assim passa a cuidar e valorizar.	Relata a importância do trabalho do professor para além da sala de aula, no intuito de fazer com que os estudantes se sentissem pertencentes à escola.	Concepção do Tempo Integral	Tempo
TS2PE7	Entendo que o <u>tempo integral</u> é um <u>momento a mais</u> que o estudante passa na unidade educacional, pois já vivencia ali um período no ensino regular e depois vai para este <u>tempo ampliado</u> que é o momento que vai vivenciar a prática na ludicidade, experiências, vai trabalhar com o concreto, explorando sua imaginação. É um momento que precisa ser <u>diferenciado do regular</u> .	Compreende que as atividades no tempo integral precisam ampliar os conhecimentos, sem ofertar o mesmo do mesmo. No intuito de permitir vivências e experiências educativas no processo de ensino e aprendizagem, considerando o tempo de nove horas na escola.	Tempo de Permanência na escola	Tempo

TC3PE7	Acho maravilhoso, pois o estudante tem <u>um tempo a mais de aprendizagem</u> , que devemos levar em consideração que este aluno já participou das atividades do ensino regular, então temos que deixar mais lúdico, prático, mais mão na massa, não cansar o estudante, mas permitir que ela crie, pensa, resolve conflitos envolvendo o seu cotidiano.	Considera o tempo integral, como aprendizagens que fortalecem questões interpessoais entre os estudantes, permitindo o protagonismo dos estudantes, no contexto educacional, que prioriza um trabalho diferenciado.	Tempo de Aprendizagem	Tempo
TC3P9	É boa, mas o <u>tempo é curto</u> , muitos professores juntos, seria o interessante fazer uma formação por núcleo, não em um lugar específico, onde há muitos professores com muitas dúvidas ao mesmo <u>tempo</u> , poderia ser com um número menor de professores, <u>para otimizar tempo</u>	Considera a formação continuada da RME importante, porém sinaliza sobre o número de professores participantes e sobre o tempo dessa formação, no sentido de considerar as necessidades do trabalho com as turmas no tempo integral.	Tempo da Formação Continuada	Tempo
TC3PE10	Este momento deveria contemplar um <u>número maior de encontros</u> , assim contemplando cada prática com <u>qualidade</u> .	A professora pontua sobre a necessidade de um número maior de encontros nas ações formativas, que contemplem um tempo de qualidade para se falar do trabalho com as práticas educativas.	Tempo da Formação Continuada	Tempo
TS2PE7	Entendo que o tempo integral é um momento a mais que o estudante passa na unidade educacional, pois já vivencia ali um período no ensino regular e depois vai para este tempo ampliado que é o <u>momento que vai vivenciar a prática na ludicidade, experiências</u> , vai trabalhar com o concreto, explorando sua imaginação. É um <u>momento que precisa ser diferenciado</u> do regular.	Compreende a importância das práticas educativas, em um movimento que permite vivências e experiências no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.	Tempo de Aprender	Tempo

TS2PE6	É o acolhimento e a <u>escuta</u> de ambas as partes.	Relata sobre a importância da escuta do professor, antes e durante as ações formativas. Compreende que a escuta pode ser uma possibilidade para melhorar suas práticas pedagógicas.	Escuta	Formação Continuada
TS2PE6	É o acolhimento e a <u>escuta</u> de ambas as partes.	Relata sobre a importância da escuta do professor, em relação aos estudantes, no momento da construção das práticas educativas, como protagonista na construção dos conhecimentos.	Práticas no Tempo Integral	Práticas Educativas
TS2PE10	Já nas formações realizadas pela escola na OTP elas foram de extrema importância, houve muita <u>troca</u> de informação entre todos os docentes com a equipe pedagógica com a direção. Também <u>ouvimos e falamos</u> , adequamos o que foi necessário então assim foi de grande valia	A professora considera relevante o momento formativo como um momento de escuta dos docentes em relação ao trabalho desenvolvido com os estudantes.	Escuta	Formação Continuada
TA1P3	Na minha formação inicial em relação a matemática, creio que foi bem fraca porque as metodologias elas são <u>mais teorias da aprendizagem</u> e <u>não uma formação prática</u> . Na formação continuada também acabei não aderindo aos cursos então ainda estou nesse processo de aprender mais.	Segundo o relato da professora, que compreende a necessidade da formação continuada, pautada em um trabalho entre teoria e prática, onde o professor tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos.	Formação no Tempo Integral	Formação Continuada
TC3P11	Uma <u>formação</u> relevante foi sobre as memórias do tempo integral a partir do caderno de portfólio da <u>articuladora</u> .	Relata sobre a importância da formação continuada no ambiente escolar, a partir do material produzido pela	Formação no Tempo Integral	Formação Continuada

