

DOCÊNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO COM PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA

TEACHING IN A FULL-TIME SCHOOL: REFLECTING ON THE CURRICULUM WITH MATHEMATICS TEACHERS

Klinger Teodoro Ciríaco⁽¹⁾; Harryson Júnio Lessa Gonçalves⁽²⁾

(1,2) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Brasil)

E-mail: klinger.ciriaco@unesp.br⁽¹⁾; harryson.lessa@unesp.br⁽²⁾

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1694-851X>⁽¹⁾; <https://orcid.org/0000-0001-5021-6852>⁽²⁾

Recebido: 14/03/2025

Aceite: 15/05/2025

Publicado: 16/05/2025

RESUMO

Fruto de uma pesquisa de Pós-Doutoramento, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Brasil), a investigação apresentada buscou compreender como professoras, dos anos atuantes em São Carlos (SP), constituem suas práticas em aulas de Matemática na escola de tempo integral a partir de discussões coletivas sobre currículo. O referencial teórico diz respeito à conceituação da escola de tempo integral, sua proposta de trabalho, ensino de Matemática e o desenvolvimento profissional. A metodologia, de natureza qualitativa, com base na colaboração implementou um ciclo de estudos e reflexões sobre Currículo e Educação Matemática. Com os resultados, estima-se que o movimento de reflexão-ação-reflexão adotado, no contexto de distanciamento social, durante as dinâmicas das reuniões com o grupo, mobilize as partícipes à construção de sua autonomia e que contribua para o processo de uma

Ciríaco, Klinger Teodoro; Gonçalves, Harryson Júnio Lessa (2025). Docência na Escola de Tempo Integral: reflexões sobre o Currículo com Professoras que ensinam Matemática. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 249-281. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.33110>

prática pedagógica que objetiva atingir a proposta da educação integral por meio do trabalho interdisciplinar e da formação multidimensional.

Palavras chave:

Educação Matemática nos anos iniciais; Escola de tempo integral; Grupo de estudos

ABSTRACT

The article was born as a result of a postdoctoral research project at the Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Brazil), and seeks to understand how teachers from the years working in São Carlos (SP) constitute their practice in teaching mathematics in full-time schools based on collective discussions about the curriculum. The theoretical framework concerns the conceptualization of the full-time school, its work proposal, mathematics teaching and professional development. The methodology, qualitative in nature, based on collaboration, implemented a cycle of study and reflection on the curriculum and mathematics education. The results show that the movement of reflection-action-reflection, adopted in the context of social distancing, during the dynamics of meetings with the group, mobilizes the participants to build their autonomy and contributes to the process of a pedagogical practice that aims to achieve the proposal of integral education through interdisciplinary work and multidimensional training.

Keywords:

Full-time school; Mathematics education in the early years; Study group

Introdução

Este artigo estrutura-se com base nos encaminhamentos e resultados da investigação que deu origem ao trabalho de pós-doutoramento na área de Currículo e Educação Matemática desenvolvido pelo primeiro autor, sob supervisão do segundo, no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - *Campus* de São José do Rio Preto, no período de agosto de 2021 a julho de 2023. O foco do estudo incidiu em compreender em que sentido o trabalho colaborativo contribui para reflexões acerca da prática de um grupo

Ciríaco, Klinger Teodoro; Gonçalves, Harryson Júnio Lessa (2025). Docência na Escola de Tempo Integral: reflexões sobre o Currículo com Professoras que ensinam Matemática. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 249-281. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.33110>

de professoras que ensinam Matemática, nos anos iniciais, visando à educação integral com base em discussões coletivas acerca do currículo.

Nesta direção, trabalhos que desenvolvemos anteriormente (Ciríaco, 2016; Ciríaco; Morelatti & Ponte 2017; Muniz, Ciríaco & Gonçalves, 2020), reforçam a necessidade de instituir no ambiente escolar perspectivas de trabalho colaborativo com professores que ensinam Matemática como forma de potencializar práticas pedagógicas promotoras de uma aprendizagem, no campo da Educação Matemática, que possibilite a criticidade das crianças e a autonomia docente. Especificamente em Muniz, Ciríaco e Gonçalves (2020), ao refletirmos como orientam estudos acerca da escola de tempo integral e dos grupos colaborativos no período de 2008 a 2018, é possível retirar algumas conclusões.

