

**Explorando o currículo: uma análise de gestão dos
tempos e espaços nas escolas de educação em tempo
integral de Porto Alegre**

JACIARA NUNES KERN

ORIENTADORA PROF^a DR^a MARIA
ALICE CAMPESATO

Capa inspirada no livro: *Andar por aí*
Isabel Minhós Martins (texto), Madalena Matoso
(ilustrações)
editora: EDITORA 34
assunto: Literatura Infantojuvenil

Andar por aí é um chamado suave e encantador para viver uma aventura grandiosa em sua simplicidade: caminhar pelas ruas, sentir o mundo ao redor e deixar-se envolver pelo encanto dos passos despretensiosos.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO

JACIARA NUNES KERN

**EXPLORANDO O CURRÍCULO:
UMA ANÁLISE DE GESTÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2025

JACIARA NUNES KERN

**EXPLORANDO O CURRÍCULO:
UMA ANÁLISE DE GESTÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada, ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Maria Alice Gouvêa Campesato

Linha de Pesquisa: Gestão Escolar e Universitária

Porto Alegre

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

372
K39e

Kern, Jaciara Nunes

Explorando o currículo: uma análise de gestão dos tempos e espaços nas escolas de educação em tempo integral de Porto Alegre / Jaciara Nunes Kern – Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2025.

183 f. il. color. ; 30 cm.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, RS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Campesato

1. Educação Integral. 2. Gestão do tempo e do espaço escolar.
3. Currículo escolar. 4. Políticas educacionais. 5. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. I. Título.

JACIARA NUNES KERN

**EXPLORANDO O CURRÍCULO:
UMA ANÁLISE DE GESTÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada, ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional.

Aprovado em 26/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra Maria Alice Gouvea Campesato - Orientadora – UNISINOS

Prof^a. Dra. Maria Beatriz Paupério Tilton – Unilasalle

Prof^a. Dra. Ana Cristina Ghisleni – UNISINOS

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se
pôs a caminhar (Paulo Freire, 1997, p. 79).*

AGRADECIMENTOS

O meu interesse é o caminho, a procura, a viagem, nunca a chegada a um qualquer porto seguro (António Nóvoa).

Aos que seguiram comigo neste caminho, tecendo meus dias com generosidade e afeto, dedico esta conquista com uma gratidão que transborda as palavras.

À minha mãe, que, onde quer que esteja, sei que me olha e me incentiva, tua ausência é presença em cada linha que escrevo, em cada passo que dou. Meu caminho é um reflexo do amor e do apoio que sempre me deste.

À minha filha, a luz em meu caminho, sempre a perguntar: “E daí, mãe, tu não vai escrever hoje?” – foste e és a âncora dos meus dias de trabalho. Que tu saibas que cada palavra é também para ti, esperança e amor entrelaçados em papel.

Ao meu marido, que me deu suporte ao longo do mestrado, compartilhando comigo muitos finais de semana e madrugadas dedicadas e me apoiando em cada momento de cansaço.

Aos familiares queridos, de perto e de longe, a força que me deram foi um abraço invisível, fazendo ecoar dentro de mim a certeza de que era possível. A vocês, que são raízes e asas, deixo o meu agradecimento mais profundo.

Às três escolas que foram a base deste estudo, meu profundo agradecimento e carinho.

Aos colegas de trabalho, com quem partilhei cada desafio e cada conquista, o auxílio com os dados que solicitei. Assim o caminho se tornou leve.

À Secretaria Municipal de Educação (SMED), que abriu a porta deste Mestrado, agradeço a confiança e a oportunidade, por acreditarem que o conhecimento, quando partilhado, floresce mais.

Aquela que foi guia atenta e incansável, minha orientadora, Prof^a. Dra. Maria Alice Campesato, cujas palavras e instruções foram a demarcação e direção deste caminho trilhado, a iluminar este trabalho. Em tua sabedoria e paciência, encontrei força, clareza e inspiração.

Às professoras da banca, Prof^a. Dra. Ana Cristina Ghisleni e Prof^a. Dra. Maria Beatriz Paupério Tilton, expresso minha profunda gratidão. Com um olhar atento e

problematizador, contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e para o aprimoramento desta pesquisa.

À coordenação do curso de Mestrado em Gestão Educacional, sempre pronta a esclarecer e apoiar, entrego meu respeito e gratidão. Vossa dedicação tornou possível cada passo desta caminhada.

A todos, com amor e sinceridade, agradeço. Em cada linha desta dissertação, em cada pensamento e busca, há um pedaço de todos vocês, e é isso que a torna tão especial.

RESUMO

Este estudo investiga a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre, buscando compreender como essa organização pode contribuir para a experiência educativa dos estudantes e a qualidade do ensino. O problema central da pesquisa se baseia na seguinte questão: **como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre?** A partir dessa problemática, buscou-se analisar como o tempo e o espaço escolar são organizados, utilizados e ressignificados no cotidiano escolar e de que forma essa gestão pode influenciar o processo educativo. A investigação foi conduzida em três das seis escolas municipais em tempo integral atualmente em operação na cidade, adotando-se uma abordagem qualitativa. A pesquisa baseou-se em referenciais teóricos de autores como Jaqueline Moll, Miguel Arroyo, Ana Maria Cavaliere, António Nóvoa, Alfredo Veiga-Neto e José Carlos Libâneo, além de utilizar, como instrumentos de produção de dados, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas com diretores e supervisores escolares. Inspirado pela reflexão de Miguel Arroyo (2012, p. 33), que destaca “*o direito a tempos-espaços de um justo e digno viver*”, este estudo buscou valorizar a organização escolar não apenas como um fator estrutural, mas como um elemento essencial para a qualidade da Educação Integral. Os resultados evidenciam que a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante uma Educação Integral e significativa. O estudo destaca que uma gestão eficiente dos tempos e espaços exige planejamento cuidadoso, adaptação das estruturas físicas e práticas pedagógicas inovadoras. Também foram identificados desafios, como a necessidade de maior suporte institucional, formação continuada dos docentes e estruturação de políticas públicas que assegurem a continuidade das ações implementadas. Como produto final, a pesquisa propõe uma intervenção pedagógica voltada para o aprimoramento da gestão dos tempos e espaços escolares, estruturada por meio de discussões entre educadores e gestores, troca de experiências em *workshops* e reuniões colaborativas. Além disso, a construção de um *e-book* registrará e disseminará essas práticas inovadoras, criando um repositório colaborativo para orientar outras instituições na implementação e no fortalecimento da Educação Integral. Dessa forma, este estudo contribui para a reflexão sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas que potencializam a Educação Integral, reforçando a necessidade de um olhar mais atento para a gestão do tempo e do espaço escolar como elementos fundamentais para a construção de uma escola pública mais inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Educação Integral; Gestão do tempo e do espaço escolar; Currículo escolar; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study investigates the management of time and space within the curriculum of full-time municipal schools in Porto Alegre, aiming to understand how this organization can contribute to the educational experience of students and the quality of teaching. The central research question is: How is the management of time and space structured within the curriculum of full-time municipal schools in Porto Alegre? Based on this issue, the study seeks to analyze how school time and space are organized, utilized, and redefined in the school routine and how such management can influence the educational process. The research was conducted in three of the six full-time municipal schools currently operating in the city, adopting a qualitative approach. The study draws on theoretical frameworks from authors such as Jaqueline Moll, Miguel Arroyo, Ana Maria Cavaliere, António Nóvoa, Alfredo Veiga-Neto, and José Carlos Libâneo. Data collection instruments included document analysis, questionnaires, and semi-structured interviews with school principals and supervisors. Inspired by Miguel Arroyo's reflection (2012, p. 33), which emphasizes "the right to time-spaces for a just and dignified life," this study sought to highlight school organization not merely as a structural factor but as a crucial element in the quality of full-time education. The findings indicate that simply extending school hours does not guarantee meaningful and comprehensive education. The study emphasizes that effective time and space management requires careful planning, adaptation of physical structures, and innovative pedagogical practices. Challenges were also identified, such as the need for greater institutional support, ongoing teacher training, and the structuring of public policies that ensure the continuity of implemented actions. As a final product, the research proposes a pedagogical intervention aimed at improving the management of school time and space through discussions among educators and managers, exchange of experiences in workshops, and collaborative meetings. Additionally, the creation of an e-book will document and disseminate these innovative practices, establishing a collaborative repository to guide other institutions in the implementation and strengthening of full-time education. Thus, this study contributes to the reflection on educational policies and pedagogical practices that enhance comprehensive education, reinforcing the need for a closer look at the management of time and space as fundamental elements in building a more inclusive and transformative public school system.

Keywords: Full-time Education; Time and Space Management; School Curriculum; Educational Policies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Conceitos relacionados à prática da escola em tempo integral.....	26
Imagem 2 – Currículo, tempo e espaço	29
Imagem 3 – Estados Brasileiros dos Trabalhos Analisados.....	39
Imagem 4 – Página do MEC	45
Imagem 5 – Caminhos da Educação de Tempo Integral no Brasil.....	46
Imagem 6 – Palavras-chave das pesquisas selecionadas	47
Imagem 7 – La Escuela de Dolariñas - Artista Júlia Minguillón	51
Imagem 8 – Mandala dos Saberes.....	55
Imagem 9 – Percentual de Matrículas em Tempo integral na Rede Pública Brasileira por Região	58
Imagem 10 – Turno Integral no Rio Grande do Sul.....	60
Imagem 11 – Quantitativo da Rede Municipal de Porto Alegre	63
Imagem 12 – Linha do Tempo: Educação Integral em Porto Alegre	69
Imagem 13 – Página 8 do Boletim Técnico Informativo - nº5 /1953.....	70
Imagem 14 – Página 3 e 4 do Boletim Informativo nº7/1953.....	71
Imagem 15 – Jardim de Praça situado na Praça General Osório	71
Imagem 16 – Localização das Escolas em Tempo Integral em Porto Alegre	77
Imagem 17 – Reportagem que aponta a localização das Escolas em Tempo Integral em Porto Alegre.....	78
Imagem 18 – Gestão Democrática da Escola em Tempo Integral	79
Imagem 19 – Tela de Pieter Bruegel.....	85
Imagem 20 – Caminhos da Pesquisa.....	89
Imagem 21 – Passos da pesquisa	97
Imagem 22 – Principais ideias elencadas na entrevista.....	101
Imagem 23 – Pontos positivos e desafios da Educação em Tempo Integral	103
Imagem 24 – Mosaico com fotografias de escolas que retratam o tempo e o espaço ocupados por todos	104
Imagem 25 – Dados do impacto da enchente de maio de 2024 em Porto Alegre...	106
Imagem 26 – EMEFs participantes da pesquisa	120
Imagem 27 – Plano de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre 2016	131
Imagem 28 – Programa Mais Tempo na Escola	133

Imagem 29 – Currículo Integrado - Programa Escola em Tempo Integral Porto Alegre.....	135
Imagem 30 – Conceituação acerca do espaço escolar	137
Imagem 31 – Resolução nº 21 de 26 de novembro de 2020.....	139
Imagem 32 – Pintura de Henri-Émile-Benoît Matisse - O Canto do estúdio (1912)	142
Imagem 33 – Conceituação acerca do tempo escolar	147
Imagem 34 – Conceitos, Princípios e Estratégias Estruturantes - Centro de Referência em Educação Integral	152
Imagem 35 – Capa do e-book - Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de Alunos de ETI – Brasil – 2014-2021	57
Gráfico 2 – Percentual de Alunos de ETI por Grande Região – Brasil – 2014-2021	58
Gráfico 3 – Percentual de Alunos de ETI por Etapa de Ensino – Brasil – 2014-2021	59
Gráfico 4 – Percentual de Escolas de ETI por Localização – Brasil – 2014-2021	60
Gráfico 5 – Comparativo dos Estados Brasileiros em relação às matrículas de Educação em Tempo Integral	61
Gráfico 6 – Comparativo de matrículas na modalidade em tempo integral na Rede Municipal de Porto Alegre - 2021-2022	82
Gráfico 7 – Percentual de respondentes da pergunta 1	99
Gráfico 8 – Percentual de respondentes da pergunta 2	100
Gráfico 9 – Percentual de respondentes da pergunta 3	101
Gráfico 10 – Percentual de carga horária semanal dos professores	108
Gráfico 11 – Percentual de participação na elaboração das documentações pedagógicas	109
Gráfico 12 – Formação acadêmica dos professores das escolas	112
Gráfico 13 – Percentual carga horária semanal dos professores	113
Gráfico 14 – Percentual da participação da equipe gestora na construção dos documentos	114
Gráfico 15 – Percentual da formação acadêmica dos professores	117

LISTAS DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos selecionados	36
Quadro 2 – Matriz Curricular das Escolas em Tempo Educação Integral - Educação Infantil	80
Quadro 3 – Matriz Curricular das Escolas em Tempo Educação Integral - Ensino Fundamental	81
Quadro 4 – Roteiro de Questionário Inicial	90
Quadro 5 – Roteiro de Entrevista com Direções e Supervisores	92
Quadro 6 – Roteiro de Observação.....	93
Quadro 7 – Questionário enviado pelo <i>Google Formulários</i>	98
Quadro 8 – Eixos de Formação Específica da matriz curricular das escolas em tempo integral de Porto Alegre	134
Quadro 9 – Conceito de Tempo - vários autores.....	145
Quadro 10 – Desafios apontados pelas escolas participantes	156
Quadro 11 – Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral - MEC-2023.....	158
Tabela 1 – Comparativo entre matrículas em educação em tempo integral de Porto Alegre - 2021 e 2022	82
Tabela 2 – Comparativo de Matrículas em Escolas Fundamentais em Tempo Integral Porto Alegre 2022/2023/2024	83

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD-UFG	Banco Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDAF	Coordenação de Desenvolvimento e Avaliação Funcional
CEB	Câmara de Educação Básica
CGRH	Coordenação de Gestão de Recursos Humanos
CIEM	Centro Integrado de Educação Municipal
CIEP	Centro Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	CoronaVírus Disease
DAI	Departamento de Assistência e Instrução
DOU	Diário Oficial da União
EDP	Equipe de Desenvolvimento de Pessoas
EFT	Equipe de Efetividade Funcional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELM	Equipe de Lotação e Movimentação
EMEEF	Escola Municipal de Ensino Especial Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Ensino Infantil
ERF	Equipe de Registros Funcionais
ERGON	Sistema de registro funcional
ETI	Educação em Tempo Integral
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FAPA	Faculdade Porto Alegrense
FECI	Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional
FG	Função Gratificada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GV	Ginásios Educacionais
IBFE	Instituto Brasileiro de Formação de Educadores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Assessoria Interdisciplinar
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNSE	Programa Nacional de Saúde do Escolar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RH	Recursos Humanos
RME	Rede Municipal de Ensino
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEV	Serviço de Ensino Vocacional
SIE	Sistema de Informações Educacionais
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal da Saúde
SMSSS	Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	O PRIMEIRO PASSO DA JORNADA, CAMINHOS, CONTORNOS DO SONHO E INQUIETAÇÕES.....	19
1.1	RUMO AO SONHO	20
1.1.1	O Destino Almejado: objetivo geral	20
1.1.2	Passos do Percurso: objetivos específicos.....	20
1.2	POR QUE CAMINHAR?.....	20
1.3	TRAJETÓRIA E INQUIETAÇÕES: UMA CAMINHADA COM VÁRIOS “RETOQUES...”	21
2	A TRILHA DOS SABERES.....	28
2.1	DIFERENTES LUGARES E OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	28
2.2	CONSTRUINDO A ESTRADA - CONHECENDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	40
2.3	CAMINHOS CONHECIDOS ... CENÁRIO DE PESQUISA: SOBRE A REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE.....	62
2.3.1	Aprofundando os Passos... Educação em Tempo Integral em Porto Alegre	68
3	METODOLOGIA: FAZENDO O CAMINHO CAMINHANDO	87
3.1	ESCOLHENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	97
3.1.1	Ajustando a Rota.....	106
3.1.1.1	<i>Detalhes do caminho.....</i>	<i>117</i>
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS: OS FRUTOS DA JORNADA	123
4.1	OLHARES SOBRE O CAMINHO	123
4.1.1	Gestão Pública.....	124
4.1.1.1	<i>Passos Incertos – Desafios da descontinuidade nas Políticas Públicas e nas Gestões</i>	<i>124</i>
4.1.1.2	<i>Parceria com as Organizações da Sociedade Civil.....</i>	<i>126</i>
4.1.2	Currículo	129
4.1.2.1	<i>Mapeando Caminhos - Matriz Curricular e Currículo.....</i>	<i>129</i>
4.1.3	Tempo e Espaço	136
4.1.4	Formação Docente e Planejamento: importância da Gestão escolar na articulação do currículo, tempos e espaços.....	147

4.1.4.1	<i>Formação Docente</i>	148
4.1.4.2	<i>Traçando Horizontes – Planejamento, estudo e diálogo para um Currículo vivo.....</i>	149
5	RETOCANDO O SONHO PELO QUAL SE CAMINHA:	
	REFLEXÕES DA TRILHA	155
5.1	ENCONTROS NA ESTRADA.....	160
5.1.1	Trilhando Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral em Porto Alegre: formação e qualificação de gestores e docentes.....	161
5.1.1.1	<i>Justificativa.....</i>	<i>162</i>
5.1.1.2	<i>Duração.....</i>	<i>162</i>
5.1.1.3	<i>Metodologia.....</i>	<i>163</i>
5.1.1.4	<i>Percurso Formativo: As Quatro Estações da Educação Integral.....</i>	<i>163</i>
6	CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHAR NÃO SE ENCERRA.....	167
	REFERÊNCIAS: OS SÁBIOS DA JORNADA.....	170
	APÊNDICE A – Carta de Anuência da Instituição.....	179
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	181
	ANEXO A – Andar Por Aí.....	183



1 O PRIMEIRO PASSO DA JORNADA, CAMINHOS, CONTORNOS DO SONHO E INQUIETAÇÕES

O direito a tempos-espços de um justo e digno viver
(Miguel Arroyo, 2012, p. 33).

A epígrafe deste capítulo ecoa como uma premissa fundamental no campo da Educação Integral, especialmente no contexto das escolas de tempo integral, e permeia todo o presente estudo. A investigação busca explorar essa temática ao analisar a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação Integral em Porto Alegre, um tema que envolve dimensões pedagógicas, sociais e organizacionais complexas e inter-relacionadas. A pesquisa se debruça sobre como esses elementos são articulados no cotidiano escolar e até que ponto a organização curricular pode contribuir para uma educação mais equitativa e significativa para os estudantes.

O tema desta pesquisa é a **gestão de tempos e espaços no currículo das escolas de Educação Integral em Porto Alegre**, com foco em entender como esses componentes estruturais afetam a prática pedagógica e podem interferir na qualidade da educação oferecida nas instituições em tempo integral desse município.

Com base nessa temática, a pesquisa se dá especificamente em três escolas que atendem diferentes faixas etárias e estão localizadas em distintas regiões da cidade. A delimitação visa garantir um foco prático e uma análise detalhada das escolas selecionadas, permitindo uma compreensão mais profunda das particularidades e desafios enfrentados por essas instituições.

A questão central que orienta este estudo é: **como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre?** A partir dessa pergunta, busca-se analisar como o tempo e o espaço são organizados e utilizados no dia a dia escolar e como essa gestão influencia o trabalho pedagógico desenvolvido.

1.1 RUMO AO SONHO

1.1.1 O Destino Almejado: objetivo geral

O objetivo principal desta pesquisa é **investigar como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação Integral de Porto Alegre**, entendendo as implicações dessa organização para o desenvolvimento educacional.

1.1.2 Passos do Percurso: objetivos específicos

1. **Analisar os processos de construção do currículo** no que diz respeito à gestão de tempos e espaços nas escolas estudadas, observando como essas dimensões são estruturadas e integradas à prática pedagógica.
2. **Investigar o funcionamento cotidiano do currículo**, especialmente a organização dos tempos e espaços escolares, para entender como as atividades são distribuídas ao longo do dia e como os espaços físicos são utilizados nas instituições.
3. **Estudar a alocação de tempos e espaços** para atividades curriculares, analisando como as escolas de Educação Integral gerenciam suas rotinas diárias e distribuem as atividades entre ensino formal, projetos e momentos de recreação.
4. **Identificar os principais desafios** enfrentados pelas escolas na gestão de tempos e espaços, compreendendo os obstáculos que dificultam a implementação eficaz do currículo de Educação Integral.
5. **Contribuir para a qualificação da gestão escolar**, fornecendo orientações baseadas nas análises realizadas, com o objetivo de aprimorar as práticas de gestão de tempos e espaços nas escolas de Educação Integral, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa para as crianças e os estudantes.

1.2 POR QUE CAMINHAR?

Este estudo espera contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre a temática, destacando a elaboração de um projeto educacional comprometido com a transformação social e o desenvolvimento integral dos estudantes. A Educação

Integral, ao estender o tempo de permanência dos alunos na escola, exige uma gestão eficiente dos tempos e espaços, de forma a garantir que essa ampliação resulte em uma educação de qualidade e em experiências formativas ricas e diversificadas. A pesquisa se fundamenta nos pressupostos de autores como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Jaqueline Moll, Ana Maria Cavaliere, Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho, José Carlos Libâneo, Antônio Viñao Frago, Agustín Escolano Benito, Norbert Elias e Miguel Arroyo, autor que teceu a reflexão norteadora deste trabalho: **o direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**. Esses autores defendem uma educação emancipadora, comprometida com o direito a tempos-espaços de dignidade e justiça. Além disso, a análise dos desafios e potencialidades desse projeto pode oferecer subsídios valiosos para a formulação de políticas públicas e para a melhoria das práticas pedagógicas em escolas de tempo integral.

Em suma, ao investigar como os tempos e espaços são geridos nas escolas de Educação em tempo Integral de Porto Alegre, esta pesquisa busca não apenas compreender as práticas atuais, mas também sugerir caminhos para aprimorar a organização curricular, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e transformadora.

1.3 TRAJETÓRIA E INQUIETAÇÕES: UMA CAMINHADA COM VÁRIOS “RETOQUES...”

Inspirada por Paulo Freire e seu ensinamento de “fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando”, minha história na educação é uma jornada marcada por uma constante busca por aprendizado e transformação. Revisitar essa trajetória é reviver momentos que moldaram profundamente minha visão de mundo e minha prática docente, sempre guiada por inquietações e desafios.

Neste relato, destaco os momentos mais significativos dessa caminhada. Embora algumas experiências sejam abordadas de forma tangencial, cada uma delas contribui para a construção desta narrativa, tecida por aprendizados que seguem se desenrolando e se renovando ao longo do tempo.

Minha história profissional teve início quando me matriculei no curso de Magistério, no Colégio Santa Dorotéia, onde também comecei a trabalhar como auxiliar de Educação Infantil. Foi nesse período que brotou em mim o amor pela educação. Em 1986, concluí o curso e logo após tornei-me professora efetiva no

mesmo colégio, lecionando para uma turma de Jardim B. Paralelamente, iniciei o curso de Bacharelado em Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), posteriormente me transferindo para Ciências e Matemática na Faculdade Porto-Alegrense (FAPA).

Em 1988, ao mesmo tempo que trabalhava no Colégio Salesiano Dom Bosco, prestei concurso para professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Nos anos subsequentes, participei de diversos cursos voltados à minha formação profissional. Em 1991, assumi o cargo na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) 3ª Unidade, que mais tarde passou a se chamar EMEI Dom Luiz de Nadal. Considero esse período como um verdadeiro “divisor de águas”, pois marcou a criação do Programa Municipal de Educação Infantil, no qual as escolas de Educação Infantil foram desvinculadas da Secretaria Municipal de Saúde e passaram a ser integradas à Secretaria Municipal de Educação, refletindo uma significativa mudança estrutural e pedagógica no âmbito da Educação Infantil no município. Ali conheci de perto a realidade das crianças em contexto mais vulnerável e comecei a refletir sobre a responsabilidade social da educação.

Ao longo da década de 1990, tive a honra de contribuir para o avanço da Educação Infantil no município de Porto Alegre, ao assumir um novo desafio: atuar como assessora pedagógica das creches comunitárias, contribuindo para a formação de educadores leigos e líderes comunitários. Um marco importante dessa trajetória foi a participação na elaboração da Proposta Pedagógica da Educação Infantil, consolidada no *Cadernos Pedagógicos 15/1999*¹. Esse processo foi verdadeiramente enriquecedor, pois representou uma construção coletiva, permeada por múltiplos olhares e um profundo estudo pedagógico. Paralelamente, atuei na condução de diversas formações voltadas à formação de educadores, o que reforçou meu compromisso com o aprimoramento da prática docente. Além disso, minha participação em eventos e congressos especializados foi essencial para ampliar meus horizontes e consolidar minha atuação profissional, proporcionando-me uma aproximação inspiradora a autores que são referências na Educação Infantil. Madalena Freire, com sua paixão pela escuta e pelo diálogo, ensinou-me sobre a importância de uma pedagogia viva e dialógica. Léa Tiriba trouxe um olhar sensível

¹ Cadernos Pedagógicos SMED é uma publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Administração Popular que apresenta a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre.

sobre a relação da criança com a natureza, revelando a riqueza dos espaços naturais como ambiente educativo. Zilma de Oliveira, por sua vez, aprofundou a compreensão do desenvolvimento infantil, sempre ressaltando a singularidade de cada criança no processo de aprendizagem. Moysés Kuhlmann, com seu olhar histórico e crítico, mostrou os desafios e as possibilidades da política educacional para a infância. Sônia Kramer, ao discutir a ludicidade e os direitos das crianças, reafirmou a importância de um ensino que respeite e valorize a infância como um tempo de descoberta e brincadeira. E Constance Kamii, com sua visão sobre a construção do conhecimento, iluminou o caminho para uma prática educativa que respeite a autonomia e o protagonismo da criança em seu próprio processo de aprendizagem.

Cada um deles foi uma fonte de inspiração, reafirmando meu compromisso com uma educação infantil humanizadora e transformadora. A assessoria me proporcionou participar como organizadora do V Encontro Regional de Educação Infantil, refletindo a indissociável relação entre saúde e educação.

Em 2000, retornei à escola, agora na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) São Pedro, enquanto buscava estar mais próxima de casa para iniciar uma família. Ao longo dos anos seguintes, conciliei a maternidade com os estudos, concluindo a graduação em Pedagogia e participando de diversos cursos e eventos relacionados à minha área de atuação. Esse período foi também marcado por minha participação no Fórum Mundial de Educação, onde compartilhei reflexões sobre a inclusão, tema que me emociona profundamente, pois acredito, como coloca a Resolução CNE/CEB de 2001, que todas as escolas devem garantir condições de educação de qualidade para todos.

Em 2007, assumi a função de diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) São Pedro, onde implementei um projeto de gestão fundamentado na promoção da inclusão e na busca pela qualidade da educação

pública. Foi nessa instituição que iniciei meu envolvimento com os programas *Escola Aberta* (2005)², *Cidade Escola* (2006)³ e *Mais Educação* (2010)⁴.

Posteriormente, em 2013, fui convidada a assumir a direção da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Vila Mapa II, situada na região da Lomba do Pinheiro, desafio que abracei com grande dedicação. Essa experiência foi fundamental para a minha trajetória no campo da Educação em Tempo Integral, uma vez que o funcionamento da escola em regime de 12 horas diárias representa um constante estudo para transformar o ambiente escolar em um espaço de construções significativas e de felicidade para as crianças.

Ao longo dos anos, minha jornada profissional tem sido marcada por uma ampla diversidade de experiências na área educacional, abrangendo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2014, fui nomeada para atuar como professora de Totalidades Iniciais na EJA, um trabalho que, para mim, foi encantador, pela diversidade de idades e histórias de vida com que me deparei. Um dos projetos mais queridos foi o *Abecedário dos Chás*, que resultou em uma publicação em e-book no Desafio Diário de Inovações.

Minha trajetória como gestora ganhou novo olhar em 2020, ao assumir um papel na Unidade de Lotação e Movimentação, que faz parte da Coordenação de Recursos Humanos da SMED de Porto Alegre, na qual passei a conhecer de perto os desafios administrativos da educação. Nesse contexto, refleti sobre o papel da gestão escolar e a importância de um ambiente inclusivo e acolhedor, como destaca Libâneo (2018), ao afirmar que uma escola de qualidade deve incluir e promover a formação crítica dos sujeitos.

A pandemia de COVID-19 exigiu uma reestruturação profunda, forçando a adaptação rápida ao ensino remoto e novas formas de interação com a comunidade

² Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a juventude, criado pela RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 052, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

³ Projeto Cidade Escola, da Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura de Porto Alegre, foi criado em 2006 com o objetivo de aproximar o conhecimento produzido na formação de professores e gestores da cidade. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/experiencias/cidade-escola-porto-alegre/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

⁴ Programa Mais Educação: tem como objetivo ampliar o tempo de permanência dos estudantes. Resolução 24, de 16 de agosto de 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/mais-educacao>. Acesso em: 12 jan. 2025.

escolar. Mais recentemente, as enchentes⁵ que afetaram o Rio Grande do Sul trouxeram novos obstáculos, demandando esforços para reconstruir a proximidade com os alunos e garantir que a educação continuasse desempenhando seu papel essencial. Em ambos os casos, a educação foi desafiada a se reinventar, buscando sempre atender às necessidades emergentes e manter seu compromisso com a formação e o cuidado das crianças.

Diante dessas experiências, surgem inquietações que me levam a escolher o tema da Educação em Tempo Integral como foco de pesquisa, reconhecendo sua relevância para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Minha trajetória diversificada e os desafios do campo educacional no presente me motivam a buscar novos conhecimentos e práticas que contribuam para a melhoria contínua da qualidade da educação.

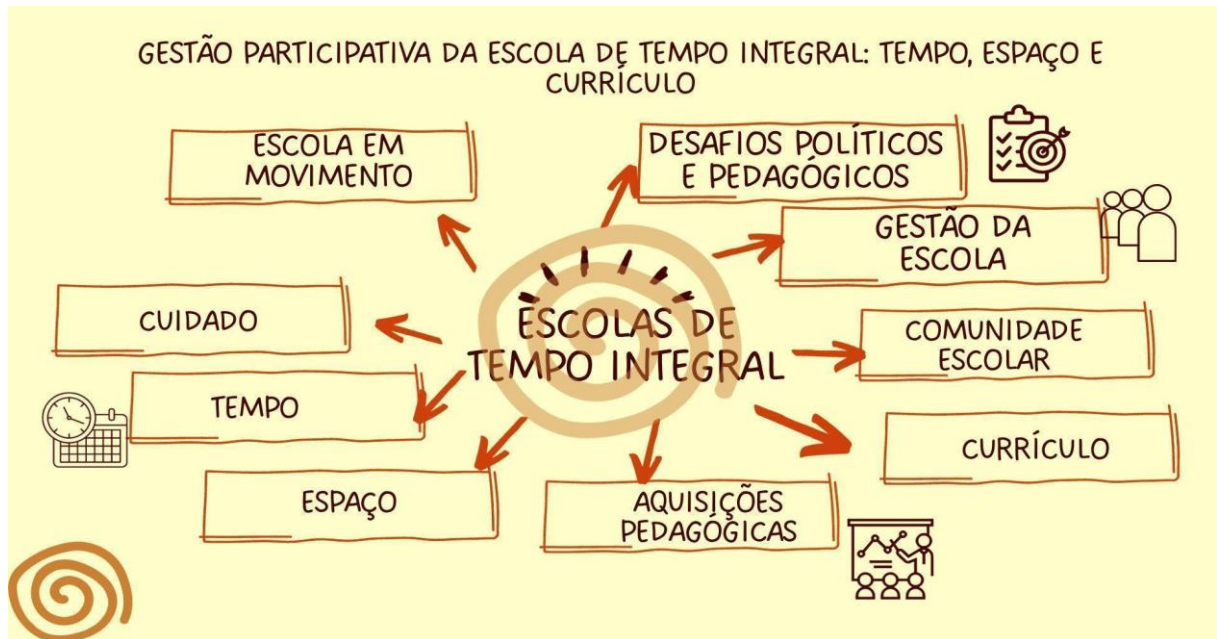
Minha caminhada e reflexões têm como foco a realidade educacional do município de Porto Alegre, onde busco explorar o potencial da escola em tempo integral como agente de transformação social, assim como sua organização, assuntos que me levam a algumas indagações, afinal: como um espaço que está em constante movimento pode promover, como diria Paulo Freire, uma educação emancipatória? De que forma essa escola pode ajudar a romper com as desigualdades de nosso país? Poderia a escola em tempo integral contribuir para transformar pensamentos e ações, construindo conhecimentos significativos para os nossos estudantes? Esses questionamentos atravessam a pesquisa desenvolvida e se tornam o fio condutor de uma investigação que busca compreender como a escola de tempo integral pode ir além de uma mera organização de horários, transformando-se em um espaço para práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

Tal jornada, enredada pelas vivências e desafios enfrentados no cotidiano escolar, é permeada por uma constante reflexão sobre o papel da escola na sociedade. Ao trilhar o caminho do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, espero que minhas experiências contribuam para uma reflexão crítica, sempre na busca do “sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire, 1997).

Para isso, alguns conceitos relacionados à prática da escola em tempo integral se repetem no decorrer deste estudo e estão sintetizados na Imagem 1.

⁵ Uma das maiores tragédias climáticas já ocorridas no Brasil, as enchentes ocorreram no Rio Grande do Sul em 2024, no mês de maio, impactando e devastando cidades, tirando milhares de famílias das suas casas.

Imagem 1 – Conceitos relacionados à prática da escola em tempo integral



Fonte: Mapa Mental elaborado pela autora.



2 A TRILHA DOS SABERES

2.1 DIFERENTES LUGARES E OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A Educação Integral ou Educação em Tempo Integral tem sido discutida de forma crescente desde a década de 1930 no Brasil e no exterior. Os enfoques da discussão, muitas vezes, diferem-se em relação à sua concepção e organização.

No Brasil, a Educação Integral ou de Tempo Integral está intimamente ligada às políticas sociais, com a proposta para a infância de classes populares, enquanto, no exterior, liga-se à educação como um todo. O movimento da educação no Brasil começou com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 19 de março de 1932, redigido em conjunto por 26 autores, como: Anísio Spíndola Teixeira, Cecília Meirelles, Garcia Rezende, entre outros, que se autodenominavam como “renovadores” da educação. Esse documento apontava diretrizes para a educação brasileira, e uma das afirmações foi:

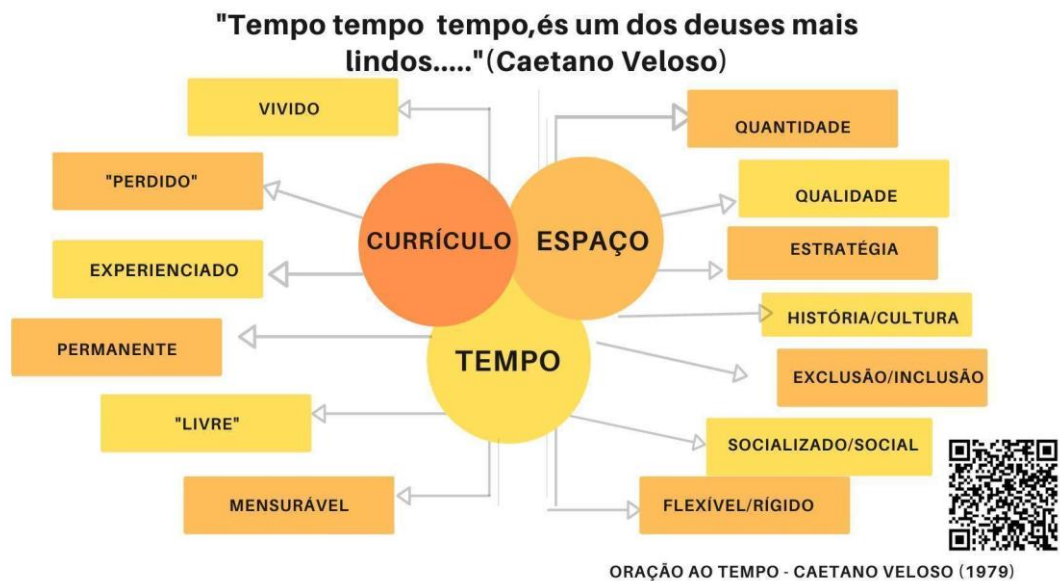
[...] sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos políticos-sociais a solução dos problemas escolares (Azevedo *et al.*, 1984, p. 408).

Esse documento é frequentemente citado em trabalhos relacionados ao tema, em função da sua relevância histórica e influência nas políticas educacionais a partir da sua elaboração.

Desejo, neste trabalho investigativo, analisar as políticas elaboradas para a Educação Integral no município de Porto Alegre e o currículo, entrelaçando-as aos conceitos de tempo e de espaço, observando o envolvimento da comunidade escolar na gestão democrática da escola.

Pensando em currículo, tempo e espaço, as principais palavras que surgem são as apresentadas na Imagem 2, inspiradas pela canção de Caetano Veloso, *Oração ao tempo*.

Imagem 2 – Currículo, tempo e espaço



Fonte: Mapa Mental elaborado pela autora.

As abordagens à palavra **tempo** têm diferentes concepções, como coloca Parente (2010, p. 135): *“tempos **de** escola, início e a duração da escolarização; tempos de **escolarização**, a organização da escolarização e tempos **na** escola, as construções consolidadas no interior das instituições escolares”* (grifos meus).

Cada escola, alinhada a seus objetivos específicos, estabelece a configuração de seus tempos, tanto organizacionais, culturais, sociais quanto pedagógicos. Isso se assemelha à ideia de que a escola é uma resultante da intersecção entre tempo, espaço e currículo.

A palavra **espaço** nos remete à representação geográfica delimitada, mas temos outros significados a ela associados. Como Santos (2020) nos aponta: “[...] partimos do pressuposto que todo e qualquer **espaço** se constitui com instrumentos e signos que comunicam invisivelmente ideologias, filosofias e regras que organizam o(s) tempo(s) e o ambiente social”.

Segundo Arroyo (2013, p. 370), o espaço transcende sua dimensão geográfica, sendo, na verdade, um espaço social. Ele afirma que a “Escola como território é mais do que escola. É passagem para outros lugares sociais”. O autor destaca que o espaço pode ser conquistado, e as lutas por espaços mais dignos e justos podem enriquecer o direito ao conhecimento adequado. Essas lutas não apenas enriquecem

nossa prática docente, mas também contribuem para experiências mais humanizadoras do espaço, inclusive do espaço escolar (Arroyo, 2013, p. 343).

Quando consideramos o tempo e o espaço na escola, estamos, de fato, estruturando o currículo com significado e cuidado. Nesse contexto, como enfatiza Arroyo (2012, p. 35), buscamos “criar tempos-espaços públicos de um digno e justo viver da infância-adolescência”.

Com o intuito de conhecer o que vem sendo pesquisado no âmbito acadêmico sobre a temática de minha pesquisa, fiz uma busca em três bases: na Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos Bancos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Essa busca teve, como foco, o tema da Educação Integral e Educação de Tempo Integral. Utilizei TERMOS relevantes como Educação Integral, Ensino Fundamental, Gestão Escolar, Tempo, Espaço e Currículo para guiar a referida busca. É importante mencionar que selecionei alguns trabalhos que julgo pertinentes para a pesquisa desenvolvida, os quais estão organizados em um quadro e sobre os quais falarei mais adiante.

Esta pesquisa resultou na identificação de um considerável número de artigos, trabalhos de Mestrado e Doutorado nessas diversas plataformas. O foco principal da pesquisa concentrou-se no âmbito do Ensino Fundamental e considerou o período a partir de 2016. A amplitude das informações encontradas nessas fontes reforça a relevância do tema da Educação Integral e da Educação de Tempo Integral no cenário acadêmico atual. O enfoque específico no Ensino Fundamental e a restrição temporal a partir de 2016 visaram garantir a pertinência e atualidade das abordagens selecionadas para a análise.

Na etapa inicial de exploração, realizada em 23/06/2023, ao acessar o banco de dados de teses e dissertações da CAPES, constatei uma ampla gama de resultados relacionados ao tema da Educação Integral. A pesquisa inicial abordando o tema “Educação Integral” gerou uma extensa listagem de 143.458 trabalhos. Estes abrangiam diversas tipologias, como Educação Infantil, Ensino Médio, Formação Técnica e Organizações da Sociedade Civil (OSCs).

Com o objetivo de concentrar e aprimorar a pesquisa, inicialmente empreguei o descritor “educação em tempo integral”, resultando em um conjunto de 1.909 trabalhos. Para refinar ainda mais a busca, apliquei o critério de seleção de mestrados e concentração na área de educação, o que reduziu o conjunto para 1.406 trabalhos.

Contudo, considerando que esse número ainda era substancial, recorri a um segundo filtro, incluindo critérios adicionais, como “ensino fundamental” e “educação pública”, devido à maior afinidade com o foco da minha pesquisa.

Posteriormente, a pesquisa foi específica para a região de Porto Alegre, em que utilizei o segundo descritor “Educação Integral e Porto Alegre”, resultando em 440 títulos. Uma vez que a trajetória da Educação Integral na região era de interesse, não foi aplicado um refinamento em relação aos anos de publicação.

Para concentrar a pesquisa em aspectos de gestão escolar, utilizei o descritor “gestão escolar e Educação Integral”, gerando 804 trabalhos. Novamente, apliquei o refinamento para trabalhos de Mestrado na área de Gestão e Avaliação em Educação Pública, resultando em 89 títulos. Após ler os títulos e os resumos desses trabalhos, selecionei aqueles com maior aproximação à pesquisa desenvolvida.

O direcionamento da pesquisa para a relação entre Educação Integral e currículo resultou em 13 trabalhos identificados pelo descritor “Educação Integral e currículo”. Da mesma forma, ao investigar a conexão entre Educação Integral e o aspecto temporal, o descritor “Educação Integral e tempo” proporcionou 26 resultados. Entre estes, foram selecionados 12 trabalhos, que apresentavam afinidade com a pesquisa conduzida, para uma análise mais detalhada.

Já a interação entre Educação Integral e espaço, utilizando o descritor “Educação Integral e espaço”, resultou em nove trabalhos. É fundamental enfatizar que todas as etapas de busca e refinamento foram realizadas com base na pertinência dos trabalhos em relação aos objetivos da pesquisa. Esses resultados iniciais ressaltam a importância e a amplitude do tema da Educação Integral, além de revelar a diversidade de abordagens e enfoques explorados no contexto de Porto Alegre.

Realizei uma busca detalhada de trabalhos na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os mesmos descritores de pesquisa, para verificar a publicação em periódicos. Os resultados obtidos foram significativos em termos de relevância e diversidade de abordagens.

A busca inicial por “Educação e Tempo Integral” retornou um total de 96 trabalhos. Para aprimorar a busca e direcioná-la especificamente para a área de meu interesse, empreguei os filtros Educação e Ensino Fundamental, resultando em 23 trabalhos bastante pertinentes à pesquisa aqui apresentada.

No âmbito da investigação sobre a relação entre “Educação Integral” e a cidade de “Porto Alegre”, foram encontrados dois estudos. Um deles abordava a interligação

entre o tempo na escola e a saúde dos alunos. Quanto à perspectiva da “gestão escolar” no contexto da “Educação Integral”, foram identificados seis trabalhos, que contribuem para uma melhor compreensão das práticas administrativas nessa área.

A exploração da relação entre “educação” e “currículo” gerou uma notável quantidade de 50 resultados, indicando a ampla produção acadêmica nesse campo. Com o refinamento para a categoria “Educação Integral” o número de trabalhos relevantes permaneceu considerável, com 23 títulos selecionados.

Por sua vez, a intersecção entre “Educação Integral e tempo” apresentou um total de 72 resultados, sublinhando o interesse e a investigação dedicados a essa dimensão crucial da Educação Integral. O aspecto do “espaço” no contexto da “Educação Integral” trouxe dois resultados, indicando que essa área carece de interesse e de estudos, especialmente se comparada aos estudos sobre o tempo.

A plataforma IBICT, por sua vez, também proporcionou um conjunto de resultados importantes de teses e dissertações. As pesquisas utilizando os descritores delinearam uma perspectiva complementar, destacando ainda mais a relevância e diversidade de abordagens em relação à Educação Integral. Foram identificados, para a combinação de “Educação” e “Educação Integral”, 26 resultados.