		professora articuladora, no intuito de fortalecer e contribuir com o que os docentes vêm realizando nas práticas educativas.		
TS2PE12	Acho necessário sim <u>momentos formativos</u> exclusivos para se falar das Oficinas Pedagógicas, nós como professores precisamos <u>para Ampliar os nossos conhecimentos</u> , pois às vezes ficamos muito focados numa área, mas precisamos de uma outra pessoa para trazer informações novas para ter dicas é ampliar nossa visão, nossos conhecimentos então é muito importante sim as oficinas pedagógicas.	A professora relato sobre a importância de momentos exclusivos para falar sobre o trabalho com as oficinas pedagógicas e como desenvolver o trabalho em sala de aula.	Planejamento	Formação Continuada
TS2P3	A minha relação com matemática foi durante o processo inicial de Formação, através da disciplina de metodologia da matemática que tinha na faculdade. Tenho pouquíssima lembrança desse momento, mas eu lembro que <u>era muita teoria e pouca prática</u> . Mas como eu gosto da matemática então era uma disciplina que eu gostava bastante de participar.	Relata sobre a teoria na formação inicial, porém compreende que as vivências, experiências e atividades permitem a ampliação dos conhecimentos em diferentes maneiras de aprender.	Formação no Tempo Integral	Formação Continuada
TA1P14	Como professora regente das práticas de matemática este ano, com uma turma em tempo integral, foi desafiador, mas eu sempre deixava claro o que estava trabalhando, que o que eles estavam fazendo. Na verdade, eram atividades das práticas de matemática, sempre por meio <u>do diálogo</u> e questionando-os sobre o que estavam fazendo, acho que o <u>diálogo que instiga, que leva as perguntas</u> , ajudava na compreensão que aquele momento não era brincadeira, sem sentido, mas com um significado. Também <u>saber sobre os documentos, referenciais teóricos</u> , como registrar no <u>RCO</u> , onde é necessário o <u>registro</u> todos os dias de faltas e conteúdo, assim o professor também	A professora considera relevante a formação continuada, em um movimento de orientação, diálogo, sobre as questões dos documentos norteadores da RME, bem como a organização do trabalho no tempo integral.	Formação no Tempo Integral	Formação Continuada

	precisa <u>saber que o que está trabalhando</u> , o que faz parte daquela prática. Entendo que sempre vai ter um sentido uma intencionalidade naquilo que o professor está trabalhando nas oficinas.			
TA1P14	Como professora regente das práticas de matemática este ano, com uma turma em tempo integral, foi desafiador, mas eu sempre deixava claro o que estava trabalhando, que o que eles estavam fazendo. Na verdade, eram atividades das práticas de matemática, sempre por meio <u>do diálogo</u> e questionando-os sobre o que estavam fazendo, acho que o <u>diálogo que instiga, que leva as perguntas</u> , ajudava na compreensão que aquele momento não era brincadeira, sem sentido, mas com um significado. Também <u>saber sobre os documentos, referenciais teóricos</u> , como registrar no <u>SERE</u> , onde é necessário o <u>registro</u> todos os dias de faltas e conteúdo, assim o professor também precisa <u>saber que o que está trabalhando</u> , o que faz parte daquela prática. Entendo que sempre vai ter um sentido uma intencionalidade naquilo que o professor está trabalhando nas oficinas.	A professora considera relevante a formação continuada, em um movimento de orientação, diálogo, sobre as questões dos documentos norteadores da RME, bem como a organização do trabalho no tempo integral.	Planejamento	Formação Continuada
TA1PE10	É muito relevante porque a partir da OTP, você pode <u>conversar sobre as práticas</u> , ouvir sobre <u>outras práticas</u> , a equipe traz um novo despertar, um novo olhar e também embasamento para a gente continuar.	Relata a importância de momentos que contemplem um olhar diferenciado para as práticas educativas.	Práticas no Tempo Integral	Práticas Educativas
TA1PE10	É muito relevante porque <u>a partir da OTP</u> , você pode <u>conversar</u> sobre as práticas, ouvir sobre outras práticas, a equipe traz um novo despertar, <u>um novo olhar</u> e também embasamento para a gente continuar.	Relata a importância da formação continuada no ambiente escolar, bem como um olhar diferenciado para as práticas educativas de acordo com as orientações da equipe gestora e professor articulador, no sentido de	Escuta	Formação Continuada