Em relação ao lugar ocupado pelas discussões das temáticas, é possível afirmar ainda que a comunidade de Educação Matemática, ao menos no período analisado, teve muitas contribuições para o trabalho colaborativo com professores, especificamente com destaques para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Não houve inter-relação entre a colaboração e a prática docente nas escolas integrais, os artigos relataram experiências diversas, mas que não trouxeram estas temáticas imbricadas (Muniz, Ciríaco & Gonçalves, 2020, p. 20).

Concluir um trabalho investigativo coloca o pesquisador frente a novas questões e inquietações, as quais anunciam prenúncio de percursos inéditos para serem trilhados e/ou caminhos conhecidos que precisam ser revisitados para direcionar ações mais propositivas aos partícipes da ação. Nesta direção, retomar o debate teórico-metodológico da pesquisa-ação (Elliot, 1997; Thiollent, 2002; Franco, 2005; Ghedin; Franco, 2011), tipologia esta que tivemos a experiência no doutoramento, como estratégia de intervenção em uma escola pública de São Carlos-SP, representa avanço importante em correlação com estudos da educação integral no Brasil, haja vista que o direcionamento de propostas desta natureza

ainda são mínimos quando olhamos a produção do conhecimento da última década (Muniz, Ciríaco & Gonçalves, 2020).

Desde a conclusão da tese de doutorado do primeiro autor, defendida em 2016, estudos "de" e "sobre" o papel da colaboração em comunidades docentes e seus efeitos ao trabalho de professores e futuros professores, particularmente ligados à Educação Matemática, vem ocupando espaço significativo de sua produção acadêmica e das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão em parceria com escolas públicas da Educação Básica.

Na perspectiva de atingir o objetivo da investigação, reúne-se aqui um dos Episódios das ações desenvolvidas no percurso de estudo, como também a descrição dos dados da pesquisa, a qual teve seu desenvolvimento em uma escola municipal pública, de tempo integral, de São Carlos-SP. O trabalho de campo empreendeu esforços em dois momentos distintos do contexto educacional brasileiro: o durante e o pós-pandemia.

Ainda em 2021, quando do momento da realização do contato com a equipe da gestão escolar para apresentação da proposta na perspectiva de constituir um grupo de trabalho, estávamos em distanciamento social devido ao novo coronavírus¹ e a situação pandêmica vivenciada em todos os continentes do mundo. Com isso, no estado de São Paulo, a situação emergencial causou certos impactos na oferta de ensino público, como em demais regiões. Logo, a ação laboral das professoras que ensinam Matemática teve implicações que levantaram a necessidade de atuação frente às Tecnologias Digitais, por exemplo.

A partir dessa concepção, marcada por procedimentos teóricos e práticos da colaboração, em que tivemos (professores, futuros professores e formador) a oportunidade de vivenciar, acreditamos ser relevante propor uma pesquisa específica que busque compreender princípios norteadores e estruturadores para a constituição do trabalho em colaboração junto a professores que ensinam Matemática numa perspectiva interdisciplinar que vise à educação integral.

Dado perfil de formação inicial e da própria atuação do pedagogo, compreende-se que a polivalência é sua especificidade profissional e, portanto, a pluralidade de saberes passa a ocupar significativo espaço-tempo na organização da rotina de trabalho pedagógico deste professor. Assim, "[...] ser professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental implica lecionar diversas áreas de conhecimento e se colocar diante de vários outros conhecimentos" (Cruz & Neto, 2012, p. 385).

Logo, não só a Matemática, como também o ensino de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, entre outras áreas, passam a fazer parte da constituição de sua profissionalidade em um amplo conjunto de práticas que culminam nas particularidades do ser pedagogo e professor dos anos iniciais. Sua identidade é marcada pelas relações que estabelecem com suas práticas, demandas intra e extraescolares, ao expressar modos particulares de atuação (Cruz & Neto, 2012). "A polivalência estaria imbricada com dimensões outras que vão além do domínio e da legitimidade do conhecimento científico" (Cruz & Neto, 2012, p. 386).

Dito isso, um caminho importante à problematização e organicidade das ações podem encontrar respostas na interdisciplinaridade, ao se buscar a integração, por exemplo, da Matemática com demais campos curriculares. De acordo com estudos de Fazenda (2008), a interdisciplinaridade está ligada às disciplinas, não tratando somente de forma prática, mas sim, a reflexão dessa prática, levando em consideração o contexto social do indivíduo a partir de suas vivências. Desse modo, o currículo deve abranger não somente as diferentes áreas do conhecimento, mas também, considerar a cultura, a história e a formação, a partir das especificidades dos diversos conteúdos.