Ao explorar a intersecção de “Educação Integral” com “Porto Alegre”, identifiquei dois resultados pertinentes. A busca relacionando “gestão escolar” e “Educação Integral” apresentou quatro resultados significativos. Ao abordar a relação entre “Educação Integral” e “currículo” foram encontrados três resultados relevantes, trabalhos que poderão contribuir sobre os aspectos relacionados a tempo, espaço, currículo, e a conexão da Educação Integral com o contexto específico de Porto Alegre.

A exploração da conexão entre “Educação Integral” e “tempo” gerou 14 resultados de relevância. Por fim, a pesquisa de “Educação Integral” e “espaço” trouxe seis resultados significativos.

Os resultados encontrados na plataforma do IBICT se referem aos estudos acadêmicos sobre a Educação Integral. Esses resultados são valiosos para aprofundar a compreensão desse conceito, considerando suas múltiplas facetas. A diversidade de abordagens identificadas e a quantidade de trabalhos selecionados ressaltam a importância e a amplitude desse tema na pesquisa acadêmica.

Após minhas pesquisas nas três plataformas de busca – CAPES, SciELO e IBICT –, os resultados revelaram uma ampla gama de abordagens e informações.

Utilizando os descritores de pesquisa, identifiquei uma riqueza de trabalhos relevantes, abrangendo questões relacionadas à Educação Integral e diversos de seus aspectos, como a interconexão entre educação e tempo, currículo, espaço e gestão escolar. Após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, foi possível selecionar um total de 17 trabalhos que satisfazem os critérios de relevância, todos abordando os conceitos de “currículo, tempo e espaço”, com foco na Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental.

A análise desses resultados confirma a importância e a relevância do tema da Educação Integral nas discussões acadêmicas contemporâneas. Os trabalhos encontrados abrangem diversos aspectos e perspectivas, contribuindo para uma compreensão abrangente, diversificada e aprofundada da Educação em Tempo Integral e suas dimensões.

Foram identificados 17 estudos que se alinham mais diretamente aos descritores escolhidos. Essa seleção contempla uma variedade de fontes, abrangendo: um do Banco Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD-UFG), um da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME-UFRGS), um da Revista Educação (REVEDUC), oito da Plataforma CAPES/Sucupira e sete da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A escolha criteriosa desses trabalhos foi baseada na análise dos títulos e resumos, abrangendo diferentes contextos geográficos. O objetivo foi investigar e compreender as trajetórias e os processos relacionados à Educação em Tempo Integral. Essa análise permitiu avaliar como as políticas públicas para a Educação Integral têm caráter nacional, embora cada estado possua legislação e realidade social próprias. Isso proporcionou uma visão ampla e contextualizada das experiências educacionais no âmbito da Educação Integral. Em todos os trabalhos selecionados, os conceitos de tempo, espaço e currículo são abordados e referenciados de maneira significativa.

No artigo, *Diálogos Possíveis à Construção de Projeto Político e Pedagógico na Perspectiva Contemporânea da Educação Integral* (Titton; Pacheco, 2015), realiza-se uma análise profunda sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) adotados pelas escolas de tempo integral, examinando-se os fatores que contribuem para sua formação, com especial atenção à gestão escolar. Segundo as autoras, “O foco desta análise é refletir de que forma o PPP da escola dialoga com os pressupostos e as

ações inerentes a essa proposta, a qual envolve saberes populares, outros espaços, agentes educativos e práticas de gestão escolar” (Titton; Pacheco, 2015, p. 135).

Os trabalhos de Darianny Araújo dos Reis (2021), em *O currículo escolar na escola de tempo integral: sentidos e significados atribuídos por professores*, e a dissertação de Danise Vivian (2015), *O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre ‘temos todo o tempo do mundo’ e ‘não temos tempo a perder’*, oferecem valiosas perspectivas sobre a elaboração do currículo em escolas de tempo integral, enquanto também refletem sobre os aspectos temporais da educação, que seguem uma lógica “linear e cronológica”.

Reforçando essa perspectiva, Vivian (2015, p. 11) salienta que há uma “priorização do tripé conceitual de Educação Integral, tempo escolar e currículo”. Essa abordagem multifacetada permite uma análise aprofundada das complexas interações entre o tempo, o currículo, os atores educacionais e as políticas institucionais. Ao adotar uma perspectiva ancorada nos Estudos Culturais, a tese busca ir além de uma mera avaliação superficial dos aspectos técnicos e políticos, explorando as dimensões sociais, simbólicas e discursivas envolvidas na implementação e impacto do tempo escolar ampliado. Esses estudos destacam a urgência de abordar a questão do tempo estendido nas escolas e nos levam a refletir sobre a afirmação de Miguel G. Arroyo (2012, p. 33) “mais tempo da mesma escola?”.

Reis (2021, p. 03) destaca a importância da “[...] discussão teórica acerca da relação entre currículo e formação integral do aluno, a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora, alicerçada nos estudos críticos do currículo”. Isso se estende aos diversos significados atribuídos na busca pela formação integral, e o conflito entre a adesão às avaliações em larga escala, ancoradas em padrões curriculares para aprimorar o desempenho e os princípios da Educação Integral, na escola estadual de Manaus.

As autoras Martha Coimbra da Costa Coelho e Lígia Velloso Maurício (2016), em seu trabalho intitulado *Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral*, discutem como os conhecimentos podem ser abordados em um “tempo alargado”, com o objetivo de promover práticas educacionais mais “emancipadoras”, centradas na “inclusão social e a construção da cidadania”. Contribuindo para a compreensão dos conceitos de tempo e da dualidade entre a “escola do estudo” e a “escola da brincadeira”, esses elementos estão intrinsecamente relacionados à elaboração do currículo nas escolas de tempo integral.

A autora Daniele de Fátima Santos Mormito (2018), em seu trabalho *As Práticas Pedagógicas nas Escolas de Tempo Integral do Município de Curitiba (1988-2017)*, destaca as continuidades e transformações nas práticas pedagógicas, com ênfase nos elementos de “currículo e proposta pedagógica, tempo, espaço e perfil docente”, abordando especialmente as dimensões de tempo e espaço na escola.

Colaborando para a análise das políticas públicas na área da Educação em Tempo Integral, destaca-se o trabalho da autora Cláudia da Mota Darós Parente (2018), intitulado *Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública*. Esse trabalho se concentra nas diferentes etapas do ciclo de políticas públicas, incluindo as seguintes fases: “definição da agenda, formulação, implementação e avaliação” (Parente, 2018, p. 415). E isso me fez lembrar das palavras da professora Daianny Madalena Costa (2023), ao afirmar que: “A formulação de uma política pública não garante sua efetiva implementação”, como reafirmado pela autora Cláudia da Mota Darós Parente (2017, p. 23), que destacou: “Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira”.

No contexto do estudo de Parente (2017, p. 417), destaca-se a ênfase na “construção de tempos escolares”. Isso implica na articulação dos tempos escolares, em particular o tempo integral, com os tempos de vida dos estudantes. É importante observar que essa referência não se aplica de forma genérica a qualquer tempo, mas concentra-se especificamente nos tempos escolares e suas relações. Essa questão subjacente, que também permeia minha pesquisa, investiga como a escola, como instituição, materializa a dimensão temporal em seu currículo. A configuração do tempo na escola é moldada por construções e necessidades históricas que a influenciaram ao longo de sua evolução, levando-nos a refletir sobre como esse tempo pode ser construído na escola.

Maria Celeste Reis Fernandes Souza (2018, p. 159) convida-nos à reflexão sobre as *Tensões entre os Tempos da Escola e os Tempos do Corpo* e sua relação direta com a elaboração do currículo e a gestão de tempos e espaços. Seus resultados destacam as tensões evidentes entre os horários da escola e as necessidades físicas do corpo, abordando como as atividades são distribuídas ao longo do dia e como existe um excesso de ênfase nas atividades mentais em detrimento das necessidades físicas. Isso ressalta a importância de considerar a “multidimensionalidade do sujeito”.

A fim de organizar os trabalhos selecionados na busca realizada, elaborei um quadro contendo informações relevantes sobre o tema da Educação em Tempo Integral, alinhado com as teses pertinentes ao meu trabalho. As informações estão dispostas em ordem cronológica para oferecer uma visão abrangente do campo.

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos selecionados

AUTOR	TÍTULO DA PESQUISA	ANO	LOCAL	LINK	PALAVRAS-CHAVE
PARENTE, Claudia da Mota Darós	A construção dos tempos escolares	2010	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200007	*Tempo Escolar; Política Educacional; Organização Escolar.
SILVA, Darlyene Iviane da Costa	Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral	2015	Universidade Federal de Goiás	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5070	Escola de tempo integral; Espaço, tempo e processos pedagógicos; Ensino-aprendizagem.
TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO Suzana Moreira	Diálogos Possíveis À Construção De Projeto Político E Pedagógico Na Perspectiva Contemporânea Da Educação Integral	2015	UFRGS/UNISINOS	https://doi.org/10.1590/0102-4698151374	Educação Integral; Projeto Político Pedagógico; Identidade Pedagógica.
VIVIAN, Danise	O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre "temos todo tempo do mundo" e "não temos tempo a perder"	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Vivian%2C+Danise&type=author	*Educação Integral; Programa Mais Educação; Tempo escolar; Currículo.
LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de	Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos	2016	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG	https://www.scielo.br/j/edreal/a/gLJ9VmffWTBz4Vn7gvdSgyf/?lang=pt#	*Educação Integral; Território; Territórios Educativos.
BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina	Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação	2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	https://www.scielo.br/j/edreal/a/k4npT6d8BGLT8rYL3z9nR5R/?lang=pt#	*Tempo de Escola; Escola Integral; Gestão Democrática; Programa Mais Educação; Rio de Janeiro.
COELHO, Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lígia Velloso	Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ - Brasil	https://doi.org/10.1590/2175-623660673	*Educação em Tempo Integral; Conhecimentos Praticados; Conhecimentos Historicamente Constituídos; Conhecimentos Locais.

PARENTE, Claudia da Mota Darós	Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública	2018	UNESP Universidades Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho	https://doi.org/10.1590/2175-623661874	Educação em Tempo Integral; Política Educacional; Ciclo de Políticas Públicas.
MORMITO, Daniele de Fatima Santos	As Práticas Pedagógicas nas escolas de Tempo Integral do Município de Curitiba (1988-2017)	2018	Universidade Tuiuti do Paraná	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6431063	*Escola de Tempo Integral; Práticas Pedagógicas; Processo de ensino e aprendizagem; Curitiba.
SILVA, Maria Cristiani Gonçalves	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil	2018	Universidade Estadual de Campinas	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6363854	*Educação; Educação Integral; Direito à Educação; Direitos Humanos.
SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes	Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo	2018	Universidade Vale do Rio Doce-Minas Gerais	https://doi.org/10.1590/0104-4060.51552	Escola em Tempo Integral; Cronobiologia; Tempo Escolar; Relação com o saber.
NUNES, Marcia Cristina Ximenes Miranda	Educação integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA'	2019	Universidade Federal do Oeste do Pará	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9105740	*Educação Integral; Escolas de Tempo Integral; Profissionais da Educação; Amazônia.
OLIVEIRA, Angela Maria Gonçalves de	O Projeto de Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas e o Direito à Educação	2019	Universidade Estadual de Campinas	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8570465	*Direito à educação; Educação em Tempo Integral; Educação no estado do Amazonas.
LOPES, Jaqueline Imaculada	Escola de tempo integral: entendimentos e vivências em uma instituição pública de Viçosa-MG	2020	Universidade Federal de Viçosa	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10749703	*Construcionismo Social; Educação Integral e Integrada; Escola de tempo integral; Ensino Fundamental.
OLIVEIRA, Francisco Carlos de	Escola Plena: Educação em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso (2015-2018)	2020	Universidade Católica Dom Bosco	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10098541	*Relação Estado, Mercado e Educação; Privatização da Educação; Parceria público-privada; Programa de Educação Integral de Pernambuco.

REIS, Darianny Araújo dos	O currículo escolar na escola de tempo integral: sentidos e significados atribuídos por professores (The school curriculum in the full-time school: Senses and meanings attributed by teachers)	2021	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4942	*Currículo; Educação; Escola de tempo integral; Formação integral.
BAPTISTELLA, Estefani	Ritmos curriculares: tempos e espaços de escolas de tempo integral do Município de Santa Maria/RS	2022	Universidade Federal de Santa Maria	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11728545	*Políticas Públicas; Educação Integral; Currículo em Tempo Integral; Tempos e Espaços; Formação Integral.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da seleção nas plataformas de busca (2023).

Dentre as referências utilizadas nos trabalhos selecionados, aquelas que se destacaram, pela sua relevância, foram, em especial, as contribuições de Jaqueline Moll. Sua eminência no assunto se consolida através do livro *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Nessa obra, Moll (2012) apresenta uma reflexão e análise enraizada na prática, oferecendo um olhar abrangente sobre as experiências advindas de diversas localidades do País. Desde a etapa inaugural até a estruturação, o livro traça o trajeto de construção das escolas de tempo integral, oferecendo uma narrativa enriquecedora e que nos ajuda a compreender a complexidade que envolve essa forma de organização escolar.

Ana Maria Villela Cavaliere, por sua vez, contribui com o livro *Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas*, publicado em 2017. Essa obra é um compêndio de saberes, reunindo mestres, doutorandos e doutores em um diálogo fértil. O livro explora a evolução da escola de tempo integral em território brasileiro, debatendo aspectos históricos, políticos e práticos. As reflexões presentes nessa coletânea fornecem uma visão abrangente sobre a transformação da Educação Integral no contexto nacional.

Os trabalhos escolhidos passaram por uma seleção que levou em conta as palavras-chave, bem como o título, o contexto geográfico e, de maneira preferencial, o enfoque no Ensino Fundamental. Essas pesquisas fundamentaram-se em um levantamento documental que inclui leis, decretos e programas educacionais, tanto em âmbito nacional quanto estadual e municipal. Dessa forma, os estudos abarcaram as particularidades locais que permeiam as questões da Educação Integral.

Na Imagem 3, podemos observar os diferentes estados e instituições de ensino citados nos trabalhos selecionados:

Imagem 3 – Estados Brasileiros dos Trabalhos Analisados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Podemos observar que os assuntos Educação Integral e Escola de Tempo Integral são temáticas de reflexão e debate em diferentes municípios, presentes nas políticas educacionais e num apanhado de leis e programas que defendem a ampliação do tempo ou jornada escolar para o Ensino Fundamental e Médio. Os programas nos estados recebem nomes diferentes, como: *São Paulo Integra*; *Mais Infância Ceará*; *Escola em Tempo Integral*, no Rio de Janeiro; *Mais Tempo na Escola*, em Porto Alegre. Esses são alguns exemplos, pois cada estado ou município expressa o seu projeto pedagógico de tempo integral de maneira diversa.

2.2 CONSTRUINDO A ESTRADA - CONHECENDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Nesta seção, busco estabelecer algumas articulações entre as pesquisas selecionadas na revisão de literatura para explorar a temática de minha pesquisa. A primeira experiência de Educação Integral no Brasil ocorreu em 1947, na cidade de Salvador, quando o educador Anísio Teixeira⁶, então secretário da Educação e Saúde, idealizou e promoveu a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque. Essa iniciativa tinha como objetivo proporcionar uma educação holística, voltada ao desenvolvimento integral do ser humano, fortemente inspirada pelas teorias do filósofo John Dewey⁷.

Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, defendia uma educação pública baseada nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. O Manifesto propunha uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro, ressaltando a importância de uma escola pública acessível a todos e comprometida com a formação integral dos indivíduos, abrangendo os aspectos intelectual, físico, moral e social. O documento também sublinhava o papel central do Estado na democratização do ensino, na defesa de que a educação fosse um direito de todos e um pilar para o desenvolvimento da nação.

Com essa visão, Teixeira idealizou, em 1947, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, com o objetivo de implementar uma Educação Integral para crianças e adolescentes. Nesse centro, as atividades tradicionalmente escolares ocorriam nas Escolas-Classe, enquanto o contraturno era dedicado a uma série de atividades complementares no espaço chamado Escola-Parque (Brasil, 2009, p. 15).

O conceito de Escola-Parque foi idealizado como uma extensão do aprendizado formal, proporcionando atividades artísticas, culturais, sociais, de lazer e preparação para o trabalho, com o objetivo de promover a cidadania ativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse projeto, os alunos recebiam um total

⁶ Anísio Spínola Teixeira: jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Baiano e defensor da universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória na década de 1930. Foi destacado como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro e fundou a Universidade do Distrito Federal.

⁷ John Dewey: filósofo, psicólogo e educador norte-americano, um dos pensadores mais influentes refletindo sobre aprendizagem, democracia e a experiência humana. Acreditava na democracia não apenas como uma forma de governo, mas como um modo de vida – aprender através da experiência.

de 9 horas diárias de atendimento, divididas em 4 horas para atividades da Escola-Classe e 5 horas para as atividades complementares na Escola-Parque. Essas práticas educacionais estavam organizadas em duas dimensões que se complementavam: a Escola-Classe, focada no ensino formal, e a Escola-Parque, que enriquecia o currículo com experiências diversificadas. Essa abordagem refletia a visão de Anísio Teixeira sobre a Educação Integral, que vai além da mera transmissão de conhecimento acadêmico.

Essa proposta visava também o desenvolvimento físico, social e moral dos alunos, incentivando a interação com o mundo e formando cidadãos conscientes e engajados. Além disso, o projeto de Teixeira antecipava discussões atuais sobre a importância de se ampliar o tempo e os espaços educativos, oferecendo uma educação que ia além das aulas tradicionais e que preparava os estudantes para os desafios da vida social, cultural e profissional, integrando-os de forma mais completa na sociedade. Segundo Moll (2012, p. 75), idealizava-se uma escola que atendesse aos princípios republicanos, “[...] de horário integral(ampliado), focado no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos”.

Em 1961, São Paulo assistiu à implementação dos Ginásios Vocacionais, uma iniciativa inovadora que visava a formação integral dos alunos ao integrar ensino acadêmico e preparação profissional. Uma das principais responsáveis pela criação do Serviço de Ensino Vocacional (SEV) ou Ginásios Educacionais (GVs) foi Maria Nilde Mascellani⁸, uma educadora visionária que defendia a estreita relação entre as escolas e as realidades do território em que estavam inseridas.

Essas instituições buscavam não apenas oferecer uma formação técnica, mas também desenvolver competências que permitissem aos alunos uma melhor inserção no mercado de trabalho e na sociedade. O projeto promovia atividades práticas e uma educação contextualizada, alinhada às necessidades da comunidade local. Contudo, essa proposta progressista e inclusiva foi tristemente encerrada com a imposição da Ditadura Militar, que trouxe restrições severas às inovações educacionais e um

⁸ Maria Nilde Mascellani: professora da rede pública do estado de São Paulo, principal responsável pela criação dos Ginásios Vocacionais, em São Paulo. Durante a ditadura militar foi perseguida, presa e torturada e teve seu projeto extinto, por ser considerado subversivo para os moldes do regime militar. Atuou como professora na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

retrocesso nas políticas de Educação Integral. Durante esse período, muitos dos avanços na educação foram comprometidos, e a voz de educadores como Mascellani foi silenciada, limitando o acesso a uma formação que integrasse conhecimento, cultura e cidadania.

Entre as décadas de 1980 e 1990, com o processo de abertura política no País, essa concepção foi retomada com a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), quando Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, com base nos ideais de Teixeira, defendia uma Educação Integral e democrática, que pudesse abranger todas as dimensões da formação humana. As concepções sobre a Educação em Tempo Integral evoluíram ao longo da história educacional do Brasil, mas foi somente com a promulgação da Constituição de 1988 que o Estado brasileiro passou a assumir plenamente a educação como um dever. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, instituiu-se uma jornada mínima de quatro horas diárias e o Decreto 6.253, de 2007, regulamentou a Educação Básica em Tempo Integral, definindo-a como a jornada escolar com duração mínima de sete horas diárias, ao longo de todo o período letivo, e abrangendo o tempo total que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Brasil, 2007c, p. 80).

Em 2007, foi lançado o Programa Mais Educação como uma das iniciativas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de promover a Educação Integral em todo o Brasil. Esse programa buscava expandir a jornada escolar, oferecendo aos estudantes um tempo adicional de atividades que complementassem o currículo formal.

A proposta do Mais Educação enfatizava a importância de parcerias com universidades, instituições culturais, organizações esportivas e serviços de assistência social, visando criar um ambiente educacional mais rico e diversificado. A integração com a comunidade era um aspecto central, permitindo que as escolas se tornassem espaços de convivência e aprendizado, em que os alunos pudessem desenvolver habilidades em diversas áreas, como arte, esporte e cidadania.

Além de fortalecer o vínculo entre as instituições educacionais e a sociedade, o programa também visava atender às necessidades específicas de cada comunidade, adaptando as atividades às realidades locais e promovendo uma formação mais abrangente. Essa abordagem colaborativa buscava não apenas melhorar a qualidade da educação, mas também contribuir para a inclusão social e o

desenvolvimento integral dos alunos, reconhecendo a importância do contexto social e cultural no processo educativo.

Tempo, tempo integral, espaço (escola), atividades escolares são palavras que se repetem em vários textos e/ou dispositivos legais, porém a discussão da qualidade e das concepções de aprendizagens são fatores que considero essenciais para que possamos avançar no campo educacional brasileiro e, portanto, devem constar dos processos formativos de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

A escola em tempo integral, pensada como uma escola em constante movimento, com um conceito de currículo e aprendizagens significativas, espaços provocadores e lúdicos, assim como o respeito aos tempos, necessita de uma gestão empenhada em repensar esse “tempo escolar”, com o principal objetivo de promover o desenvolvimento pessoal, observando as diferenças individuais, dos educandos e das comunidades.

As concepções de escola integral, de escola de tempo integral e gestão democrática incluem a comunidade escolar nos processos de tomada de decisões. Alguns conceitos elencados pela autora Heloísa Lück (2013), para serem estudados pela equipe diretiva e a fim de promover a transformação da concepção de gestão, ajudam-nos a pensar sobre isso. Segundo a autora, a “[...] descentralização do poder, democratização do ensino, autogestão, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, sistema de cooperativas, multidisciplinaridade são alguns conceitos relacionados a essa mudança” (Lück, 2013, p. 62). Nessa mesma direção, Elie Ghanem (1998, p. 98) argumenta que a democratização da escola tem a ver com as diversas manifestações de poder, pois, em suas palavras, “democratizar é a conquista de poder por quem não o tem”.

De acordo com Vitor Paro (2014), a relação entre poder e educação contribui para a eficácia do exercício pedagógico, compreendida como um processo que se efetiva. É somente a partir da compreensão dos conceitos de educação e de poder que podemos, de fato, pensar a escola em tempo integral como um lugar diverso, multicultural e inclusivo e não apenas como uma ideia de “educação compensatória”, como salienta Saviani (2011, p. 27)⁹. Essa expressão, conforme o autor, representa

⁹ Demerval Saviani (2011, p. 27), no livro *Escola e democracia*, salienta que a expressão “[...] educação compensatória coloca o problema em termos invertidos, isto é, o termo que aparece como substantivo deveria ser o adjetivo e vice-versa. [...] constatada a existência de deficiências

um equívoco na forma como a educação é abordada. Saviani (2011) critica a expressão “educação compensatória”, por considerá-la inadequada e inversa, ele propõe uma educação que seja capaz de enfrentar as desigualdades sociais de forma mais eficaz – a educação deve ser analisada dentro de seu contexto histórico e as práticas educacionais são influenciadas por fatores culturais, políticos e econômicos.

Em termos legais, a escola de tempo integral foi pensada no ano de 2007, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica o (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e Lei 11.494:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre as etapas, modalidades e tipos de ensino da educação básica:

IX - ensino fundamental em tempo integral;

XII - ensino médio em tempo integral (Brasil, 2007b).

Em 2009, foi publicado pelo MEC o Caderno *Rede de Saberes Mais Educação-pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral*, que fornece referenciais teóricos e diretrizes para as escolas de tempo integral, relacionando as redes e teias de aprendizagens às mandalas¹⁰. Uma das notas desse caderno relaciona o espaço com o currículo desenvolvido na Educação Integral. Segundo o documento, “[...] para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecermos que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora da escola” (Brasil, 2009, p. 12). Nessa perspectiva, o currículo da escola de tempo integral dialoga com todas as formas de expressão, ampliando, significativamente, as experiências dos alunos.

especificamente educacionais, caberia falar não em educação compensatória (atribuindo-se à educação a responsabilidade de compensar todo o tipo de deficiência), mas em compensação educacional”.

¹⁰ As “mandalas” foram empregadas como ferramenta na elaboração de estratégias pedagógicas, permitindo a identificação da complexa trama pedagógica envolvida na construção do currículo da Educação em Tempo Integral (Brasil, 2009, p. 23).

Imagem 4 – Página do MEC



Fonte: Página do MEC (2023).

Mais recentemente, a Lei 14.640, de 31 de julho de 2023¹¹, instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, que estabelece estratégias de assistência técnica e financeira para ampliar o número de matrículas na educação básica em tempo integral. A lei apresenta cinco eixos estratégicos: Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar, cada um com ações voltadas para o fortalecimento desse projeto educacional.

Ao lado, o QR Code para a apresentação no *Instagram*¹²



Conforme previsto no artigo 13 da referida lei, são definidas ações que visam:

“I - ao aprimoramento da eficiência alocativa das redes; II - à reorientação curricular para a educação integral; III - à diversificação de materiais pedagógicos; IV - à criação de indicadores de avaliação contínua”.

Essas diretrizes reforçam o compromisso do Estado em garantir a expansão e a qualidade da Educação em Tempo Integral, por meio de uma estrutura curricular

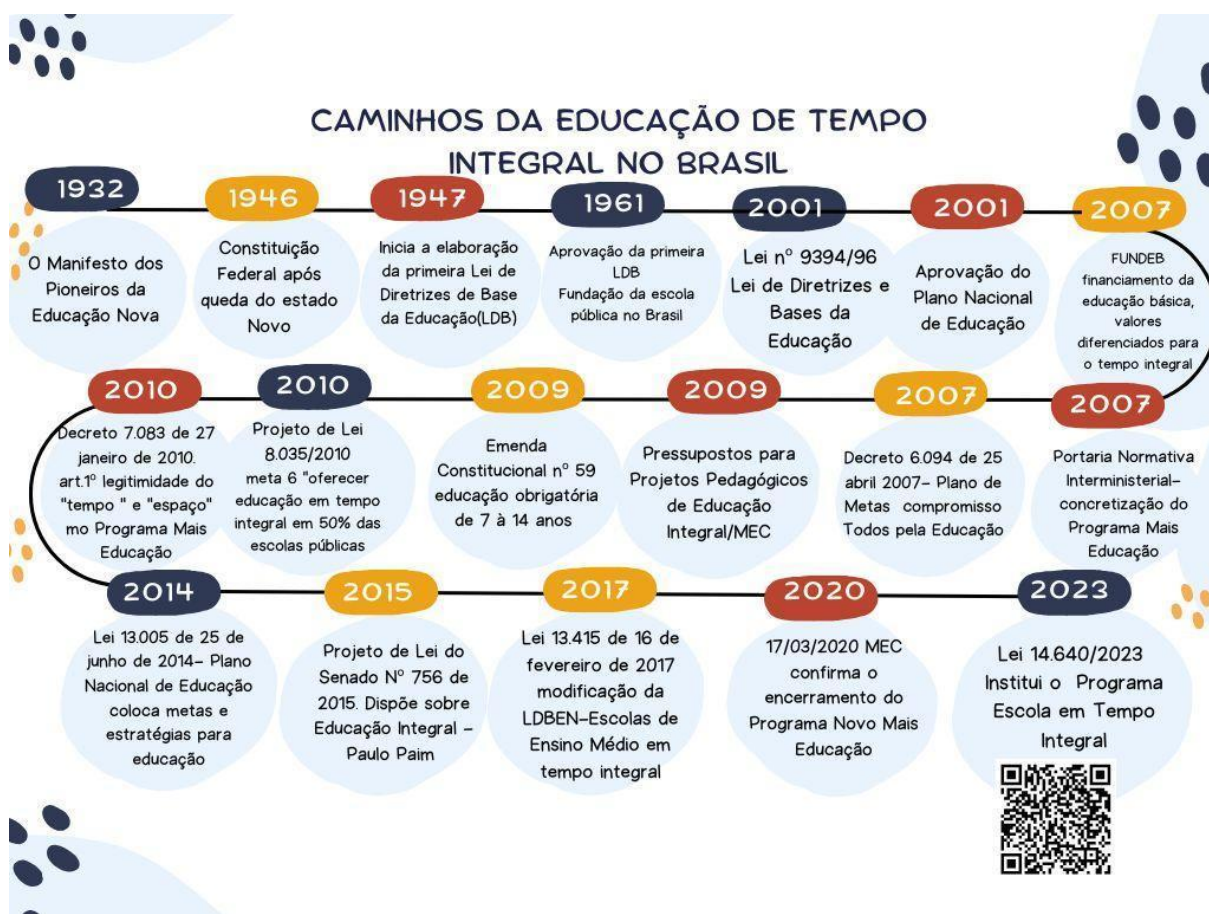
¹¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

¹² MEC minieducação https://www.instagram.com/p/CsJmj6QORL5/?utm_source=ig_embed&ig_rid=ace189e0-6777-463a-81c7-d04ee5784a09&img_index=4. Acesso em: 14 out. 2024.

adaptada, materiais pedagógicos diversificados e uma avaliação contínua, assegurando um acompanhamento efetivo e constante dos resultados educacionais.

Com o intuito de sistematizar o percurso legal no âmbito da Educação Integral, criei um infográfico (Imagem 5), que apresenta as Leis Nacionais e sua evolução cronológica, começando com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as legislações subsequentes.

Imagem 5 – Caminhos da Educação de Tempo Integral no Brasil



Fonte: Linha de tempo elaborada pela autora.

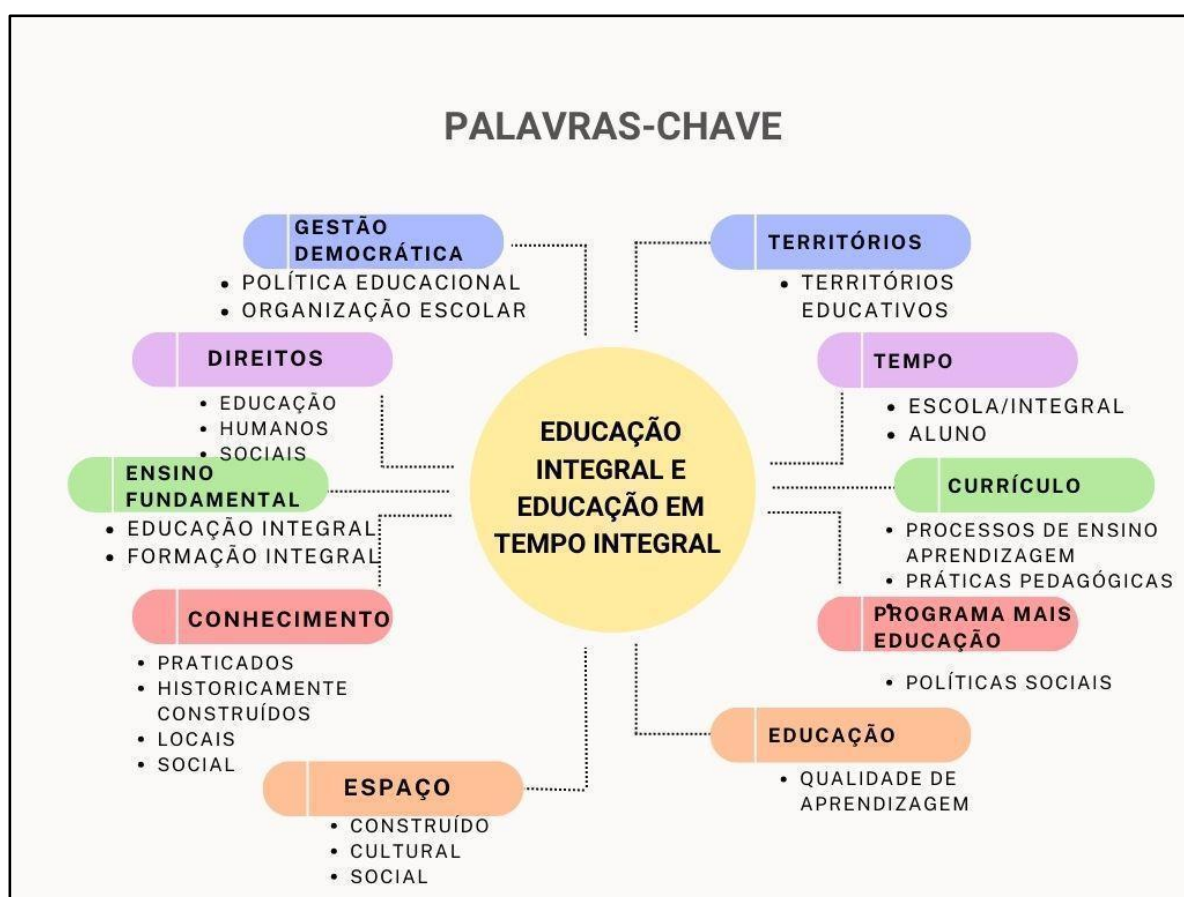
No Brasil, há uma significativa discrepância entre as legislações estabelecidas e a prática nas escolas em tempo integral. Isso se deve principalmente à falta de infraestrutura adequada na maioria das escolas, à escassez de pessoal qualificado e à ausência de planejamento para a utilização dos espaços escolares e comunitários em benefício dos alunos. Jaqueline Moll (2009, p. 18) já chama a atenção para essa questão.

Falar sobre Educação Integral, implica, então considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência a ampliação da jornada escolar, e **espaço** com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

A autora aponta para os “territórios educativos”, responsáveis pela educação como integradora da comunidade escolar. Esse termo está representado em grande parte dos trabalhos listados e selecionados na revisão de literatura como relevantes para o estudo do tema.

Após a leitura e seleção dos trabalhos, identifiquei outras palavras-chave e as derivações que mais contribuíram para a pesquisa que realizei.

Imagem 6 – Palavras-chave das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos selecionados (2023).

Os principais autores, que dialogam sobre o tema em praticamente todos os trabalhos selecionados, são: primeiramente Anísio Teixeira, com a sua participação na elaboração do *Manifesto da Educação Nova dos Pioneiros*, e a sua idealização do

primeiro Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, com seus ideais de uma escola “que pudesse fazer diferença na comunidade e na vida dos alunos” (Souza, 2012, p. 75).

Miguel Arroyo, por sua vez, argumenta da necessidade de que se dê um “passo urgente” no sentido de repensar ou reprogramar as novas visões de tempo-espço com outra cultura pedagógica, política e ética do tempo e do espaço.

Paulo Freire nos convoca a olhar e optar por uma educação na sua dimensão mais ampla e a importância da postura e das ações de um educador.

[...] o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos (Freire, 1995, p. 54).

Celso Ilgo Henz (2012, p. 85) destaca que educar implica fazer escolhas conscientes, assumir responsabilidades, testemunhar, amar e conviver, sempre sustentando o cuidado, a amorosidade, a crítica, a curiosidade e a humanidade. Nesse sentido, o ato educativo, conforme o *Parecer CNE/CEB nº 7/2010*, abrange uma compreensão profunda do papel do cuidado e da educação como elementos inseparáveis, que partem do princípio do desenvolvimento da pessoa em sua essência humana.

‘Cuidar e educar’ significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (Brasil, 2010, p. 12).

Cuidar e educar, segundo o *Parecer*, significa acolher com respeito todas as pessoas, incluindo crianças, adolescentes, jovens e adultos, em sua diversidade. Essa prática educativa exige atenção especial para grupos que historicamente enfrentam

maiores desafios, como estudantes com deficiência, jovens e adultos em situação de defasagem idade-série, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. O educador, ao escolher práticas pedagógicas centradas na humanização e no cuidado, adota uma postura que valoriza a inclusão e promove a dignidade, de forma a garantir uma educação que acolha, ouça, encoraje e apoie, ajudando os estudantes a desenvolverem a capacidade de pensar e agir com autonomia.

Essa abordagem, em consonância com Henz (2012), entende a educação como um processo complexo de interação com o “outro”. Educar exige lidar com a imprevisibilidade e a riqueza da diversidade humana, cultivando uma sensibilidade que permite amar sem dependência e desenvolvendo a capacidade de cuidar de si, do outro e do meio ao redor – da escola à natureza, do ambiente à própria vida coletiva. Dessa forma, educar com cuidado significa adotar uma visão integral, baseada na busca pela formação humana plena, e que considera o desenvolvimento de cada um em sua relação consigo mesmo, com o outro e com tudo o que existe.

Jaqueline Moll, com a Série Mais Educação/MEC, entre outros artigos e publicações em âmbito Nacional, uma das grandes referências sobre o tema na atualidade, aponta-nos a necessidade de cada escola realizar seu planejamento contemplando as particularidades locais, ampliando as experiências pedagógicas e espaços de convivências e aprendizagens, quando ressalta e lança o desafio:

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 juventude que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (Moll, 2012, p. 28).

Ana Maria Villela Cavaliere (2007), no seu artigo *Tempo de escola e qualidade na Educação Pública*¹³, aborda o *tempo na escola e na sociedade*. O tempo como uma referência de vida e a escola de tempo integral pode ter sua função de formação de indivíduos democráticos a partir de tempos, espaços, comunidades e profissionais voltados para organizar um currículo no qual ocorram experiências compartilhadas, reflexão e tomada de decisões conjuntas.

¹³ Ana Maria Cavaliere: Doutora em educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Cláudia da Mota Darós Parente (2010), no artigo *A construção dos tempos escolares*¹⁴, traz-nos a discussão sobre a construção dos tempos escolares e nos faz refletir sobre a rítmica escolar, que são padrões linearmente estabelecidos e os diferentes tempos: tempos de escola, tempos de escolarização e tempos na escola.

Paulo Roberto Padilha (2012), com o tema *Educação integral e currículo intertranscultural*, compartilha o sonho e o desejo de uma educação inseparável da vida, da arte, da cultura e da alegria de ensinar e aprender. O autor salienta a importância da formação continuada para a construção de um currículo que rompa com a linearidade e favoreça a mobilidade e amplie os espaços potencialmente educacionais dentro e fora da escola, articulando saberes que ultrapassem a escola – assim chegamos à Educação Integral, *por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente* (Padilha, 2012, p. 2).

Agustín Escolano Benito (2017) descreve as três culturas – empírica, científica e política – que convergem para a construção do currículo escolar. Essas culturas se manifestam nos espaços onde a escola está localizada, nos sistemas cronológicos que determinam o tempo, nas interações sociais que ocorrem e nos saberes que compõem o currículo e se relacionam com diversos conhecimentos. Essa complexa interconexão entre tempo, espaço e saberes no currículo educacional é vividamente retratada na obra da artista Júlia Minguillón. Na pintura (Imagem 7), podemos observar uma escola rural que se funde com um ambiente doméstico, com crianças de diferentes idades e expressões pensativas. Diferentes propostas e materiais educacionais estão presentes e a janela aberta simboliza uma perspectiva de esperança e futuro.

¹⁴ Cláudia da Mota Darós Parente: Doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora adjunta da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Imagem 7 – La Escuela de Dolariñas - Artista Júlia Minguillón



Fonte: La escuela de Doloriñas (1941)¹⁵.

Segundo Miguel Arroyo (2013, p. 13), o currículo é o cerne da escola: “[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. Quando pensamos em currículo, pensamos em toda a organização da escola em tempos, espaços, comunidade escolar envolvida e participante, as relações de poder entrelaçadas no processo, as legislações vigentes e experiências vivenciadas, mas principalmente a garantia do acesso, inclusão e permanência para todos em prol de uma vida digna.

Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 156) nos faz refletir sobre o currículo como uma identidade local, em toda sua amplitude e complexidade, a concretização do projeto e as diretrizes para este acontecer, como um espaço de múltiplas vozes e perspectivas.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O currículo é abordado como um espaço significativo e multifacetado, que vai além de ser apenas um conjunto de conhecimentos; é um território onde relações de

¹⁵ A obra faz parte do acervo da *Diputación Provincial de Lugo* (Galícia, Espanha), capa do livro *A Escola como Cultura*, de Agustín Escolano Benito (2017).

poder se manifestam, uma trajetória que molda identidades e uma narrativa que reflete a vida das pessoas. O currículo, conforme destacado, também funciona como um documento que identifica e define a essência da escola e seu propósito para a comunidade educacional. É, portanto, uma ferramenta crucial para a criação de uma proposta curricular inclusiva e capaz de valorizar as diversas culturas, promovendo assim a diversidade cultural na educação.

O currículo não é o fim, mas o processo de produção de subjetividade e de construção de saberes. Assim como afirmam Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano Benito (2001, p. 26) “O espaço escolar tem que ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”. O espaço escolar não é apenas uma estrutura física, mas uma construção cultural que carrega consigo discursos e significados profundos.

Jean Claude Forquin (*apud* Candau, 2000) define currículo como um conjunto de saberes que são selecionados, organizados e transmitidos pela escola. O autor destaca que são manifestações sociais e culturais que refletem as relações de poder e os valores de uma sociedade, ressaltando a “estreita articulação” entre eles, surgindo a partir desse entrelaçamento o projeto pedagógico-curricular, objetivos e práticas com intencionalidade.

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito o implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (Forquin *apud* Candau, 2000, p. 48).

A proposta pedagógica da escola é referendada por intermédio das concepções que permeiam o currículo e suas práticas pedagógicas. Os autores aqui mencionados convergem sobre a importância de uma reflexão crítica sobre o currículo, suas relações de poder e defendem que a escola não pode ser neutra ou imparcial na seleção e organização do currículo, considerando o planejamento conjunto e a tomada de decisões pela comunidade escolar, promovendo a construção do conhecimento escolar.

A prática de gestão organiza e viabiliza a elaboração do projeto, enfatizando a relação entre os objetivos e as práticas pedagógicas, buscando garantir a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem. José Carlos Libâneo (2018, p. 128) nos traz a expressão *pedagógico-curricular* e a função da gestão nessa construção:

[...] o projeto pedagógico-curricular não pode ser confundido com a organização escolar nem substitui a gestão. São duas coisas diferentes. O projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão.

A gestão escolar participativa tem o papel fundamental na criação do projeto pedagógico-curricular com o envolvimento de todos nos processos de debates, decisões e responsabilização, buscando estratégias e meios para o bom funcionamento da escola. Somente a participação garante as trocas de saberes e a formação crítica e ética.

Libâneo (2018, p. 281), por sua vez, afirma que “[...] a gestão participativa implica repensar as práticas de gestão, seja para assegurar relações interativas, democráticas e solidárias, seja para buscar meios mais eficazes de funcionamento da escola”.

A gestão democrática das escolas de tempo integral, buscando os meios mais eficazes, tem como objetivo a qualidade dos tempos e espaços da educação. Moacir Gadotti (2013) reforça que a busca pela qualidade nesse contexto é sinônimo de aprimorar o bem-estar de todas as pessoas, sem exceção. “Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar” (Gadotti, 2013, p. 2).

Quando nos referimos à escola integral ou à escola de tempo integral, é importante destacar que o conceito vai além da simples extensão do tempo de permanência dos alunos na escola. Coelho (2002) esclarece que a busca por uma Educação Integral não está automaticamente ligada a um aumento no período escolar. Da mesma forma, prolongar a duração da jornada não assegura, por si só, a concretização da Educação Integral. Para que isso ocorra, a escola necessita adotar abordagens e práticas inovadoras, incorporando novos métodos que promovam um aprendizado mais abrangente e profundo. Isso implica repensar a maneira como os conteúdos são apresentados e como as interações acontecem no ambiente educacional.

Jaqueline Moll (2008) ressalta a importância de repensar a educação de forma mais abrangente e integrada, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, sem se limitar apenas ao tempo, mas também à qualidade do processo educacional, à forma como o currículo é estruturado e à maneira como as experiências de aprendizado são organizadas:

[...] o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extra-curriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade (Moll, 2008, p. 57).

Libâneo (2018, p. 49) diz que a escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra exclusão econômica, política, cultural, pedagógica. Ou seja, um lugar que deve garantir a todos o direito à educação, independentemente de sua origem social, cultural ou econômica, promovendo o desenvolvimento integral e formação para a cidadania, que prepare os alunos para a vida em sociedade, respeitando as diferenças individuais e que esteja em constante diálogo, enfatizando a importância de todos no processo educativo.