		repensar suas práticas pedagógicas.		
TC3P13	O importante são <u>questões sobre os estudantes, planejamento</u> , espaço e como fazer <u>práticas exitosas</u> .	Considera importante os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, bem como o trabalho diferenciado nas práticas educativas.	Planejamento	Práticas Educativas
TA1-PE6	Eu considero relevante os cursos numa área mais prática que você vai <u>aprender mão na massa</u> , para que você possa trazer algo diferente para os estudantes, aprender de uma maneira mais diversificada <u>saindo dos cadernos</u> , para uma compreensão melhor.	Percebe a relevância do trabalho lúdico nas práticas educativas. No entendimento da professora “mão na massa”, se refere ao trabalho prático, onde os estudantes não utilizam cadernos, e sim vivenciam e exploram diferentes materiais, que possibilitam a construção dos conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem.	Práticas Matemática	Práticas Educativas
TC3PE8	As práticas de Matemática, ela é diferente em si, porque você vai trabalhar com o aluno, sistema de numeração, sistema de medidas de uma <u>maneira</u> mais <u>prática</u> , mas <u>lúdica</u> , as práticas de matemática e para contemplar aquilo <u>que o aluno já aprendeu</u> no ensino regular, de acordo com os conteúdos que já viu, apenas <u>ampliando seus conhecimentos, por meio de atividades práticas</u> .	Pontua sobre a importância de ter claro como deve ser o trabalho com as práticas de Matemática, considerando o que o estudante já aprendeu no ensino regular, e como pode ampliar os saberes e conhecimentos, de maneira diferenciada, na Temporalidade das práticas educativas.	Práticas Matemática	Práticas Educativas
TC3P17	No trabalho com as práticas de matemática, na verdade, não tenho dificuldades; o trabalho	O relato da professora nos chama a atenção para as questões do trabalho com	Práticas no Tempo Integral	Práticas Educativas

	é por meio de jogos, a maior dificuldade é a sala mista e o material.	as práticas e como ela deve ser desenvolvida diante de uma turma mista.		
TA1PE11	Durante a formação da OTP são várias as temáticas abordadas de todas as práticas, onde os professores participam. <u>São temáticas de todas as práticas,</u> pois muitas vezes essas <u>práticas se entrelaçam</u> assim elas se tornam práticas integradas, são várias as temáticas que são trazidas até mesmo pelos professores e também pelos pedagogos e articuladora.	Considera que o momento na OTP, são apresentados o trabalho com todas as práticas pedagógicas, a partir do que os docentes trazem para as temáticas, bem como a equipe gestora.	Práticas no Tempo Integral	Práticas Educativas
TS2P8	Entendo que as Práticas de Matemática em sala de aula desenvolvem a curiosidade, foco, atenção, por meio dos <u>jogos lúdicos,</u> possibilitando ao estudante a <u>construção, resolução de problemas</u> e ampliação da numeração.	Considera a maneira como acontece o trabalho com as práticas de matemática, que priorizam ludicidade, por meio das oficinas pedagógicas.	Práticas Matemática	Práticas Educativas
TA1PE4	Minha experiência como professora na rede, sou uma professora que me cobro com relação às práticas de matemática, devido acreditar que talvez essa <u>área seja mais desafiadora</u> para mim enquanto professora, pois eu tive dificuldade já desde pequena nessa área de exatas então é desafiador ensinar <u>os estudantes nas práticas de matemática.</u>	A professora considera desafiador o trabalho com as práticas de matemática, considera importantes os conhecimentos sobre o trabalho com as práticas de matemática.	Oficina Pedagógica	Práticas Educativas
TC3PE15	As Práticas de Matemática eu realizo por meio de <u>jogos, matemáticos, trabalho em grupo,</u> protagonismo dos estudantes aliados à ludicidade, em que considero o trabalho diferente.	A professora relata sobre a importância de um trabalho que prioriza uma prática voltada à ludicidade de acordo com a proposta da RME.	Práticas Matemática	Práticas Educativas