Ainda segundo a autora, a interdisciplinaridade tem duas ordenações: a científica e a social. A primeira conduz a construção dos saberes interdisciplinar tendo como eixo norteador a formação do professor de maneira hierárquica das disciplinas, como também a organização dos conhecimentos a serem disponibilizados. A segunda (ordenação social), busca articular os aprendizados

científicos com os sociais para, então, se constituir um aprendizado real, deixando assim de haver essa separação entre ambos.

Reportando-nos para os pressupostos da educação integral, segundo Gadotti (2009), inspirado no educador popular Paulo Freire, a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. A educação integral é vista como um conceito e não uma modalidade de ensino que se inteire como uma educação a qual deve garantir em sua plenitude a construção do saber de forma totalitária, ou seja, ela deve ser de forma física, emocional, social e cultural. Para tal, Gadotti (2009) aponta a educação integral como princípio norteador do currículo que deve levar em conta toda a vida do educando.

As escolas ou ensino de tempo integral são compostos pelas instituições que ampliam o tempo de permanência do aluno para sete horas ou mais, ou seja, não necessariamente ofereçam educação integral. O aumento das horas na escola não garante a aprendizagem global do sujeito, visto que para ocorrer essa evolução deve haver um aperfeiçoamento em relação à formação dos profissionais, bem como nas políticas educacionais.

A educação integral vem se consolidando nos últimos anos em alguns estados e municípios brasileiros. Essa realidade educacional sinaliza a necessidade implementação de propostas de trabalho que contribuam para pensar o curricular integrado as diferentes áreas do saber, pois a educação integral é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, em que se afirma como sexta meta da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE) a importância de se "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica" (Brasil, 2014, p. 33).

A busca pelo cumprimento desta tem mobilizado setores governamentais no Brasil a implementação de propostas de trabalho das escolas de tempo integral e as experiências são diversas. O fato é que, conforme constatações de estudos (Cavaliere, 1996; Gadotti, 2009), o aumento da carga horária não significa, necessariamente, que a educação seja integral e tão pouco que a permanência dos

alunos em maior tempo na escola contribui para a melhoria do desempenho da aprendizagem, pois quantidade não é qualidade. De acordo com Padilha (2004), a educação integral é a flexibilização do currículo tornando-o intercultural, ou seja, não separando o educativo, do cultural e do social que seria então a ideia de multidimensional.

Gonçalves (2006), ao refletir sobre a escola em tempo integral e a educação integral, considera ser preciso repensar o modelo educacional vigente e suas articulações. Para o autor, entre os temas que a educação pública nos evoca, a formulação da concepção "de uma educação integral, herdeira da corrente pedagógica escolanovista (...) tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação e está associada à formulação de uma escola de tempo integral, especificamente a partir dos anos 1980" (Gonçalves, 2006, p. 1).

Nesta perspectiva, podemos compreender que a busca pela educação nestes moldes, desde os filósofos e pensadores da educação, tem se constituído como sendo "um caminho para garantir uma educação pública de qualidade" (Gouveia, 2006, p. 84). Mas, observa-se alguns entraves decorrentes do processo de operacionalização das experiências de educação integral nos setores educacionais, especificamente, no Estado de São Paulo (SP), contexto em que pretendo implementar uma proposta de colaboração com professoras que ensinam Matemática, uma vez que é possível constatar, em concordância com Gonçalves (2006, p. 2), propostas de trabalho distintas:

No tocante aos modos de operacionalização, em linhas gerais, o programa municipal, aponta para a complementação das oportunidades de aprendizagem, por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar e dos demais espaços públicos municipais, caracterizando um turno complementar. A proposta estadual apresenta a ampliação da jornada, com uma nova grade curricular, a ser desenvolvida a partir das próprias unidades escolares, implicando um aumento do

número de docentes para o desenvolvimento de oficinas curriculares.

As experiências de instituições que ofertam educação integral pelo país apontam que o aumento do tempo só poderá melhorar a aprendizagem se for relacionado com uma mudança no espaço e no conteúdo. Em outras palavras, para driblar os problemas decorrentes dos baixos desempenhos educacionais, as escolas necessitam articular os seguintes pilares: tempo, espaço e conteúdos.