Conforme Gadotti (2013, p. 33), “As diversas experiências de Educação Integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano)”. Essas duas dimensões são, segundo o autor, inseparáveis. O foco central da gestão e da organização escolar é o educando, e, portanto, a responsabilização de todos os agentes envolvidos para as ações concretas nas aprendizagens e experiências significativas é de fundamental importância.

Libâneo (2018, p. 281) afirma que a participação se torna possível através das interações comunicativas:

[...] a gestão participativa significa alcançar democraticamente os objetivos da escola. A participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e que ambiente de trabalho desejam para si próprios e para outros.

Paulo Freire (2006) coloca que a educação é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. O diálogo, o questionamento e a participação são exercícios e desafios diários e perpassam todos os momentos da escola, tanto das relações que ali se estabelecem quanto da gestão.

Jaqueline Moll (2009, p. 15) ressalta a relevância da “escuta mútua” como um dos princípios fundamentais para a Educação em Tempo Integral. Ela destaca que é por meio do diálogo, discussões e negociações que esses saberes se constituem, resultando na construção de um conhecimento enriquecido e diversificado:

A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de construir um saber diferenciado.

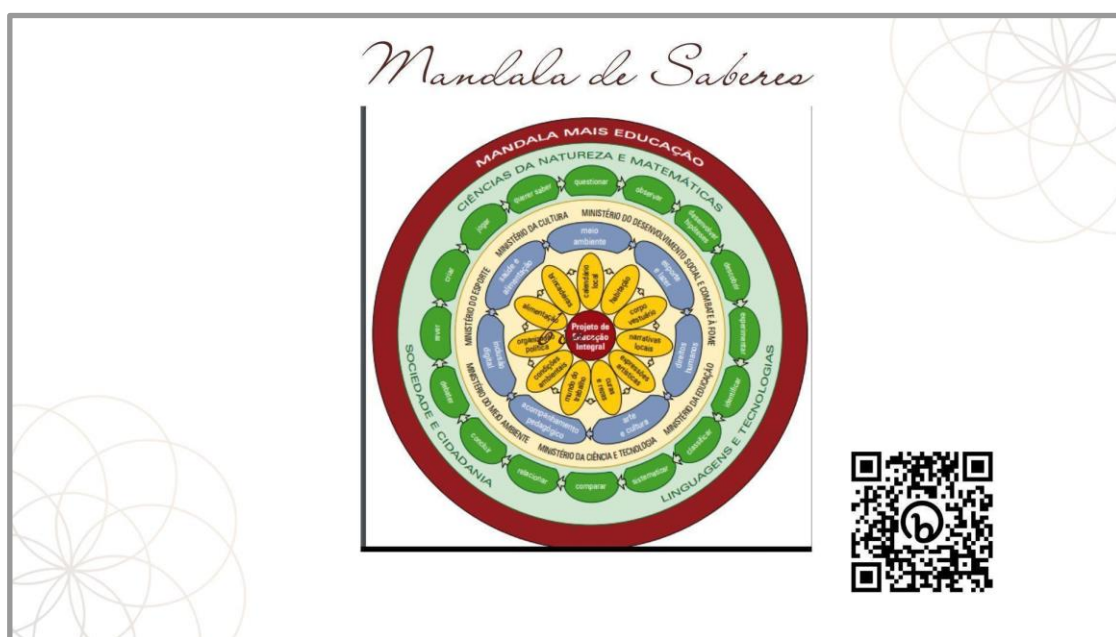
O instrumento ao qual se refere a autora é o projeto pedagógico construído com a comunidade escolar, respeitando-se as especificidades locais, culturais, diversidade de saberes e dispositivos legais, por meio de constantes diálogos e trocas de experiências e saberes.

No documento do Ministério da Educação (MEC), *Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*, a proposta é a construção de uma mandala, a fim de entrelaçar estratégias pedagógicas para uma escola de tempo integral.

[...] a Mandala de Saberes atua como obra que não encerra em suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, sequências, formas ...transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação (Brasil, 2009, p. 28).

A escolha desse símbolo, para representar a “trama e a costura” de culturas, agentes, saberes e ações, tem o objetivo de salientar a importância de todos no processo contínuo de aprendizagem das crianças e dos estudantes.

Imagem 8 – Mandala dos Saberes



Fonte: Caderno-Rede de Saberes mais educação (2009).

Chegamos nos “territórios de aprendizagem”. Segundo Milton Santos (2020), território é compreendido como um lugar onde diversos atores sociais compartilham a vida, em uma “comunidade educativa”, ou seja, uma comunidade escolar com poder de decisão.

Os elementos e discussões trazidos por esses autores foram fundamentais para a delimitação do escopo e dos objetivos de minha pesquisa, cujo objetivo central foi *investigar como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação Integral de Porto Alegre*, com foco na análise do currículo e dos projetos pedagógicos dessas instituições. A pesquisa se concentrou na gestão do tempo e dos espaços, explorando como esses elementos são estruturados para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao investigar as práticas educacionais dessas escolas, busquei entender como os conceitos de Educação em Tempo Integral são aplicados na prática. A análise aborda a distribuição do tempo para garantir uma formação mais completa e o uso dos espaços para potencializar a experiência de aprendizado. O estudo visa estimular uma reflexão crítica sobre essas práticas pedagógicas, destacando tanto os pontos fortes quanto os desafios que persistem. Em última instância, a pesquisa pretende contribuir para a melhoria da qualidade da educação nessas instituições e enriquecer o debate sobre o projeto de Educação em Tempo Integral como um todo.

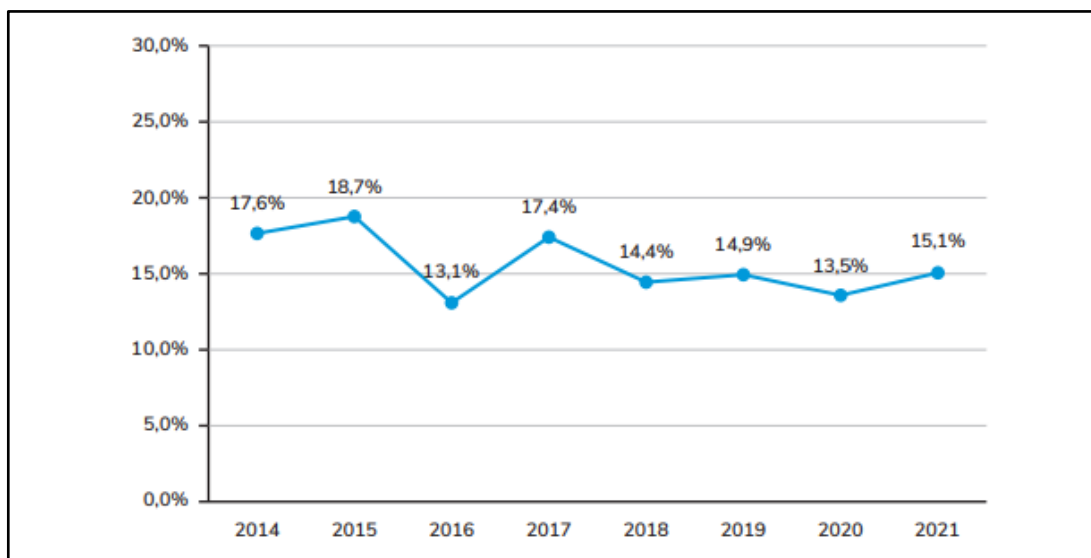
A partir dessa análise, algumas perguntas surgiram: como foi o processo de estudo para a elaboração do projeto? Quais dispositivos legais respaldam as escolas de tempo integral em Porto Alegre? Qual é a trajetória de cada escola no processo de adesão à Educação em Tempo Integral? O que causa a inconstância das políticas educacionais? Qual é a legislação vigente em Porto Alegre para as escolas de tempo integral? Essas indagações me auxiliaram a responder ao problema central da pesquisa: *como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre?*

É importante considerar os dados do Brasil em relação à oferta de Educação em Tempo Integral, pois essa análise oferece um panorama mais amplo sobre o contexto nacional e permite compreender melhor a realidade local de Porto Alegre. Ao entender como o Brasil, como um todo, enfrenta desafios e oportunidades na implementação da Educação em Tempo Integral (ETI), é possível identificar semelhanças e diferenças que influenciam as práticas pedagógicas e a gestão escolar na capital gaúcha.

Para contextualizar essa análise, o Gráfico 1 ilustra o percentual de alunos matriculados na ETI no Brasil entre 2014 e 2021. Os dados mostram que, ao longo desse período, o País esteve distante da meta de 25% dos alunos em jornada integral, estabelecida para 2024. Em 2021, o percentual de alunos em ETI era de 15,1%, indicando que, para alcançar a meta, seria necessário um aumento médio de 3,3 pontos percentuais (p.p.) ao ano nos três anos seguintes.

Entre 2014 e 2021, houve flutuações nos percentuais, com um pico de 18,7% em 2015 e um declínio acentuado durante a pandemia de COVID-19, em 2020, quando o percentual caiu para 13,5%. Em 2021, houve uma leve recuperação para 15,1%, embora ainda abaixo dos 17,6% registrados no início da série em 2014.

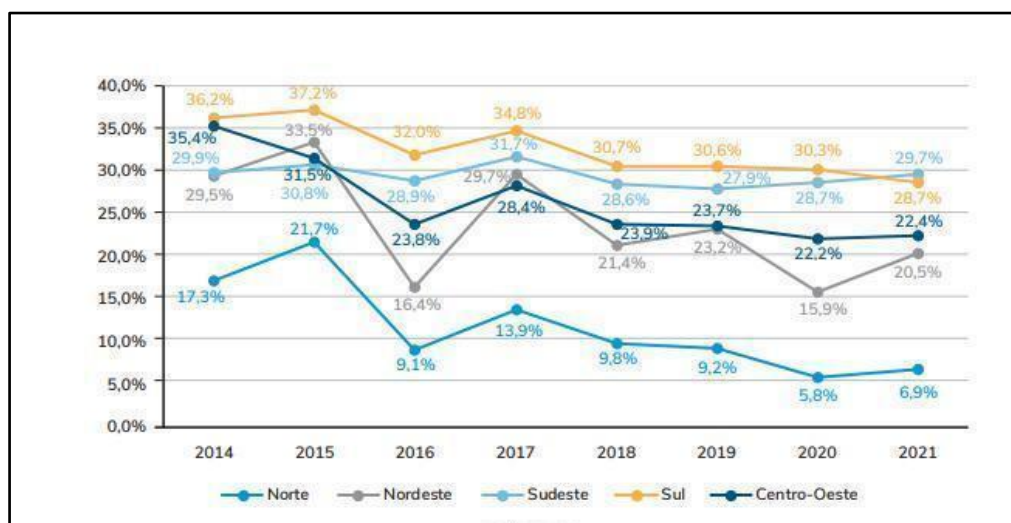
Gráfico 1 – Percentual de Alunos de ETI – Brasil – 2014-2021



Fonte: Elaborado pela Direção de Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2014-2021).

O Gráfico 2, a seguir, revela as disparidades regionais no atendimento de alunos em Educação em Tempo Integral (ETI) no Brasil em 2021. A Região Nordeste registrou o maior percentual de alunos em ETI, com 18,4%, seguida pela Região Sudeste, com 16,7%. Por outro lado, a Região Norte apresentou o menor percentual, com apenas 6,7%, destacando uma diferença de 11,7 pontos percentuais (p.p.) em relação à região com o maior atendimento. Em comparação com 2014, quando essa diferença era de 9,4 p.p., observa-se um aumento na desigualdade regional ao longo do período, ampliando a disparidade entre as regiões.

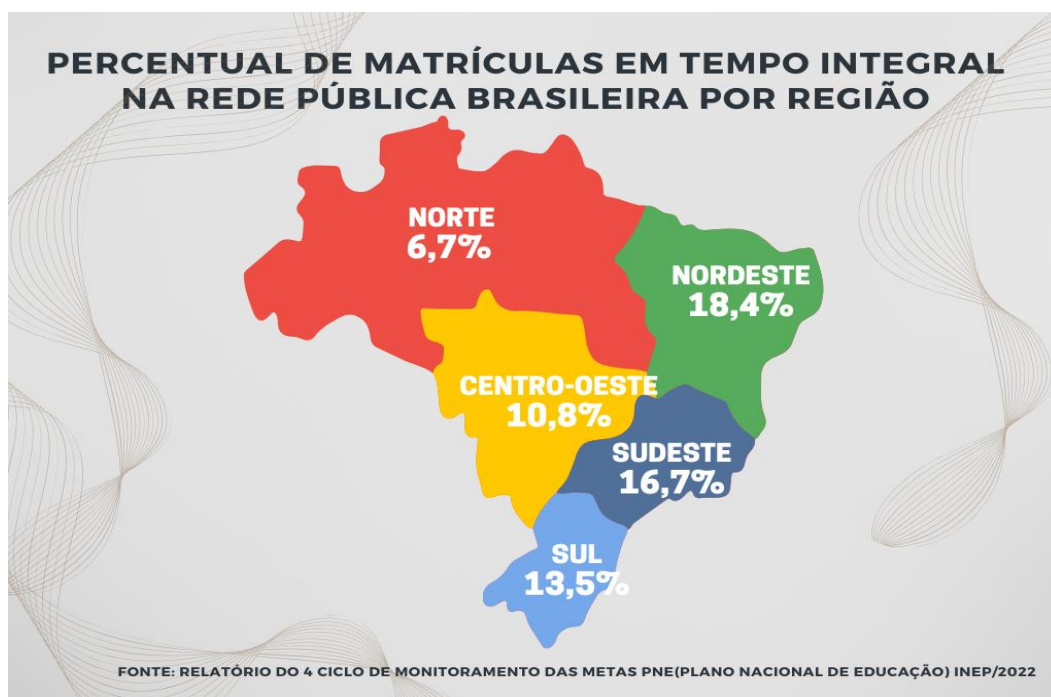
Gráfico 2 – Percentual de Alunos de ETI por Grande Região – Brasil – 2014-2021



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Em contraponto, ao observarmos o mapa com os percentuais de matrículas apenas da rede pública, notamos uma queda ainda mais acentuada. Os quantitativos de alunos em ETI na rede pública são consideravelmente menores, o que evidencia o desafio adicional enfrentado pelas escolas públicas em expandir e manter a oferta de Educação em Tempo Integral, especialmente nas etapas de ensino mais avançadas.

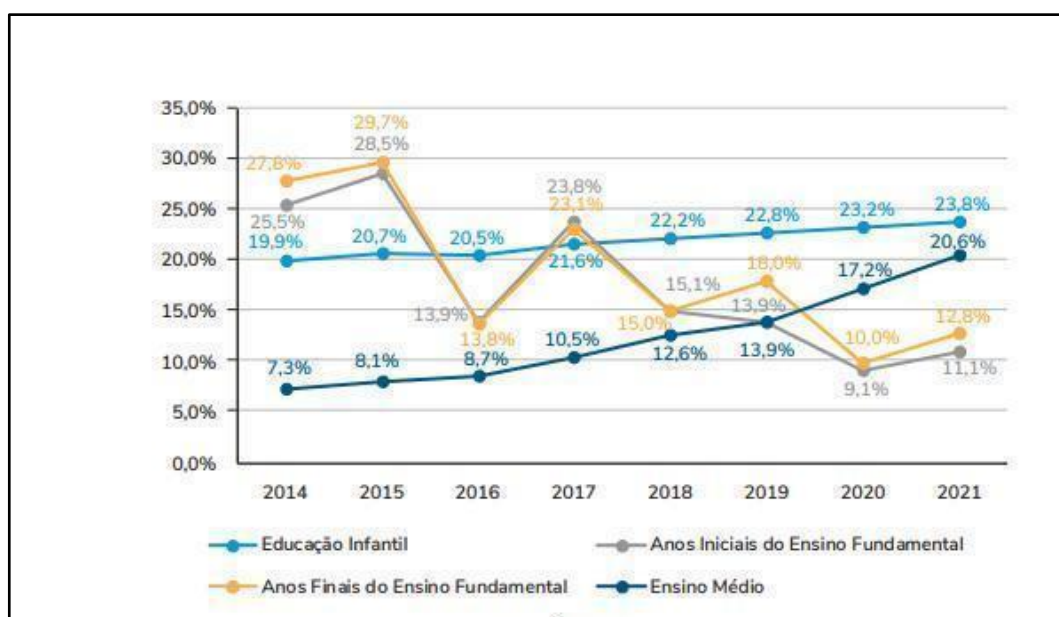
Imagem 9 – Percentual de Matrículas em Tempo integral na Rede Pública Brasileira por Região



Fonte: Relatório do 4 ciclo de Monitoramento das Metas PNE-Inep/2022.

O Gráfico 3, a seguir, destaca as variações no percentual de alunos em ETI por etapas de ensino entre 2014 e 2021. A Educação Infantil manteve-se estável, com uma leve redução de 28,3% para 28,0% em 2021. O Ensino Médio, por sua vez, registrou um aumento contínuo e expressivo, alcançando 16,7% no final de 2021, o melhor resultado da série histórica. No entanto, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental sofreram quedas significativas no percentual de alunos em ETI, com reduções de 10,6 p.p. nos anos iniciais e 4,6 p.p. nos anos finais. Em 2021, esses segmentos mostraram uma leve recuperação, atingindo 10,6% nos anos iniciais e 11,3% nos anos finais. Além disso, houve uma diminuição na desigualdade entre as etapas de ensino, com a diferença entre o maior e o menor percentual caindo de 22,5 p.p. em 2014 para 17,4 p.p. em 2021.

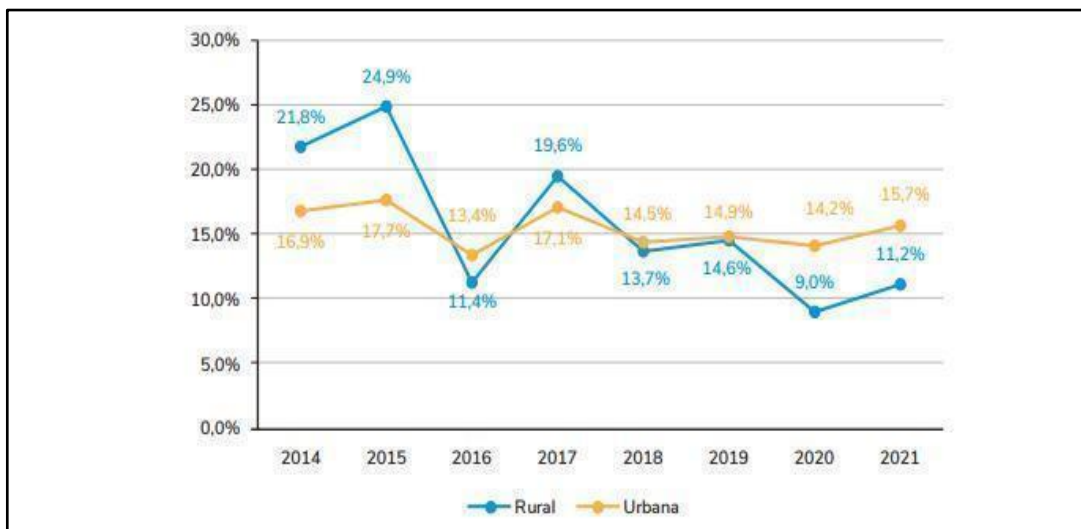
Gráfico 3 – Percentual de Alunos de ETI por Etapa de Ensino – Brasil – 2014-2021



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2014-2021).

O Gráfico 4, abaixo, evidencia que, em 2021, a maioria das escolas de ETI estava localizada em áreas urbanas, com 29,4% das instituições, enquanto apenas 11,4% estavam em áreas rurais. Essa diferença reflete uma desigualdade crescente ao longo do período analisado. Entre 2014 e 2021, a disparidade entre escolas urbanas e rurais aumentou de 16,6 p.p. para 18,0 p.p., indicando um leve agravamento das desigualdades no acesso à ETI em diferentes regiões.

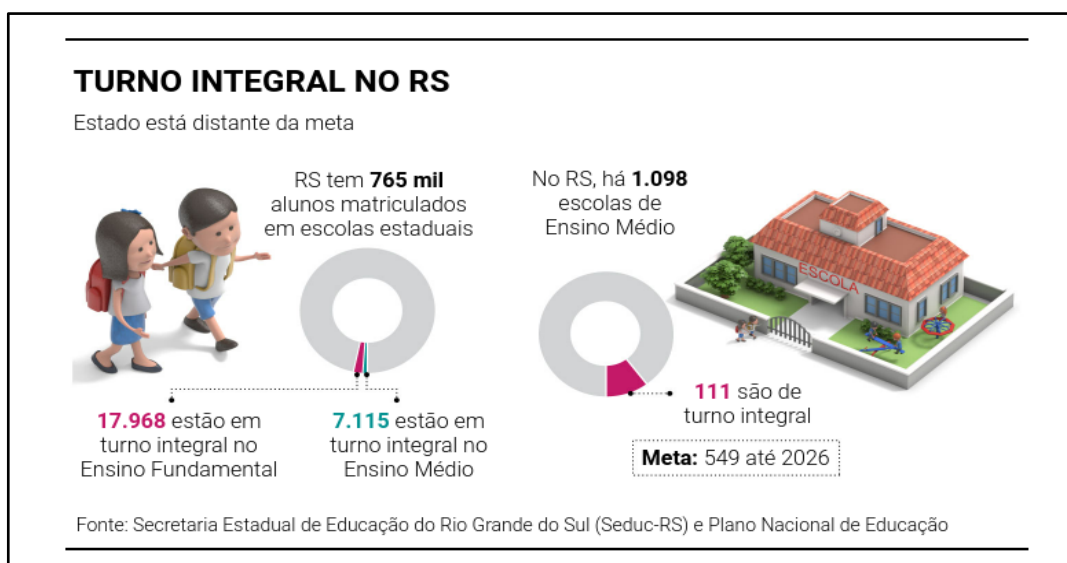
Gráfico 4 – Percentual de Escolas de ETI por Localização – Brasil – 2014-2021



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Após a análise dos dados da Educação em Tempo Integral (ETI) no Brasil, o foco se volta para o estado do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, o estado conta com 1.778 escolas que oferecem essa abordagem, representando 24,8% das instituições públicas. Elas somam mais de 191 mil matrículas, correspondendo a 11,4% do total. De acordo com a primeira etapa do Censo Escolar 2022, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o percentual de alunos em tempo integral no Ensino Fundamental era de 6,9%, um crescimento em relação aos 4,3% registrados no Censo de 2021.

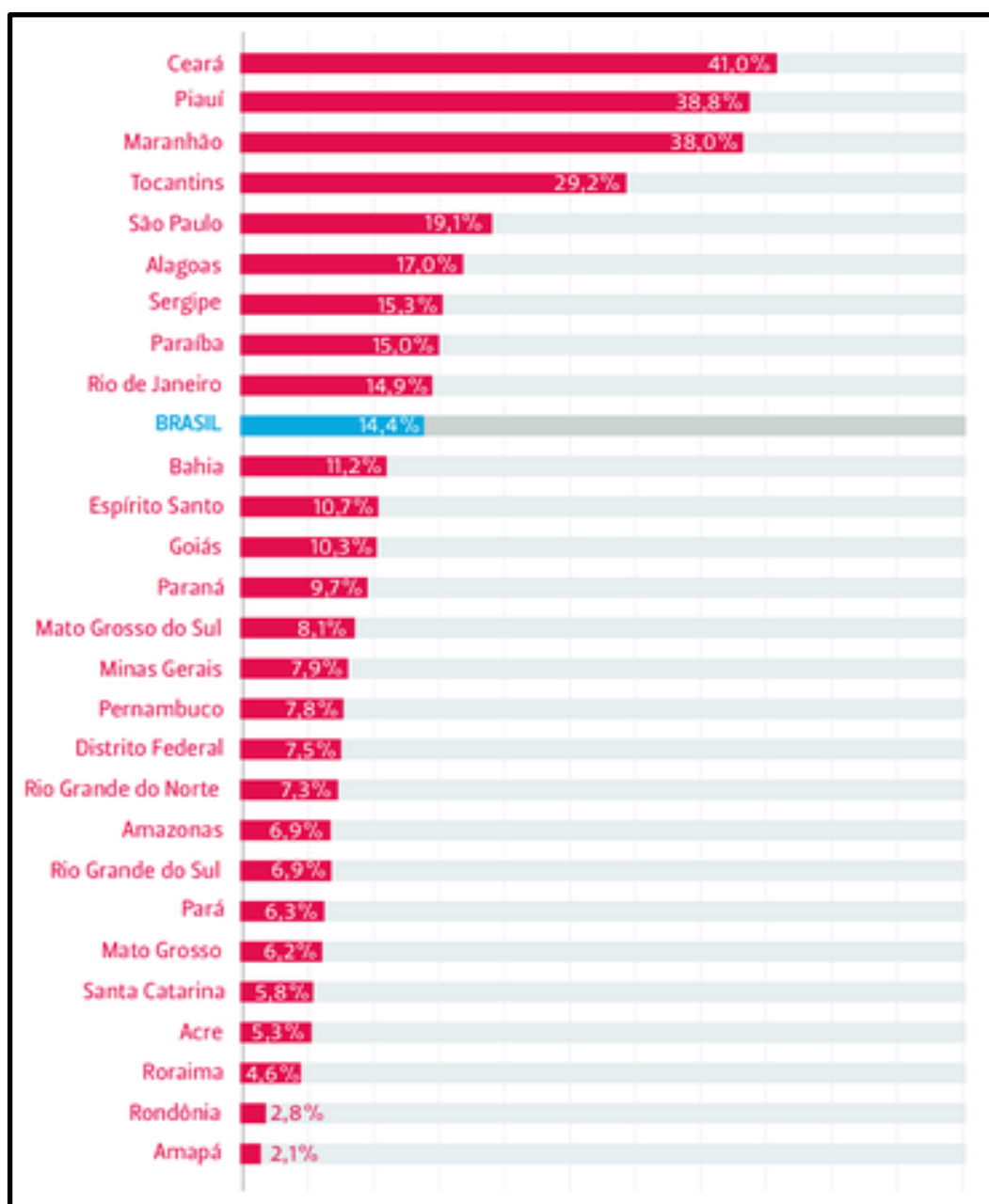
Imagem 10 – Turno Integral no Rio Grande do Sul



Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

O Rio Grande do Sul está distante de alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação para a Educação em Tempo Integral, especialmente quando comparado a outros estados do Brasil. Porto Alegre, apesar de inúmeras mudanças provocadas pelas discontinuidades nas políticas educacionais, atualmente mantém apenas seis escolas de Ensino Fundamental em tempo integral em funcionamento.

Gráfico 5 – Comparativo dos Estados Brasileiros em relação às matrículas de Educação em Tempo Integral



Fonte: INEP/Censo Escolar (2022).

Finalmente, a análise se concentra em Porto Alegre, a capital do Rio Grande do Sul e o foco principal deste estudo. Após uma breve explanação sobre a Educação em Tempo Integral no Brasil, Porto Alegre se destaca como o local da pesquisa, onde diversas questões emergem e merecem ser exploradas e me ajudarão a responder ao problema de pesquisa. Questões como:

- Como foi o processo de estudo que resultou na elaboração do projeto de Educação Integral na cidade?
- Quais dispositivos legais fundamentam as escolas de tempo integral em Porto Alegre?
- Como cada escola tem trilhado seu caminho rumo à adesão à Educação em Tempo Integral?
- O que provoca a inconstância nas políticas educacionais ao longo do tempo?
- Qual é a legislação vigente em Porto Alegre que regulamenta as escolas de tempo integral?

Essas indagações são cruciais para responder ao problema central desta pesquisa: **como se dá a gestão de tempos e espaços no currículo das escolas de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre?**

Na próxima seção, intitulada *Caminhos conhecidos ... cenário de pesquisa: sobre a Rede Municipal de Porto Alegre*, abordarei a trajetória da Educação em Tempo Integral na cidade. Explorarei a evolução das políticas educacionais e as práticas pedagógicas implementadas ao longo do tempo. Essa análise histórica oferecerá uma compreensão mais aprofundada do contexto atual e das particularidades das escolas de tempo integral em Porto Alegre, estabelecendo as bases necessárias para entender as dinâmicas que envolvem a gestão dos tempos e espaços no currículo e os desafios enfrentados nesse cenário.

2.3 CAMINHOS CONHECIDOS ... CENÁRIO DE PESQUISA: SOBRE A REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Porto Alegre é uma capital com 1.332.845 habitantes (IBGE, 2022)¹⁶, e a Rede Municipal de Educação atende 45.580¹⁷ alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio e conta com 99 escolas, sendo: 35 escolas de Educação Infantil Integral, 7 Jardins de

¹⁶ IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>. Acesso em: 02 jan. 2025.

¹⁷ Dados retirados do Sistema de Informações Educacionais (SIE), na data de 01/10/2024.

Praça de Educação Infantil, 48 escolas de Ensino Fundamental, 4 de Educação Especial de Ensino Fundamental, 2 escolas com Ensino Fundamental e Médio, 2 de Ensino Fundamental exclusivamente com Educação de Jovens e Adultos e 1 escola de Ensino Fundamental Surdos Bilíngue.

Imagem 11 – Quantitativo da Rede Municipal de Porto Alegre



Fonte: SIE-Porto Alegre (2024).

A capital do estado do Rio Grande do Sul tem 251 anos de história, mas foi somente no ano de 1955, há 70 anos, por meio da Lei Ordinária nº 1.413/1955, que surgiu a educação “oficial” de Porto Alegre, como Departamento de Assistência e Instrução (DAI) (Porto Alegre, 1955). O termo “instrução” foi alterado para “educação” com a Lei 1.621/56 no Art. 5, que diz: “A atual Secretaria Municipal de Instrução e Assistência passa a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Assistência” (Porto Alegre, 1956).

Na década de 1950¹⁸, a administração municipal destacou-se pela criação das escolas de madeira, popularmente chamadas de “brizoletas”, sob o lema “Nenhuma criança sem escola”. Foi a primeira experiência de ensino em dois turnos (tempo integral) no município. Esse período também viu a ampliação significativa do número de unidades escolares, o que resultou no aumento de vagas na rede pública.

Já nos anos 1960, a educação no Brasil passou a ser gratuita para crianças entre 7 e 14 anos, conforme estabelecido pela LDB 4.024/1961. Nesse contexto, foi realizado o primeiro concurso público para professores da Rede Municipal de Porto Alegre. Na época, a Secretaria Municipal de Educação e Assistência foi renomeada em 1963, tornando-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Durante esse período, Porto Alegre deu um passo significativo no campo educacional ao ser incluída no Plano de Estados e Cidades, cujo principal objetivo era a Campanha Paulo Freire para a eliminação do analfabetismo adulto, conhecida como Pró-Eradicação do Analfabetismo do Adulto. Essa iniciativa visava promover a inclusão social por meio da educação e da democratização dos processos de aprendizagem. No entanto, em 1964, após um curto período de quatro meses, o prefeito¹⁹ foi cassado em decorrência do Golpe Militar, e um novo gestor assumiu o cargo. Sob o regime autoritário, leis antidemocráticas moldaram uma educação de caráter tecnicista, voltada para atender às demandas de uma industrialização crescente e financiada por capital estrangeiro, em consonância com as diretrizes do governo federal.

Nos anos 1970, a proposta *A Cidade que Educa* ou a *Cidade Educativa* trouxe uma visão ampla da educação, pois, no momento em que todos educam, a responsabilidade da educação deixa de ser uma tarefa do Estado. Esse período é marcado como a abertura da educação para o ensino privado e o Ensino Médio com cursos técnicos. Pelo Decreto nº 4037 de 30 de janeiro de 1970, o Colégio Municipal Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha passou a ter cursos noturnos, ginasiais e cursos técnicos de Contabilidade, Administração e Secretariado.

A década de 1980 foi marcada pela abertura política no Brasil, após 20 anos de Ditadura Militar, e pela promulgação da Constituição de 1988, que instituiu um Estado democrático, garantindo o exercício dos direitos sociais e individuais. Em Porto

¹⁸ Em 1950 a gestão do município era do prefeito Leonel de Moura Brizola.

¹⁹ Os prefeitos mencionados foram Sereno Chaise e Célio Marques Fernandes.

Alegre, 65 escolas foram entregues à população²⁰, e em 1985 houve novas eleições municipais, nas quais o prefeito²¹ eleito buscou implementar os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), com ensino em turno integral. Essa gestão concentrou seus esforços em dois grandes projetos educacionais: “Nenhuma Criança sem Escola” e “Nenhum Adulto Analfabeto”, demonstrando uma nítida orientação para a educação popular.

Em 1989, iniciou-se uma nova fase na administração de Porto Alegre, marcada pela gestão do Partido dos Trabalhadores, cuja proposta educacional era baseada nas teorias construtivistas. Nesse período, foram construídas quatro escolas com um projeto arquitetônico que privilegiava os espaços de convivência, com o pátio como ponto central, para o qual as portas principais dos prédios eram voltadas. Além disso, cada sala de aula contava com um “canto da natureza” para experimentações, e as mesas eram organizadas em grupos, promovendo maior interação entre os estudantes. A secretária de Educação nesse período²² destacou que, “[...] pela consistência e pela eficácia dos seus resultados na aprendizagem, sobretudo por estarem embebidas na interação social e na sua expressão mais alta que é a da consciência de cidadania”²³ (Porto Alegre, s. d.), idealizando as escolas como ambientes de convivência e múltiplas expressões.

Esse foi um período de grandes discussões e estudos, em que aconteceu o Congresso Constituinte, com a participação de todos na elaboração de Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação. O Projeto da SMED era o *Escola Cidadã: aprendizagem para todos*. Iniciou-se, na época, o projeto de atendimento à infância, com as 40 creches comunitárias. Essas instituições recebiam o apoio financeiro e a assessoria pedagógica da SMED, com uma equipe de trabalho selecionada para esse projeto, ampliando e qualificando os espaços de atendimento da primeira infância.

Essa década foi emblemática para a educação no município de Porto Alegre, com a implementação da nova organização curricular por Ciclos de Formação, que ampliou a escolarização para nove anos, rompeu com o regime seriado e promoveu

²⁰ Prefeito João Antônio Dib.

²¹ Prefeito Alceu Collares.

²² Esther Pillar Grossi- Secretária no período de 1989 a 1991.

²³ Prefeitura de Porto Alegre. Histórico. s.d. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em: 5 ago. 2023.

uma escola mais inclusiva. Em 1998, foi criado o Sistema de Ensino de Porto Alegre, por meio da Lei 8.198/98:

Art. 4º A educação, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar, tem por fim [...] (Porto Alegre, 1998).

Tal sistema engloba as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissionalizante, mantidas pelo poder público municipal; as instituições de Ensino Infantil mantidas pela iniciativa privada; o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação.

Desponta-se a primeira década do novo milênio, e a proposta é a *Cidade Educadora*, o poder público e a sociedade juntos pela educação. Um período marcado por seminários nacionais e internacionais com as discussões voltadas para a construção de uma cultura fundada na solidariedade entre povos e indivíduos.

Após 16 anos da mesma concepção de educação e governo, na segunda metade da década de 2000 iniciou-se a primeira gestão do governo Fogaça. O projeto era a *Cidade que Aprende*. Como afirmou a secretária de Educação, Marilú Fontoura de Medeiros, o objetivo era “fazer uma educação singular potencializadora”²⁴ (Porto Alegre, s. d.), incentivando a multiplicidade de abordagens. Esse foi um período de grandes projetos: Cidade Escola, Abrindo Espaços, Vou à escola, Robótica, etc. Além disso, foram promovidos eventos pedagógicos de alcance internacional, em várias edições, que envolveram ativamente as comunidades escolares na reflexão sobre a educação. Esses eventos incluíram as Conversações Internacionais, nas quais foram realizadas amplas exposições de trabalhos desenvolvidos nas escolas abordando os temas: *Escola faz Arte*, *Escola faz Ciência*, *Escola Joga e Brinca* e *Escola faz Leitores e Escritores*. Esses momentos representaram uma oportunidade única para repensar, discutir e experimentar as diversas práticas nas escolas municipais²⁵.

A década de 2010 iniciou-se com a proposta *O Conhecimento Fazendo Diferença*. Segundo a secretária de Educação²⁶, os eixos prioritários da SMED eram:

²⁴ Histórico na página da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em: 22 mar. 2023.

²⁵ Histórico na página da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em: 22 mar. 2023.

²⁶ Cleci Maria Jurach- Secretária de educação no período de 2012 à 2016.

Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralidade da Educação. Programas e projetos que continuaram em destaque foram: Educação em Tempo Integral - Escola Aberta, Cidade Escola; Inclusão Digital - Robótica Escolar e Mídias Escolares; Fronteiras da Educação - Diálogos com a Geração Z e com os Professores; Jogos Escolares. A “busca pela excelência está sintetizada pelo trinômio: Articular, Integrar e Qualificar” (Jurach *apud* Porto Alegre, 2010), que investe na ampliação do atendimento a crianças, adolescentes e jovens, na realização de uma gestão articulada, sustentável e inclusiva.

Em 2017, a Secretaria de Educação de Porto Alegre passou por mudanças profundas nas concepções pedagógicas e no funcionamento das escolas municipais. Após 16 anos de gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), seguidos por 12 anos sob administrações do Partido Popular Socialista (PPS), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido Democrático Trabalhista (PDT), a nova administração do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) trouxe uma abordagem marcada por cortes de recursos e uma forte ênfase em parcerias público-privadas.

Esse período foi caracterizado por medidas restritivas e enfrentamentos com as comunidades escolares, em um contexto que se agravou com a chegada da pandemia de COVID-19. Na gestão de 2017 a 2020, do secretário de Educação em exercício²⁷, ocorreram cortes significativos nos investimentos educacionais, além de uma desvalorização dos momentos de planejamento pedagógico dos professores. A autonomia das escolas e dos Conselhos Escolares também foi reduzida, gerando tensões e novos desafios para o sistema educacional da cidade.

Entre os anos de 2021 e 2024, quatro gestores diferentes estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação. O período foi marcado por instabilidade administrativa e por apurações relacionadas à gestão de recursos da área educacional.

Quando falamos em educação pública, percebemos a fragilidade e inconstância nos projetos de governos, e não podemos deixar de considerar que os rumos, concepções e investimentos derivam da relevância e da garantia de políticas públicas de cada governo que assume seu período de administração. Esses são os principais motivos dos avanços e retrocessos dos projetos de educação pública e foi

²⁷ Adriano Naves de Brito - Secretário de 2017 a 2020.

um dos pontos levantados junto às escolas pesquisadas, conforme será discutido no capítulo analítico desta Dissertação.

Acredito que entramos na década em que precisamos retomar espaços de planejamento, estudos e lutar por uma educação pública de qualidade, pois, como afirma Libâneo (2018, p. 49) “uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica” e, como aponta Colom Cañellas (2018, p. 49), um “espaço de síntese”²⁸, em que os alunos têm aprendizagens significativas. A escola, portanto, vai além de simplesmente transmitir informações; deve ser um espaço no qual os alunos têm a oportunidade de conectar suas experiências cotidianas com os conteúdos acadêmicos, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente do mundo ao redor.

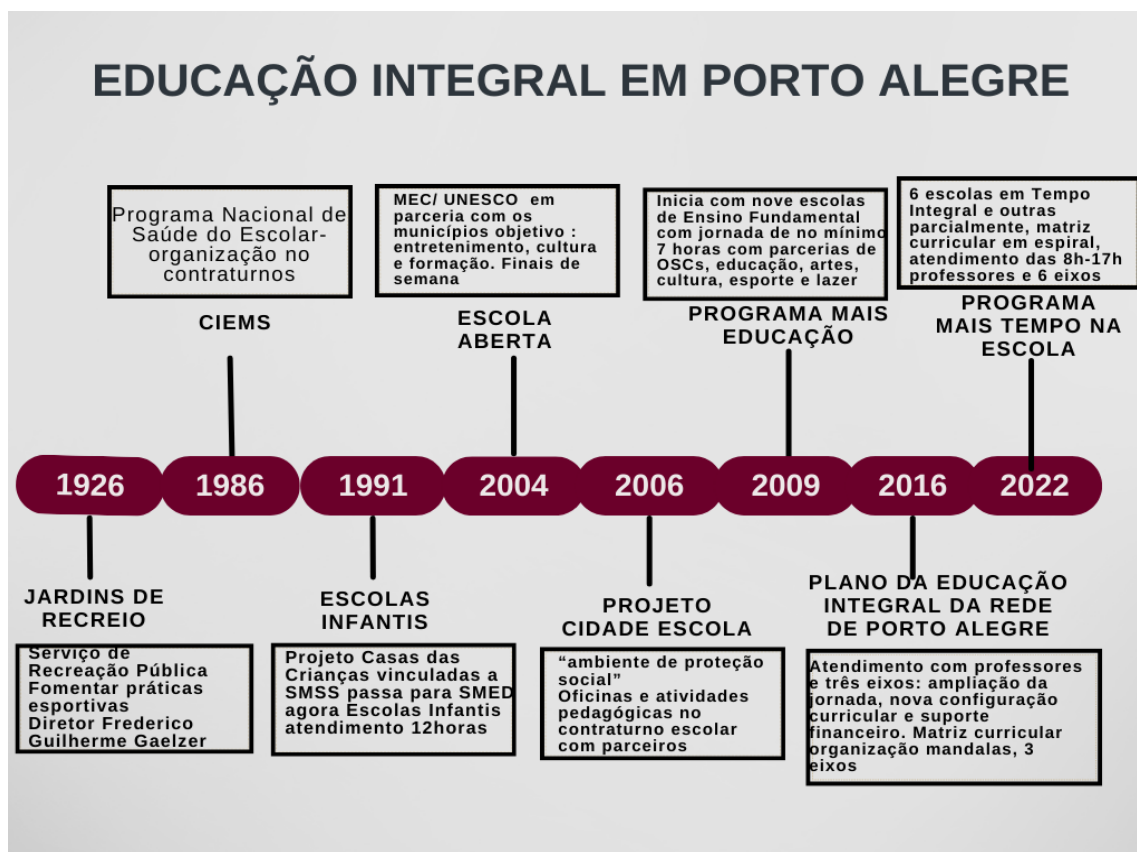
A Educação Integral, nesse sentido, é uma possibilidade para que os estudantes adquiram uma compreensão mais profunda e holística do mundo, desenvolvam habilidades socioemocionais, capacidade de pensamento crítico, criatividade, autonomia e ética, além de se tornarem cidadãos participativos na sociedade.

2.3.1 Aprofundando os Passos... Educação em Tempo Integral em Porto Alegre

Esta subseção inicia-se com a apresentação de uma linha do tempo, destacando momentos significativos que marcaram a trajetória histórica das escolas em tempo integral no município de Porto Alegre desde 1926, com a criação dos Jardins de Recreio.

²⁸ Antonio Juan Colom Cañellas: Doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona. Suas seis linhas de investigação centram-se na epistemologia pedagógica, na história e no pensamento contemporâneo da educação e da educação social não formal. O autor usa a expressão: a escola como “espaço de síntese”, configurando-se como “espaço de espaços”.