Desse modo, torna-se preciso definir a compreensão de educação integral defendida neste trabalho. Em concordância com Gonçalves (2006, p. 3), parto também do pressuposto de que esta pode ser compreendida como aquela «[...] que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial».

Com base nesta definição, podemos afirmar que o processo de aprendizagem envolve o pressuposto de superação de enigmas (Gonçalves, 2006), ou seja, é importante pensar e propor tarefas que sejam investigativas e que desafiem o que as crianças já sabem, além é claro de instigar seus desejos de superação do conhecimento adquirido. "Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia" (Gonçalves, 2006, p. 3).

Nestes moldes, uma proposta de trabalho com a Matemática numa perspectiva interdisciplinar como, por exemplo, em articulação com Temas Transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), pode ser um possível caminho para a formação do sujeito multidimensional, como também um pressuposto importante para pensar a organização do ensino dos conteúdos matemáticos no ciclo inicial da alfabetização na escola em tempo integral visando à construção da cidadania.

É importante ressaltar que o caráter educativo do espaço-tempo escolar com os conteúdos matemáticos, precisa levar as crianças à compreensão de que esse campo do conhecimento pode favorecer o desenvolvimento de seu raciocínio, assim como sua capacidade de expressão, sensibilidade estética e imaginativa, elementos estes fundamentais para que "o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente" (Brasil, 1997, p. 30).

Para tanto, precisamos pensar a articulação do ensino de Matemática com outras áreas do conhecimento e outros espaços para que o desenvolvimento das aprendizagens ocorra no sentido integral, o que pode fortalecer a prática pedagógica interdisciplinar, ampliar as condições e oportunidades tanto de ensino para os estudantes quanto de aprendizagem profissional para os docentes.

O que podemos considerar que permeia e qualifica tais discussões é a concepção de educação integral que deve estar como pano de fundo para fundamentar sua execução, seja na ampliação da jornada escolar, seja na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não-governamentais (Gonçalves, 2006, p. 3).

Ao ampliarmos o universo da aprendizagem para além dos muros escolares, estamos oportunizando, ao mesmo tempo, uma sensibilidade para perceber conexões importantes do conhecimento matemático com a Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e outros temas emergentes do contexto social e que poderão fornecer benefícios promissores para uma aprendizagem integral no sentido multidimensional, recomendado por Gonçalves (2006).

Isso porque vivemos em uma sociedade marcada pela divisão de classes, permeada por visões preconceituosas em que racismo, machismo, divisão sexista, a homofobia e a falta de consciência ambiental são recorrentes, embora inaceitáveis no século XXI. A Educação Matemática faz-se presente neste contexto, sua abordagem em uma perspectiva de formação humana e como prática inclusiva dos sujeitos é algo urgente e necessário, o que

entendemos ter pontos de problematização relevantes a partir de temas que perpassam os problemas sociais.

A integração do ensino de Matemática com Temas Transversais na escola de tempo integral, pode apresentar-se como uma rica possibilidade a ser explorada com os professores dos primeiros anos, pois a prática pedagógica com esta disciplina, de forma isolada, "pouco tem contribuído para a formação integral do aluno, com vistas à conquista da cidadania" (Brasil, 1997, p. 31). Ainda defendemos que tal opção é um ato político e prática de insubordinação curricular criativa (D'Ambrosio; Lopes, 2015), haja vista que atualmente o documento que intitula-se orientador dos currículos tenta "apagar" o contexto histórico-social e político em que a Matemática se constituiu na pluralidade cultural e diversidade brasileira com uma política "comum curricular" para tempos de aprender e ensinar marcados pelo não acesso ao conhecimento em tempo real, por exemplo. Com isso, na contemporaneidade, pós-2017, valer-se de Temas Transversais, representa, na leitura interpretativa que fazemos do tempo presente, premissa da criação e da ousadia "na ação docente decorrente do desejo de promover uma aprendizagem na qual os estudantes atribuam significados ao conhecimento matemático" (D'Ambrosio; Lopes, 2015, p. 2).

Diante disso, percebemos como relevante abordar aspectos relacionados à constituição do educador matemático, seja nos cursos de formação inicial e continuada de professores, seja nos programas de formação de pesquisadores, no que se refere: à complexidade da sala de aula e da pesquisa; ao processo reflexivo sobre suas práticas; à autonomia do professor e do pesquisador; ao trabalho colaborativo; e à criatividade no fazer pedagógico e investigativo (D'Ambrosio; Lopes, 2015, p. 2).

No intuito de reverter o cenário instruído desde a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), para além das críticas, ao analisar e refletir sobre as propostas vigentes, a prática colaborativa representa oportunidade de auxiliar na efetivação do currículo no sentido de contribuir com o desenvolvimento profissional de um grupo de professoras dos anos

inicias visando a educação integral no sentido de oportunizar uma aprendizagem multidimensional do sujeito.

Cabe destacar que o termo desenvolvimento profissional traz uma nova perspectiva para a formação docente pelo fato de conceber o professor como capaz de produzir sua própria aprendizagem e saberes a partir da prática pedagógica (Ponte, 1998).

Rocha e Fiorentini (2009, p. 126) conceituam este termo "um processo de aprendizagens que acontece ao longo da carreira, envolvendo combinação de etapas formais e não formais que não se limitam à iniciação à docência e à formação continuada". Isso, sem dúvida, confirma que a prática pedagógica é uma forte via de desenvolvimento profissional, dessa maneira, arriscamos afirmar que na educação integral o compartilhar das experiências de aulas de Matemática pode potencializar a organização do ensino visando sua integralidade.

A carreira de um professor se constitui em nível prático e empírico que são validados pelos resultados obtidos na sua ação educativa. Neste entendimento, o professor também se forma no dia a dia, vivenciando as realidades presentes no contexto escolar por meio de sua ação pedagógica, que na maioria das vezes é compreendida somente quando vivencia determinada realidade educacional, como é o caso da escola de tempo integral.

Compreendemos que o movimento de reflexão, a ser considerado no espaço de um grupo de trabalho colaborativo, poderá auxiliar na operacionalização do programa municipal e/ou estadual da escola de tempo integral em São Carlos/SP, pois para a comunidade de Educação Matemática, a prática colaborativa vem se constituindo em um caminho rico e promissor a ser explorado no cenário das pesquisas brasileiras.

De acordo com Damiani (2008), trabalho colaborativo se dá através de grupos que têm por finalidade compartilhar de decisões e ideias que promovam a formação do sujeito de forma não hierárquica – diferenciando-se, assim, de um grupo cooperativo,

mesmo que haja ajuda mútua -, podendo, desse modo, facilitar o desenvolvimento dos conteúdos matemáticos.

Azevedo (2013) evidencia ser possível construir práticas de colaboração com professores que ensinam Matemática desde a Educação Infantil. Contudo, a autora sinaliza para o fato de que é necessário criar mecanismos que busquem instituir estas experiências como sendo a base do trabalho docente e não apenas em momentos pontuais. Com o término do estudo da autora, fica em aberto responder o que falta aos professores para colaborarem mais.

Gama (2007), ao discutir o desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos, evidencia que é preciso criar condições de trabalho e apoio, por parte da gestão escolar, para que os problemas da prática sejam superados de forma menos traumática aos professores que ensinam Matemática. A autora conclui que algumas limitações da prática colaborativa referem-se à falta de estruturação dos momentos de reflexão coletiva dentro da escola.

Estudos (Gama & Nakayama, 2016; Lopes et al., 2016) apontam que é de fundamental importância um processo contínuo na formação de professores, em particular neste estudo dos que ensinam Matemática, pois espera-se que esse docente reflita sobre sua prática, tornando-se um investigador de sua ação e se apropriando de novas teorias e recomendações para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Estima-se que, o resultado disso, seja a possibilidade de "contribuir para a compreensão e a construção coletiva de alternativas de solução dos problemas da prática docente nas escolas" (Fiorentini; Nacarato, 2005, p. 9).

Portanto, pode-se afirmar que a estruturação da colaboração com professores tem limites e alguns desafios que precisam ser superados. Nesta direção, ao instituir uma intenção de trabalho nestes moldes, argumentamos em favor da necessidade de criação para espaços reflexivos sobre a atuação profissional na escola de tempo integral como forma de se identificar, com base no discurso e

prática das professoras, quais elementos merecem destaques em investigações, políticas públicas e práticas de formação em relação ao professor que ensina Matemática para que a educação integral se efetive, razão pela qual esta proposta revela-se original e promissora.