Imagem 12 – Linha do Tempo: Educação Integral em Porto Alegre



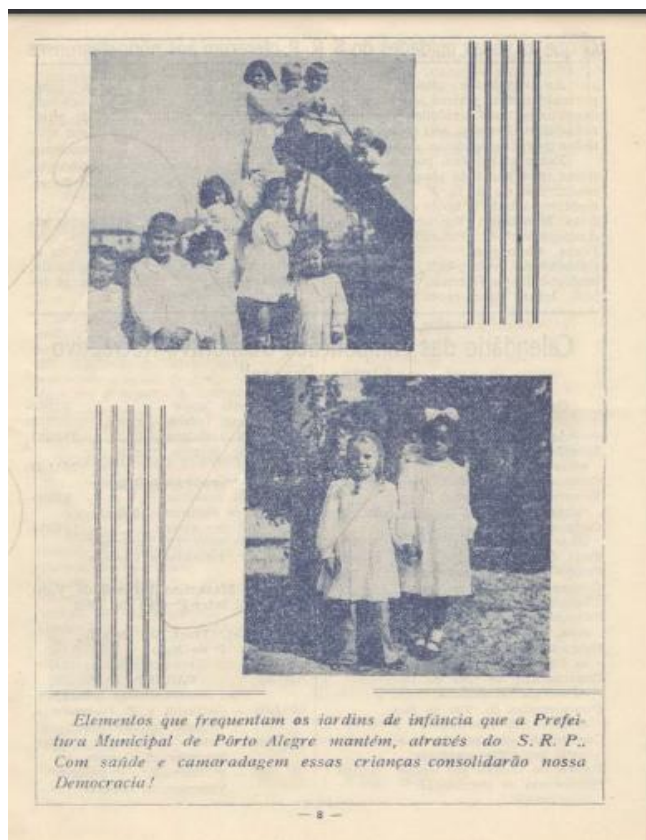
Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Em 1926, foi criado o Serviço de Recreação Pública em Porto Alegre, com o objetivo de promover práticas esportivas e desenvolver uma proposta de Educação Integral. Como parte dessa iniciativa, surgiram os *Jardins de Recreio*, espaços destinados à recreação infantil e ao contato com a natureza. Um desses jardins, localizado na atual Praça General Osório, também funcionava como uma pequena escola para crianças. Hoje, a cidade preserva sete desses Jardins de Praça, mantendo sua história e seu propósito educativo. Conforme apresentado no Boletim Técnico Informativo²⁹ nº 5 de 1953, Frederico Guilherme Gaelzer foi o principal idealizador desses espaços, atuando como diretor municipal dos Jardins de Recreio e Praças de Esportes em Porto Alegre. Durante o planejamento, ele destacava que, embora nem sempre fosse possível contar com a área ideal, havia uma preocupação

²⁹ Boletins Técnicos Informativos do Serviço de Recreação Pública da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1953. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/317/RV00061.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jan. 2025.

constante com a “utilização eficiente das instalações”. A questão do espaço é uma preocupação que se estende por várias décadas.

Imagem 13 – Página 8 do Boletim Técnico Informativo - nº5 /1953



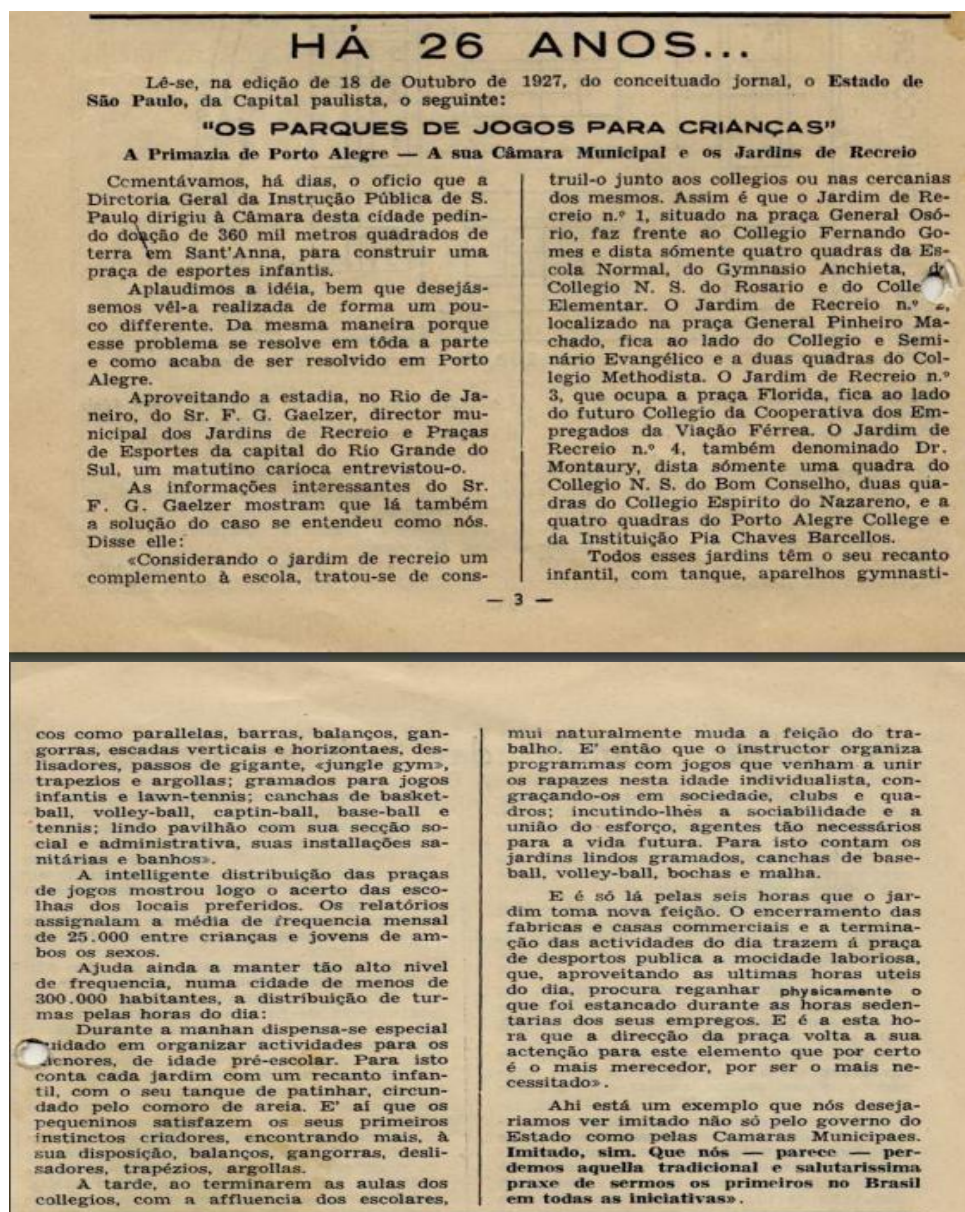
Elementos que frequentam os jardins de infância que a Prefeitura Municipal de Porto Alegre mantém, através do S. R. P. Com saúde e camaradagem essas crianças consolidarão nossa Democracia!

Fonte: Repositório Digital da UFRGS.

No Boletim Técnico Informativo nº 7³⁰, de 1953, já se observa uma preocupação com atividades que complementem o tempo escolar, pensadas como atividades recreativas, descritas como recantos infantis e de jogos. Esses espaços foram estrategicamente planejados para serem localizados próximos às escolas, em praças. Nas imagens das páginas 3 e 4 do Boletim, é possível visualizar a descrição desses espaços, assim como a organização e distribuição do tempo destinado às atividades escolares e recreativas.

³⁰ Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/318/RV00062.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
Acesso em: 19 dez. 2024.

Imagem 14 – Página 3 e 4 do Boletim Informativo nº7/1953



Fonte: Repositório Digital UFRGS.

Imagem 15 – Jardim de Praça situado na Praça General Osório



Fonte: <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/picapauamarelo/>.

As Creches Municipais, na década de 1980, estavam vinculadas à Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social (SMSS), dentro do *Projeto Casas da Criança*, utilizando exclusivamente os serviços de monitores³¹.

Em 1989, a Secretaria de Educação deu início a uma reestruturação progressiva das instituições, em que os espaços passaram por reformas e revisão na sua proposta de atendimento. Somente no ano de 1991 ocorreu a mudança efetiva das escolas da SMSS para a SMED, juntamente com a criação do Programa Municipal de Educação Infantil, quando essas instituições passaram a ser denominadas *Escolas Infantis*.

Na Educação Fundamental, também na década de 1980, entre os anos de 1986 e 1988, deu-se a construção dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), com a organização no contraturno de atividades complementares de Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Os recursos humanos utilizados foram professores da RME, e, com essas escolas, buscava-se ampliar a oferta de ensino, atendendo a demanda social. Juntamente com o Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE), criado em 1984, a ideia consistia no fato de “que para ter um bom rendimento escolar é preciso que se tenha saúde” (Menezes, 2001).

Na Constituição Federal de 1988, destacou-se a importância do ambiente escolar e do cuidado com o bem-estar dos estudantes, incluindo a atenção à saúde. Essa perspectiva se refletiu na incorporação de serviços, como consultórios médicos e odontológicos nos Centros Educacionais (CIEMs).

Foi proposto, em 15 de outubro de 2004, o programa *Escola Aberta*, implementado em conjunto pelo Ministério da Educação em colaboração com o Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e estabelecendo parcerias com as secretarias municipais³² (Brasil, 2006). As ações promovidas por meio desse programa foram realizadas nos períodos de final de semana, ou seja, aos sábados e domingos, além dos períodos de férias escolares.

³¹ De acordo com a Lei nº 11.559, de 24 de janeiro de 2014, o cargo de Monitor no município de Porto Alegre possui a atribuição de realizar atividades de recreação e apoio educacional, auxiliando no desenvolvimento das crianças em ambiente escolar. Esse cargo é designado para atuar tanto em escolas infantis quanto em escolas de Ensino Fundamental, com foco especial no suporte aos alunos em situação de inclusão.

³² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/buscageral/222noticias/537011943/5541-sp-786341043>. Acesso em: 13 ago. 2023.

Conforme destacado pelo consultor do Ministério da Educação (MEC) e responsável pelo programa no estado do Rio Grande do Sul, Gérson Luiz, a iniciativa propiciava estabelecer laços sólidos entre a escola e a comunidade local. O propósito central era ampliar a taxa de frequência escolar e transformar a escola em um ambiente mais acolhedor e inclusivo (Brasil, 2006). Embora o enfoque primordial recaísse sobre os jovens, os benefícios do programa se estendiam a todo o corpo discente e à comunidade em geral. As oficinas oferecidas tinham como objetivo principal proporcionar oportunidades de “entretenimento, cultura e formação”³³ (Brasil, 2007), com as mais variadas opções: esportes, música, informática, artesanatos, danças e culinária. Essa diversidade de oportunidades visava proporcionar momentos de lazer, fomentar a interação social e contribuir para a melhoria da renda das pessoas da comunidade em que a escola estava inserida.

As comunidades escolares elencavam as oficinas de interesse às direções das escolas, por intermédio do repasse de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC, e realizavam a contratação e pagamento dosicineiros responsáveis pelas atividades desenvolvidas nas escolas. Os oficineiros eram, geralmente, moradores da comunidade que se dedicavam a oferecer atividades alinhadas aos interesses locais. Essas pessoas desejavam compartilhar seus conhecimentos, semelhante aos demais participantes, enriquecendo, assim, a experiência da comunidade. Isso vem a enfatizar a valorização dos saberes populares no espaço escolar. Como destacado no documento apresentado pelo Ministério da Educação:

[...] a proposta do Programa Escola Aberta de valorizar os talentos locais das comunidades envolvidas, trazendo-os para o espaço escolar e disponibilizando-os para os moradores do lugar, expressa respeito pela heterogeneidade, pela diversidade presente em qualquer grupo humano, amalgamando diversas histórias pessoais, diferentes níveis de conhecimento, experiências profissionais e valores (Brasil, 2007d, p. 22).

O secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC³⁴, no período, apontou que o programa “cria um ambiente de proteção social” (Brasil, 2006), contribuindo para a redução do abandono escolar e da violência entre os

³³ Programa Escola Aberta (Brasil, 2007).

³⁴ Ricardo Henriques: secretário de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), 2006. Economista especializado em economia social, atuou na implantação inicial do programa Bolsa Família.

jovens. Em Porto Alegre, 36 escolas participaram do Programa, abrindo os espaços para a comunidade aos sábados, com a parceria de algumas instituições Organizações da Sociedade Civil (OSCs)³⁵, como Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional (FECI), Fundação Itaú Social, Centro de Educação Profissional São João Calábria, entre outras. Essas parcerias resolveriam dois problemas que surgiram: a falta de espaço físico e de recursos humanos das escolas.

Em 2005 iniciou-se, na SMED, a discussão sobre Educação Integral em tempo integral, tendo como referência a Escola de Ensino Fundamental Neusa Goulart Brizola, localizada no bairro Cavalhada. Em 2006, iniciou-se, nessa escola, o Projeto Cidade Escola, com oficinas e atividades pedagógicas no contraturno escolar.

As crianças e os adolescentes permaneciam mais de sete horas diárias na escola, recebendo quatro refeições diárias, e os professores lotados na escola trabalhavam com jornada de 40 horas semanais, com apoio de monitores e oficinairos, ofertando aos alunos atividades de letramento, numeramento, artes visuais, música, esportes e mídias educativas (Porto Alegre, 2016, p. 11).

Em 2009, nove escolas de Ensino Fundamental de Porto Alegre iniciaram o Programa Mais Educação/MEC³⁶, cujo objetivo era ampliar o atendimento da jornada escolar para no mínimo sete horas diárias. Tal intento também foi desenvolvido por intermédio de parcerias com Organizações da Sociedade Civil, com ações socioeducativas no contraturno escolar, com o intuito de melhoria no desempenho dos educandos. Essa abordagem abrangia campos cruciais como educação, artes, cultura, esporte e lazer (Brasil, 2007a)³⁷. Tais áreas são fundamentais para o desenvolvimento humano e social, e os objetivos para cada uma delas foram delineados no Artigo 1º da Portaria nº 17/2007, que destacava:

[...] a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (Brasil, 2007a, s/p).

³⁵ São entidades privadas, sem fins lucrativos, e com personalidade jurídica própria, constituídas na forma de associações ou fundações.

³⁶ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, estratégia do MEC para indução de construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias.

³⁷ Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007- Art. 1º e Art. 2º.

As escolas escolhiam seis atividades que deveriam ser desenvolvidas ao longo de cada ano, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), entre múltiplas opções dos macrocampos apresentados pelo MEC: “[...] acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (Brasil, 2008).

Os detalhes e orientações do programa eram descritos no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), publicado anualmente com o manual da Educação Integral, que acompanhava a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Inicialmente, o Programa foi definido prioritariamente para escolas que apresentavam um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), localizadas em regiões de vulnerabilidade social, sendo ampliado em 2011. A adesão das escolas, desde 2009, e a implementação do programa nessas instituições realiza-se por meio do preenchimento de um formulário eletrônico que coleta informações do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Para viabilizar o programa dentro das escolas, o governo federal disponibiliza financiamento para reembolsar os instrutores das oficinas (“oficineiros”), adquirir materiais de consumo e também investir em recursos permanentes. Nesse período já se apontava a Educação Integral como um grande desafio para gestores e comunidades escolares.

Nos anos de 2013 e 2014, a Educação Integral se configurou prioritariamente nas turmas de primeiro ciclo³⁸, com o atendimento de professores da rede municipal com carga horária de 40 horas semanais, com a intenção de ampliar o atendimento em tempo integral com metas e estratégias traçadas no Plano de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. “A implantação da educação integral no município fundamenta-se em três eixos de ação: ampliação da jornada escolar, nova configuração curricular e suporte financeiro” (Porto Alegre, 2016, p. 19).

³⁸ Primeiro Ciclo, compreende a idade de 6 aos 8 anos e 11 meses; Ciclo da alfabetização divididos por A10 (1º ano), A20 (2º ano), A30 (3º ano). Essa proposta está descrita no *Cadernos Pedagógicos* 9, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1996. Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã.

No Plano Municipal de Educação (2015) foram descritas metas e estratégias para a implementação da Educação Integral em Porto Alegre.

Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

Estratégias:

6.1 – garantir projeto arquitetônico adequado que contemple espaços de convivência, de lazer, de práticas esportivas, artísticas e culturais, bem como equipamentos que garantam o bem-estar das crianças, qualificando o espaço físico de acordo com a faixa etária a integralizar;

6.2 – viabilizar, garantir, qualificar e assegurar a infraestrutura e a ampliação do número de recursos humanos, respeitando a formação pedagógica do profissional para a Educação Integral nas escolas públicas, no que se refere à concepção de currículo, bem como sua progressiva ampliação de tempo, por regiões da Cidade, segundo os índices apontados pelos Indicadores das Vulnerabilidades Sociais da Prefeitura de Porto Alegre, de 2007, e em cruzamento com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2012, contemplando a intersetorialidade e a interação entre as políticas públicas;

[...]

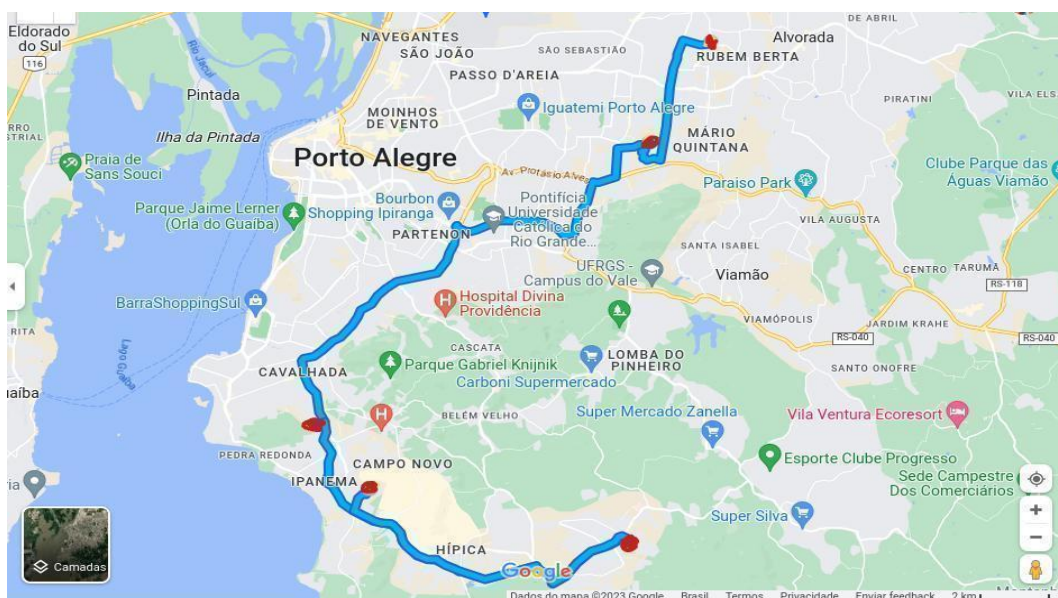
6.6 – qualificar a infraestrutura das escolas públicas, articulando o número de estudantes na educação integral com a ampliação dos espaços físicos.

A efetivação da Educação em Tempo Integral nas escolas enfrenta desafios fundamentais relacionados ao tempo, ao espaço, ao currículo e à formação dos profissionais. Em resposta, o Programa Novo Mais Educação (2016-2019) substituiu o Mais Educação (2007-2016), com o objetivo de melhorar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, através da ampliação da jornada escolar de cinco a 15 horas semanais. Com foco em reforço escolar para alunos com maiores dificuldades e escolas de baixos indicadores educacionais, o Novo Mais Educação representou uma abordagem mais restrita, voltada apenas para essas duas disciplinas. Em contraste, o Mais Educação (2007-2016) adotava uma perspectiva de Educação Integral, promovendo projetos que diversificavam o ambiente escolar e enriqueciam o currículo de forma abrangente.

Em 2018, com a mudança de gestão, Porto Alegre lançou um edital voltado para Organizações da Sociedade Civil (OSCs), com a finalidade de atender os alunos no contraturno. Esse programa exigia, no mínimo, três horas diárias de atividades, cinco dias por semana, alinhadas em “[...] quatro eixos de aprendizagem: letramento, numeramento, iniciação científica e educação do sensível (incluindo artes e esportes)” (SMED..., 2018). Essa iniciativa refletiu uma tentativa local de conciliar o contraturno com uma visão de Educação Integral, abordando áreas diversas para enriquecer a formação dos alunos.

No ano de 2022, já em outra gestão municipal, iniciou-se o Programa Mais Tempo na Escola: Educação Integral, fundamentado pela Lei 9.394/96³⁹, Lei 14.461/14⁴⁰ e PNE/2014⁴¹ Meta 6⁴², com a implementação em cinco Escolas de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Duas dessas escolas estão localizadas na zona norte, uma na zona oeste e, duas, na região sul da cidade, conforme o mapa abaixo. A localização das escolas se estende, portanto, do extremo norte ao extremo sul da cidade. Os critérios de seleção das escolas se deram pelo espaço físico, infraestrutura, histórico de atendimento integral, reorganização das matrículas e localização em regiões consideradas de vulnerabilidade social.

Imagem 16 – Localização das Escolas em Tempo Integral em Porto Alegre



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Google Maps (2023).

Em 2023, reportagem do jornal Zero Hora já apontava a sexta escola de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre, EMEF João Carlos D'Ávila Paixão Côrtes - Laçador, na zona norte da capital.

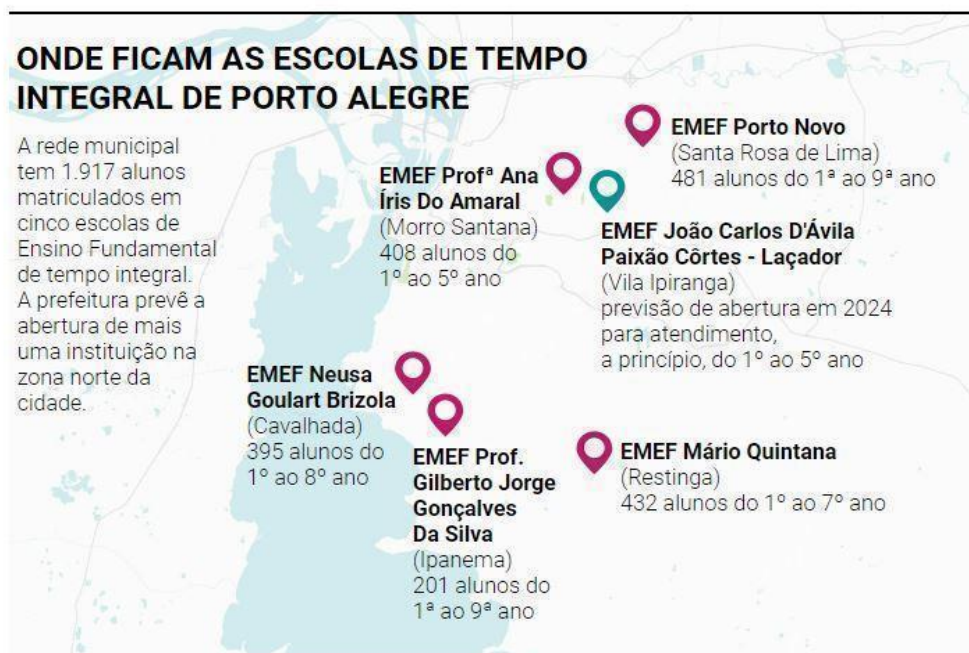
³⁹ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação (Brasil, 1996).

⁴⁰ Lei 14.461 de 16 de janeiro de 2014. Regulamenta as Escolas de Tempo Integral do Estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2014).

⁴¹ PNE de 26 de junho de 2014 com validade de 10 anos é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que determina 20 metas relativas à educação no Brasil, que abrangem todos os níveis de formação, que deverão ser adequadas ou elaboradas pelos municípios e cumpridas até 2023.

⁴² Meta 6 do PNE/2014 se refere à Educação Integral – atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica; os municípios deverão oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas.

Imagem 17 – Reportagem que aponta a localização das Escolas em Tempo Integral em Porto Alegre



Fonte: Jornal Zero Hora (04 ago. 2023).

O Programa Mais Tempo na Escola está alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024). A secretária de Educação em exercício, no ano de 2022⁴³, afirmou que “[...] a educação integral compreende o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais” (Educação..., 2022).

A discussão da organização e proposta pedagógica das escolas partiu de um grupo de estudos das equipes diretivas com a SMED, envolvendo os setores pedagógicos e de recursos humanos. Esse estudo foi pautado nas documentações e normatizações existentes, assim como a experiência da EMEF Neusa Goulart Brizola, que havia sido a primeira escola integral da rede pública do município de Porto Alegre.

O produto desse estudo foi a construção da matriz curricular das cinco escolas, destacando-se os eixos da formação específica, necessidades de recursos humanos, organização dos tempos e espaços necessários para efetivar-se a Educação Integral e de tempo integral, destacando um currículo integrado e transversal.

⁴³ Janaina Audino- Secretária de Educação de 2021 à 2022

Imagem 18 – Gestão Democrática da Escola em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A matriz curricular diferenciada⁴⁴ se dá na articulação entre formação geral com as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Filosofia/Ensino Religioso.

A formação específica abrange seis eixos: **linguagens, identidades e autonomia; tempos, espaços e cidadania; tecnologias e sustentabilidade; iniciação científica; corpo, arte, cultura e movimento; convivência e fortalecimento de vínculos**. As palavras grifadas são os conceitos explicitados nos eixos temáticos da matriz curricular das escolas de tempo integral. Pretendo explorar, neste trabalho, os conceitos de tempo e espaço na constituição da matriz curricular da escola de tempo integral. Nos Quadros 2 e 3, a seguir, é possível visualizar a estrutura curricular atualmente em vigor no município de Porto Alegre.

⁴⁴ A matriz curricular diferenciada da Educação Integral encontra-se nos processos individuais das escolas, documento elaborado pelo grupo de diretores das escolas de tempo integral e SMED, a partir dos documentos normativos da Educação Integral.

Quadro 2 – Matriz Curricular das Escolas em Tempo Educação Integral - Educação Infantil

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
Eixos do Currículo	Interações e Brincadeiras	Direitos de Aprendizagem	Conviver	Campos de Experiência	O eu, o outro e nós.
			Brincar		Corpo gestos e Movimentos
			Participar		Traços, sons, cores e formas
			Explorar		Escuta, fala, pensamento e imaginação
			Expressar		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
			Conhecer-se		
Eixos de Formação Específica			Os eixos serão trabalhados de forma interligada aos Campos de Experiência		
			O eixo 6 - Convivência e fortalecimento de vínculos, os 05 períodos estão incluídos nos períodos de Referência e Itinerante		
Professores				Carga Horária	
Referência				26	
Itinerante				8	
Educação Física				4	
Arte				4	
Total de períodos/semanal				42	
Sugestão de duração dos períodos: de 55 minutos a 1 hora, conforme organização interna dos professores na escola.					
Carga horária semanal: 42h					

Fonte: SMED. Diretrizes do programa Escola em Tempo Integral de Porto Alegre - SMED⁴⁵.

⁴⁵ Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2024. E book em PDF.

Quadro 3 – Matriz Curricular das Escolas em Tempo Educação Integral - Ensino Fundamental

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL											
Eixo	Área do Conhecimento	Componente Curricular	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Formação Geral	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	5	5	5	5	5	5
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Arte	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Língua Estrangeira: Espanhol	-	-	-	2	2	1	1	1	1
		Língua Inglesa	-	-	-	-	-	1	1	1	1
	Matemática	Matemática	5	5	5	4	4	4	4	4	4
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Ensino Religioso		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total de períodos/semanal		22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Eixo	Área do Conhecimento		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Formação Específica	1. Linguagens, Identidades e Autonomia		5	5	5	5	5	5	5	5	5
	2. Tempos, Espaços e Cidadania		2	2	2	2	2	2	2	2	2
	3. Tecnologias e Sustentabilidade		2	2	2	2	2	2	2	2	2
	4. Iniciação Científica		2	2	2	2	2	2	2	2	2
	5. Corpo, Arte, Cultura e Movimento		4	4	4	4	4	4	4	4	4
	6. Convivência e Fortalecimento de Vínculos		5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Total de períodos/semanal		20	20	20	20	20	20	20	20	20
Sugestão de duração dos períodos: 55 minutos eixos 01 ao 05 / 1h eixo 06 - Intervalo: 20 minutos											
Carga horária semanal: 42h											

Fonte: SMED. Diretrizes do programa Escola em Tempo Integral de Porto Alegre - SMED.

Os objetivos elencados pela Secretaria Municipal de Educação, na apresentação do *Programa Mais Tempo na Escola*, por meio do, então, assessor do Programa⁴⁶, em 2022, eram:

- 1 - Melhorar o desempenho cognitivo e socioemocional dos estudantes;
- 2 - Fomentar o protagonismo juvenil e o envolvimento, a participação e o sentimento de pertencimento de todos os estudantes, profissionais da educação, familiares e demais setores sociais em relação à escola e o território potencialmente educativo.
- 3 - Redução dos conflitos internos das escolas e a violência nos territórios.

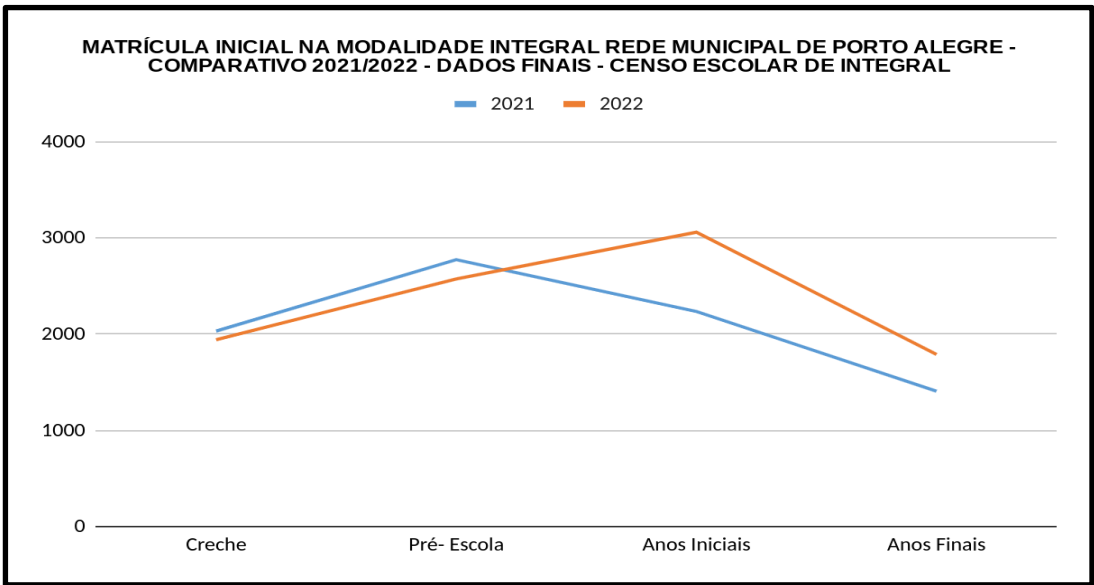
⁴⁶ Clark Balbueno Sarmiento.

No ano de 2023, com uma nova configuração na Secretaria Municipal de Educação e mudança na titularidade da pasta ainda no primeiro semestre, foi anunciada, para o ano de 2024, a inauguração de mais uma escola exclusivamente de tempo integral, localizada na zona norte da cidade. A iniciativa está alinhada às metas de ampliação da oferta de vagas em Educação em Tempo Integral, bem como ao aumento no número de estudantes matriculados nesse formato entre 2021 e 2022, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, conforme demonstrado nos dados a seguir.

Tabela 1 – Comparativo entre matrículas em educação em tempo integral de Porto Alegre - 2021 e 2022

Fonte: Elaborado pela autora com base em Diário Oficial da União (DOU), 29 dez. 2022.

Gráfico 6 – Comparativo de matrículas na modalidade em tempo integral na Rede Municipal de Porto Alegre - 2021-2022



Fonte: Elaborado pela autora com base no Diário Oficial da União (DOU), 29 dez. 2022.

Tabela 2 – Comparativo de Matrículas em Escolas Fundamentais em Tempo Integral
Porto Alegre 2022/2023/2024

COMPARATIVO DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS FUNDAMENTAIS EM TEMPO INTEGRAL - PORTO ALEGRE 2022/2023/2024										
ANO/MATRÍCULAS		2022			2023			2024		
CÓD	ESCOLAS	PARCIAL	INTEGRAL	TOTAL	PARCIAL	INTEGRAL	TOTAL	PARCIAL	INTEGRAL	TOTAL
254	EMEF PORTO NOVO	0	505	505	0	477	477	0	466	466
244	EMEF NEUSA BRIZOLA	0	399	399	0	386	386	0	382	382
222	EMEF PROF ANA IRIS DO AMARAL	163	225	388	177	227	404	144	267	411
207	EMEF GILBERTO JORGE	0	211	211	0	211	211	0	213	213
247	EMEF MÁRIO QUINTANA	277	200	477	85	343	428	36	370	406
255	EMEF PAIXÃO CORTES	0	0	0	0	0	0	0	110	110
TOTAL		440	1540	1980	262	1644	1906	180	1808	1988

Fonte: SIE/RME Totais de Turmas e Alunos - 14/10/2024.

Em 2024 foi constituído o Grupo de Trabalho e Estudos (GT-Integrais), integrado por direções e supervisões das seis escolas de Educação em Tempo Integral, pela assessoria pedagógica responsável por essas escolas e por uma assessora de Recursos Humanos (que sou eu). O objetivo desse grupo é aprimorar o documento orientador das escolas de tempo integral, revisando a matriz curricular, elaborando as ementas dos eixos e definindo a proposta de funcionamento dessas instituições. Além disso, o GT trabalha na construção das Diretrizes Gerais para o Plano Municipal de Educação Integral em Tempo Integral, visando contemplar as diferentes modalidades de jornada ampliada existentes no município. Ao final, o documento será submetido ao Conselho Municipal de Educação para avaliação e aprovação.

Novamente, algumas indagações se fazem pertinentes: os **conceitos abaixo listados, como desenvolvê-los? Como se dá a gestão democrática da escola em tempo integral? Como foi construída a matriz curricular, pensando no tempo e espaço da escola?**

Conceitos:

- Tempo
- Espaço
- Movimento
- Convivência

- Gestão democrática
- Currículo & práticas
- Relações de poder & autonomia
- Escola integral & escola de tempo integral

São vários os conceitos pertinentes ao tema Educação em Tempo Integral, mas vou me deter em dois norteadores: o **tempo** e o **espaço**, na construção da organização curricular das escolas de tempo integral do município de Porto Alegre, e as respectivas leis municipais, considerando o objetivo desta pesquisa: *“investigar como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre”*.

Conforme observado por Jaqueline Moll (2008), a abordagem da Educação em Tempo Integral aproxima o tempo de vida dos tempos e espaços da escola, destacando a intrincada relação entre a experiência de vida de um indivíduo e como ela se entrelaça com os diferentes tempos e espaços educacionais.

Trata-se de reaproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu *continuum*. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de vida, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada estudante possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela (Moll, 2008, s/p).

A escola em tempo integral é um desafio de toda a comunidade escolar, para não ser só um tempo a mais e sim ser o *tempo de qualidade a mais*, de maneira que o educando realmente tenha possibilidades de desenvolver-se integralmente em função das práticas diversificadas, contribuindo para as múltiplas experiências e vivências. Essa diversidade é retratada na tela de Pieter Bruegel, do século XVI.

Imagem 19 – Tela de Pieter Bruegel



Fonte: Brincadeira de rapazes, Pieter Bruegel, 118x161cm, Kunsthistorisches Museum, Viena.

A pintura intitulada *Jogos Infantis*, obra do artista Pieter Bruegel, é uma celebração da vida cotidiana dos camponeses no século XVI. Nessa composição, Bruegel habilmente retrata uma ampla gama de jogos e atividades lúdicas que eram populares na época. Surpreendentemente, muitos desses jogos ainda são facilmente identificáveis e apreciados nos dias de hoje. Através de suas miniaturas detalhadas, Bruegel captura a vitalidade, a diversidade e a duradoura natureza intemporal das brincadeiras infantis ao longo dos séculos (Carvalho, 2016).

Inspirada pela visão de Pieter Bruegel, pretendo explorar a diversidade de tempos e espaços na construção do currículo das escolas de tempo integral em Porto Alegre. Isso me leva a considerar a vasta gama de possibilidades oferecidas por esses espaços, em constante transformação, nos quais o tempo não é apenas uma medida linear, mas sim um elemento vivo e flexível. Nesse contexto, o currículo se desenha como uma tapeçaria emaranhada, entrelaçando experiências, conhecimentos e descobertas, refletindo a riqueza da vida escolar em sua amplitude.



3 METODOLOGIA: FAZENDO O CAMINHO CAMINHANDO

Não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas. Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas. Deixovos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas. É o melhor que vos posso dar (António Nóvoa, 2022).

Neste capítulo, apresento as escolhas metodológicas que guiaram meu processo de investigação e análise da organização curricular das escolas de Educação Integral no município de Porto Alegre, concentrando-me na pergunta central: **como se dá a gestão de tempos e espaços no currículo das escolas de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre?**

Objetivo Geral:

- Investigar como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre.

Objetivos Específicos:

- Analisar os processos envolvidos na construção do currículo em relação à gestão de tempos e espaços nas escolas pesquisadas. Envolve uma investigação sobre como o currículo é estruturado, considerando a dimensão temporal e espacial.
- Investigar como funciona o cotidiano curricular das escolas analisadas observando a organização dos tempos e dos espaços. Permite uma compreensão detalhada de como as atividades são distribuídas ao longo do dia e como os espaços escolares são utilizados.
- Estudar a alocação de tempos e espaços para atividades curriculares nas escolas de Educação Integral em Porto Alegre. Observa-se como os tempos e espaços são distribuídos para diversas atividades, como aulas, projetos, recreação e outros.
- Identificar e analisar os principais desafios enfrentados pelas escolas na gestão de tempos e espaços em seus currículos de Educação Integral em Porto Alegre. Identificam-se os obstáculos e dificuldades que as escolas enfrentam ao implementar práticas de Educação Integral.
- Contribuir para qualificar o trabalho da gestão das escolas, fornecendo informações e recomendações com base nas análises realizadas. O objetivo é auxiliar na melhoria das práticas de gestão de tempos e espaços nas escolas de Educação em Tempo Integral, visando aprimorar a qualidade da educação oferecida.

A abordagem metodológica está baseada nos princípios que enfocam a compreensão crítica das práticas educacionais e a importância de considerar os contextos locais e as vozes dos envolvidos, buscando compreender o impacto desse projeto educacional na gestão dos tempos e dos espaços no currículo escolar, apontando as potencialidades e os desafios enfrentados pelos gestores das instituições investigadas. Para tal, as contribuições de teóricos como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Jaqueline Moll, Ana Maria Cavaliere, Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho, José Carlos Libâneo, Antônio Viñao Frago, Agustín Escolano Benito, Norbert Elias e Miguel Arroyo, autor que teceu a reflexão norteadora deste trabalho: **o direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**, foram de fundamental importância para o processo investigatório e analítico da pesquisa realizada

A seguir, descrevo detalhadamente como foi conduzida a pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar *como se dá a gestão de tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre*.

Os participantes desta pesquisa são gestores, diretores e supervisores de três escolas selecionadas, das seis escolas de Educação Integral desse município. Essas escolas compreendem uma gama diversificada de faixas etárias, com uma delas oferecendo Educação Integral desde o início ao fim do Ensino Fundamental, outra abrangendo desde a Educação Infantil até o 5º ano e, a terceira, da Educação Infantil ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Os profissionais que atuam na gestão dessas instituições possuem um conhecimento profundo da estrutura curricular e das práticas educacionais em suas respectivas escolas. Vale destacar que as escolas estão localizadas em diferentes regiões de Porto Alegre, abrangendo as zonas norte, leste e oeste da cidade.

Foi conduzida uma análise dos documentos das instituições pesquisadas, como diretrizes curriculares, planos político-pedagógicos, regimentos e registros de atividades, entre outros documentos. Essa análise documental ofereceu subsídios sobre a configuração oficial do currículo, assim como as políticas educacionais a ele associadas.

A abordagem utilizada nesta pesquisa é predominantemente qualitativa, com elementos quantitativos quando e onde apropriado. Assim como aponta Triviños (1987, p. 137), “[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”.

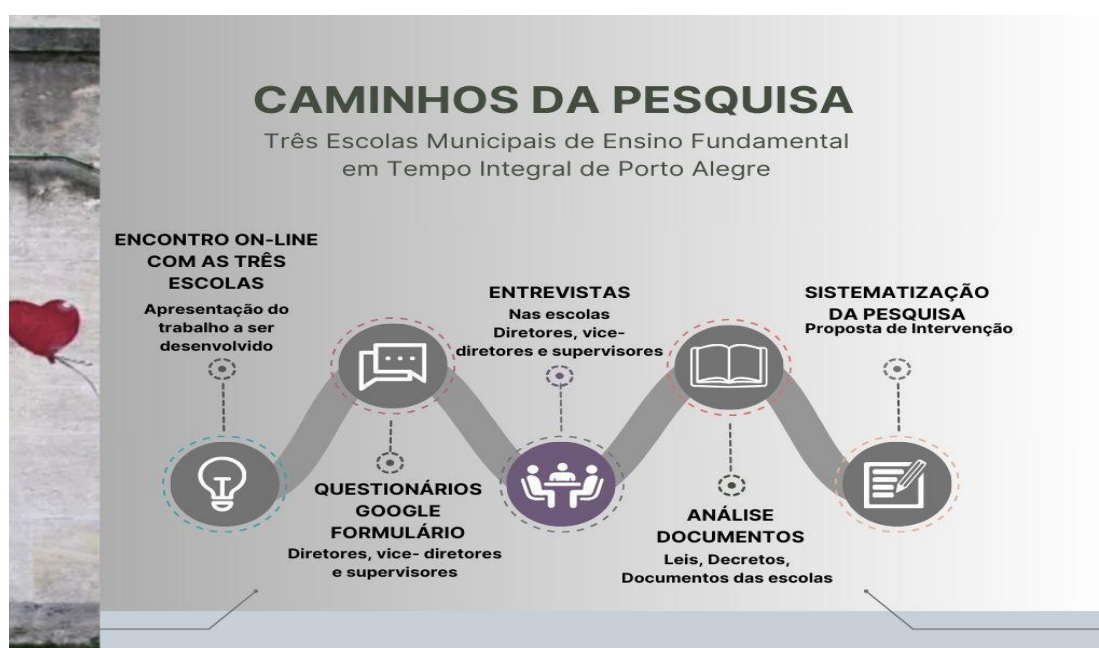
Nesta pesquisa, foram empregadas entrevistas fechadas e estruturadas para caracterizar os grupos em cada escola. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que consideram a participação ativa dos entrevistados e envolvem técnicas que enfatizam a relação direta entre o pesquisador e o entrevistado. O foco da produção de dados ocorreu com os gestores das escolas em estudo.

Ao considerarmos a observação de Triviños (1987, p. 167) sobre a importância da análise documental, na

[...] interação dos materiais (documentos oficiais ou não, e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico.

Por meio dessa análise, busquei compreender os alicerces normativos e as orientações que balizam a estrutura curricular das instituições pesquisadas. Tais documentos foram coletados, organizados e analisados para extrair informações cruciais sobre a configuração formal do currículo.

Imagem 20 – Caminhos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A pesquisa iniciou-se com a aplicação de um questionário destinado a buscar informações sobre a situação dos entrevistados. Além disso, foram realizadas observações em cada visita às escolas. Esses dados iniciais desempenharam um papel essencial como ponto de partida, fornecendo uma compreensão do contexto no qual cada escola está inserida. Tal base informativa direcionou as fases subsequentes da pesquisa.

Quadro 4 – Roteiro de Questionário Inicial

Data:		
Horário:		
<i>Quem é esse profissional</i>		
Formação:		
Tempo na Escola:		
Tempo no município de Porto Alegre		
Função na escola:		
Por que escolheste esta escola para trabalhar:		
<i>Informações Gerais da Escola</i>		
Nome da Escola:		
Número total de alunos:		
Número de turmas em Tempo Integral:		
Horário de funcionamento:		
A Escola é totalmente Integralizada?	Sim ()	Não ()
A Escola possui Projeto Político Pedagógico?	Sim ()	Não ()
A Escola possui Regimento?	Sim ()	Não ()

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No segundo momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de compreender a gestão de tempos e espaços no currículo das escolas investigadas. À medida que os entrevistados compartilharam

suas respostas, novas questões emergiram, permitindo que suas experiências e perspectivas enriquecessem o conteúdo da pesquisa. Esse processo propiciou um diálogo espontâneo e enriquecedor.

Conforme afirmam Marconi e Lakatos (2003, p. 195), a entrevista é definida como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Nesse contexto, as entrevistas se mostraram um instrumento valioso para capturar nuances e particularidades que podem não ser evidentes em análises documentais ou quantitativas, contribuindo, assim, para uma compreensão mais aprofundada da gestão curricular nas escolas de Educação em Tempo Integral em Porto Alegre.

No que diz respeito à entrevista semiestruturada, Triviños (1987, p. 146) diz que,

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Levando em consideração a abordagem proposta por Triviños (1987), elaborei um roteiro para a entrevista semiestruturada conduzida com diretores, vice-diretores e supervisores das escolas em tempo integral.

Quadro 5 – Roteiro de Entrevista com Direções e Supervisores

Não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas. Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas. Deixo-vos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas. É o melhor que vos posso dar (António Nóvoa, 2022).