Método

Frente aos objetivos propostos, o referido trabalho pautou-se na constituição de um grupo com características colaborativas com professoras dos anos iniciais atuantes em uma escola de tempo integral pertencente à rede municipal de educação de São Carlos – SP, com o intuito de compreender como ocorre a prática pedagógica e contribuir com seu desenvolvimento profissional visando a educação integral com base em discussões coletivas acerca do Currículo.

Para sua operacionalização, firmou-se uma parceria Universidade-Escola a partir do contato inicialmente da própria equipe gestora, a qual procurou a Coordenação de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para pensar ações que pudessem contribuir para instituir uma cultura de ensino integral, haja vista que, no caso analisado, estamos a falar de uma escola pioneira da rede municipal a implementar a jornada ampliada de ensino com crianças dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Tal situação veio ao encontro da proposta de pós-doutoramento do pesquisador que iniciava, recentemente em meados de agosto/2021, seus estudos de pós-doutoramento na área de ensino e processos formativos, com destaques para o campo curricular.

Para tanto, adotou-se, como abordagem metodológica, a pesquisa qualitativa em educação por esta perspectiva que permite compreender o contexto no seu cenário natural e preservar a complexidade do comportamento humano, observar fenômenos em um pequeno grupo, interpretar comportamentos e técnicas de observação da realidade, através de participação em ações do grupo, por meio de entrevistas e conversas para descobrir as

interpretações sobre as situações observadas, permitindo comparar e interpretar as respostas encontradas em situações adversas (Lüdke & André, 1986).

No âmbito desta, dada a natureza do processo investigativa e a forma com que transcorreu o contato com o campo de configuração do estudo, validamo-nos dos pressupostos da pesquisa-ação como estratégia de intervenção, justamente por estar "localizada na metodologia da pesquisa que orienta à prática educacional" (Esteban, 2010, p. 167). Na pesquisa-ação, "o fim último é o desenvolvimento profissional do docente e a produção de conhecimento situacional e útil" (Esteban, 2010, p. 180).

Ghedin e Franco (2011) afirmam que a pesquisa-ação é utilizada nos últimos anos de diferentes modos, seguindo diversas intencionalidades tanto por parte do pesquisador quanto pelos interesses pessoais de determinados grupos sociais. Os autores consideram que a frequente recorrência a essa metodologia de pesquisa, caracteriza um mosaico de abordagens teórico-metodológicas o que instiga a reflexão sobre as suas possibilidades para a práxis investigativa (Ciríaco, 2016). Cumpre salientar que é possível observar no Brasil a existência de três tipos de "pesquisa-ação": a) pesquisa-ação colaborativa; b) pesquisa-ação crítica; e c) pesquisa-ação estratégica. A pesquisa-ação estratégica é a que perspectiva desenvolver de início, justamente porque nesta "a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação" (Franco, 2005, p. 486), mas isso não impede que seus níveis mudem e a conceituação extrapole o objetivo inicial da metodologia.

De acordo com Thiollent (2002, p. 75), "com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico", situação essa que poderia/pode promover algumas mudanças consideráveis dentro da escola, neste caso da escola de tempo integral em que o grupo

colaborativo se constituiu com vias de consolidação de algumas sessões de trabalho com trabalho com os professores.

Segundo essa lógica de pensamento, para Elliot (1997), essa opção metodológica, trata-se de um processo em permanente modificação, na medida em que, se desenvolve a partir de "espirais" de reflexão e ação dos sujeitos envolvidos, a saber: 1º) Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; 2º) Formular estratégias de ação; 3º) Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficácia; 4º) Ampliar a compreensão da nova situação; e 5º) Proceder aos mesmos passos para a nova situação prática. A espiral reflexiva que Elliot (1997) menciona está, acertadamente, presente no trabalho colaborativo, por essa razão é defendido, na tese de doutorado do primeiro autor deste texto, que um grupo colaborativo precisa fincar sua estaca em uma abordagem metodológica mais situada, sendo esta a pesquisa-ação.