Roteiro de Entrevista com Direções e Supervisores

Nome da Escola:

Data:

Hora:

Adesão e Organização

- Como ocorreu a adesão da escola ao Projeto das Escolas em Tempo Integral e quais os impactos dessa escolha para essa comunidade escolar? Como se deu a participação dos envolvidos?
- Quem iniciou esse movimento pela implementação da Educação em Tempo Integral?
- Pode compartilhar como foi o processo de construção da matriz curricular para a Educação em Tempo Integral?
- Como a escola estrutura os tempos coletivos e individuais para os alunos?
- Quem é responsável por decidir a organização e distribuição dos espaços na escola?

Regulamentações e Normativas

- Quais regulamentações e diretrizes as Escolas em Tempo Integral em Porto Alegre seguem?

Gestão e Formação

- Com que frequência a Equipe Diretiva se reúne?
- Quem é o responsável por promovê-lo?
- Como ocorre o processo de planejamento e formação dos professores? Em que momentos? Periodicidade? Espaços?
- Como é composta a Equipe Diretiva?
- São propiciados momentos de estudo? Quais autores? Quais temas?
- Como se dá a escrita dos projetos desenvolvidos na escola? Esse material é compartilhado? Como se dá esse compartilhamento?

Recursos e Avanços

- Como você avalia o montante financeiro destinado à escola para a Educação em Tempo Integral?
- Quais são os primeiros avanços que a escola tem destacado desde a implementação da Educação em Tempo Integral?

Desafios

- Após os acontecimentos climáticos de maio de 2024, que acarretaram enchentes em alguns bairros de Porto Alegre e região metropolitana, como foi a nova organização da escola para o acolhimento à comunidade escolar?
- Quantos foram os alunos atingidos?
- Quantos foram os professores atingidos?
- Quantos foram os funcionários atingidos?
- Como está a frequência dos alunos?
- Qual a discussão no retorno após o período de afastamento da escola? Como se deu esse retorno? De que forma a gestão lidou com os problemas decorrentes da catástrofe?
- Quais são os principais desafios enfrentados pela escola de tempo integral no momento?
- Você poderia me fornecer cinco imagens que capturam momentos significativos na escola e explicar por que você as considera representativas? Isso ajudaria a enriquecer minha compreensão da experiência escolar.

Agradeço pela disposição em compartilhar suas percepções e experiências. Suas respostas são fundamentais para enriquecer nossa compreensão sobre a Educação de Tempo Integral em Porto Alegre.

Fonte: Elaborado pela autora (2023-2024).

Além das fotos capturadas durante a pesquisa, solicitei que cada entrevistado escolhesse cinco imagens que considerassem significativas para enriquecer o estudo. Acredito que as imagens possuem um poder de comunicação único e, ao selecionar

cinco momentos especiais, obtivemos uma perspectiva adicional sobre como esses profissionais percebem a Educação em Tempo Integral.

A observação foi uma constante durante todo o processo, permitindo-me explorar diversos aspectos das escolas. Essa prática possibilitou a análise de ações, atividades, significados e relações estabelecidas em diferentes momentos dentro dessas instituições, contribuindo para a compreensão da sua gestão. Essa abordagem foi fundamental para identificar características específicas do fenômeno e verificar hipóteses relacionadas ao contexto da Educação em Tempo Integral.

Como nos diz o autor Triviños (1987 p. 155), sobre o “fenômeno da observação”: “Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações”. Acreditando no significado desses registros, elaborei um roteiro de observação.

Quadro 6 – Roteiro de Observação

Nome da Escola:
Data:
Hora:
Local ou contexto da observação:
Comportamentos ou situações significativas:
Envolvidos no contexto descrito:
Reações ou expressões relevantes:

Fonte: Elaborado pela autora (2023-2024).

Realizei, por conseguinte, questionários, entrevistas semiestruturadas e observações com gestores, diretores e supervisores das escolas que fazem parte das atividades de três das seis escolas de Ensino Fundamental de Porto Alegre que adotam a Educação em Tempo Integral.

O critério de seleção das três escolas foi baseado em diferentes estágios do processo de integralização. A primeira escola incluiu todas as turmas, a segunda abrangeu desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental e, a terceira, incluiu desde a Educação Infantil até o 8º ano do Ensino Fundamental. Essa abordagem permitiu uma análise abrangente das práticas curriculares em diferentes

contextos de escolas de Educação em Tempo Integral, considerando a variedade de idades e etapas de ensino envolvidas.

As entrevistas se constituíram como uma ferramenta fundamental para explorar as perspectivas, experiências e compreensões desses profissionais sobre a gestão dos tempos e dos espaços no currículo, a organização curricular, os desafios enfrentados, o impacto da Educação Integral e as abordagens adotadas. Nessa etapa da investigação, objetivei dar ênfase às vozes dos participantes, buscando compreender suas percepções e vivências, o que permitiu uma compreensão das práticas curriculares adotadas nessas escolas no que tange à gestão dos tempos e espaços.

Os dados foram analisados considerando o contexto específico de cada escola e a realidade educacional de Porto Alegre, de forma crítica, levando em conta as contradições, desafios e possibilidades presentes na organização curricular das escolas. A análise dos dados envolveu uma abordagem qualitativa cujas categorias emergiram das respostas das entrevistas e questionários, das observações feitas e dos documentos das instituições pesquisadas.

A partir da empiria, foi possível desenvolver uma proposta de intervenção com o intuito de aprimorar a gestão das escolas em tempo integral. Essa intervenção visa estimular uma reflexão aprofundada sobre os currículos e a gestão dos tempos e espaços nas escolas. Tal abordagem está em sintonia com os objetivos do curso de Mestrado Profissional. Daianny Madalena Costa e Ana Cristina Ghisleni (2021, p. 3) enfatizam os objetivos da pesquisa-intervenção.

Os objetivos que nos movem para propor a discussão acerca da pesquisa-intervenção, portanto residem na problematização dos aspectos metodológicos mais relevantes para a construção da intervenção, no contexto do mestrado profissional. Isso se torna mais pertinente frente à portaria normativa, que regulamenta os mestrados profissionais (MPs), nº 17, de dezembro de 2009 (CAPES, 2009), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ali, é consagrada a intervenção como modalidade de trabalho final dos cursos.

Na pesquisa e na construção da proposta de intervenção, estão sendo explorados os principais conceitos, como “currículo” (Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Jaqueline Moll e Ana Maria Villela Cavaliere são autores fundamentais nesse campo); e “tempo e espaço”, segundo a perspectiva de Miguel Arroyo, Agustín Escolano Benito e Norbert Elias. É importante mencionar que busco estabelecer aproximações entre esses autores, cujas perspectivas teóricas são diversas, mas que

ajudam a problematizar as discussões realizadas. Destaco que o estudo aprofundado desses conceitos-chave ocorreu durante o processo de análise do material empírico e na escrita da Dissertação.

O currículo é entendido não apenas como um conjunto de disciplinas, mas como um processo mais amplo de formação e construção de identidades. Retomo a afirmação de Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 156), que diz que o currículo

[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Veiga-Neto (2007, p. 32) argumenta que o currículo é

[...] um artefato escolar que, além de tratar do *que* e do *como* ensinar e aprender – isso é, além de tratar de *conteúdos* e de *modos* de ensinar e aprender – funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço.

O tempo e o espaço foram analisados considerando a flexibilidade, a diversidade de ritmos e as relações entre os diversos tempos e espaços presentes nas práticas educacionais. Miguel Arroyo (2022), no 1º Seminário Nacional de Educação Integral⁴⁷, ajuda-nos a pensar sobre esse tema, ao perguntar “Como dar conta da especificidade de cada tempo humano?”. Segundo o autor, “A formação social, cultural, ética, identitária é muito diferente em cada tempo e a nossa tradição pedagógica, que se orienta pelos tempos escolares, não respeita os tempos humanos” (Arroyo *apud* Matuoka, 2022, s/p).

O autor destaca a necessidade de uma educação que respeite a especificidade de cada fase da vida humana, que valorize a diversidade de experiências e que transcenda os limites dos tempos escolares tradicionais, buscando uma abordagem mais inclusiva, flexível e alinhada com os ritmos naturais de desenvolvimento de cada pessoa. Isso implica considerar o tempo de aprendizado não apenas dentro das paredes da escola, mas também em contextos extraescolares e ao longo da vida. Essa abordagem holística reconhece que a educação deve ser um processo contínuo,

⁴⁷ O 1º Seminário Nacional de Educação Integral foi organizado pela Prefeitura de Diadema (SP), pela Secretaria Municipal de Educação de Diadema, pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), pelo Observatório Nacional de Educação Integral, Cidade Escola Aprendiz e o Centro de Referências em Educação Integral (Matuoka, 2022).

adaptado às mudanças e demandas de cada momento, integrado às experiências individuais e coletivas. Inclusive, faz-se a pergunta “Mais tempo da mesma escola?” (Arroyo, 2012, p. 33).

Segundo Norbert Elias (1998, p. 8), “[...] até a época de Galileu, o que chamamos tempo, ou mesmo o que chamamos *natureza*, centrava-se acima de tudo nas comunidades humanas”, que estavam de acordo com os ciclos da natureza. É somente a partir da Modernidade que o tempo passará a ser compreendido de maneira diferente, sobretudo desde a Revolução Industrial (segunda metade do século XVIII).

Os pesquisadores espanhóis Viñao Frago e Escolano Benito (2001), ao se referirem ao espaço, estabelecem uma diferenciação entre espaço e lugar. Dizem os autores: o espaço “[...] se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a *partir do fluir da vida* e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (Viñao Frago; Escolano Benito, 2001, p. 61).

Por fim, é importante salientar que essa investigação seguiu rigorosamente os princípios éticos da pesquisa, incluindo a obtenção de consentimento informado dos participantes, a confidencialidade dos dados, caso de seu interesse, conforme o Art. 9º da Resolução N° 510/2016 (Brasil, 2016), bem como a proteção das informações sensíveis. Na Imagem 21, abaixo, segue o roteiro da pesquisa.

Imagem 21 – Passos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.1 ESCOLHENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

No início do ano letivo de 2023, com o intuito de realizar um levantamento sobre o conhecimento dos gestores a respeito da Educação Integral em Porto Alegre e das escolas integrais existentes, enviei um questionário para os 98 diretores da rede municipal de ensino, por meio da ferramenta *Google Formulários*. O questionário abordava diversos aspectos, englobando os seguintes tópicos: modalidade de atuação, familiaridade com a Educação em Tempo Integral, reflexões acerca da citação de Miguel Arroyo (2012, p. 35), que versa sobre o “direito a um justo e digno viver da infância-adolescência popular”, bem como os principais benefícios e desafios observados nesse contexto.

Dos 98 diretores a quem o questionário foi direcionado, obtive retorno de 25 deles. Quanto à distribuição das áreas de atuação dos respondentes, verifiquei que 44% estão envolvidos com a Educação Infantil, 20% atuam no Ensino Fundamental, 16% estão ligados à Educação Especial e uma porcentagem menor é representativa de outros tipos de ensino.

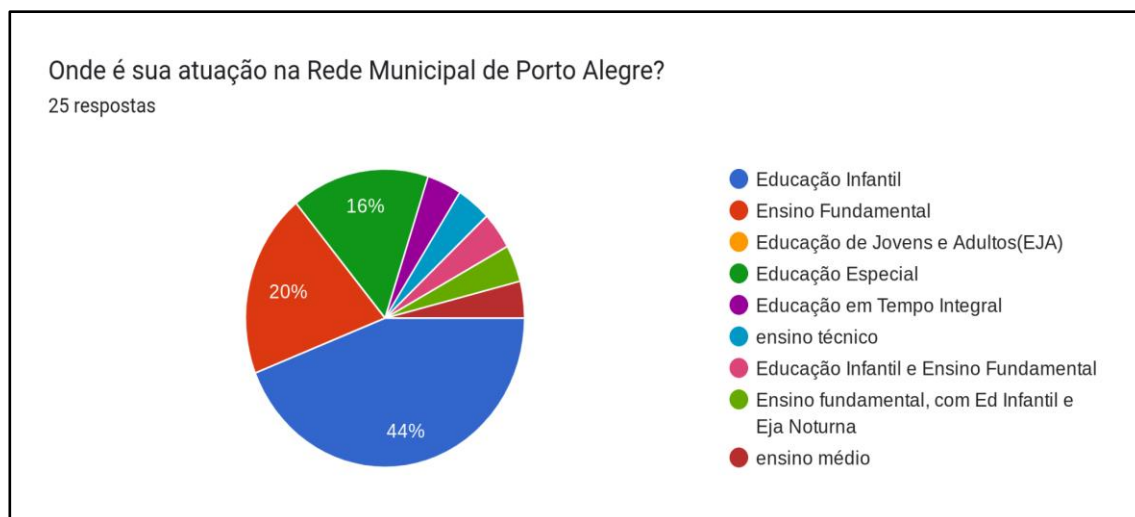
Quadro 7 – Questionário enviado pelo *Google Formulários*

QUESTIONÁRIO ENVIADO DIA 09/06/2023		
Sou professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Porto Alegre, e estudante do curso de Mestrado em Gestão Educacional, UNISINOS. Este documento faz parte de um estudo que pretendo desenvolver sobre a Educação em Tempo Integral de Porto Alegre.		
“Educar integralmente significa, portanto, educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão” (Padilha, 2012, p. 192).		
		
Pergunta	Forma de Respostas	Respostas
Onde é sua atuação na Rede Municipal de Porto Alegre?	Múltipla escolha	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos (EJA) Educação Especial Educação em Tempo Integral Outro:
Qual o seu conhecimento sobre Educação em Tempo Integral?	Múltipla escolha	Conheço Conheço parcialmente Não conheço Outro:
Você sabe quais são as escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Porto Alegre?	Múltipla escolha	Sim Não Outro:
Caso conheças, aponte-as?	Aberta	
Quando você lê a reflexão de Miguel Arroyo (2012, p. 35), sobre o tempo/tempos da escola: “O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver”, o que desponta no seu pensamento?	Aberta	
O que você acredita ser positivo na Educação em Tempo Integral?	Aberta	
Na sua concepção, quais os principais problemas da Educação em Tempo Integral?	Aberta	
Referências ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. <i>Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos</i>. Porto Alegre: Penso, 2012. PADILHA, Paulo Roberto. Educação Integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline et al. <i>Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos</i>. Porto Alegre: Penso, 2012.		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base nas 25 respostas obtidas, foi possível esboçar o seguinte panorama e entendimento em relação aos temas abordados.

Gráfico 7 – Percentual de respondentes da pergunta 1



Fonte: Elaborado pelo Google a partir das respostas (2023).

A análise do gráfico revela uma tendência significativa na percepção da Educação Integral em Porto Alegre. Com base nos dados fornecidos pelos respondentes, fica evidente que a identificação da Educação em Tempo Integral está predominantemente associada à Educação Infantil. Especificamente, 44% dos respondentes atuavam na Educação Infantil, seguido por 20% no Ensino Fundamental e 16% na Educação Especial.

A distribuição das escolas por modalidade de ensino reforça essa percepção. O fato de haver 42 escolas de Educação Infantil com um horário de funcionamento de 12 horas diárias sugere um compromisso substancial em oferecer uma experiência educacional mais abrangente e prolongada para as crianças nessa faixa etária. Em contrapartida, a presença de apenas cinco escolas de Ensino Fundamental⁴⁸ com Educação Integral indica uma menor ênfase nessa abordagem para os alunos dessa etapa educacional.

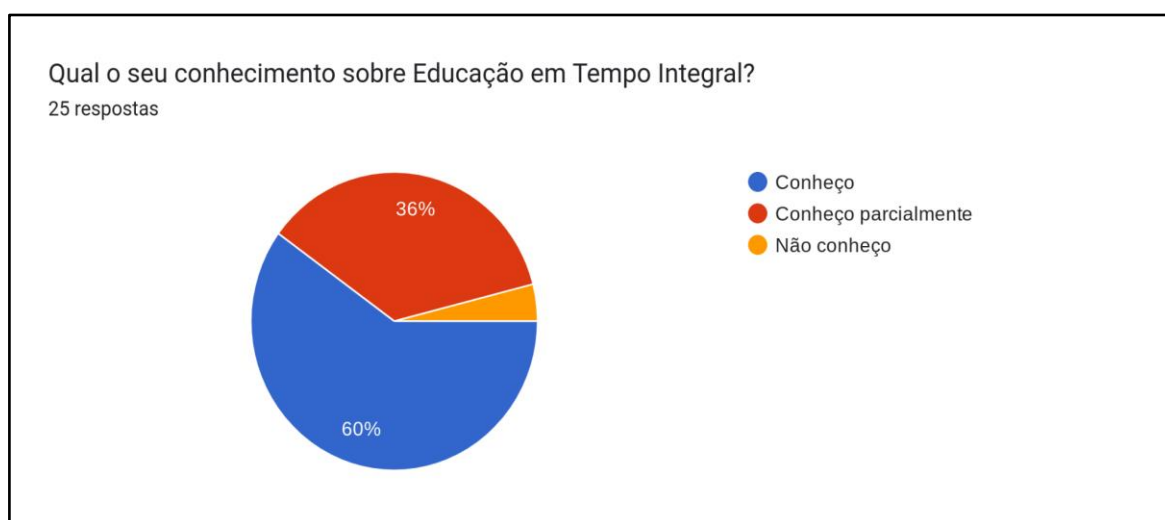
A partir dessas observações, é possível inferir que a concepção de Educação em Tempo Integral em Porto Alegre está mais fortemente arraigada na Educação Infantil, possivelmente em resposta à compreensão da necessidade de proporcionar um ambiente de aprendizado enriquecido, considerando as demandas das famílias e

⁴⁸ Posteriormente foi inaugurada uma nova EMEF em tempo integral na zona norte de Porto Alegre.

a natureza do desenvolvimento infantil. Por outro lado, a presença mais limitada da Educação Integral no Ensino Fundamental pode sugerir a existência de desafios específicos nesse âmbito, que podem variar desde questões organizacionais até considerações sobre a adaptabilidade para faixas etárias mais avançadas.

Em resumo, o Gráfico 7 reflete uma ênfase notável na Educação Integral na Educação Infantil, enquanto a presença mais limitada dessa abordagem no Ensino Fundamental pode ser uma área de interesse para análises futuras e possíveis aprimoramentos no sistema educacional.

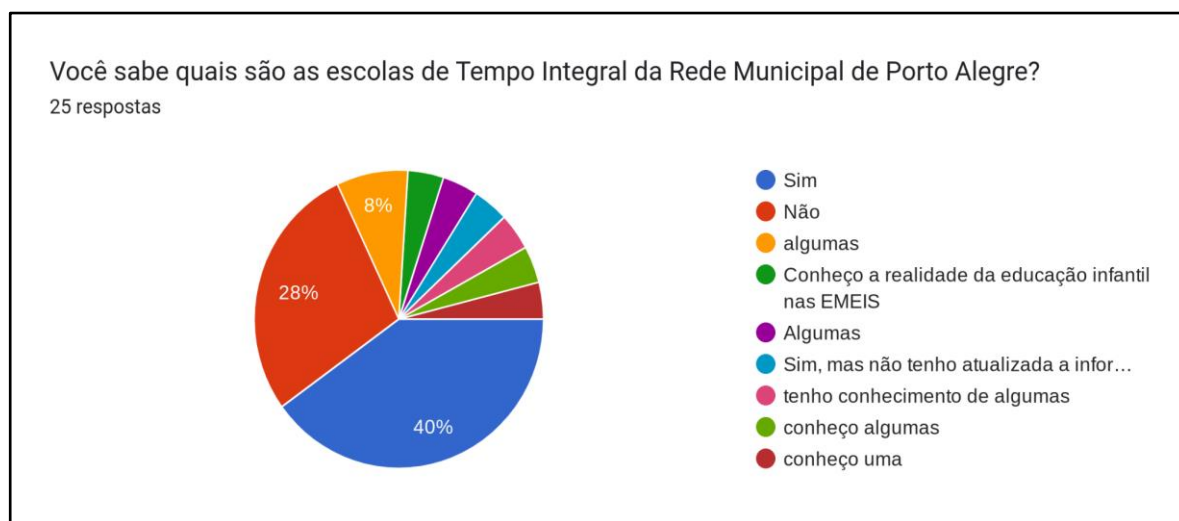
Gráfico 8 – Percentual de respondentes da pergunta 2



Fonte: Elaborado pelo Google a partir das respostas (2023).

Quando a pergunta foi para citar o nome das escolas, os respondentes apontaram as Escolas de Educação Infantil e poucos elencaram o nome das cinco escolas de Ensino Fundamental de tempo integral em Porto Alegre. Constata-se pouco conhecimento pelos diretores da Rede Municipal sobre o assunto. Isso também nos faz pensar sobre o desconhecimento dos gestores sobre a Rede da qual fazem parte, apontando para uma fragmentação da própria Rede e a necessidade de formação continuada para professores e gestores das escolas desse município.

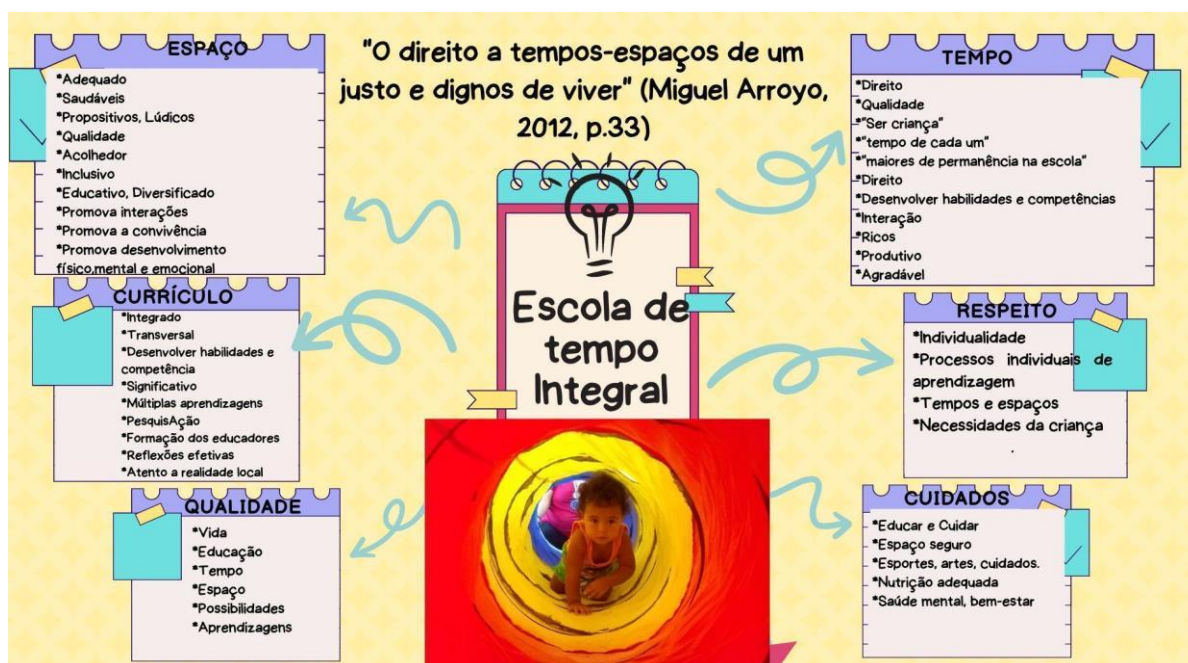
Gráfico 9 – Percentual de respondentes da pergunta 3



Fonte: Elaborado pelo Google a partir das respostas (2023).

Em relação à reflexão de Miguel Arroyo (2012, p. 35), sobre o tempo/espço da escola: “O direito a tempos-espços de um justo e digno viver”, as considerações estão no esquema abaixo.

Imagem 22 – Principais ideias elencadas na entrevista



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário.

As ideias principais destacadas pelos entrevistados na Imagem 22 evidenciam uma forte preocupação com os tópicos abordados na pesquisa. A citação de Miguel Arroyo (2012, p. 35) sobre “O direito a tempos-espços de um justo e digno viver” foi

amplamente explorada nas respostas dos participantes, resultando em uma série de reflexões pertinentes. As respostas apontaram que a reflexão de Arroyo tem ressonância na perspectiva dos gestores em relação à Educação de Tempo Integral. Várias questões fundamentais emergiram dessas respostas, destacando-se a interconexão entre o tempo, o espaço e a qualidade da experiência educacional.

Repercutiu nas reflexões a relevância de proporcionar ambientes escolares adequados e propícios ao aprendizado. Diversas respostas ressaltaram a necessidade de espaços físicos que não apenas fossem seguros e confortáveis, mas também estimulassem a interação, a criatividade e a exploração. Além disso, a questão do tempo foi abordada em termos de extensão e distribuição ao longo do dia, destacando-se a importância de um equilíbrio entre atividades acadêmicas, recreativas.

As respostas também enfatizaram a relevância de um currículo integrado, que abarque não apenas as disciplinas *tradicionais*, mas também promova a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento. A ideia de proporcionar um aprendizado significativo e relevante, alinhado às experiências dos alunos e às necessidades da comunidade, foi mencionada como uma maneira de concretizar o “justo e digno viver” mencionado por Arroyo.

Outra temática recorrente nas respostas foi o respeito e o cuidado com os alunos, suas identidades e suas trajetórias individuais. A qualidade da Educação Integral foi abordada não somente em termos de conteúdo, mas também em relação à formação integral dos estudantes como seres humanos. Esse enfoque holístico enfatizou a importância de considerar aspectos éticos, emocionais e sociais na experiência educacional.

Em suma, a partir das respostas compreende-se que a reflexão de Miguel Arroyo, sobre o “direito a tempos dignos de um justo viver”, reverbera nas preocupações dos gestores em relação à qualidade do espaço e tempo escolares, à integração curricular, ao respeito, ao cuidado com os alunos e à busca por uma educação que verdadeiramente enriqueça suas vidas de maneira holística. As respostas refletem um compromisso em transformar a educação em uma experiência que transcenda a mera instrução, abraçando a formação completa e digna de cada estudante.

Na *questão pontos positivos e desafios da Educação Integral*, foram pautados principalmente a necessidade de recursos humanos qualificados e espaços físicos

adequados para efetivar um planejamento diversificado, assim como podemos ver na Imagem 23:

Imagem 23 – Pontos positivos e desafios da Educação em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2023).

Ao analisar as respostas que abordam os aspectos positivos e os desafios da Educação em Tempo Integral, tornam-se evidentes considerações essenciais que delineiam as oportunidades promissoras e os obstáculos enfrentados por essa ampliação do tempo na escola. O reconhecimento do tempo expandido como um ponto positivo é nítido nas respostas. A possibilidade de proporcionar, aos estudantes, um ambiente de convivência mais prolongado foi ressaltada, permitindo uma interação mais rica e duradoura entre pares, professores e a comunidade educativa.

A intencionalidade pedagógica foi apontada como um ponto positivo. Isso indica que a Educação Integral permite a implementação de abordagens de ensino mais diversificadas e voltadas para a formação integral dos alunos, além de favorecer ações educativas mais alinhadas aos objetivos educacionais.

Os pontos desafiadores elencados pelos respondentes abarcam os recursos humanos, a formação docente e as parcerias com OSCs. A falta de recursos humanos devidamente qualificados emergiu como um desafio central. Essa questão aponta para a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores e

profissionais envolvidos na Educação Integral. A presença de educadores capacitados e com desejo de fazer parte do quadro de Recursos Humanos (RH) de uma escola de tempo integral é crucial para uma abordagem educacional eficaz.

Espaços físicos limitados e inadequados foi outra preocupação comum. Isso ressalta a importância de infraestruturas que atendam às demandas específicas da Educação Integral, promovendo ambientes capazes de suportar uma variedade de atividades educacionais e promovam a interação e o trabalho coletivo.

A carência de investimento financeiro é outro obstáculo significativo apontado nas respostas. A ausência de recursos financeiros pode limitar a capacidade de proporcionar uma Educação Integral de qualidade, afetando aspectos como infraestrutura, formação docente, materiais educativos.

Imagem 24 – Mosaico com fotografias de escolas que retratam o tempo e o espaço ocupados por todos⁴⁹



⁴⁹ A captura e uso das imagens foram autorizadas pelos responsáveis, no ato da matrícula e/ou rematrículas dos estudantes, prática que acontece em todas as escolas municipais de Porto Alegre.



Fonte: Acervo da autora da EMEF Professora Ana Íris do Amaral.

Em resumo, as considerações destacam os pontos positivos da Educação Integral, como o tempo de convivência e aprendizagem ampliado, bem como a intencionalidade pedagógica. Ao mesmo tempo, revelam-se os desafios de natureza prática, como a falta de recursos humanos qualificados, espaços físicos adequados e investimento financeiro. Abordar essas preocupações é crucial para viabilizar uma Educação Integral de qualidade, enriquecendo a experiência educacional e potencializando seus benefícios para os estudantes.

Após esta breve análise, foi possível criar uma estrutura de pesquisa capaz de investigar com maior profundidade a Educação de Tempo Integral em Porto Alegre, com base, mais uma vez, na expressão desencadeadora: **“O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver”** (Miguel Arroyo).

3.1.1 Ajustando a Rota

Em maio de 2024, o estado do Rio Grande do Sul enfrentou uma das maiores enchentes de sua história, com efeitos devastadores em todo o território. Mais de 94% das cidades foram diretamente impactadas pelas chuvas intensas e pela elevação dos níveis dos rios, resultando em um cenário de calamidade generalizada. Ao todo, 476 municípios foram afetados e declarados em estado de calamidade ou emergência. As inundações deixaram um saldo trágico de 172 mortos, 41 desaparecidos e aproximadamente 572.781 desabrigados, dos quais 30.442 foram acolhidos em abrigos criados para atender a população. Além disso, cerca de 420 mil domicílios foram diretamente afetados pelos alagamentos e por danos estruturais, segundo dados da Defesa Civil⁵⁰, atualizados em 5 de junho de 2024. Esses dados foram complementados pelo ObservaPOA (2024)⁵¹ para o município de Porto Alegre, conforme evidencia a ilustração abaixo:

Imagem 25 – Dados do impacto da enchente de maio de 2024 em Porto Alegre



Fonte: Áreas Afetadas - Porto Alegre (Mapa da Inundações ObservaPOA, 2024).

A economia local sofreu graves prejuízos devido às enchentes, com estabelecimentos comerciais devastados e várias escolas gravemente danificadas, o que resultou na interrupção das atividades educacionais. Muitas instituições levaram cerca de um mês para retomar suas atividades, enquanto o Estado se empenhava na

⁵⁰ Defesa Civil. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/defesa-civil-atualiza-balanco-das-enchentes-no-rs-5-6-9h>. Acesso em: 27 set. 2024.

⁵¹ ObservaPOA: <https://prefeitura.poa.br/smpae/observapoa/dados-da-inundacao-2024>. Acesso em: 27 set. 2024.

reconstrução e no apoio às populações afetadas. Nesse contexto de crise ambiental e climática, o cronograma da pesquisa também precisou ser ajustado. Tanto os pesquisadores quanto os participantes foram afetados pelas enchentes e necessitaram de um período para se reorganizar.

Inicialmente, eu havia planejado realizar entrevistas e visitas presenciais às escolas para coletar dados diretamente. No entanto, o cenário de calamidade obrigou-me a adaptar esses planos. O momento era delicado e exigia priorizar o cuidado com as escolas e com as pessoas atingidas. Ao todo, 16 escolas foram diretamente afetadas pelas águas e só puderam retomar suas atividades após extensos reparos. As escolas que não sofreram danos diretos começaram a reabrir a partir do dia 20 de maio de 2024, embora o centro da capital – onde trabalham muitos familiares dos alunos – tenha reiniciado suas atividades lentamente, também a partir dessa data, para possibilitar a limpeza e recuperação da área.

Para obter informações das escolas de forma prática e respeitosa ao contexto, optei por enviar um questionário às direções das escolas da Rede Pública Municipal. Com base nas respostas coletadas, apresentarei, no próximo capítulo, uma análise inicial sobre a implementação da Educação Integral em Porto Alegre.

Para preservar o sigilo das informações e garantir a confidencialidade dos dados, as escolas analisadas serão identificadas de forma anônima, sendo denominadas como Escolas A, B e C ao longo do estudo.

O primeiro instrumento de pesquisa utilizado foi um formulário do *Google*, com o objetivo de traçar um panorama dos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral analisadas. Esse instrumento avaliou aspectos como o nível de escolaridade, a atuação dos profissionais, a carga horária de trabalho e a participação na elaboração dos documentos pedagógicos das escolas.

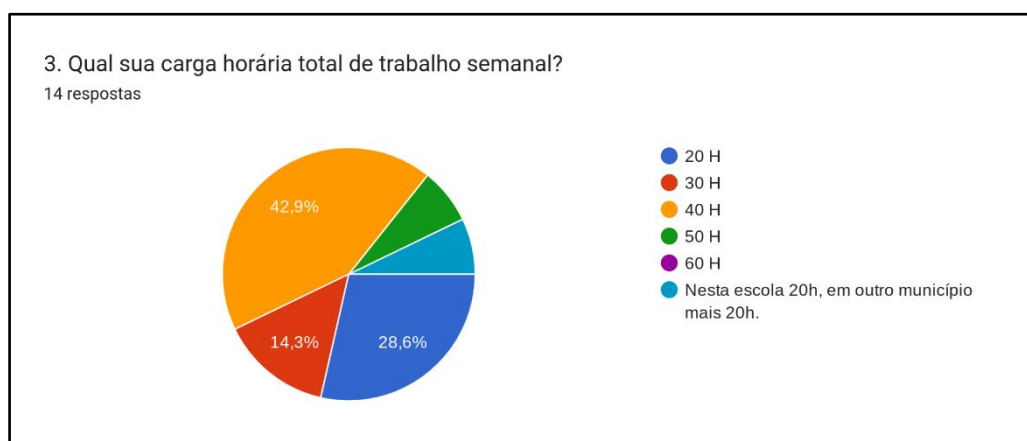
Em relação à carga horária dos profissionais, observou-se que 42,9% dos respondentes possuem uma jornada semanal de 40 horas, enquanto 14,3% trabalham 30 horas por semana. Essas cargas horárias são fundamentais para assegurar o atendimento diário de 9 horas, totalizando 45 horas semanais para os alunos das escolas em tempo integral. Para sustentar adequadamente a matriz curricular em espiral, é ideal que os professores tenham uma carga horária de 40 horas semanais.

A matriz curricular em espiral é uma abordagem que integra, de forma contínua e dinâmica, a Formação Geral (componentes curriculares) e a Formação Específica (seis eixos temáticos), sem a divisão tradicional entre turno e contraturno. Nessa

estrutura, as áreas de formação geral e específica são tratadas com igual importância, sendo intercaladas e revisitadas ao longo do dia e das semanas. Esse formato permite uma progressão gradual dos conhecimentos, revisitando e ampliando os temas continuamente. Assim, os alunos desenvolvem e aprofundam suas habilidades de maneira integrada e completa, numa abordagem essencial para o desenvolvimento integral nas escolas em tempo integral, onde a carga horária estendida favorece uma vivência curricular mais rica e diversificada.

Abaixo, o Gráfico 10 ilustra o percentual da carga horária semanal dos professores.

Gráfico 10 – Percentual de carga horária semanal dos professores

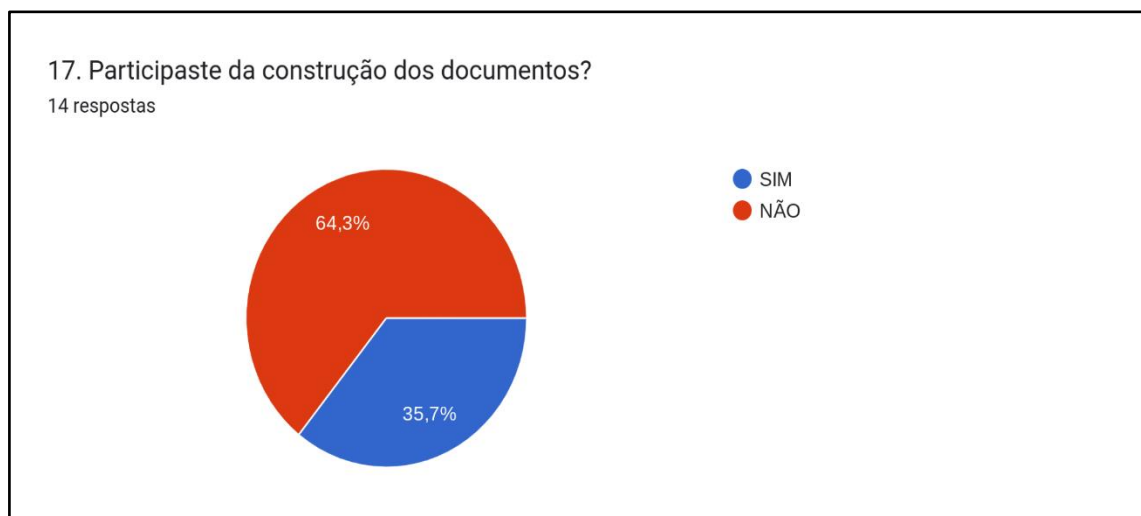


Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2024).

A maioria dos profissionais ingressou na Secretaria Municipal de Educação a partir dos anos 2000, com um aumento mais expressivo nas escolas analisadas a partir de 2018 e um crescimento significativo em 2023. Esses dados indicam que grande parte do corpo docente é relativamente novo nessas instituições, tendo chegado após o início da implementação da Educação em Tempo Integral, em 2020.

Quando questionados sobre sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar, 64,3% dos profissionais afirmaram que não contribuíram para a construção desses documentos, embora as escolas já possuam esses instrumentos formalizados. O gráfico a seguir ilustra o nível de participação dos professores na elaboração desses documentos, fundamentais para a organização escolar.

Gráfico 11 – Percentual de participação na elaboração das documentações pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2024).

As respostas dos professores sobre a participação na construção dos documentos pedagógicos, como o PPP e o Regimento Escolar, evidenciam diferentes níveis de envolvimento, o que é natural em processos institucionais que dependem tanto da temporalidade quanto da dinâmica de cada escola. Um grupo significativo de profissionais relatou não haver participado diretamente da elaboração dos documentos, especialmente aqueles que ingressaram recentemente na instituição. Apesar disso, compreende-se a relevância desses documentos, como observado em respostas que indicam a consulta frequente para alinhamento e futuras atualizações.

Outro aspecto relevante nas respostas é o fato de que, em algumas escolas, o processo de atualização dos documentos está em andamento, enquanto, em outras, as discussões ainda não começaram. Isso reflete a complexidade e o tempo necessário para a revisão dos documentos, que pode ser influenciado por fatores externos, como a espera pelo retorno da mantenedora, demonstrando que o processo de construção coletiva pode ser gradual.

Entretanto, há escolas que já promovem uma participação ativa e colaborativa, oferecendo encontros regulares para revisões e desenvolvimento de novas propostas educacionais. Essa prática ressalta a importância de um processo democrático na elaboração dos documentos pedagógicos, permitindo que as decisões reflitam as reais necessidades da comunidade escolar e estejam alinhadas ao contexto específico da instituição.

Essas variações no nível de participação ressaltam a importância da revisão periódica dos documentos, como o PPP e o Regimento Escolar, conforme destacado por autores como Veiga (2023) e Libâneo (2018). O PPP, sendo uma construção coletiva que orienta o trabalho pedagógico da escola, deve ser constantemente revisado para se manter relevante às mudanças sociais e educacionais. Libâneo (2018) reforça que o Regimento Escolar, documento normativo que regula o cotidiano escolar, também precisa de revisões periódicas para garantir sua efetividade. A participação ativa da comunidade escolar no processo de revisão, como destaca o autor, é crucial para garantir que os documentos pedagógicos reflitam as necessidades reais da escola e se adequem ao seu contexto.

Libâneo (2018, p. 281) enfatiza que “a participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e que ambiente de trabalho desejam para si próprios e para os outros”. Essa afirmação reforça que o processo de participação ativa não apenas fortalece a gestão democrática, mas também promove um ambiente de tomada de decisões mais inclusivas e assertivas, essencial para a atualização constante dos documentos escolares.

Ressalto, ainda, que as escolas de tempo integral precisam manter suas documentações sempre atualizadas, especialmente devido às exigências legais e pedagógicas desse projeto educacional. A constante revisão do PPP e do Regimento Escolar é fundamental para assegurar que as práticas adotadas estejam de acordo com os princípios da Educação Integral em tempo integral, que busca uma formação mais ampla e integrada dos alunos. Essa prática permite que as escolas atendam às necessidades específicas de sua comunidade escolar, além de garantir a continuidade e a efetividade das ações educativas planejadas.

Portanto, como mencionado por Libâneo (2018), a participação ativa da comunidade escolar no processo de revisão dos documentos pedagógicos não só reforça a gestão democrática, como também assegura que os documentos reflitam de forma precisa as demandas educacionais e os desafios contemporâneos, especialmente no contexto da Educação em Tempo Integral.

As respostas dos professores sobre a escolha da escola em que trabalham revelam uma predominância de fatores práticos e profissionais, que podem ser agrupados por similaridade e frequência nas respostas. A proximidade da residência foi o motivo mais frequentemente citado, sendo determinante para muitos

profissionais. Respostas como “Próxima da minha residência”, “Pela qualidade do ensino e pela proximidade onde moro” e “Por ser perto da minha residência” exemplificam esse grupo, que valoriza a facilidade de acesso e a conveniência geográfica no cotidiano de trabalho. Além disso, fatores relacionados à “Localização” e “Distância/contatos” reforçam essa tendência. É importante mencionar que as escolas do município de Porto Alegre, em sua grande maioria, estão localizadas em bairros distantes da zona central da cidade, o que vem a interferir, consideravelmente, no tempo de deslocamento.

Outro grupo significativo de respostas refere-se às boas referências sobre o trabalho pedagógico e à identificação com o projeto de Educação em Tempo Integral. Professores mencionaram suas experiências anteriores nesse tipo de escola, como destacado em: “Por ótimas referências do trabalho pedagógico” e “Porque eu já tinha experiência em escola em tempo integral, me identifico com o público e gosto dos projetos que são desenvolvidos”. A familiaridade com o perfil das escolas em tempo integral, somada ao respeito e acolhimento da gestão escolar, conforme indicado em “Por ser uma escola em que percebi respeito e acolhimento por parte da gestão, tanto com os professores quanto com os estudantes”, demonstra que, além de fatores práticos, o ambiente de trabalho e o alinhamento com a filosofia pedagógica da escola são considerados essenciais.

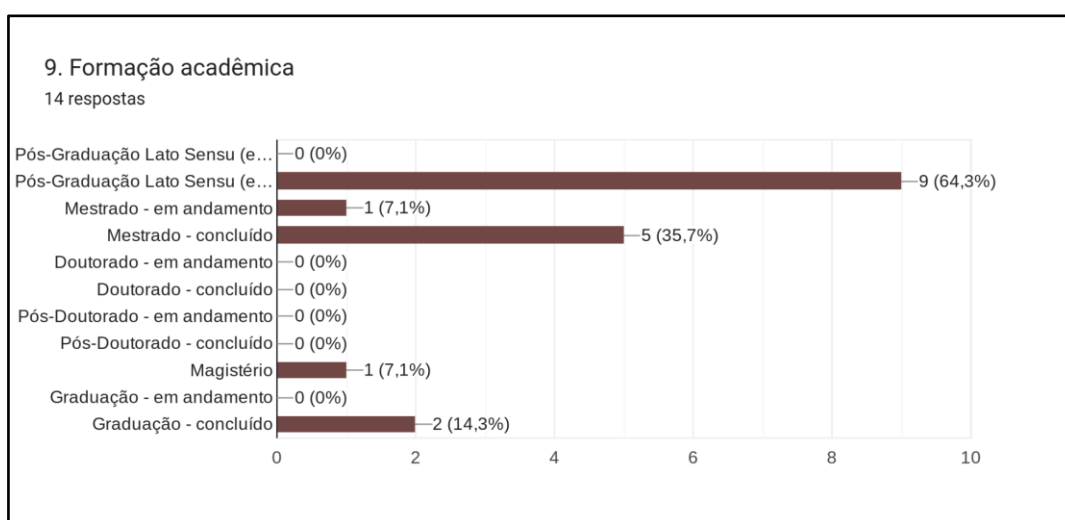
Há também aqueles que valorizaram a oportunidade de envolver-se com projetos específicos, como iniciativas pedagógicas de maior profundidade, demonstrando afinidade com a prática educacional mais ampla. Exemplos como “Em 2022 fiz parte do projeto Sementes e Saber em outra escola, turno inverso, com a temática Meio Ambiente e Sustentabilidade” e “Projeto de Iniciação Científica” indicam que o envolvimento em projetos pedagógicos influenciou diretamente a escolha de alguns professores em trabalhar nessas escolas. Esses profissionais, além de buscarem um ambiente adequado, valorizam a possibilidade de aplicar suas experiências anteriores e contribuir para o desenvolvimento educacional.

Por fim, alguns profissionais mencionaram que a escolha ocorreu por acaso ou devido a circunstâncias específicas, como “Na verdade aconteceu” e “Por conhecer professoras que trabalham lá”. Embora não seja o motivo predominante, essas respostas indicam que fatores mais circunstanciais ou conexões pessoais também desempenharam um papel na decisão de alguns docentes.

Em síntese, observa-se que a proximidade entre a residência e o local de trabalho foi o fator mais citado, destacando-se como o principal critério de escolha. Entretanto, a identificação com o trabalho pedagógico, especialmente em escolas em tempo integral, e as boas referências sobre a instituição também foram decisivas, reforçando a importância de uma combinação entre praticidade e qualidade pedagógica na decisão dos professores.

A formação dos professores é essencial para garantir a qualidade do ensino e o avanço do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. O fato de que 64,3% dos docentes possuem pós-graduação *lato sensu*, 7,1% estão cursando Mestrado e 35,7% já concluíram o Mestrado evidencia o compromisso dos profissionais com o aperfeiçoamento contínuo, o que é essencial para se enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Gráfico 12 – Formação acadêmica dos professores das escolas



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2024).

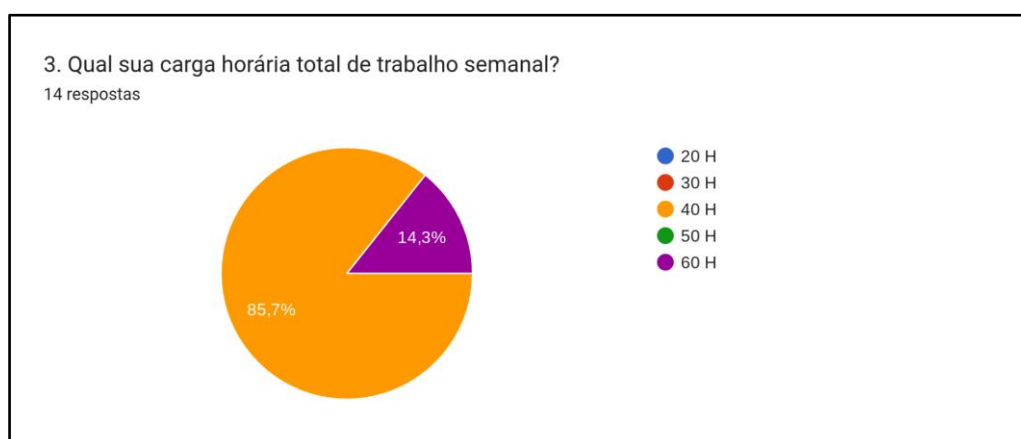
A qualificação avançada proporciona aos educadores uma compreensão profunda das teorias educacionais, além de habilidades essenciais em pesquisa, inovação e gestão do conhecimento. Nas escolas em tempo integral, onde o currículo é amplo e exige a integração entre diversas áreas de conhecimento, esses profissionais têm a capacidade de refletir criticamente sobre suas práticas e implementar inovações pedagógicas que atendam efetivamente às necessidades dos alunos. Essa abordagem é fundamental para a adoção de metodologias ativas e para a realização de projetos interdisciplinares, cruciais para o sucesso do ensino integral e, por conseguinte, à aprendizagem dos alunos.

Além de favorecer o desenvolvimento individual, a formação avançada contribui significativamente para o aperfeiçoamento coletivo da instituição. Esse ambiente dinâmico e inovador enriquece a experiência educacional dos alunos, permitindo uma formação integral que vai além do conteúdo acadêmico e promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e culturais.

Em relação à carga horária da equipe diretiva, que inclui direção, supervisão, orientação e coordenação pedagógica, todos os profissionais têm uma jornada de trabalho de 40 horas.

A uniformidade de horários nas escolas facilita a comunicação e o planejamento da equipe, além de contribuir significativamente para o acompanhamento do trabalho pedagógico, o fortalecimento dos vínculos com a comunidade escolar e a implementação de uma gestão mais integrada e participativa. A gestão democrática, segundo Paro (2014), envolve a colaboração ativa de todos os atores escolares na tomada de decisões e na definição de diretrizes pedagógicas, promovendo um ambiente escolar mais democrático e corresponsável. Essa abordagem permite que educadores, gestores, alunos e a comunidade se engajem coletivamente nos objetivos educacionais, o que favorece um ambiente de trabalho mais coeso e comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos.

Gráfico 13 – Percentual carga horária semanal dos professores

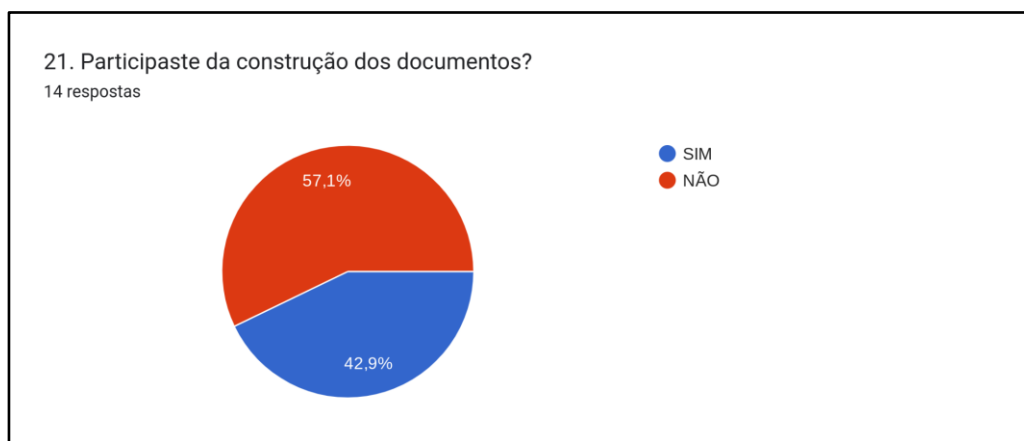


Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2024).

Quanto à participação da equipe gestora na elaboração da documentação pedagógica, observa-se que 57,1% não participou do processo, enquanto 42,9% estiveram envolvidos. Essa situação pode ser atribuída à formação recente das equipes, o que torna ainda mais importante que esses documentos sejam revisitados

frequentemente para garantir sua função, atualização e adequação às necessidades da comunidade escolar.

Gráfico 14 – Percentual da participação da equipe gestora na construção dos documentos



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2024).

As respostas sobre a participação na construção dos documentos pedagógicos revelam diferentes níveis de envolvimento e experiência dos membros da equipe diretiva. Um grupo expressa que não participou diretamente do processo, destacando fatores como a chegada recente à escola e a elaboração anterior dos documentos. Por exemplo, alguns afirmam: “Entrei recentemente na escola” ou “Documentos construídos antes de eu ser lotada nesta Escola”. Outro professor complementa: “Esses documentos foram para a SMED há muito tempo e não retornaram”, indicando uma percepção de desconexão entre a instituição e os documentos, além de uma lacuna na devolutiva dos documentos produzidos no coletivo das instituições por parte da mantenedora.

Em contraste, há também relatos de participação ativa na construção desses documentos, especialmente em períodos em que os professores estavam mais integrados à equipe pedagógica. Um professor recorda: “Participei quando trabalhava na assessoria pedagógica da SMED entre 2011 e 2016”, enquanto outro menciona: “Participei da construção como assessora pedagógica na época”.

Além disso, alguns educadores ressaltam a importância da atualização dos documentos, reconhecendo que, embora o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar tenham sido elaborados com a participação da comunidade escolar e sejam abrangentes, é necessário revisá-los. Um professor observa: “Ambos

necessitam atualização”, enquanto outro acrescenta: “Estamos no processo de revisá-los para que possamos reescrevê-los levando em consideração as mudanças ocorridas ao longo do tempo, bem como a ampliação de algumas reflexões”.

A diversidade de experiências na construção e revisão dos documentos pedagógicos destaca a importância de envolver amplamente a equipe atual nesse processo. A participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, com suas vivências e perspectivas, é essencial para garantir que a proposta pedagógica esteja alinhada com as demandas contemporâneas, com as especificidades e necessidades locais e com as pesquisas que vêm sendo produzidas no campo educacional, assegurando os processos democráticos, participativos e a atualização constante. Nesse sentido, Libâneo (2018, p. 281) reforça que “a gestão da participação implica repensar as práticas de gestão, seja para assegurar relações interativas, democráticas e solidárias, seja para buscar meios mais eficazes de funcionamento da escola”.

Considerando o contexto atual das escolas, observa-se que a Escola A, com decreto de criação em 1987, possui Regimento Interno e Projeto Político-Pedagógico (PPP) vigentes até 2021. A Escola B, decreto de criação 1995, está com documentos desatualizados, uma vez que seu último credenciamento ocorreu em 1997. Já a Escola C, instituída em 2014, possui documentação válida até 2021. Diante dessa situação, é de suma importância revisar e atualizar esses documentos em conjunto com o Conselho Municipal de Educação, assegurando que estejam em conformidade com as diretrizes educacionais atuais e reflitam as necessidades de cada comunidade escolar.

A gestão democrática, especialmente no contexto da Educação em Tempo Integral, promove um ambiente de inclusão e diálogo. Ela não apenas assegura que as decisões sejam coletivas, mas também alinha as ações pedagógicas e políticas públicas às reais necessidades da comunidade escolar. O MEC, no módulo 5⁵² de seu Documento de Referência, complementa essa visão ao afirmar que “a gestão democrática requer um conjunto de valores, atitudes e práticas para que se efetive como uma ferramenta indispensável para a tomada de decisões e o desenvolvimento

⁵² Módulo 5 - Texto de referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do programa Escola em Tempo Integral. Brasília/DF: SEB/MEC, 2024.

de políticas públicas que atendam a necessidade do coletivo, da diversidade e do interesse público” (Brasil, 2024e, p. 8).

Portanto, uma gestão verdadeiramente democrática vai além da participação formal. Ela exige mudanças profundas nas práticas diárias, promovendo espaços de diálogo e o protagonismo de cada indivíduo dentro da escola, em que o interesse comum esteja na centralidade dos processos. Ao valorizar a diversidade e buscar práticas que promovam a justiça social, a gestão democrática se estabelece como um pilar essencial para uma educação mais inclusiva e transformadora, alinhada às necessidades e desafios do século XXI.

A citação, extraída do texto *Fundamentos da Educação Integral*⁵³, ressalta a importância de uma gestão escolar que não apenas respeite os princípios democráticos, mas também atue de forma a envolver todos os atores da comunidade educativa.

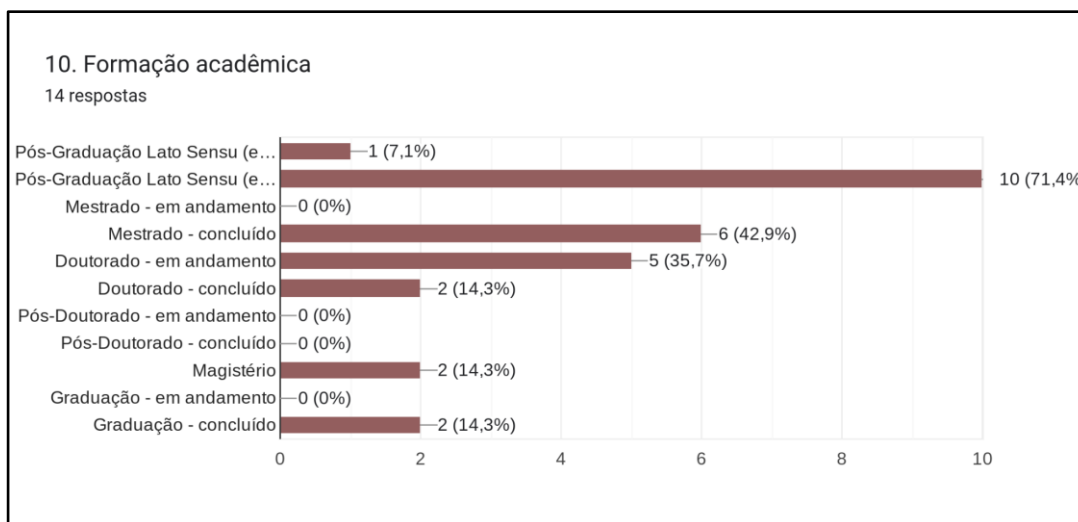
[...] a gestão da escola é pautada pelos princípios democráticos, ela proporciona, na implementação do seu projeto político-pedagógico, a participação, o protagonismo dos sujeitos, boas práticas na implementação dos recursos financeiros e na gestão dos conflitos de forma participativa e democrática. Gestão democrática e intersetorialidade são partes integrantes da Educação Integral (Brasil, 2024b, p. 21).

Essa abordagem é imprescindível para a implementação efetiva do projeto político-pedagógico, uma vez que garante a participação ativa e o protagonismo dos indivíduos, permitindo que suas vozes e necessidades sejam ouvidas e consideradas. A escola fortalece, dessa maneira, um ambiente colaborativo e solidário, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a intersetorialidade, que conecta diferentes áreas e setores, torna-se uma estratégia imprescindível na Educação Integral, pois promove uma formação mais abrangente, que considera não apenas os aspectos acadêmicos, mas também sociais e emocionais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Portanto, a gestão democrática se revela não apenas como um princípio, mas como uma prática indispensável para o sucesso das iniciativas educacionais em uma sociedade em constante transformação.

⁵³ Módulo 2 - Fundamentos da Educação Integral - MEC -2024. Texto Referência para a formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tliYlxWt2iM>. Acesso em: 8 jul. 2024.

Apresentarei o gráfico que ilustra a formação acadêmica dos professores que fazem parte da Equipe Diretiva.

Gráfico 15 – Percentual da formação acadêmica dos professores



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2024).

Em relação à formação acadêmica da Equipe Diretiva, os dados obtidos no questionário revelaram um perfil qualificado: 71,4% dos membros possuíam pós-graduação *lato sensu*, dos quais 42% haviam concluído o Mestrado, 35,7% estavam cursando Doutorado e 14% já o haviam concluído. Essa qualificação é fundamental, pois permite a promoção de espaços dedicados ao estudo e à pesquisa relacionados à educação e às aprendizagens. Investir em formação contínua não somente enriquece a prática pedagógica, mas também fomenta uma cultura de reflexão e inovação dentro da instituição, contribuindo para a melhoria dos processos educacionais.

3.1.1.1 Detalhes do caminho

O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver
(Miguel Arroyo, 2012, p. 33).

Para contextualizar as escolas analisadas neste estudo, é importante apresentar informações básicas sobre cada uma delas. Esses dados auxiliam na compreensão das características específicas de cada instituição, que podem impactar diretamente na implementação da Educação em Tempo Integral e na gestão dos

espaços e tempos escolares. As escolas foram identificadas como **Escola A**, **Escola B** e **Escola C**, preservando a confidencialidade institucional.

- **Escola A**, localizada no bairro Morro Santana, na região leste de Porto Alegre, iniciou suas atividades em 1989 e tem adotado programas de Educação Integral, como o Mais Educação (federal) e o Cidade Escola (municipal). Conta com 411 alunos e 56 professores, oferecendo ensino em tempo integral da Educação Infantil até o 5º ano, das 8h às 17h. Do 6º ao 9º ano, funciona em tempo parcial, com oficinas no contraturno.
- **Escola B**, situada na Cavallhada, região oeste da cidade, foi fundada em 1996 e implementou o projeto de tempo integral em 2006, com oficinas do Projeto Cidade Escola. Atende 383 alunos, com o apoio de 66 professores, oferecendo Educação Integral para todas as turmas, da Educação Infantil ao 9º ano, também das 8h às 17h.
- **Escola C**, localizada no bairro Mário Quintana, na zona norte de Porto Alegre, foi inaugurada em 2015 e já foi planejada com base no modelo de Educação em Tempo Integral. Com 466 alunos e 81 professores, funciona das 8h às 17h, da Educação Infantil ao 9º ano.

As regiões onde estão localizadas as escolas A (Morro Santana – Leste), B (Cavallhada – Oeste) e C (Mário Quintana – Norte), todas em Porto Alegre, apresentam semelhanças significativas em seus perfis demográficos e socioeconômicos, revelando territórios marcados por diferentes níveis de vulnerabilidade social que impactam diretamente o acesso à educação e a outros direitos básicos.

Em comum, os três bairros apresentam rendas médias domiciliares inferiores à média nacional, refletindo as dificuldades enfrentadas pelas famílias no cotidiano:

- No bairro Mário Quintana, a situação é ainda mais crítica, com uma renda média mensal de apenas R\$ 435,58, caracterizando alta vulnerabilidade socioeconômica.
- Já o Morro Santana apresenta uma renda média mensal de R\$ 966,56.
- A Cavallhada se situa em um patamar econômico um pouco mais elevado, com renda média mensal de R\$ 1.240,80, mas ainda aquém dos parâmetros de segurança econômica (ObservaPOA, 2022).

Essas condições evidenciam contextos em que o acesso a serviços essenciais como saúde, alimentação e educação de qualidade enfrentam barreiras estruturais importantes.

Outro ponto em comum entre as três regiões é a maior presença de mulheres em relação aos homens, o que pode indicar um número significativo de famílias chefiadas por mulheres. Essa configuração reforça a urgência de políticas públicas com enfoque de gênero, que reconheçam a mulher como figura central na organização da vida doméstica e na mediação da educação dos filhos, especialmente em contextos de vulnerabilidade e baixa renda.

Nesse cenário, a presença expressiva de crianças e adolescentes em idade escolar fortalece ainda mais a necessidade de uma Educação em Tempo Integral como estratégia de enfrentamento das desigualdades:

- Na Cavallhada, são 3.517 crianças entre 6 e 14 anos (Ensino Fundamental) e 1.910 crianças de 0 a 5 anos (Educação Infantil).
- No Mário Quintana, os números são ainda mais elevados: 7.536 alunos entre 6 e 14 anos e 4.081 na faixa de 0 a 5 anos.
- No Morro Santana, há 2.566 estudantes de 6 a 14 anos e 1.340 de 0 a 5 anos (ObservaPOA, 2022).

Frente a essa realidade, a ampliação da Educação em Tempo Integral nas escolas dessas regiões se torna fundamental, não apenas para garantir o direito à educação, mas também como um instrumento de proteção social. O tempo estendido na escola representa mais oportunidades de aprendizagem, alimentação, segurança, apoio emocional e desenvolvimento integral para crianças e adolescentes.

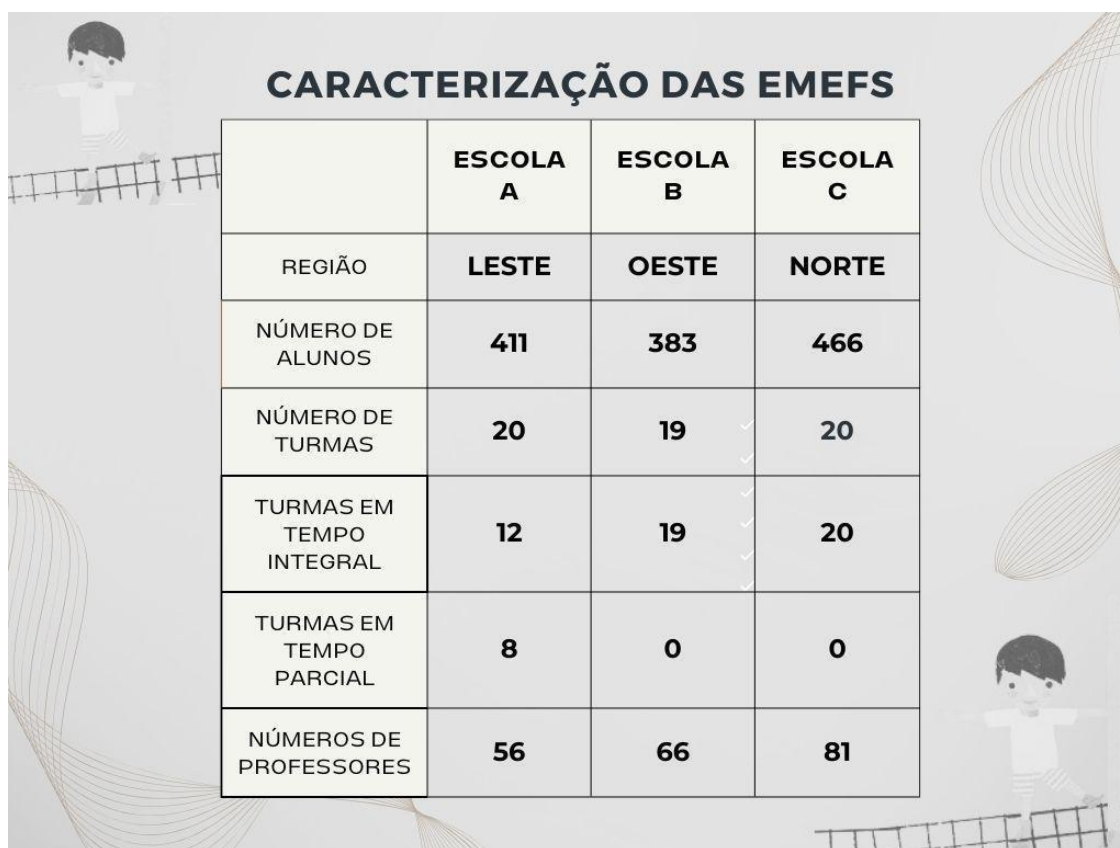
Para muitas famílias — especialmente aquelas chefiadas por mulheres — a escola de tempo integral também oferece suporte concreto à rotina familiar, permitindo que as mães possam buscar trabalho, formação profissional ou outras atividades sem comprometer o cuidado e a segurança dos filhos.

Além disso, essa modalidade educativa contribui para a redução das desigualdades, favorecendo a permanência escolar e a construção de trajetórias mais estáveis e promissoras para os estudantes. Em regiões de alta vulnerabilidade, onde o risco de evasão escolar e exposição a situações de risco social é elevado, a escola de tempo integral se consolida como uma política pública estratégica e transformadora.

Em síntese, os dados dos bairros Cavallhada, Mário Quintana e Morro Santana — extraídos do **ObservaPOA (2022)**⁵⁴ ([acesso aqui](#)) — revelam contextos desafiadores, mas também oportunidades claras de atuação por meio da educação. As escolas de tempo integral nessas localidades não apenas ampliam o tempo de aprendizagem, mas funcionam como núcleos de cuidado, proteção e desenvolvimento humano, especialmente em territórios onde a escola é, muitas vezes, o principal espaço público de garantia de direitos.

A tabela a seguir resume as principais informações dessas escolas, possibilitando uma análise comparativa de suas estruturas e práticas.

Imagem 26 – EMEFs participantes da pesquisa



	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
REGIÃO	LESTE	OESTE	NORTE
NÚMERO DE ALUNOS	411	383	466
NÚMERO DE TURMAS	20	19	20
TURMAS EM TEMPO INTEGRAL	12	19	20
TURMAS EM TEMPO PARCIAL	8	0	0
NÚMEROS DE PROFESSORES	56	66	81

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As três escolas possuem uma equipe diretiva composta por uma diretora e uma vice-diretora, ambas com carga horária de 40 horas semanais, além de duas

⁵⁴ ObservaPOA:
https://www.google.com/maps/d/u/1/viewer?mid=1F6GC_JwrYdJGIffGziC0yGVkjtW7T8g&ll=-30.04275533941856%2C-51.123324499999995&z=14. Acesso em: 11 fev. 2025.

supervisoras⁵⁵, uma orientadora educacional, uma coordenadora pedagógica e uma coordenadora de turno, todas com 40 horas semanais. A função da coordenadora pedagógica é exclusiva das escolas em tempo integral e tem como principal objetivo organizar o cotidiano escolar, promovendo o bem-estar de todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

No capítulo a seguir, no âmbito das escolas ora apresentadas, analisarei os resultados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com as direções e equipes diretivas.

⁵⁵ As funções de **supervisor(a)**, **coordenador(a) pedagógico(a)** e **coordenador(a) de turno** possuem atribuições específicas na gestão escolar.

- O/A **supervisor(a)** acompanha a execução das práticas pedagógicas, observando aulas, analisando o desempenho de professores e alunos, sugerindo melhorias e assegurando a aplicação do planejamento. Também é responsável por manter a documentação pedagógica atualizada, garantindo a organização e a efetividade do processo educativo.
- O/A **coordenador(a) pedagógico(a)** planeja e organiza as ações pedagógicas, definindo estratégias, orientando os professores e mediando a relação entre a equipe docente, a gestão escolar e as diretrizes educacionais, assegurando a qualidade do ensino.
- O/A **coordenador(a) de turno** gerencia a rotina diária da escola, garantindo que todos os alunos sejam devidamente atendidos e que as atividades ocorram de forma organizada e eficiente.



INSPIRADA PELAS REFLEXÕES DE MIGUEL ARROYO (2012, P. 33), QUE NOS CONVIDA A PENSAR SOBRE "O DIREITO A TEMPO-ESPAÇOS DE UM JUSTO E DIGNO VIVER", ESTA PESQUISA PROPÕE-SE A VALORIZAR OS MOMENTOS DE APRENDIZAGEM PROPORCIONADOS PELA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM PORTO ALEGRE

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: OS FRUTOS DA JORNADA

O meu interesse é o caminho, a procura, a viagem, nunca a chegada a um qualquer porto seguro (António Nóvoa).

Neste capítulo, apresento e analiso os resultados da pesquisa, refletindo sobre os dados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com direções e equipes diretivas das escolas, conduzidas via aplicativo *Teams*, além de observações e análises documentais. Esses dados oferecem um retrato das experiências e desafios enfrentados na implementação da Educação em Tempo Integral, permitindo uma análise aprofundada dos elementos que influenciam essa prática educativa.

4.1 OLHARES SOBRE O CAMINHO

A seguir, apresento as principais categorias que emergiram ao longo da análise, mapeando aspectos centrais da implementação da Educação em Tempo Integral no município de Porto Alegre. Esses “olhares sobre o caminho” revelam nuances essenciais da prática e da gestão educacional, abordando as dinâmicas entre políticas públicas, currículo, tempo e espaço, além do papel das parcerias público-privadas e da formação docente.

A construção e a gestão das políticas educacionais são processos contínuos, marcados por desafios, colaborações e inovações. A organização curricular, o protagonismo docente, a parceria com a sociedade civil e a concepção do tempo e do espaço no ambiente escolar influenciam diretamente a qualidade da formação oferecida.

Diante desse cenário, as categorias analíticas apresentadas a seguir refletem os principais elementos que impactam a trajetória educacional. Elas abrangem desde a descontinuidade das políticas públicas até a centralidade do currículo como eixo estruturante do ensino. Cada uma representa um passo essencial nesse percurso, evidenciando a importância do planejamento, da adaptação e do engajamento para assegurar uma educação significativa e transformadora.

Essas categorias foram construídas a partir das entrevistas realizadas com as equipes diretivas das três escolas selecionadas para esta pesquisa, buscando responder ao problema de pesquisa: “como se dá a gestão de tempos e espaços no

currículo das escolas de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre?”. Nos tópicos seguintes, são detalhadas suas implicações para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

4.1.1 Gestão Pública

A Gestão Pública configura-se como uma categoria analítica que engloba diversas dimensões da administração e da implementação de políticas educacionais. Com base no material empírico coletado nesta pesquisa, foram identificados dois eixos centrais que estruturam essa categoria: (1) os desafios da descontinuidade nas políticas públicas e na gestão escolar, que evidenciam como a instabilidade administrativa impacta a efetividade da Educação em Tempo Integral; e (2) as parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que podem desempenhar um papel fundamental na ampliação das oportunidades educativas para os alunos, embora nem sempre garantam essa expansão de forma equitativa. Essas subdivisões permitem uma análise mais aprofundada sobre os mecanismos de governança escolar e os desafios para a consolidação de políticas públicas sustentáveis e eficazes.

4.1.1.1 Passos Incertos – Desafios da descontinuidade nas Políticas Públicas e nas Gestões

Esta categoria, que emergiu durante a pesquisa, destaca os desafios causados pela descontinuidade administrativa e pelas mudanças frequentes nas políticas educacionais. As constantes trocas de gestão impactam diretamente a implementação e a sustentabilidade dos programas de Educação em Tempo Integral, comprometendo a estabilidade e a continuidade das iniciativas. Esse cenário de instabilidade se revela um dos principais desafios enfrentados pelas escolas, dificultando o fortalecimento e o desenvolvimento consistente de uma Educação Integral que vá além do tempo ampliado e contemple aspectos sociais, culturais e econômicos dos alunos e suas famílias (Santos, 2020).

A vice-diretora da Escola A comentou sobre as implicações de uma mudança de gestão em 2017, destacando os esforços para reformular a proposta educacional, mas reconhecendo os desafios que surgiram com a troca de gestão. Ela afirma:

Vice-diretora A: Em 2017, numa troca de gestão, acaba que eles tentam fazer uma reformulação na proposta (Entrevista I, 03/10/2024).

Essa mudança gerou um impacto significativo e, entre 2017 e 2019, o programa de Educação Integral foi progressivamente enfraquecendo. As dificuldades de gestão, a escassez de recursos humanos qualificados e a ineficácia de parcerias externas contribuíram para a decisão da Escola C por abandonar o programa em 2019. Em 2020, o projeto de tempo integral foi definitivamente encerrado, evidenciando a fragilidade de políticas que não contam com uma gestão contínua e estratégica

A descontinuidade administrativa afeta não apenas a execução dos programas, mas também as concepções de qualidade educacional. Como aponta Dourado (2007), a qualidade na educação não deve ser reduzida ao rendimento escolar e a *rankings* de avaliação, mas entendida como um conjunto de fatores, incluindo as condições de vida dos alunos e de suas famílias, o contexto social e cultural, a infraestrutura escolar, a formação docente e as políticas de permanência na escola.

A diretora da Escola B também aponta a falta de continuidade administrativa como um fator crucial para garantir a eficácia de um projeto educacional estável. Ela observa:

Diretora B: A falta de continuidade e os impactos das trocas de secretários de educação e coordenadores do Projeto de Educação em Tempo Integral, também são fatores que afetam a implementação de um projeto educacional estável (Entrevista I, 03/10/2024).

Essas falas destacam como a descontinuidade nas gestões⁵⁶ e as mudanças frequentes nas lideranças podem comprometer a implementação de políticas educacionais, como o projeto de tempo integral. A falta de uma gestão estável e de uma visão contínua para o programa enfraqueceu a execução dos projetos, limitando o potencial de oferecer um ensino de qualidade em seu sentido mais amplo.

⁵⁶ Entre 2021 e 2024, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre teve quatro diferentes secretários à frente da pasta. Essa alta rotatividade impactou diretamente a continuidade das políticas educacionais, comprometendo a implementação de projetos e a manutenção de processos já iniciados.

Essa questão está alinhada à reflexão de Dourado (2007), que ressalta a necessidade de uma efetiva regulamentação do regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, garantindo a implementação de políticas educacionais que promovam o acesso, a permanência e a gestão na educação básica de forma democrática e socialmente justa:

[...] com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira que devem situar as ações, mediadas por efetiva regulamentação do regime de colaboração entre a União, estados, Distrito federal e municípios, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, pautado por políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos (Dourado, 2007, p. 941).

Dessa forma, as falas das entrevistadas reforçam que a falta de continuidade administrativa se configura como um dos principais desafios para a efetividade e a sustentabilidade da Educação em Tempo Integral. Sem uma estrutura de gestão que garanta a permanência e o fortalecimento dessas políticas, as iniciativas tornam-se frágeis, dificultando a consolidação de um ensino que atenda de forma integral às necessidades dos alunos.

4.1.1.2 Parceria com as Organizações da Sociedade Civil

Além da descontinuidade nas políticas públicas, outro aspecto destacado pelos gestores foi a parceria com as Organizações da Sociedade Civil (OSCs). A diretora da Escola B recorda um período em que a colaboração com a FECI (Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional) contribuiu significativamente para a ampliação das atividades no turno inverso oferecidas aos alunos:

Diretora B: Então, tivemos um período com a FECI, que também atuava com os alunos, no turno inverso, os alunos dos anos finais, então tivemos projetos de balé, dança, enfim, então nós tínhamos um número grande de alunos (Entrevista I, 03/10/2024).

Essa fala mostra que os projetos integrados com parceiros externos tinham o potencial de contribuir para a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, promovendo a participação ativa dos alunos, conforme discutido anteriormente neste texto. No entanto, é fundamental que essas parcerias público-privadas estejam alinhadas ao Projeto Político Pedagógico das escolas e aos eixos temáticos da Educação em Tempo Integral. A falta de continuidade nas gestões e nos

recursos, entretanto, prejudicou a manutenção dessas atividades, comprometendo a efetividade da Educação Integral, continuidade dessas atividades e, ao mesmo tempo, o projeto de Educação em Tempo Integral. O Plano de Educação Integral, 2016, da SMED⁵⁷, destaca essa importância, ao afirmar:

Além da educação integral promovida pelas escolas da RME, outra alternativa encontrada foi potencializar a oferta por meio de convênios com organizações da sociedade civil, priorizando instituições com trabalho reconhecido na área educacional no município. Dessa forma, foi possível equacionar a falta de espaço nas escolas, atendendo às crianças e adolescentes nos espaços destas instituições (Porto Alegre, 2016, p. 13).

A incapacidade de manter uma liderança coesa e assegurar os recursos necessários para sustentar as iniciativas pedagógicas, revela como a instabilidade nas gestões e as frequentes mudanças de direção interferem, significativamente, na consolidação de um projeto educacional robusto. Esse cenário evidencia a importância de políticas públicas que garantam a continuidade e eficácia de programas de Educação em Tempo Integral. Arroyo (2012, p. 35) destaca essa questão ao afirmar que “somente políticas compulsórias de Estado garantirão o avanço da consciência do direito a tempos dignos de viver dessas infâncias”. Sua reflexão aponta para a responsabilidade do Estado em assegurar, por meio de políticas consistentes, que a Educação em Tempo Integral não seja apenas uma alternativa, mas um direito garantido.

O compromisso com a Educação em Tempo Integral vai além das questões administrativas e financeiras; trata-se de garantir que as crianças e jovens tenham acesso a um ambiente escolar que promova tempos e espaços adequados para o seu pleno desenvolvimento. Para isso, é fundamental que o Estado assuma a liderança na implementação e manutenção dessas políticas, garantindo que a Educação em Tempo Integral não dependa exclusivamente das condições locais ou da estabilidade de uma gestão específica, mas seja uma política de longo prazo, focada na dignidade e no desenvolvimento integral das infâncias e das juventudes.

A diretora da Escola C relembra que a parceria com as OSCs gerava insegurança, pois algumas organizações não demonstravam comprometimento com a escola, o que impactava diretamente o atendimento aos alunos. Ela destaca:

⁵⁷ Disponível em:
https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/pei_portoalegre_2016_web.pdf.
Acesso em: 10 out. 2024.

Diretora C: Nós não tínhamos garantias de atendimento e os parceiros externos que estavam sendo enviados pra gente, eles faltavam, não cuidavam do material da escola, não podíamos contar com esse atendimento (Entrevista I, 08/10/2024).

Essa falta de compromisso enfraquecia a colaboração e comprometia a qualidade do suporte aos alunos. Em 2021, com a nova gestão municipal, o programa *Mais Tempo na Escola* foi relançado e a Escola C foi selecionada devido à sua estrutura adequada e experiência anterior com a Educação em Tempo Integral. Nesse período, intensas discussões e negociações ocorreram entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação (SMED), especialmente diante das mudanças de gestão e das diretrizes educacionais. A diretora da Escola A relembra o esforço coletivo para desenvolver uma proposta alinhada às necessidades da rede escolar, destacando o papel fundamental da Secretaria nesse processo. Como ela recorda:

Diretora A: Como podemos fazer, então? A secretária, Janaína Audino, na época, aponta que tinha um desejo, que a rede construísse algo enquanto rede (Entrevista I, 03/10/2024).

Esse desejo da Secretaria, apontado pela diretora, em criar uma proposta alinhada com a realidade das escolas, evidencia uma tentativa de reestruturar o programa em tempo integral de forma mais sólida e participativa, envolvendo as instituições em um processo de construção conjunta. Além disso, a maioria das famílias demonstrou interesse em manter o formato de tempo integral, sublinhando a importância da participação da comunidade nesse processo de transição entre uma organização curricular e outra. Foram realizadas negociações com a SMED para abordar questões de gestão e implementar as mudanças necessárias nas políticas educacionais para viabilizar a continuidade da Educação em Tempo Integral, que, dentre tantos aspectos, é percebida pelas gestoras como uma maneira eficaz de manter os alunos em um ambiente seguro e protegido:

Vice-diretora C: [...] afastando-os de influências externas negativas, como o tráfico (Entrevista I, 03/10/2024).

A vice-diretora C ressaltou que a comunidade escolar, incluindo os professores, demonstrou apoio ao retorno da educação em tempo integral. Reconhecem seu valor

não apenas no aspecto acadêmico, mas também na oferta de um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Durante o período mencionado, oito escolas da rede municipal de Porto Alegre foram convidadas a participar das discussões sobre a implementação da Educação em Tempo Integral. No entanto, apenas quatro delas iniciaram efetivamente o debate sobre a organização e o formato que esse projeto educacional adotaria na cidade. Posteriormente, mais uma escola aderiu ao programa e, em 2024, outra instituição também se integrou ao processo. Com isso, o número total de escolas em tempo integral no município de Porto Alegre chegou a seis.

4.1.2 Currículo

A categoria **Currículo** emergiu a partir das observações realizadas nas escolas, das entrevistas com gestores e da análise documental, evidenciando seu papel central na organização dos tempos e espaços na Educação em Tempo Integral. Para responder à questão de pesquisa – ***como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre?*** –, este eixo de análise busca compreender como a matriz curricular é estruturada, de que forma os componentes curriculares se articulam e quais desafios se impõem na implementação dessa organização. A investigação segue explorando a construção do currículo, destacando sua relação com os princípios da Educação em Tempo Integral e os impactos da gestão do tempo e do espaço no cotidiano escolar, a partir das experiências concretas observadas no campo.

4.1.2.1 Mapeando Caminhos - Matriz Curricular e Currículo

Em 2020, a proposta da então secretária da Educação de Porto Alegre, Janaína Franciscatto Audino, inicialmente apoiada por quatro escolas e depois ampliada para cinco, conforme já apontado, deu início às discussões sobre a viabilidade e construção de uma matriz curricular para as EMEFs em tempo integral. Esse processo envolveu a organização de grupos de discussão e encontros, que promoveram a troca de experiências e o planejamento conjunto da proposta para esse novo momento vivido pelas instituições.

No entanto, surgiram desafios, especialmente relacionados à composição do quadro de recursos humanos. A transição para uma jornada ampliada de 20 para 40 horas semanais exigiu tanto a ampliação da carga horária dos professores quanto a contratação de novos profissionais. Isso evidenciou a necessidade de um planejamento mais eficiente para garantir um corpo docente qualificado, essencial para o sucesso da implementação do tempo integral.

A construção da matriz curricular para a Educação Integral é orientada pelo Plano de Educação Integral do município, elaborado em 2016, que destaca a importância de adaptar as diretrizes às especificidades de cada escola. Segundo a vice-diretora da escola A, a escola se inspirou nas práticas estabelecidas pela rede, revisitando o documento de 2016 para avaliar o que funcionou, o que necessitava de ajustes e quais eram as perspectivas iniciais. Essa análise é feita à luz de experiências prévias, como o Programa Federal *Mais Educação*, e fundamenta-se nos eixos principais organizados em espiral pela “mandala”, que orienta o planejamento pedagógico de maneira contínua e integrada.

Vice-diretora A: Nos inspiramos no que já tinha da rede, **o documento de 2016**, o Plano de Educação Integral do município, esse documento existe, ele precisa ser revisitado a partir desse documento, refinando o que deu certo, o que não deu, o que a gente tinha de perspectiva e também à luz dos projetos federais que já aconteceram, também considerando que as escolas já vivenciaram um projeto, *Mais Educação*. **Partimos dos eixos e da questão da mandala, do eixo em espiral** (Entrevista I, 03/10/2024).

Essa adequação das diretrizes existentes, às especificidades das escolas, a que se refere a vice-diretora, é essencial para garantir que a matriz curricular atenda às particularidades de cada comunidade escolar, promovendo uma educação que respeite as necessidades e características dos alunos. No Plano de Educação Integral, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre de 2016 (Porto Alegre, 2016), a estrutura curricular foi organizada em três eixos:

1. Linguagens, identidades e autonomia;
2. Tempos, espaços e cidadania;
3. Ciências naturais, tecnologias e desenvolvimento sustentável.

Além disso, o plano estabelecia que as escolas pautassem suas documentações pedagógicas em três diretrizes fundamentais: gestão democrática, busca pela qualidade (acesso, permanência e aprendizado) e avaliação. O documento enfatizava que o projeto devia ser fortalecido por meio da participação ativa dos

diferentes sujeitos, promovendo uma gestão descentralizada, horizontal e com uma escuta reflexiva, características dos processos democráticos de gestão (Porto Alegre, 2016, p. 34), conforme pode ser visualizado através do *QR Code* da figura abaixo:

Imagem 27 – Plano de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre 2016



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A diretora da escola C recorda que participou do processo de criação do documento de 2016:

Diretora C: Participei da construção do plano municipal de Educação Integral, com foco em atividades que dialogassem com o projeto pedagógico da escola e os territórios. Defendemos o currículo espiral como forma de integrar saberes e criar uma unidade entre turno e contraturno (Entrevista I, 10/10/2024).

A partir da concepção de currículo em espiral — que se fundamenta na ideia de que o conhecimento deve ser retomado continuamente, com aprofundamento progressivo e articulação entre diferentes saberes — e da proposta de substituir a lógica de turno e contraturno por uma jornada ampliada, surgiu, em 2021, a necessidade de reorganizar a estrutura curricular. Essa reorganização buscou

oferecer uma experiência mais rica e diversificada aos estudantes ao longo do tempo de permanência na escola. Para isso, foram incorporados três novos eixos complementares, resultando em uma proposta curricular distribuída de forma integrada, espiralada e transversal. Os conteúdos são retomados e ressignificados em diferentes etapas, promovendo conexões entre as áreas e possibilitando o desenvolvimento integral dos alunos. Os eixos curriculares estruturantes são:

- **Linguagens, identidades e autonomia**
- **Tempos, espaços e cidadania**
- **Tecnologias e sustentabilidade**
- **Iniciação científica**
- **Corpo, arte, cultura e movimento**
- **Convivência e fortalecimento de vínculos**

Essa composição visa garantir que os estudantes construam saberes a partir de experiências múltiplas, em um processo contínuo que articula teoria e prática, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e o engajamento social.

Em 2022, a atual secretária da pasta apresentou o *Programa Mais Tempo na Escola*, no Paço Municipal de Porto Alegre, estruturado em seis eixos principais, conforme a figura abaixo.

Imagem 28 – Programa Mais Tempo na Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A seguir, apresento o quadro com os eixos de Formação Específica da matriz curricular das escolas em tempo integral de Porto Alegre. Esse quadro reflete as diretrizes do Programa *Escolas em Tempo Integral*, cujo objetivo é oferecer uma educação mais abrangente e enriquecedora aos estudantes. Os eixos apresentados são essenciais para organizar as atividades curriculares e pedagógicas nas escolas, garantindo o desenvolvimento integral dos alunos e a formação de competências e habilidades de forma contínua e articulada, buscando romper com a fragmentação do currículo.

Quadro 8 – Eixos de Formação Específica da matriz curricular das escolas em tempo integral de Porto Alegre

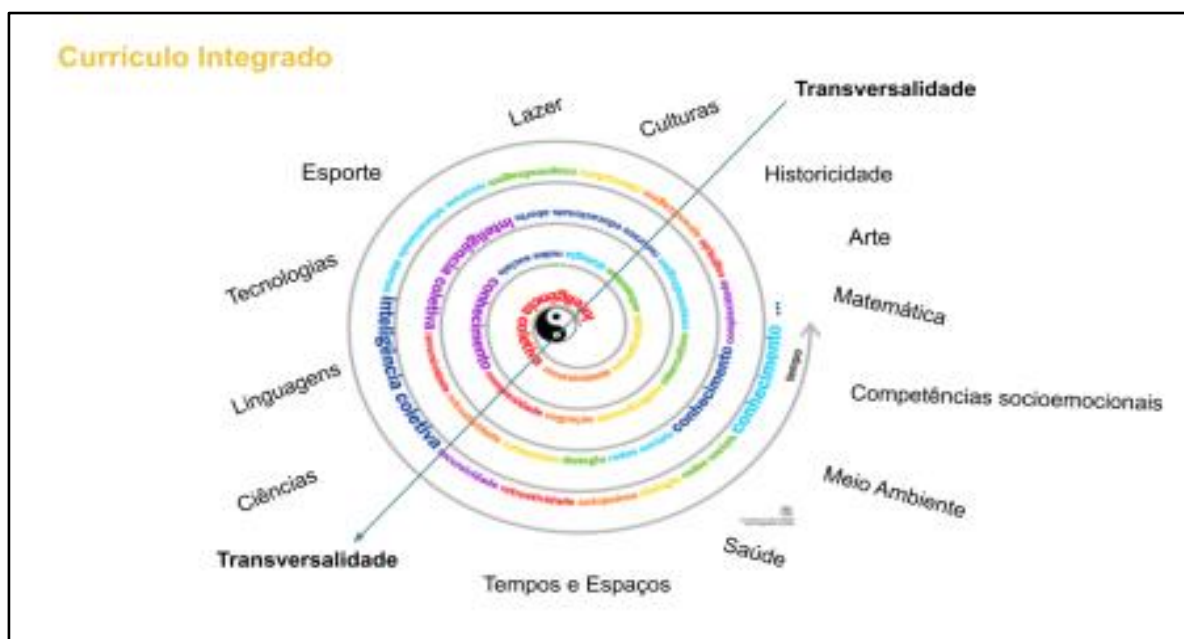
EIXOS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
1. Linguagens, Identidades e Autonomia:	proporciona o contato do estudante com o desenvolvimento das diferentes formas de linguagens e/ou pensamento lógico matemático; formais e informais, gráficas, sonoras, cinesiológicas, sensitivas e emotivas para a formação e inserção do sujeito no contexto social, colaborando com o desenvolvimento de sua autonomia e identidade (pessoal e social).
2. Tempos, Espaços e Cidadania:	proporciona ao estudante a compreensão das perspectivas de tempo, temporalidade, território, territorialidade, comunidade, pertencimento, coletividade e ancestralidade a partir da perspectiva dos Direitos Humanos. Para isto, precisa se sedimentar em filosofias e epistemologias diferentes, com ênfase na perspectivas afrocêntricas e indígenas, buscando superar o etnocentrismo europeu hegemônico na valorização dos saberes; promovendo a apropriação de conceitos de cidadania, ética, democracia, direitos humanos e seus princípios; desenvolvendo a consciência política e histórica da diversidade; apresentando e desenvolvendo políticas de identidade dos sujeitos.
3. Tecnologias e Sustentabilidade:	proporciona o contato do estudante com o ambiente e suas tecnologias, compreendendo, percebendo e tornando-o agente das intervenções técnicas e sustentáveis que estão presentes no cotidiano, desenvolvendo assim a reflexão, o pensamento crítico e o conhecimento, sobre fontes de produção de energia limpa e renovável, sobre a preservação do planeta e outros aspectos ligados à sustentabilidade, à tecnologia e à intervenção humana no ambiente de forma individual e coletiva.
4. Iniciação Científica:	proporcionar o contato do estudante com a cultura e com os métodos científicos a partir de perguntas originadas no seu cotidiano, bem como formar um estudante-pesquisador, que amplie seus conhecimentos sobre o mundo e sistematize, usando a linguagem científica na perspectiva da formação humana integral e de uma postura emancipadora e crítica.
5. Corpo, Arte, Cultura e Movimento:	proporciona ao estudante diferentes experiências corporais, sensoriais esportivas, estéticas e de apreciação artística, a fim de desenvolver habilidades motoras, espaciais, cognitivas e socioafetivas que contribuam para suas aprendizagens e do coletivo da turma, além de reconhecer a importância do respeito ao próprio corpo e o do outro, aceitando as diferenças e valorizando a individualidade de cada um(a).
6. Convivência e Fortalecimento de Vínculos:	compreende a função social e ética das relações humanas em convivência com seus pares, respeitando a diversidade e as singularidades, além de abordar temas como o cuidado de si, do outro e com o ambiente.

Fonte: Diretrizes do Programa Escolas em Tempo Integral de Porto Alegre.

Conforme podemos observar, o currículo pensado busca atuar de forma integrada, promovendo a transversalidade dos conteúdos, dos temas estudados, articulando os diversos saberes, experiências e práticas. Nesse contexto, o estudante é colocado como protagonista, participando ativa e criticamente do processo educativo. Para alcançar esse objetivo, é essencial que o currículo aborde a diversidade de saberes, oferecendo suporte e enriquecendo a formação do aluno, auxiliando-o na construção de seu Projeto de Vida⁵⁸. Assim como apresentado na Imagem abaixo:

⁵⁸ O *Projeto de Vida* envolve a construção de um plano pessoal de futuro do aluno, considerando suas aspirações, metas e escolhas, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento tanto pessoal

Imagem 29 – Currículo Integrado - Programa Escola em Tempo Integral Porto Alegre



Fonte: Programa Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de Porto Alegre-2021-2024.

A discussão sobre o currículo, como foi apresentada, está longe de se encerrar aqui. Ela se expande à medida que as análises sobre a gestão dos tempos e espaços se aprofundam, com o objetivo de potencializar a integração dos saberes e promover uma formação integral dos alunos. A busca por uma educação que articule os conhecimentos acadêmicos com as experiências de vida e os desafios cotidianos é um processo contínuo, que exige reflexão e adaptação constantes. Para que o currículo atenda de forma eficaz às necessidades dos estudantes e da sociedade, essa reflexão deve ser revisitada diariamente, tanto pelo corpo docente quanto pelos gestores escolares, por meio de estudos e avaliações. Nesse sentido, como destaca Nóvoa (2022, p. 63), é necessário “reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão”, o que implica em um compromisso constante com a prática e a formação contínua. Nesse processo, é crucial também “construir comunidades de formação, nas quais, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e novas práticas” (Nóvoa, 2022, p. 72), reforçando a importância de um ambiente escolar que seja ao mesmo tempo reflexivo, inovador e comprometido com o aprimoramento das práticas pedagógicas.

quanto coletivo. Ele busca capacitar o aluno a adotar um posicionamento crítico sobre o mundo, compreendendo seu papel na sociedade e suas responsabilidades sociais e ambientais.

4.1.3 Tempo e Espaço

Outro elemento importante apontado pelas gestoras entrevistadas diz respeito à relação tempo e espaço no currículo. Nesse contexto, a diretora da Escola C destacou que, inicialmente, a instituição enfrentou dificuldades para qualificar o tempo de convivência, que se restringia a um recreio sem estrutura adequada. Foram, posteriormente, implementadas melhorias, como a presença de professores mediadores, a organização de atividades e a criação de momentos voltados ao descanso e às brincadeiras, adaptados às necessidades dos alunos. Essas mudanças evidenciam a importância de uma organização cuidadosa do tempo e do espaço escolar, aspectos fundamentais para a consolidação de um currículo alinhado aos princípios da Educação em Tempo Integral.

O tempo e o espaço escolar, na construção de uma Educação em Tempo Integral, influenciam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. A forma como são organizados impacta tanto o processo pedagógico quanto a convivência no ambiente escolar, exigindo um planejamento intencional para garantir experiências educativas mais significativas e equitativas. O papel da gestão escolar é crucial para promover tal organização e assegurar que os propósitos educativos sejam atingidos.

Essa adequação de tempo e espaço se alinha com as ideias de Henri Lefebvre (2016, p. 40), que argumenta que o espaço é uma construção social, moldada pelas interações e atividades que nele se desenvolvem. Lefebvre distingue entre o “espaço mental” – percebido, concebido e representado – e o “espaço social” – construído, produzido, projetado. Em suas palavras, essa relação está entre “o espaço da representação e a representação do espaço”. No ambiente escolar, o espaço não é neutro; ele é influenciado e refletido pelas dinâmicas pedagógicas, políticas e sociais.

Imagem 30 – Conceituação acerca do espaço escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Milton Santos (2020), em *A Natureza do Espaço*, também reforça essa ideia ao afirmar que o espaço geográfico é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações. Ele sugere que a técnica, ou seja, o modo como o homem transforma a natureza em objetos, por meio de sua ação, é crucial para a produção do espaço. No contexto escolar, isso indica que o espaço é modelado pelas práticas pedagógicas e interações sociais, em consonância com as necessidades educacionais.

Para Viñao Frago e Escolano Benito (2001, p. 61), "a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar". O autor considera isso um "salto qualitativo", pois implica que o espaço escolar não é apenas um ambiente físico, mas se torna um "lugar" a partir das interações e significados que nele se constroem. Esse processo de transformação, segundo Viñao Frago e Escolano Benito (2001), envolve a criação de sentidos compartilhados e de vivências que solidificam o ambiente escolar como um espaço de experiências e aprendizagens, caracterizando-o como um verdadeiro lugar educativo.

Por fim, a visão de Silva (1999, p. 107) complementa essa discussão ao afirmar que "a sabedoria nos usos do tempo era, para os gregos antigos, condição de realização de uma vida boa e ética". Aplicada ao contexto escolar atual, essa reflexão

sublinha que a organização do tempo dentro da escola deve promover uma educação que não só atenda aos aspectos pedagógicos, mas também forme cidadãos éticos, críticos e capazes de viver, conviver e atuar na sociedade.

Assim, sob a ótica desses autores, a organização integrada de tempo e espaço é fundamental para o sucesso da Educação em Tempo Integral, criando uma vivência escolar que é enriquecedora e profundamente conectada à realidade e ao bem-estar dos alunos.

Já o conceito de “tempo escolar”, conforme Arroyo (2012), transcende a simples extensão da jornada diária. Arroyo propõe a necessidade de estruturar o tempo educativo de modo a promover uma experiência integral e o desenvolvimento pleno dos alunos, criando oportunidades de aprendizagem que estejam conectadas às realidades e necessidades de cada estudante.

A vice-diretora da Escola A ressalta a importância de qualificar o eixo de convivência e fortalecimento de vínculos para alcançar uma Educação Integral eficaz. Ela explica que não se trata apenas de oferecer momentos de ócio, mas também de organizar o tempo de forma a contemplar o descanso e a higiene dos alunos, aspectos que ainda demandam melhorias para o avanço desse processo. Essa reflexão evidencia um dos desafios na organização escolar: compreender que os momentos “livres” possuem um valor pedagógico. Tanto os professores quanto os alunos, assim como as famílias, muitas vezes têm dificuldades para reconhecer a importância educativa desses períodos de descanso e socialização, sobretudo em tempos de excesso de informação e de aceleração.

Essa perspectiva está alinhada ao Programa Escola em Tempo Integral, que, no princípio VI, estabelece a “indissociabilidade das práticas de cuidar e educar ao longo de toda a educação básica” (Brasil, 2023, p. 24). Essa diretriz enfatiza que cuidar e educar são práticas complementares, ressaltando a importância de um ambiente escolar que integre momentos de convivência, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

No contexto de Porto Alegre, a Resolução nº 21, de 26 de novembro de 2020, estabelece diretrizes sobre o educar e o cuidar no Sistema Municipal de Ensino. Embora seu foco principal seja a Educação Infantil, seu princípio fundamental – a indissociabilidade entre educar e cuidar – pode ser compreendido como um direcionamento para todas as etapas da educação, incluindo o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

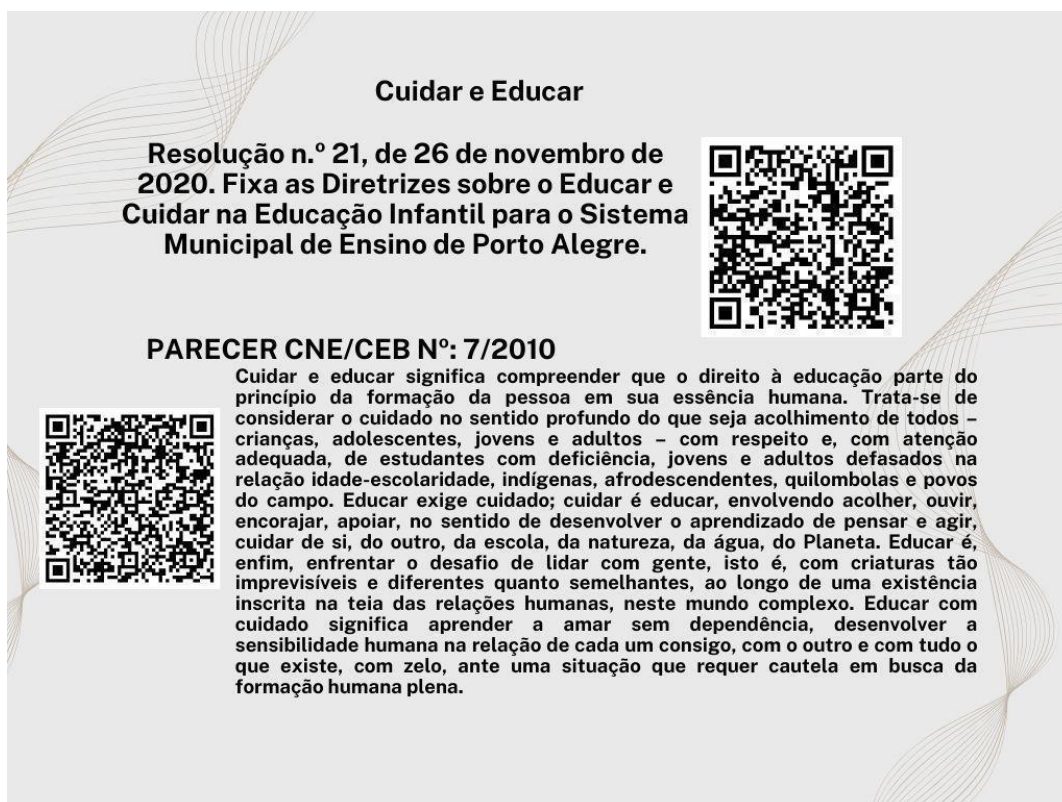
A resolução reforça que o cuidado deve ser entendido em sua dimensão mais ampla, abrangendo acolhimento, escuta atenta e um olhar sensível para as necessidades dos estudantes. Esses elementos são essenciais para a construção de um ambiente educativo que favoreça tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento integral em todas as fases da educação.

A seguir, apresento um trecho da Resolução nº 21/2020:

Art. 2º O princípio da indissociabilidade entre o educar e o cuidar deve orientar as práticas pedagógicas em todas as etapas e modalidades da educação, assegurando um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas especificidades, ritmos e necessidades (Porto Alegre, 2020b).

Para acessar a íntegra da Resolução nº 21/2020, utilize o *QR Code* abaixo:

Imagem 31 – Resolução nº 21 de 26 de novembro de 2020



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Silva (1999, p. 107) reforça essa importância ao ponderar que a ausência de tempo livre, entendido como ócio, impede o cultivo e o aprimoramento de si. Ele menciona, com base em Foucault, que “não há como aprender a arte de viver (*techné tou biou*), sem o uso apropriado do tempo”. Isso sugere que o tempo livre não é uma

mera pausa da atividade produtiva, mas sim um espaço fundamental para o desenvolvimento pessoal e ético, de cuidado consigo e com o outro, permitindo que os indivíduos reflitam, descansem e se aprimorem enquanto sujeitos. No contexto escolar, isso se traduz na importância de qualificar esses momentos de convivência como parte essencial da formação integral dos alunos.

Vivemos uma época em que a aceleração do tempo afeta profundamente nossa percepção e a forma como vivenciamos a realidade. Essa pressa constante, impulsionada pelo ritmo frenético da produção e do consumo, tem levado ao empobrecimento das nossas experiências diárias. O tempo, antes mais conectado aos ciclos naturais e às relações humanas, hoje é medido principalmente pela produtividade e pela busca de resultados imediatos. Experiências profundas e reflexivas estão sendo substituídas por interações rápidas e superficiais.

Esse fenômeno compromete a qualidade do tempo livre, essencial não apenas para o lazer e as relações interpessoais, mas também para o aprendizado. Quando a vida é regida pela lógica da produção e consumo, a capacidade de viver o presente de forma plena é perdida. Valores como convivência, reflexão e desenvolvimento pessoal são relegados ao segundo plano, enquanto o foco concentra-se na eficiência e no desempenho. Isso afeta diretamente o ambiente escolar, onde o tempo livre deveria ser visto como uma oportunidade de aprendizado integral.

É essencial resgatar o valor do tempo livre, que está na própria etimologia da palavra escola (*scholé*), buscando um equilíbrio saudável entre trabalho e descanso. Repensar a gestão do tempo envolve priorizar experiências que realmente enriqueçam nossas vidas, permitindo-nos desfrutar de momentos de qualidade, tanto individualmente quanto em grupo. Como apontam a vice-diretora da Escola A e Silva (1999), essa valorização do tempo livre é crucial, tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana. Organizar e utilizar esse tempo de maneira mais consciente promove experiências mais ricas e equilibradas, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social.

A percepção de tempo “perdido” ou “improdutivo” entre professores, especialmente em contextos de Educação Integral, geralmente se alinha a uma visão instrumental e linear do tempo, segundo a qual apenas atividades diretamente ligadas ao conteúdo curricular são vistas como produtivas. Esse entendimento reduz o tempo escolar a períodos de aprendizado mensurável, desconsiderando aspectos essenciais

para o desenvolvimento integral dos alunos, como a convivência e o descanso e o próprio tempo necessário para pensar sobre a própria vida.

Essa visão reflete a crítica de Arroyo (2012, p. 33), ao afirmar que não basta “oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais educação do mesmo tipo de educação”. Para ele, a ampliação do tempo escolar exige uma reconfiguração do próprio conceito de educação, de modo a incluir momentos que valorizem a convivência, o descanso e a formação integral dos alunos, em vez de apenas expandir o tempo dedicado às atividades de cunho exclusivamente acadêmico.

Em sintonia com essa perspectiva, a vice-diretora da Escola A observa a importância de trazer para o Ensino Fundamental as abordagens sensíveis da Educação Infantil, reconhecendo o ócio e o brincar como componentes fundamentais do desenvolvimento integral. Ela enfatiza que esses momentos não devem ser encarados como tempo “perdido”, mas como elementos essenciais para uma educação que respeita o ritmo de cada aluno, favorecendo o aprendizado por meio da convivência e da exploração criativa. Esse enfoque reitera a necessidade de uma Educação Integral que vá além do currículo tradicional, abrangendo experiências que realmente contribuam para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Esse entendimento sobre o valor do ócio encontra ressonância na arte de Henri Matisse⁵⁹. Em sua obra *O Canto do Ócio*, Matisse nos convida a refletir sobre o ócio como um espaço fundamental para a criatividade e a expressão artística, sugerindo que momentos de inatividade são cruciais para o florescimento da reflexão e da imaginação. Essa perspectiva reforça a importância de as escolas oferecerem ambientes de exploração criativa, permitindo que os alunos desenvolvam livremente suas habilidades e talentos, sem a pressão constante da produtividade.

Assim, tanto na visão da vice-diretora quanto nas reflexões que a pintura de Matisse nos provoca, a criação de momentos e espaços para o ócio e a convivência contribui para uma experiência educacional mais rica e humanizada, promovendo uma formação que valoriza a individualidade e a imaginação dos alunos.

⁵⁹ Henri-Émile-Benoît Matisse foi um artista francês, desenhista, gravurista e escultor, mas é principalmente conhecido como pintor.

Imagem 32 – Pintura de Henri-Émile-Benoît Matisse - O Canto do estúdio (1912)



Fonte: Registro da autora.

A visão de Milton Santos (2020, p. 104), ao afirmar que o “espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente”, enfatiza a ideia de que o espaço escolar não é estático, mas moldado e redefinido continuamente de acordo com os valores, interações e atividades que nele ocorrem. Isso converge com a perspectiva de António Nóvoa (2022, p. 44), que destaca a necessidade de escolas com “espaços abertos, adaptáveis e flexíveis, com condições para estudo individual e em grupo, com lugares para pesquisa, para uso das tecnologias digitais e para uma relação de trabalho colaborativo entre alunos e professores”.

A fala da diretora da Escola C reforça essa ideia, ao descrever como ocorre, na prática cotidiana da escola, aquilo que Santos e Nóvoa falam sobre a importância de um espaço escolar dinâmico e adaptável. Ao organizar momentos de convivência em cinco espaços distintos, nos quais os estudantes podem escolher onde querem estar, a escola incentiva a autonomia e facilita a interação entre grupos multietários.

Diretora C: No horário destinado ao eixo da convivência, os alunos têm autonomia para escolher suas atividades de acordo com seus interesses, enquanto na sala de aula há um professor de referência, nesse momento a dinâmica se torna mais flexível e diversificada. [...] podem optar por jogar vôlei, conversar com os colegas ou participar de outras atividades disponíveis. Os professores também se organizam conforme as preferências dos alunos, ocupando diferentes espaços. Um exemplo disso é a professora que atende a turma 82, que, além de lecionar Dança, acompanha os alunos durante o almoço e depois abre a sala de vídeo. Essa distribuição dos professores garante a presença de um adulto nos espaços, promovendo um ambiente seguro e organizado para a socialização e interação entre os alunos (Entrevista I, 08/10/2024).

Isso transforma o espaço em um ambiente de aprendizado, que vai além do físico, promovendo um contexto de convivência e desenvolvimento pessoal. Essa prática se alinha à ideia de Santos (2020, p. 104), segundo a qual o espaço é “um sistema de valores, que se transforma permanentemente”, e com a visão de Nóvoa (2022, p. 44) sobre a necessidade de “espaços abertos, adaptáveis e flexíveis”, fundamentais no mundo contemporâneo, em que a concorrência e o individualismo pautam o modo como as pessoas se relacionam.

Essa concepção espacial torna-se ainda mais relevante ao considerarmos a fala da vice-diretora da Escola C sobre a gestão do tempo.

Diretora C: A escola organiza tanto atividades coletivas quanto individuais, buscando um equilíbrio entre diferentes formas de aprendizado. A implantação da Educação em Tempo Integral foi um processo de descoberta, no qual a equipe ajustou práticas e estratégias ao longo do tempo. Um dos desafios foi o modelo tradicional, que mantém os alunos sentados por longos períodos, limitando a interação. Para que os projetos se desenvolvam de maneira mais dinâmica, é essencial criar novas formas de movimento, tornando o aprendizado mais ativo e significativo (Entrevista I, 10/10/2024).

Ela observa a importância de equilibrar atividades dirigidas e momentos livres, evidenciando que, na estrutura de um currículo em tempo integral, as discussões sobre tempo e espaço caminham de forma indissociável. Esse equilíbrio entre momentos de orientação e autonomia não só promove uma vivência mais rica para os alunos, mas também permite uma articulação que considera as necessidades de descanso, convivência e aprendizado, fundamentais para uma formação integral. Assim, o currículo e a gestão do tempo e do espaço nas escolas em tempo integral

reforçam-se mutuamente, estruturando um ambiente educacional mais sensível às necessidades dos alunos e alinhado com as demandas de uma educação que priorize o desenvolvimento integral.

A questão do “tempo” atravessa todas as falas, iniciando com a provocação de Arroyo (2012, p. 33): “mais tempo da mesma escola?”. A diretora da Escola C aprofunda essa reflexão ao enfatizar que não há aprendizagem sem afeto e vínculos significativos. Para ela, é essencial acolher os alunos, mas também repensar as propostas e práticas educativas, garantindo um ambiente que vá além da simples ampliação da jornada escolar.

Diretora C: Os estudantes passam nove horas por dia na escola; se esse tempo se resume a uma repetição das mesmas atividades, torna-se insustentável. Mais do mesmo ninguém aguenta (Entrevista I, 08/10/2024).

Essa perspectiva reforça a crítica de Arroyo, evidenciando que aumentar o tempo escolar, sem mudanças significativas na abordagem pedagógica, não é suficiente. A escola em tempo integral não se define apenas pela ampliação da jornada para sete horas ou mais, conforme o art. 4º da Lei nº 11.494/2007. A Lei nº 14.640/2023, ao instituir o Programa Escola em Tempo Integral, reforça a importância dessa estrutura para a formação dos alunos.

Além disso, essa proposta está intrinsecamente ligada à Educação Integral, que visa o desenvolvimento pleno do estudante. Como destaca Cavaliere, “do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários” (Brasil, 2024, p. 4). Assim, a Educação Integral em tempo ampliado deve buscar integrar dimensões acadêmicas e formativas, proporcionando uma experiência mais enriquecedora.

O conceito de tempo na escola pode ser analisado sob diferentes perspectivas teóricas, cada uma trazendo contribuições importantes para a organização escolar e sua relação com o aprendizado e a convivência. O quadro a seguir apresenta a visão de diversos autores sobre o tempo, destacando suas expressões, concepções e implicações para a educação.

Quadro 9 – Conceito de Tempo - vários autores

Autor	Conceito de Tempo	Expressões dos Autores	Implicações na Educação
Norbert Elias	Tempo como construção social, interligado às relações e ao desenvolvimento da civilização.	“ditadura dos relógios” (p. 97); “tempo social, tempo físico (mensurável)”	A organização do tempo escolar deve refletir as relações sociais e promover interações significativas.
Henri Lefebvre	Tempo interconectado ao espaço e à experiência cotidiana, com uma abordagem dialética.	“o tempo e o espaço não são entidades separadas, mas co-constitutivas”	A organização do tempo nas escolas deve considerar as experiências dos alunos e sua relação com o espaço escolar.
Miguel Arroyo	Crítica à mera extensão do tempo escolar; o tempo deve promover convivência e formação integral.	“mais tempo da mesma escola?” (p. 33); “a extensão de tempo precisa ser vivenciada em qualidade, e não apenas em quantidade”	O tempo escolar deve ser utilizado para integrar atividades que favoreçam o desenvolvimento emocional e social dos alunos.
Ana Maria Cavaliere	Tempo como elemento que deve permitir um desenvolvimento pleno, englobando dimensões cognitivas, emocionais e sociais.	“Dimensões do tempo: tempo de escolarização, tempo na escola, tempo de trabalho professor/aluno” (p. 209)	O tempo deve ser estruturado para possibilitar um aprendizado significativo e integrador, atendendo a diferentes áreas do desenvolvimento.
Viñao Frago	Trata o tempo escolar como tempo pessoal, tempo institucional ou organizacional	“o tempo escolar é multifacetado, dividindo-se em tempo pessoal, tempo institucional e organizacional”	A organização do tempo escolar precisa equilibrar as necessidades pessoais dos alunos e professores com as demandas institucionais, proporcionando um ambiente de aprendizado harmonioso e adaptado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As perspectivas de Norbert Elias e Henri Lefebvre, conforme já apontado, oferecem uma base teórica sobre o tempo compreendido como uma construção social, estando intimamente ligado ao espaço e às interações sociais. Elias aborda o tempo como algo criado pela civilização, problematizando o tempo cronológico moderno regulado pela “ditadura dos relógios”, enquanto Lefebvre enxerga o tempo como inseparável do espaço e da vida cotidiana, promovendo uma visão dialética onde ambos se influenciam mutuamente. Essas ideias sublinham o entendimento de que o tempo e o espaço são moldados pela convivência e cultura.

Miguel Arroyo e Ana Maria Cavaliere, por sua vez, trabalham esses conceitos no contexto da educação, propondo que o tempo escolar deve ir além da simples extensão de horas na escola. Arroyo questiona se o aumento do tempo escolar está

realmente sendo utilizado para enriquecer a experiência de aprendizado (“mais tempo da mesma escola?”), enquanto Cavaliere propõe uma visão mais detalhada do tempo escolar, dividindo-o em níveis – o tempo de escolarização, o tempo na escola e o tempo de trabalho compartilhado entre professores e alunos. Ambos sugerem que o tempo deve ser estruturado de forma a promover uma Educação Integral, que englobe as dimensões cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes.

Viñao Frago acrescenta uma dimensão organizacional à discussão, descrevendo o tempo escolar como multifacetado, incluindo tempos pessoais, institucionais e organizacionais. Sua visão amplia a compreensão de tempo nas escolas ao considerar que ele deve atender não apenas às necessidades institucionais, mas também às pessoais, de alunos e professores, buscando um equilíbrio entre a estrutura institucional e a flexibilidade para responder às singularidades e especificidades presentes no espaço escolar.

Essas abordagens oferecem uma visão ampla sobre o tempo escolar e suas implicações na prática educativa. Enquanto Elias e Lefebvre exploram o tempo como um conceito fluido e culturalmente moldado, Arroyo, Cavaliere e Viñao Frago aplicam essa compreensão ao ambiente escolar, propondo uma organização do tempo que promova o desenvolvimento integral, a autonomia e a convivência social dentro do espaço educacional.

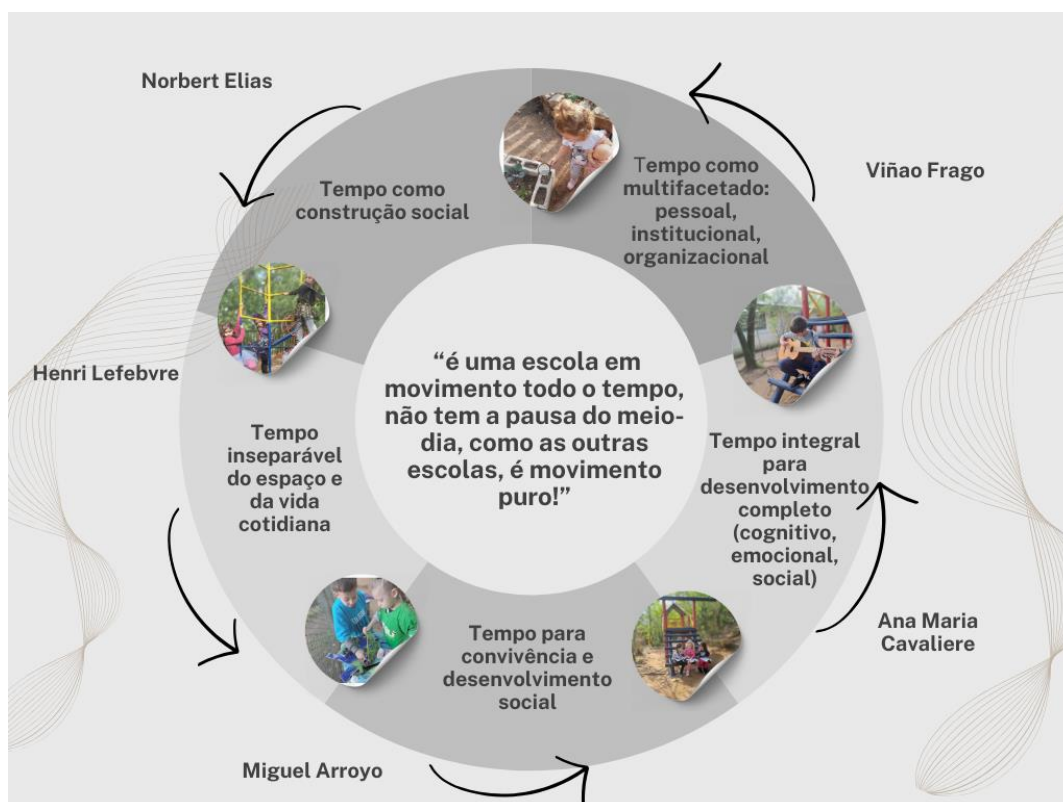
O texto de referência para a Formação Continuada de Secretários(as) do Programa Escolas em Tempo Integral do MEC, *O Módulo 2 - Fundamentos da Educação Integral*, reforça essa ideia ao destacar que não há “[...] separação entre conhecimento e vida, saber e experiência, conhecimento e corpo. O tempo de aprender e refletir é o tempo da experiência. Uma lógica que nossa cultura ocidental deixou de lado, mas que permanece nas práticas dos grupos culturais e sociais” (Brasil, 2024b, p. 16). Essa visão integrada do tempo e do aprendizado sugere que o ato de aprender está profundamente conectado à vivência e à interação, elementos essenciais para uma educação que valorize tanto a formação acadêmica quanto a experiência humana, como propõem os autores mencionados.

A diretora da Escola C enfatiza que a escola:

Diretora C: É uma escola em movimento o tempo todo, não tem a pausa do meio-dia, como as outras escolas, é movimento puro! (Entrevista I, 10/10/2024).
--

Essa afirmação ressoa com as ideias de tempo não linear defendidas por Elias (1998), Lefebvre (2016), Arroyo (2012), Cavaliere (2007) e Viñao Frago (2001). Sua observação traduz, na prática, o conceito de um tempo fluido e contínuo, que desafia a rigidez do cronograma escolar tradicional e valoriza uma dinâmica de fluxo constante e interativo.

Imagem 33 – Conceituação acerca do tempo escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.1.4 Formação Docente e Planejamento: importância da Gestão escolar na articulação do currículo, tempos e espaços

A categoria analítica *Formação Docente e Planejamento* emerge da análise do papel fundamental da gestão escolar na articulação do currículo, dos tempos e dos espaços, sendo essencial para garantir uma Educação Integral de qualidade. A gestão eficaz desses elementos não só influencia diretamente as práticas pedagógicas, mas também contribui para o desenvolvimento contínuo dos professores, que, por sua vez, refletem suas próprias formações no processo de ensino-aprendizagem. Ao abordar a questão de pesquisa – “Como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo

das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre?” –, essa categoria evidencia como a formação dos docentes, aliada a um planejamento articulado, pode potencializar a organização do currículo e os tempos de ensino, promovendo uma experiência educativa que seja integral e alinhada às necessidades dos alunos. Além disso, a formação contínua dos professores se torna um ponto-chave para que as práticas pedagógicas evoluam, permitindo que a gestão escolar suporte a implementação de uma educação efetiva, inclusiva e transformadora.

4.1.4.1 Formação Docente

A formação docente desempenha um papel fundamental na implementação das Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral de 2023, especialmente no que concerne ao item VII da Portaria nº 2036/2023, que enfatiza o “**fomento e valorização de práticas educativas orientadas por uma perspectiva interdisciplinar, visando à superação da fragmentação dos conhecimentos, das práticas sociais e da vida cotidiana**” (Brasil, 2023, p. 26). Nesse contexto, a efetivação da escola em tempo integral demanda ações que desafiem os paradigmas educacionais tradicionais, promovendo espaços de diálogo, estudo e formação continuada como estratégias indispensáveis para integrar saberes e práticas significativas.

Essas ações tornam-se ainda mais relevantes diante das reflexões trazidas por gestões escolares, que apontam os desafios concretos da implementação do programa. A diretora da Escola B enfatiza a necessidade de aprofundar o estudo sobre os tempos livres, um tema que apresenta grandes desafios para a escola devido à falta de espaços adequados. Ela observa:

Diretora B: Temos poucos ambientes que ofereçam opções de entretenimento e brinquedos para os alunos, pois todas as salas estão ocupadas. Gostaríamos de ter mais áreas como redários e outras alternativas de lazer (Entrevista I, 10/10/2024).

A vice-diretora da Escola A complementa essa visão ao destacar o Eixo 6, voltado à convivência e ao fortalecimento de vínculos, como um verdadeiro “tendão de Aquiles” para a escola, reconhecendo a necessidade de qualificação e estudos adicionais. Ela observa que, para os professores do Ensino Fundamental, essa abordagem é relativamente nova, exigindo práticas inovadoras que integrem o convívio e a construção de vínculos no cotidiano escolar. Segundo ela, isso exige

qualificação, estudos adicionais e a criação coletiva de ambientes educativos renovados, com espaços que favoreçam múltiplas interações e experiências de aprendizagem.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o **Módulo 1 - Programa Escola em Tempo Integral (ETI)**⁶⁰, que afirma a importância de superar a fragmentação do conhecimento e extrapolar os espaços tradicionais da escola. Destaca que tal mudança requer a formação de docentes capazes de compreender seu trabalho como prática social, estando abertos a mudanças e experimentações pedagógicas inovadoras:

Superar a fragmentação do conhecimento e extrapolar os espaços tradicionais da escola constitui-se num desafio a ser transposto. Nesse sentido, esse conjunto de elementos requer a formação de um professor que compreenda o seu trabalho como prática social; que tenha predisposição para mudanças e realize ensaios de novos modos de trabalho pedagógico, refletindo criticamente sobre sua prática (Brasil, 2024a, p. 35).

A formação continuada de professores se apresenta como um instrumento estratégico para transformar os desafios da escola em tempo integral em oportunidades. Essa formação possibilita integrar conhecimentos, requalificar os espaços escolares e promover práticas pedagógicas que contribuam para a superação da fragmentação do conhecimento, do tempo e das relações. Ao articular saberes interdisciplinares, experiências dos sujeitos envolvidos, práticas pedagógicas inovadoras e espaços de convívio, a escola em tempo integral cumpre com sua missão de oferecer uma educação mais significativa, integrada e transformadora para as crianças e estudantes.

4.1.4.2 Traçando Horizontes – Planejamento, estudo e diálogo para um Currículo vivo

Entre os aspectos destacados pelas gestoras, ganhou relevo a reflexão sobre a concepção e a organização curricular, especialmente no que se refere à abordagem em espiral. A diretora da Escola C contribui com essa discussão ao enfatizar como essa lógica favorece a integração entre os diversos saberes trabalhados na escola e amplia a compreensão das famílias sobre a continuidade e a intencionalidade do

⁶⁰ Ciclo de formações continuadas do Programa Escola em Tempo Integral, realizado pelo Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/agenda/tempo-integral-mec-realiza-formacao-para-secretarias-de-educacao/>. Acesso em: 10 out. 2024.

processo educativo. O currículo em espiral pressupõe a retomada sistemática de conteúdos ao longo da trajetória escolar, com ampliação gradual da complexidade e aprofundamento conceitual. Essa dinâmica possibilita uma aprendizagem mais consistente, na qual os conhecimentos se conectam de maneira progressiva e articulada, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de sentidos ao longo de sua formação.

Diretora C: Já tínhamos como princípio que o currículo em espiral era uma necessidade para que os saberes fossem integrados e para que as famílias entendessem que não existe uma divisão entre turno e contraturno, que tudo é importante na formação do nosso aluno (Entrevista I, 10/10/2024).

Essa perspectiva reforça a proposta da ETI, uma Educação Integral em que o aprendizado seja contínuo e o currículo seja uma espiral de saberes integrados, conforme já abordado anteriormente, que ultrapassa as barreiras entre espaços e tempos de ensino, promovendo uma formação completa e contextualizada para o aluno.

Essa abordagem converge com o desafio mencionado pela vice-diretora da Escola A, ao propor um currículo que integre, no tempo e no espaço escolar, todas as atividades de maneira coesa e significativa, promovendo um ambiente de aprendizagem que é ao mesmo tempo flexível e integrador.

A discussão do currículo e planejamento do corpo docente acontece nas reuniões semanais, como afirma a diretora da Escola C:

Diretora C: Quando iniciamos o Programa Mais Tempo na Escola, pactuamos desde o início a necessidade de criar um espaço de diálogo, pois, sendo um programa piloto, com as cinco escolas, era essencial construir coletivamente os documentos pendentes e ajustar o que não estava funcionando. A implementação é um processo de descobertas, em que identificamos o que funciona e o que precisa ser ajustado. Por isso, solicitamos que as reuniões ocorressem às quintas-feiras, um dia escolhido de forma estratégica e até emblemática para esse propósito (Entrevista I, 17/10/2024).

A diretora da Escola C ressalta a importância do planejamento e dos momentos de estudo entre os professores, essenciais para fortalecer a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas. Para isso, a escola oferece diferentes espaços e momentos de estudo e interação, como ela explica:

Diretora C: Os professores realizam suas horas de atividades fora da escola, mas contam com períodos de planejamento aqui, organizados conforme sua carga horária semanal. Disponibilizamos dois espaços para isso: a sala dos professores e uma sala de estudos, para quem busca um ambiente mais tranquilo, já que a sala dos professores costuma ser mais movimentada. Além disso, promovemos

reuniões quinzenais de pequenos coletivos, com supervisão, onde são discutidas questões específicas das áreas de conhecimento ou temas paralelos de um mesmo ano. Essa organização tem sido fundamental para fortalecer a colaboração entre os professores, seja por áreas de conhecimento ou por séries, promovendo uma troca de saberes que enriquece o trabalho de todos e impacta diretamente na qualidade da prática educativa (Entrevista I, 17/10/2024).

A transformação da escola em um ambiente que favoreça o aprendizado integral exige mais do que uma reestruturação do tempo; é necessária a implementação de espaços que estimulem a cooperação, a troca de conhecimentos e a pesquisa. Nesse sentido, Nóvoa defende uma “metamorfose da escola”, que englobe não apenas a diversidade de espaços de aprendizagem e trabalho colaborativo, mas também um ambiente onde os professores possam crescer profissionalmente. Ele afirma que

[...] a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho comum, relações próximas entre o estudado a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2022, p. 62).

Esses princípios estão refletidos nos momentos de planejamento da instituição, que ocorrem em reuniões periódicas e na criação de ambientes específicos para estudo e discussão. Dessa forma, a escola promove a construção de um ambiente educativo colaborativo, alinhado à visão de Nóvoa sobre a formação docente em um espaço de constante inovação e aprendizagem compartilhada.

A vice-diretora da Escola C explica que, embora alguns professores ainda atuem de forma individual, a visão da escola é fortalecer o trabalho coletivo. Ela afirma que a colaboração é essencial para o sucesso de qualquer escola, especialmente em um ambiente de tempo integral.

Vice-diretora C: Alguns trabalhos ainda são realizados de forma individual, mas a nossa proposta é fortalecer o trabalho coletivo. A colaboração é essencial para qualquer escola, mas em uma escola de tempo integral, ela se torna ainda mais fundamental para garantir um aprendizado mais rico e integrado (Entrevista I, 17/10/2024).

Na sua visão, projetos significativos e temas claros fazem a diferença quando surgem as necessidades observadas pelos professores ou trazidas pelos próprios alunos, criando uma conexão mais autêntica e significativa com o aprendizado.

O Programa Escola em Tempo Integral de Porto Alegre 2021/2024 aponta que o Projeto Político Pedagógico das escolas deve “oportunizar atividades que favoreçam

a transdisciplinaridade e a transversalidade, articulando a formação geral e as demais atividades desenvolvidas (projetos)”.

Imagem 34 – Conceitos, Princípios e Estratégias Estruturantes - Centro de Referência em Educação Integral



Fonte: Centro de Referências em Educação Integral.

A Educação Integral não é uma modalidade educacional. É uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (Centro..., 2024, p. 17).

Cada dimensão desempenha um papel essencial: a **Dimensão Física** trata do autocuidado e da saúde, por meio da prática física; a **Dimensão Social** incentiva a cidadania, responsabilidade e participação coletiva; a **Dimensão Emocional** apoia o autoconhecimento, a confiança e o sentimento de pertencimento; a **Dimensão Intelectual** fomenta o domínio de linguagens e o pensamento crítico; e a **Dimensão Cultural** valoriza a diversidade e o respeito às identidades.

Integradas, essas dimensões promovem o desenvolvimento de indivíduos críticos e autônomos, aptos a enfrentar os desafios contemporâneos e a participar ativamente da sociedade.

Os princípios de **equidade, inclusão, sustentabilidade** e **contemporaneidade** permeiam as cinco dimensões da Educação Integral (**física, social, emocional, intelectual e cultural**), sustentando uma **proposta educacional** que forma sujeitos plenos, preparados para atuar e contribuir de maneira crítica e responsável em suas comunidades e no mundo.

A Educação Integral, voltada para o desenvolvimento pleno do estudante, abrange diversas dimensões e busca promover uma formação holística. Já a Educação em Tempo Integral representa uma forma de implementação dessa abordagem, ao oferecer um período ampliado de permanência na escola, possibilitando o aprofundamento das práticas da Educação Integral e ampliando o tempo dedicado às atividades educativas e formativas que contemplam esses múltiplos aspectos.

Nesse contexto, a orientadora da Escola C enfatiza a importância do Serviço de Orientação Educacional (SOE), como um setor fundamental para garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

Orientadora C: A Educação Integral, e em tempo integral, compreende a garantia da formação do sujeito em toda a sua complexidade, contemplando o que tange às perspectivas intelectuais, físicas, emocionais, sociais e culturais, a partir da construção de um projeto coletivo e compartilhado entre os estudantes, famílias, educadores, gestores e comunidade escolar. O Serviço de Orientação Educacional – SOE é um setor de acolhimento, que visa articular meios para garantir o desenvolvimento do aluno de forma plena, através da construção de um contexto que propicia a evolução do aprendizado. Oportuniza, também, a mediação das relações entre estudantes, famílias, escola e comunidade, de forma a fortalecer o envolvimento de todos os integrantes. Tendo em vista a perspectiva de educação em tempo integral, na qual os estudantes permanecem na escola durante 9h diárias, constituindo-se assim, no ambiente escolar, o período de maior convívio diário do aluno, podemos destacar que as demandas se potencializam e intensificam em um contexto integral. Desta forma, atribui-se à escola um papel que transcende a escolarização, prestando serviços que atendam às necessidades da comunidade em sua totalidade. O SOE possui um papel fundamental neste processo de articulação, uma vez que tem uma função institucional direta com os estudantes e suas famílias (Escrita da Orientadora da escola C - 10/01/2025).

A escola, portanto, configura-se como um espaço de interação social, onde os alunos aprendem a se relacionar com seus pares, educadores e a comunidade. O SOE, ao promover a articulação entre as famílias, a escola e a comunidade, reforça a importância de um envolvimento ativo de todos os atores no processo educacional. Isso fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de uma autoimagem positiva, essencial para o sucesso escolar de cada aluno.

No contexto da Educação em Tempo Integral, o SOE também trabalha para garantir a equidade, reconhecendo as diversas necessidades e realidades dos alunos e adaptando as abordagens educacionais para que todos tenham as mesmas

oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Em resumo, o trabalho do SOE se expende para além do apoio acadêmico, criando um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual as questões emocionais e sociais são tratadas de maneira integradora e equitativa, promovendo o bem-estar dos alunos e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

5 RETOCANDO O SONHO PELO QUAL SE CAMINHA: REFLEXÕES DA TRILHA

Neste capítulo, apresento uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelas escolas municipais de Porto Alegre na implementação da Educação em Tempo Integral, a partir da vigência da Lei nº 14.640/2023. A implementação dessa proposta exige uma gestão cuidadosa dos tempos e espaços no currículo, tendo em vista as especificidades locais de cada instituição e as diferentes realidades das comunidades escolares. A pesquisa realizada visou compreender como a gestão desses tempos e espaços se dá nas escolas municipais que adotaram a Educação em Tempo Integral, e quais os principais desafios apontados pelas equipes gestoras para a efetivação dessa proposta.

A necessidade de criar espaços contínuos de discussão e formação foi um ponto central que emergiu das análises das entrevistas e observações realizadas. Tais espaços devem tanto respeitar as particularidades de cada escola quanto promover o compartilhamento de experiências e a construção colaborativa entre os profissionais. A seguir, apresento um quadro com os principais desafios identificados pelas gestoras das escolas investigadas, organizados por temas e áreas de pertinência. Embora a pesquisa esteja centrada na Educação em Tempo Integral, esses desafios não se restringem a essa configuração curricular específica, podendo contribuir para a reflexão de gestores de escolas com diferentes propostas pedagógicas. Dessa forma, o capítulo oferece uma análise sobre como os tempos e espaços podem ser geridos de maneira eficaz para atender às necessidades dos alunos e aos objetivos educacionais das escolas, destacando os obstáculos que ainda precisam ser superados para se alcançar uma Educação Integral de qualidade.

Quadro 10 – Desafios apontados pelas escolas participantes

Assunto	Desafios Apontados	Descrição
Documentação Pedagógica	Revisitar a documentação pedagógica das escolas (PPP e Regimento Interno)	Atualizar e ajustar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno conforme as demandas atuais da comunidade escolar e das diretrizes do Conselho Municipal.
Currículo e Matriz Curricular	Implementar um currículo e matriz curricular em espiral para integrar os saberes ao longo do percurso escolar	Desenvolver um currículo em espiral, que permita uma abordagem progressiva e integrada dos conteúdos e competências, criando uma continuidade significativa entre turnos e atividades.
Infraestrutura Escolar	Aprimorar espaços físicos	Melhorar e adaptar os espaços escolares para criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores, adequados às novas demandas pedagógicas e de convivência dos alunos.
Formação de Professores	Formação e discussões com os professores das escolas, trocas de experiências	Estabelecer um programa de formação continuada, incentivando a troca de saberes entre os professores para alinhamento com as práticas pedagógicas contemporâneas.
Carga Horária	9 horas de permanência do aluno no ambiente escolar, tempo escolar	Adaptar a rotina escolar para garantir a permanência de 9 horas diárias, oferecendo atividades integradas e equilibradas para um desenvolvimento integral.
Saúde Mental	Saúde mental dos alunos e professores	Implementar políticas e práticas voltadas ao bem-estar mental e emocional da comunidade escolar, integrando apoio psicológico e sensibilização sobre o tema.
Afeto e Cuidado	Cuidado e afeto como parte da aprendizagem	Incorporar práticas de acolhimento e cuidado emocional como elementos fundamentais para a construção do conhecimento e desenvolvimento integral do aluno.
Autonomia e Aprendizagem	Desenvolver a autonomia e aprendizagens significativas	Estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos, por meio de metodologias que promovam a construção de conhecimento relevante e aplicável à vida cotidiana.
Recursos Humanos	Manter um quadro de RH com carga horária de 30 ou 40 horas semanais	Garantir um quadro de professores e funcionários que atendam à necessidade da Educação Integral, com jornadas de trabalho adequadas para o acompanhamento dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esses desafios representam as áreas prioritárias para o fortalecimento da Educação Integral nas escolas, promovendo melhorias no ambiente escolar, o

desenvolvimento pleno dos alunos e o bem-estar de toda a comunidade escolar. As seis escolas em tempo integral de Porto Alegre terão agora um período dedicado a novas discussões, em que encontros planejados serão fundamentais para que esses desafios sejam enfrentados de forma eficaz.

A realização de encontros entre equipes diretivas e corpo docente será essencial. Como ressalta Libâneo (2018, p. 281), “a gestão da participação implica repensar as práticas de gestão, seja para assegurar relações interativas, democráticas e solidárias, seja para buscar meios mais eficazes de funcionamento da escola”. Com essa abordagem, colaborativa e estratégica, será possível construir uma Educação Integral que incentive a autonomia, aprendizagens significativas e a integração dos diversos saberes, conforme venho enfatizando ao longo deste trabalho.

As Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023) estão alinhadas com os desafios identificados pelas escolas participantes da pesquisa. Essas diretrizes reforçam a necessidade de ações que ampliem o tempo e a qualidade das experiências educacionais, promovendo uma formação integral que abarque os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais do estudante.

A consonância entre as diretrizes nacionais e os desafios locais fortalece a importância de práticas pedagógicas que integrem o currículo escolar, o desenvolvimento de competências para a vida e a promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Isso evidencia a necessidade de encontros planejados entre as equipes diretivas e o corpo docente, para que juntos possam refletir, planejar e implementar as orientações propostas, favorecendo uma Educação Integral de qualidade, participativa, colaborativa, equitativa, inclusiva – de acordo com as demandas contemporâneas.

Quadro 11 – Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral - MEC-2023

Diretrizes da ETI	
I – a expansão das matrículas e escolas em tempo integral orientada pela concepção da Educação Integral;	XI – a articulação intersetorial com políticas e órgãos públicos de áreas e esferas diversas, bem como com organizações da sociedade civil, famílias e demais integrantes da comunidade local para a efetiva promoção intersetorial da educação integral e proteção de direitos dos bebês, das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos;
II – o currículo da educação em tempo integral comprometido com o alcance dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, ao longo da jornada escolar diária, previstos para cada etapa e modalidade da educação básica;	XII – a melhoria contínua das condições laborais dos profissionais da educação, assim como a valorização de suas jornadas e processos formativos para a dedicação à educação em tempo integral;
III – a superação da organização curricular baseada na lógica de turno e contraturno para um currículo integrado e integrador de experiências;	XIII – o atendimento à demanda escolar por tempo integral manifesta ou sob consulta aos públicos das modalidades de Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Bilíngue de Surdos e Educação Especial;
IV – a constituição de referencial para a educação em tempo integral que considere a ampliação, o aprofundamento e o acompanhamento pedagógico das aprendizagens prioritárias, a pesquisa científica, as práticas culturais, artísticas, esportivas, de lazer e brincar, tecnologias da comunicação e informação, da cultura de paz e dos direitos humanos, da aprendizagem baseada na relação direta com a natureza e na preservação do meio ambiente e na promoção de práticas de cuidado e saúde integral;	XIV – o estabelecimento de metas e de estratégias de política educacional, gestão escolar e práticas pedagógicas que promovam a redução de desigualdades étnico-racial, socioeconômica, territorial, de gênero, o público-alvo da Educação Bilíngue de Surdos, o público-alvo da Educação Especial e os jovens que cumprem medidas socioeducativas;
V – a melhoria da infraestrutura física das escolas, com foco na organização de ambientes que favoreçam a diversificação das experiências de aprendizagem e desenvolvimento integral, assegurando acessibilidade às distintas formas de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, respeito e promoção aos pertencimentos étnico-raciais e socioculturais da comunidade escolar;	XV – a oferta de matrículas em tempo integral na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, na forma integrada ou concomitante intercomplementar, integrando-se ao Ensino Médio e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia;
VI – a utilização de material didático e pedagógico contextualizado, significativo, acessível, diversificado e sustentável, considerando a diversidade étnico-racial, ambiental, cultural e linguística do país;	XVI – a oferta de matrículas em tempo integral nas modalidades de Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, considerando as respectivas Diretrizes Curriculares e outras normativas;

VII – o fomento e valorização de práticas educativas orientadas por uma perspectiva interdisciplinar, com superação da fragmentação dos conhecimentos com as práticas sociais e da vida cotidiana;	XVII – a valorização e inclusão das diretrizes curriculares nacionais para a educação em direitos humanos, para a educação ambiental, para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, sempre preconizando a gestão democrática, a participação social e a adoção de ações intersetoriais que atendam às necessidades das realidades diversas das escolas e sistemas de ensino;
VIII – a participação ativa dos estudantes e de seu papel no processo coletivo e colaborativo de construção e apropriação dos saberes, atitudes e práticas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em uma perspectiva de progressiva autonomia;	XVIII – participação social dos sujeitos envolvidos de modo a que suas necessidades, percepções, conhecimentos, histórias, culturas e línguas sejam considerados na concepção, na implementação e na avaliação;
IX – o fortalecimento de processos de escuta, diálogo, participação e deliberação coletiva na escola, que envolva estudantes e educadores em processos democráticos de construção das práticas educativas e da proposta pedagógica da escola, inclusive com o fomento à instauração e qualificação permanente de instâncias como os conselhos de escola, os grêmios escolares, associações e assembleias estudantis, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio;	XIX – a priorização, na distribuição e alocação das matrículas em tempo integral, das escolas e estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, considerando indicadores de aprendizagem, renda, raça, sexo, condição de pessoa com deficiência, de família monoparental, adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, entre outros.
X – a construção de arranjos locais de integração da escola com o território e com a comunidade social de que faz parte, na perspectiva do reconhecimento, da valorização e da mobilização dos saberes e das práticas socioculturais vivenciadas no seu entorno;	

Fonte: Brasil (Portaria n. 2.036, 2023, art.4º 2023).

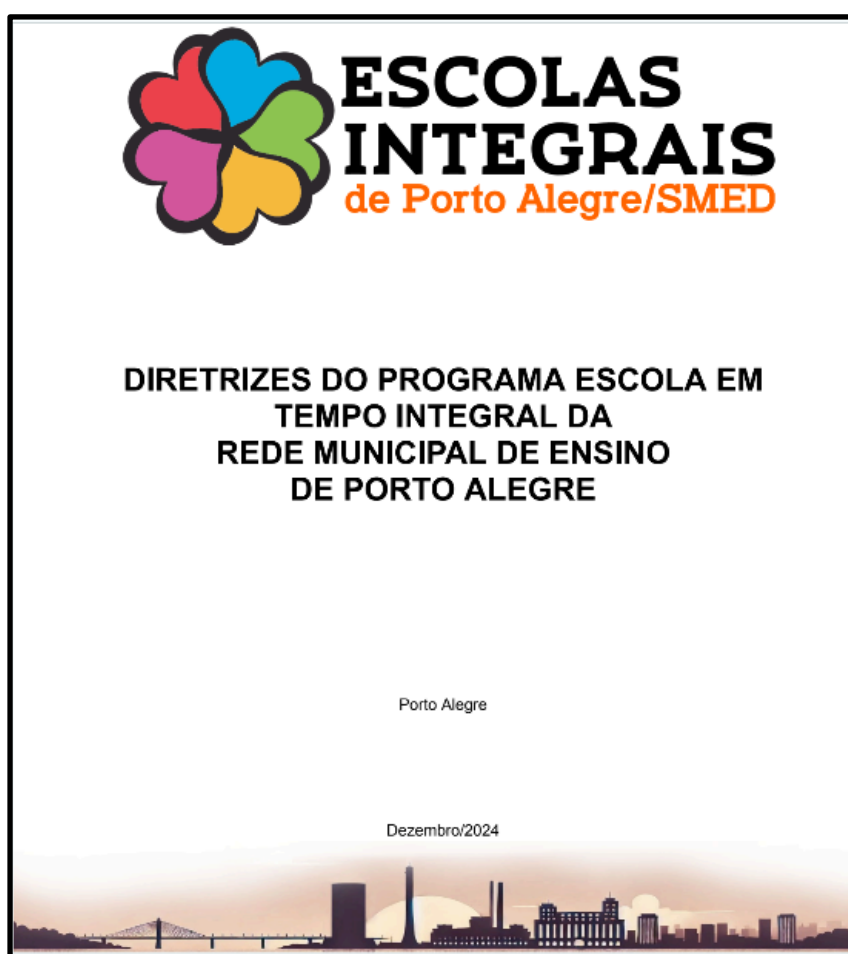
Acesse o QR Code para ver a Portaria nº 2.036/2023, na íntegra



No final do ano de 2024, o grupo de estudo apresenta, à Secretaria Municipal de Educação, as Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Esse projeto, resultado de uma análise detalhada e

reflexão aprofundada, é fruto do trabalho colaborativo das equipes diretivas e assessorias da SMED. O documento, agora em formato de *e-book*, revisita as normativas e a documentação pedagógica vigentes, ressignificando-as e propondo novos caminhos. O objetivo é expandir os horizontes do ensino, promovendo uma abordagem mais integrada e transformadora, além de ampliar a oferta de escolas em tempo integral na cidade. A discussão sobre a implementação da sétima escola em tempo integral terá início em 2025.

Imagem 35 – Capa do *e-book* - Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre



Fonte: E-book aguardando publicação - SMED 2024.

5.1 ENCONTROS NA ESTRADA

Quando iniciei minha pesquisa, em 2022, as perspectivas para a Educação em Tempo Integral ainda eram limitadas e desprovidas de diretrizes precisas. No entanto, com seu reconhecimento pelo MEC, por intermédio da Lei nº 14.640/2023, que

instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, e com a formação de um grupo de estudos composto por diretores, supervisores e assessoria da SMED, surgiram, em 2024, as Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Porto Alegre, fundamentadas nos documentos de 2016 e 2021. Foi então que a proposta de Educação em Tempo Integral começou a se formalizar, e a previsão da abertura da 7ª escola integral em Porto Alegre, em 2025, trouxe consigo um sinal claro de avanço.

Nesse período, assisti a um crescimento significativo nas iniciativas de formação para gestores e professores sobre o tema, com o MEC iniciando a formação continuada de secretários(as) de Educação e equipes técnicas de Secretarias, dentro do âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. A formação foi estruturada em cinco módulos profundamente significativos:

- Módulo 1 – O Programa Escola em Tempo Integral
- Módulo 2 – Fundamentos da Educação Integral
- Módulo 3 – Bases legais da Educação Integral e do tempo integral
- Módulo 4 – Tópicos para a elaboração de política de Educação Integral em tempo integral em nível local ou estadual
- Módulo 5 – Gestão democrática e as diversas instâncias de participação e acompanhamento social na política de Educação Integral.

Esses novos caminhos, desvelados ao longo da pesquisa, tornaram-se marcos decisivos em minha trajetória, pois fortaleceram minha crença na Educação em Tempo Integral, reafirmando minha confiança e paixão por essa forma de ensinar que transforma, acolhe e ressignifica vidas.

5.1.1 Trilhando Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral em Porto Alegre: formação e qualificação de gestores e docentes

A implementação da Educação em Tempo Integral exige um olhar atento para a gestão dos tempos e espaços escolares, garantindo que a ampliação da jornada escolar resulte em um processo formativo mais significativo para alunos e educadores. Diante desse desafio, esta pesquisa propõe um **percurso pedagógico dinâmico e colaborativo**, voltado para gestores e supervisores das escolas municipais de Porto Alegre, com o objetivo de **refletir sobre práticas, promover a troca de experiências**

e construir coletivamente estratégias para aprimorar a Educação em Tempo Integral.

Esse percurso formativo está alinhado aos eixos estratégicos do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), que prevê apoio financeiro e técnico para sua implementação. No Eixo “Formar”, o programa enfatiza a necessidade de “orientações curriculares para o fortalecimento do currículo de Educação em Tempo Integral e formação de lideranças da gestão pública, equipes técnicas e profissionais da educação” (Brasil, 2023). Além disso, um dos objetivos centrais do programa é o **“planejamento e oferta de programas de aperfeiçoamento profissional para articuladores, gestores de escola e professores”** (Brasil, MEC, 2023), evidenciando a relevância de espaços formativos que possibilitem o aprimoramento contínuo das práticas educacionais.

5.1.1.1 Justificativa

A transição para a Educação em Tempo Integral, conforme estabelecido pela **Lei nº 14.640/2023**, exige **um repensar da organização curricular, dos tempos e dos espaços escolares**, além do fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. Diante disso, este percurso formativo busca oferecer um suporte efetivo aos gestores escolares, promovendo uma **discussão qualificada sobre a implementação da jornada ampliada**.

Mais do que apenas aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, a Educação em Tempo Integral deve representar uma **qualificação do processo educativo**, garantindo aprendizagens mais significativas e um ambiente escolar mais integrado e acolhedor. Para isso, a formação de gestores e professores se torna um elemento essencial, possibilitando a construção de práticas inovadoras e sustentáveis que dialoguem com as necessidades reais das escolas e comunidades atendidas.

5.1.1.2 Duração

A formação terá a duração total de 30 horas, distribuídas ao longo de quatro meses. O percurso será composto por quatro encontros presenciais de 3 horas cada, além de seis encontros assíncronos, também com 3 horas de duração cada. Entre os encontros, os participantes serão incentivados a realizar atividades reflexivas em suas

escolas, registrando suas percepções para compartilhamento e discussão nos encontros subsequentes.

5.1.1.3 Metodologia

A abordagem será **interativa e colaborativa**, fundamentada em metodologias ativas, como rodas de conversa, estudo de casos, oficinas práticas e registros reflexivos. Os participantes serão estimulados a construir coletivamente estratégias aplicáveis às suas realidades escolares, favorecendo a **autonomia, o protagonismo e a troca de saberes entre as escolas**.

5.1.1.4 Percurso Formativo: As Quatro Estações da Educação Integral

1 Estação “Harmonia dos Tempos” – Neste primeiro módulo, os participantes refletirão sobre a organização do tempo escolar, equilibrando momentos coletivos e individuais. O objetivo é construir uma gestão do tempo que favoreça a qualidade da aprendizagem e o bem-estar dos alunos e educadores.

□ **Filme:** *O Sorriso de Mona Lisa* (2003) – Diretor Mike Newell – aborda a relação entre tempo, ensino e transformação pedagógica. Assistir ao filme na escola para incentivar a discussão com a equipe de professores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aM1129ll3mg>

□ **Texto:** António Nóvoa – discute a importância da gestão do tempo na formação docente e no cotidiano escolar, promovendo questionamentos importantes sobre educação: NÓVOA, António. Desafios do trabalho docente no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 15-40, 2002.

□ **Registro fotográfico:** fotografias do cotidiano escolar, evidenciando diferentes usos do tempo nas atividades pedagógicas.

2 Estação “Paisagens Educativas” – A segunda etapa será dedicada à análise crítica dos espaços escolares. Por meio de dinâmicas de observação e mapeamento, os participantes refletirão sobre a organização e otimização dos ambientes físicos para promover aprendizagens significativas e fortalecer a convivência. Além disso, os professores realizarão registros fotográficos dos espaços, identificando desafios e

propondo soluções para torná-los mais acolhedores e funcionais, tanto para a interação social quanto para o trabalho pedagógico.

□ **Filme:** *Ser e Ter* (2002) – Nicholas Philibert – documentário francês sobre a relação entre espaço, ensino e aprendizagem em uma escola rural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S3NvjK3iHQk>

□ **Texto:** Loris Malaguzzi (*Abordagem Reggio Emilia*) – o espaço como terceiro educador, favorecendo autonomia e criatividade com alguns excertos do livro: ESCOLANO BENITO, Agustín. *A escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Ed Alínea, 2017.

□ **Registro fotográfico:** mapeamento visual da escola antes e depois da reorganização dos espaços, destacando ambientes de aprendizagem ativa.

3 Estação “Trilha Curricular” – com foco na matriz curricular e nos seis eixos pedagógicos da Educação Integral, este módulo explorará estratégias para articular os conteúdos escolares (componentes curriculares) de forma interdisciplinar, respeitando as especificidades e potencialidades de cada escola, revisitando a matriz curricular da Educação em Tempo Integral de Porto Alegre.

4 Estação “Organização e Gestão da Escola” – Neste módulo, os participantes analisarão práticas de gestão e organização escolar, refletindo sobre como esses aspectos impactam o ambiente educacional e o processo de ensino-aprendizagem. Serão exploradas estratégias para otimizar a gestão do tempo, dos recursos e dos espaços escolares, promovendo um ambiente mais eficiente e acolhedor para todos.

□ **Filme:** *José Libâneo e Vítor Paro* – entrevistas e palestras sobre gestão democrática e organização escolar. Paro, em especial, discute a administração educacional como prática social. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>

Jaqueline Moll – Palestras sobre Educação Integral e os desafios da gestão escolar nesse contexto. Disponível no YouTube, traz reflexões valiosas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxle0MFsQWU>

□ **Textos:** PARO, Vítor Henrique. *Educação, administração e justiça social*. São Paulo: Cortez, 2001; LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004; MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação*

integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. São Paulo: Vozes, 2012.

□ **Registro fotográfico:** *mapeamento* dos desafios e potencialidades da gestão escolar em cada unidade participante; *diários reflexivos* dos educadores sobre suas práticas de gestão e organização do ambiente escolar; *registros fotográficos* de espaços da escola, destacando melhorias, desafios e soluções propostas

5 Estação “Conexões e Saberes” – No último módulo, será promovida uma grande socialização das experiências vivenciadas ao longo do percurso. As escolas compartilharão boas práticas, desafios superados e soluções inovadoras, consolidando esse aprendizado coletivo em um **e-book colaborativo**, que servirá como referência para a continuidade do processo formativo.

□ **Filme:** *Quando Sinto que já Sei* (2014) – dirigido por Perez, Lovato e Anderson Lima – documentário brasileiro sobre práticas educacionais inovadoras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>.

□ **Registro fotográfico:** encontros de formação, rodas de conversa e momentos de partilha entre os participantes.

Ao final desse percurso, espera-se que os gestores e supervisores fortaleçam suas práticas de gestão e ampliem sua compreensão sobre a Educação em Tempo Integral, promovendo uma escola mais democrática, inovadora e alinhada às necessidades dos estudantes. Além disso, busca-se incentivar o registro pedagógico como ferramenta de reflexão e troca de experiências, tanto no âmbito local quanto em diálogo com outros municípios. Esse processo colaborativo contribuirá para a construção de uma **formação continuada coletiva**, consolidando uma “**realidade partilhada**”, como destaca Nóvoa (2022, p. 67). Como produto final desse percurso, será desenvolvido um **e-book**, reunindo as práticas implementadas e os embasamentos teóricos estudados, fortalecendo o trabalho em equipe e a reflexão conjunta, aspectos fundamentais para a consolidação de uma Educação Integral de qualidade.



6 CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHAR NÃO SE ENCERRA

Este estudo, que buscou **investigar como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação Integral de Porto Alegre**, reafirma a relevância da Educação Integral em tempo ampliado nas escolas municipais de Porto Alegre, evidenciando tanto avanços quanto desafios na sua implementação. A gestão dos tempos e espaços escolares mostrou-se um fator determinante para o desenvolvimento dos estudantes, destacando a importância de uma organização curricular integrada e significativa.

Ainda em fase de construção, a Educação em Tempo Integral no município exige aprofundamento nas discussões e um fortalecimento das trocas entre os profissionais envolvidos. A proposta da matriz curricular em espiral surge como um caminho promissor, ao permitir uma articulação que supera a fragmentação entre turno e contraturno, garantindo aos estudantes uma formação mais ampla e contextualizada.

Entretanto, persistem desafios que demandam atenção. As equipes diretivas entrevistadas apontaram a necessidade de adaptação dos espaços físicos, da qualificação do tempo ampliado e do suporte integral aos estudantes. Embora o incentivo federal tenha sido essencial para impulsionar essa proposta, o avanço efetivo da Educação em Tempo Integral exige um planejamento colaborativo e contínuo, pautado no compartilhamento de experiências e na formação conjunta dos profissionais.

A pesquisa forneceu subsídios importantes para a reflexão sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas, resultando na elaboração de uma intervenção estruturada em três eixos: tempo, espaço e currículo. Como parte dessa intervenção, propõe-se a criação de momentos sistematizados de discussão e troca de experiências entre gestores e supervisores das escolas em tempo integral, organizados em workshops e reuniões periódicas. Esse espaço colaborativo possibilitará a socialização de práticas bem-sucedidas, desafios enfrentados e estratégias adotadas, fortalecendo o desenvolvimento profissional e a consolidação dessa abordagem educacional no município.

Além disso, a construção de um **e-book** permitirá o registro e a disseminação dessas experiências, criando-se um repositório colaborativo que poderá inspirar e

orientar outras instituições. Como destaca Nóvoa (2022, p. 72), “**constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas**” é essencial para garantir a inovação e a transformação das práticas educativas.

A construção da Educação Integral não é um processo que se conclui, mas um percurso que se fortalece à medida que as escolas consolidam práticas pedagógicas alinhadas às necessidades e realidades dos estudantes. Mais do que uma reorganização do tempo escolar, trata-se da criação de uma cultura que integra o cuidado, a aprendizagem significativa e a formação cidadã.

Como enfatiza Nóvoa (2022, p. 73), “**ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir**”. Nesse sentido, este estudo contribui para a construção dessa comunidade de formação, em que o conhecimento é produzido e compartilhado coletivamente, consolidando um projeto educacional que valoriza cada etapa do desenvolvimento e amplia as possibilidades de aprendizado.

Esse caminhar, portanto, não se encerra. Ele se renova na construção de novas experiências, no aprimoramento das práticas e no compromisso contínuo com uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora. Inspirado na reflexão de Miguel Arroyo, este trabalho reafirma a busca incansável pelo “**direito a espaços-tempos de um justo e digno viver**”, garantindo que cada estudante tenha acesso a uma formação integral que respeite suas necessidades e potencialidades.



ANÍSIO TEIXEIRA



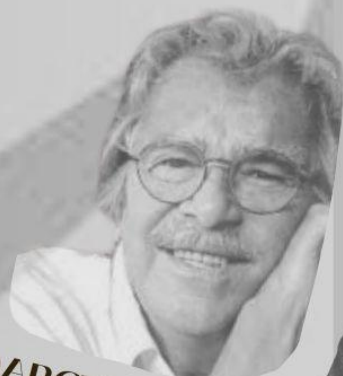
**MARIA NILDE
MASCCELLANI**



JAQUELINE MOLL



**TOMAS TADEUDA
SILVA**



DARCY RIBEIRO



PAULO FREIRE



MILTON SANTOS



MIGUEL ARROYO



**CLAUDIA DA MOTA
DARÓS PARENTE**



ANTONI J. COLOM CAÑELLAS



**LÚGIA MARTHA COIMBRA
DA COSTA COELHO**



ANTÓNIO NÓVOA



NORBERT ELIAS



JOSÉ CARLOS LIBÂNEO



MOACIR GADOTTI

REFERÊNCIAS: OS SÁBIOS DA JORNADA

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-25, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Novapdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

BAPTISTELLA, Estefani. **Ritmos curriculares**: tempos e espaços de escolas de tempo integral do Município de Santa Maria/RS. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta**. Brasília, 2007d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Texto de referência para o Debate Nacional. Organização: Jaqueline Moll. Brasília: MEC; SECAD, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de Saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Organização de Jaqueline Moll. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jul. 2010. Disponível em: https://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016 – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 14.640/2023, de 27 de julho de 2023, institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 ago. 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14640&ano=2023&ato=7f8UTVE50MZpWT65a>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.036/2023 – Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola em Tempo Integral. Coleção Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em tempo integral. **Módulo 1: Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola em Tempo Integral. Coleção Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em tempo integral. **Módulo 2: Fundamentos da Educação Integral**. Brasília, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola em Tempo Integral. Coleção Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em tempo integral. **Módulo 3: Bases Legais da Educação Integral em Tempo Integral**. Brasília, 2024c.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola em Tempo Integral. Coleção Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em tempo integral. **Módulo 4: Tópicos para a Elaboração de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral em Nível Local ou Estadual**. Brasília, 2024d.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola em Tempo Integral. Coleção Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em tempo integral. **Módulo 5: Gestão democrática e as diversas instâncias de participação e acompanhamento social: criação de comitês de Educação Integral**. Brasília, 2024e.

CANDAU, Vera M. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 79-83, dez. 2000.

CARVALHO, Lu Dias. Pieter Bruegel, o Velho – Jogos Infantis. **Vírus da Arte & Cia - Lu Dias Carvalho**, 03 fev. 2016. Disponível em: <https://virusdaarte.net/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral**: história, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CENTRO de Referências em Educação Integral. **Material de Apoio à Formulação e Implementação de Políticas Municipais de Educação Integral em Tempo Integral**. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2024/04/material-de-apoio-a-formulacao-e-implementacao-de-politicas-municipais-de-educacao-integral-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lígia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out. 2016.

COLOM CAÑELLAS, Antonio Juan. La educación como comunicación. In: CASTILLEJO, José Luis *et al.* **Teoría de la educación**. Madrid: Taurus Universitária, 2018.

COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

DERÓS, Carolina de Campos (Org.). **Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Porto Alegre**. (Recurso eletrônico). Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2024. E-book em PDF.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica do Brasil: Limites e Perspectivas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 jan. 2025.

EDUCAÇÃO integral vai atender 1,6 mil alunos em cinco escolas municipais. **Prefeitura de Porto Alegre**, Porto Alegre, 16 fev. 2022. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/educacao-integral-vai-atender-16-mil-alunos-em-cinco-escolas-municipais>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Ed Alínea, 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: Uma nova abordagem. In: CONGRESSO EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023.

GHANEM, Elie. **Democracia**: uma grande escola. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal Cidades e Estados**. Estimativa da população residente. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**: O direito à cidade II. Tradução Margarida, Maria de Andrade, Pedro Henrique Denski e Sérgio Martins. 2 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LOPES, Jaqueline Imaculada. **Escola de tempo integral**: entendimentos e vivências em uma instituição pública de Viçosa-MG. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS Isabel Minhós; MATOSO, Madalena Matoso. **Andar por aí**. São Paulo: Editora 34, 2017.

MATUOKA, Ingrid. Miguel Arroyo: “Quando esquecemos que trabalhamos com humanos, esquecemos da nossa humanidade”. **Centro de referências em educação integral**, São Paulo, 29 nov. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-arroyo-quando-esquecemos-que-trabalhamos-com-humanos-esquecemos-da-nossa-humanidade/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete PNSE (Programa Nacional de Saúde do Escolar). In: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo de Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/pnse-programa-nacional-de-saude-do-escolar/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Revista Salto para o futuro: Educação Integral**,

Ano XVIII, boletim 13, ago. 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4__EscolaEducaçãoIntegral.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

MOLL, Jaqueline. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de Saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Organização de Jaqueline Moll. Brasília: MEC, 2009. p. 13-18. (Série Mais Educação).

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORMITO, Daniele de Fatima Santos. **As Práticas Pedagógicas nas escolas de Tempo Integral do Município de Curitiba (1988-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Marcia Cristina Ximenes Miranda. **Educação integral em tempo integral na Amazônia**: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

OBSERVAPOA. Secretaria Municipal de Planejamento e Assuntos Estratégicos (SMPAE/DPEMR/CAPPR). **Instituições de Ensino Regular**. Este mapa apresenta a localização das escolas de ensino regular do Município de Porto Alegre. Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/1/viewer?mid=1F6GC_JwrYdJGIffGziC0yGVkjtW7T8g&ll=-30.042755339418548%2C-51.123324499999995&z=14. Acesso em: 11 jan. 2025.

OBSERVAPOA. Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Urbanismo e Sustentabilidade (Smamus). **Impactos das cheias de maio de 2024 em Porto Alegre | RS**. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smpg/observapoa/dados-da-inundacao-2024>. Acesso em: 14 jan. 2025.

OLIVEIRA, Angela Maria Gonçalves de. **O Projeto de Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas e o Direito à Educação**. 2019. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

OLIVEIRA, Francisco Carlos de. **Escola Plena**: Educação em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso (2015-2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2020.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação Integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais**. 2006. Tese (Doutorado e Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2023.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago. 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42, 2017.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PORTO ALEGRE. Lei nº 1.413, de 11 de junho de 1955, lei que reorganiza os serviços da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e dá outras providências. **Diário Oficial**, Porto Alegre, 1955. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/RS/PORTO.ALEGRE/LEI-1413-1955-PORTO-ALEGRE-RS.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2023.

PORTO ALEGRE. Lei nº 1.621, de 17 de julho de 1956, lei que denomina a Secretaria Municipal de Educação e Assistência. **Diário Oficial**, Porto Alegre, 1956. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1956/163/1621/lei-ordinaria-n-1621-1956-cria-a-secretaria-municipal-dos-transportes-da-producao-e-do-abastecimento-da-outras-providencias>. Acesso em: 9 mar. 2023.

PORTO ALEGRE. Decreto nº 4037, de 30 de janeiro de 1970. Altera o nome do Instituto Municipal Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha e dá outras providências. **Diário Oficial**, Porto Alegre, 1970.

PORTO ALEGRE. Lei Orgânica do Município de Porto Alegre. **Diário Oficial**, Porto Alegre, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-porto-alegre-rs>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PORTO ALEGRE. Lei nº 8.198, de 18 de agosto de 1998, lei cria o Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial**, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1998/820/8198/lei-ordinaria-n-8198-1998-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-de-porto-alegre>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PORTO ALEGRE. Lei nº 11.858, 25 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lproweb>.

procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Plano de Educação Integral**: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2016. Disponível em: https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/pei_portoalegre_2016_web.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

PORTO ALEGRE. Lei Nº 12.659, de 8 de janeiro de 2020, lei que dispõe sobre a gestão do ensino público das escolas da RME. **Diário Oficial**, Porto Alegre, 2020a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2020/1266/12659/lei-ordinaria-n-12659-2020-dispoe-sobre-a-gestao-do-ensino-publico-das-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-de-porto-alegre-modifica-a-eleicao-para-a-direcao-das-escolas-revoga-a-lei-n-7365-de-18-de-novembro-de-1993-que-modifica-a-eleicao-direta-para-diretores-e-vice-diretores-nas-escolas-publicas-municipais-e-extingue-o-colegiado-revogando-as-leis-n-5693-de-26-de-dezembro-de-1985-e-7165-de-16-de-outubro-de-1992-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PORTO ALEGRE. Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 21, de 26 de novembro de 2020**. Fixa as Diretrizes sobre o Educar e Cuidar na Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: CME, 2020b. Disponível em: https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/resolucao_cmepoa_21_diretrizes_educar_cuidar.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

REIS, Darianny Araújo dos. O currículo escolar na escola de tempo integral: sentidos e significados atribuídos por professores. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. e4942055, 2021. DOI: 10.14244/198271994942. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4942>. Acesso em: 14 out. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 14.461 de 16 de janeiro de 2014. Regulamenta as Escolas de Tempo Integral do Estado do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. 4 ed. São Paulo: Editora Edusp, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Darlyene Iviane da Costa. **Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SMED publica edital para criar 5 mil vagas no turno inverso. **Prefeitura de Porto Alegre**, Porto Alegre, 05 nov. 2018. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=999199382 & SMED+PUBLICA+EDITAL+PARA+CRIAR+5+MIL+VAGAS+NO+TURN+INVERSO. Acesso em: 13 ago. 2023.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 159-175, jan. 2018.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 135-153, out. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFRGS. Repositório Digital da UFRGS. **Boletim Técnico Informativo**, Porto Alegre, n. 5 e n. 7, 1953. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/318/RV00062.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 19 dez. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma Construção Coletiva. 10. ed. Campinas: Papirus, 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 23-38.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral**: uma relação entre "temos todo tempo do mundo" e "não temos tempo a perder". 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

APÊNDICE A – Carta de Anuência da Instituição



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional

CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Prezada Diretora da EMEF _____

Por meio deste documento, solicito autorização para realizar um projeto de pesquisa com a Equipe Diretiva e os professores da escola, intitulado: **Uma Análise da Gestão dos Tempos e Espaços nas Escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Porto Alegre**. A pesquisa será orientada pela professora Dr^a Maria Alice Gouvêa Campesato, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, e desenvolvida pela acadêmica Jaciara Nunes Kern, do curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional.

O objetivo deste projeto é investigar como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre. Para alcançar esse objetivo, a pesquisadora marcará encontros com as equipes diretivas e professores, nas escolas, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, assim como momentos de observação e registros fotográficos. Os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As atividades oferecerão riscos mínimos, podendo existir algum tipo de constrangimento, contudo este risco será reduzido ao máximo. As identidades dos participantes ficarão em sigilo, e os dados da pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmico-científicos, ficando arquivados durante cinco anos. Os participantes podem recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sendo suas vontades respeitadas. Todo o processo da pesquisa respeitará aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, conforme as resoluções CNS 466/2016 e 510/2016.

Na condição de diretor(a) da EMEF Professora Ana Íris do Amaral, autorizo a participação dos professores e da equipe diretiva da escola neste projeto de pesquisa.

Este termo será assinado em duas vias, uma em seu poder e a outra com a acadêmica. Em caso de dúvida, você poderá contatar a acadêmica e o professor orientador pelo e-mail jaciara.044@educar.poa.br e mcampesato@unisinos.br ou pelo telefone (51) 991737117.

Atenciosamente,

Porto Alegre, 12 de agosto de 2024.

Diretor(a):

Assinatura

Jaciara Nunes Kern
Pesquisadora

Assinatura

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, JACIARA NUNES KERN, acadêmica do curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da professora Dr^a Maria Alice Gouvêa Campesato, estou conduzindo uma pesquisa para minha Dissertação de Mestrado. O título da pesquisa é **Uma Análise da Gestão dos Tempos e Espaços nas Escolas de Educação em Tempo Integral do Município de Porto Alegre**. Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como objetivo principal investigar como se dá a gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas municipais de Educação em Tempo Integral de Porto Alegre.

A pesquisa se justifica pelo objetivo de dar voz aos participantes, destacando suas percepções e vivências em relação à gestão dos tempos e espaços no currículo das escolas em tempo integral. É essencial ouvir o que a equipe diretiva e os professores têm a nos dizer sobre suas experiências nas escolas em tempo integral no município de Porto Alegre.

Os procedimentos de pesquisa incluem a participação de forma voluntária, sem custos ou remunerações, em entrevistas que serão realizadas pela pesquisadora. A pesquisa ocorrerá a partir de entrevistas estruturadas através do *Google Formulários*, entrevistas semiestruturadas nas escolas, observações.

As respostas obtidas são confidenciais e serão utilizadas somente para fins acadêmico-científicos, mantendo-se o sigilo em relação à identidade do(a) voluntário(a) e nomes das escolas. Os dados poderão ser divulgados em eventos, revistas científicas, livros, capítulos e demais publicações voltadas à área.

Considerando os instrumentos de avaliação utilizados, entende-se que sua participação na pesquisa envolve riscos mínimos, pois trata-se da escuta atenta em relação ao seu modo de pensar e perceber a importância e relevância da escola em tempo integral.

Você poderá recusar-se a participar das entrevistas a qualquer momento, sendo que sua vontade será sempre respeitada. Do mesmo modo, a qualquer momento você poderá requisitar informações sobre a pesquisa, entrando em contato com a pesquisadora.

Este termo será assinado em duas vias, uma em seu poder e a outra com a acadêmica. Em caso de dúvida, você poderá contatar a acadêmica pelo telefone (51) 991737117 ou por e-mail jaciara.044@educar.poa.br

Porto Alegre, _____ de _____ de 2024.

() **aceito** participar da pesquisa () **não aceito** participar da pesquisa

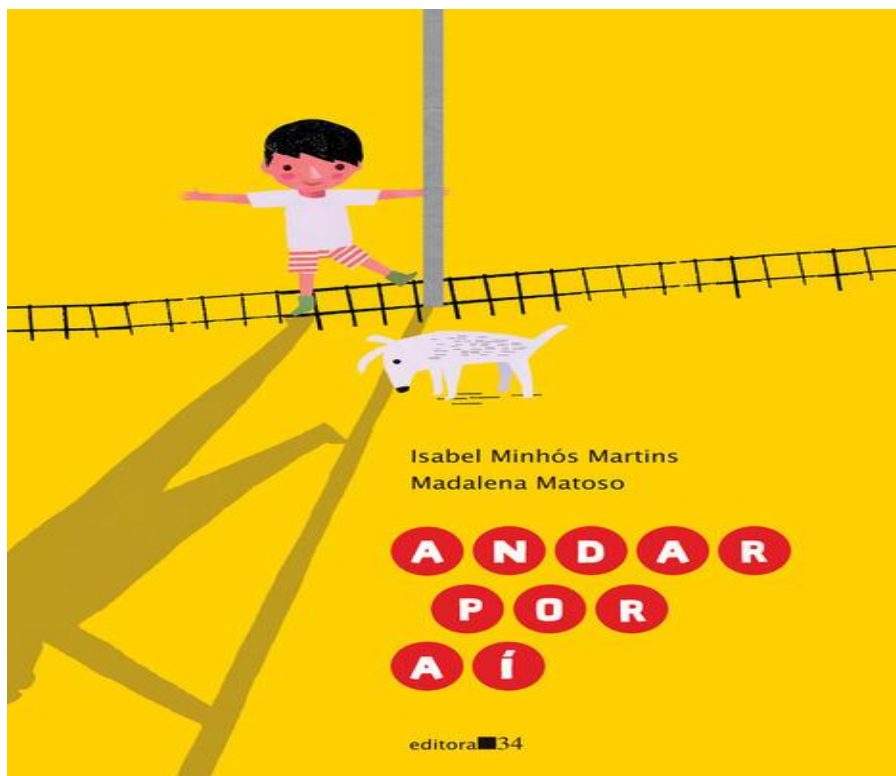
Nome do participante

Assinatura do participante

Jacira Nunes Kern
Pesquisadora

ANEXO A – Andar Por Aí

Imagem 36 – Capa do Livro Andar por Aí



Fonte: Martins e Matoso (2017).

Andar por aí, livro de Isabel Minhós Martins (texto) e Madalena Matoso (ilustrações)

editora: EDITORA 34

assunto: Literatura Infantojuvenil

“Gosto de andar por aí. Desço as escadas a correr, salto os degraus dois a dois e num instante entro na rua”. Assim principia este livro encantador, no qual cada página – ou melhor, cada esquina – nos lembra das alegrias que existem num passeio pelo próprio bairro. Com texto afetuoso e delicado de Isabel Minhós Martins, acompanhado pelas imagens de Madalena Matoso, *Andar por aí* é um chamado para viver esta simples (e grandiosa) aventura: andar pelas ruas