Dito isso, ainda em 2021, realizamos algumas reuniões técnicas para conhecer o ambiente da escola, como também o grupo que desejava promover ações de estudos sobre o Currículo, a Educação Matemática e a Interdisciplinaridade, temas estes elegidos pelas docentes que, mais tarde, em 2022, passaria a integrar o grupo. Durante 2021, ainda em estado pandêmico, decidimos começar o trabalho, efetivamente, em 2022 quando a retomada das aulas presenciais de fato estivesse estabilizada.

Passado o término do ano letivo de 2021, retomei o contato com a escola parceira e constituímos juntos um calendário para estudos coletivos, estes transcorreriam de março a setembro de 2022. Contudo, devido a problemas de datas disponíveis, uma vez que o trabalho constituído ocorreu na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), limitei as análises à 4 sessões, as quais considero mais reflexivos e promissoras para atingir os objetivos da pesquisa. Aqui, tais encontros, serão referenciados como *Episódios*. Participaram da ação cerca de 15 docentes, de primeiro ao quinto ano, dentre as quais o perfil formativo foi bem diversificado: 10 eram formadas no Magistério (Ensino Médio) e em licenciatura em

Pedagogia; 3 concluíram o Magistério (Ensino Médio) e tinham nível superior em outras licenciaturas, a exemplo de Arte, História e Geografia; e duas eram Pedagogas com Mestrado em Educação. A faixa etária variou de 28 a 60 anos e o tempo de atuação na carreira docente de 3 a 30 anos.

Cumpra salientar que a sessões de reuniões ocorreram, como já dito, no horário de HTPC da escola de forma remota, isso porque o espaço do *Google Meet* continuou a ser presente com a retomada da aulas presenciais. Com isso, ficou destinado um percentual da carga horária deste espaço de formação para nossos estudos, que ocorreram quinzenalmente, às segundas-feiras, das 18h15min às 20h00min.

No movimento de participação e observação direta da dinâmica do grupo, nas atividades de estudo coletivo, foi possível levantar indicadores da aprendizagem docente em relação ao que se objetivava, e isso deu-nos condições para categorizar os episódios. Tal como descreve Silva (2022, p. 96), ressaltamos que "esses indícios emergiram a partir de momentos interativos que evidenciamos episódios profícuos de discussão, os quais demarcaram possibilidades analíticas com a finalidade de demonstrar a importância da colaboração no grupo, ocorrida mediante a apreciação crítica do pesquisador". Nesta leitura interpretativa, em concordância com o entendimento de Moura (2004, p. 276), episódios são «[...] frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser uma afirmação de um participante de uma atividade não tendo impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo».

Dessa maneira, com base nos resultados, foram elegidos os seguintes episódios: 1. *O que é currículo?* 2. *Compreendendo a interdisciplinaridade;* 3. *Currículo e Educação Matemática;* e 4.

Interdisciplinaridade e Educação Matemática – limites e perspectivas. Durante todas as sessões que deram origem aos episódios da investigação de pós-doutorado, houve diálogos de alternância da responsabilidade de conduzir/mediar as discussões sem posições hierárquicas.

Em detrimento, do espaço para discussões, apresentaremos aqui o *Episódio 1: O que é currículo?* Sessão esta em que foi perceptível perceber que a colaboração se torna um ponto de contribuição relevante para o aprender a ensinar e, por se tratar de uma forma de trabalho em contexto de formação contínua, pode contribuir ainda "na tentativa de romper com a cultura individualista" (Ciríaco, 2016, p. 292).

Resultados

Um dos primeiros encontros, algumas reflexões sobre o conceito de currículo foram destacadas a partir da prática dialógica, via *Google Meet*². Neste encontro, ocorrido no dia 4 de abril de 2022, o grupo discutiu o texto intitulado "O QUE É CURRÍCULO" de Gimeno Sacristán (1998). O foco da reunião foi pensar o processo de definição do termo "Currículo" em um movimento inicial de reflexão para o objetivo central da ação formativa com as partícipes. Como forma de dinamizar o processo, o pesquisador mediu a discussão por meio de *slides* e pelo compartilhamento de tela, no *meet*, ao tentar articular processos dialogados com as professoras.

O referido texto parte do princípio de que Currículo é «[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino» (Gimeno Sacristán, 1998, p. 15-16).

Logo, em um dado momento da reunião, aproximadamente nos primeiros 5 minutos, após seu início, quando o grupo foi questionado o que o termo "Currículo" nos diz, uma das professoras, A. C. comenta o que compreende.

A gente tem o currículo escolar, vamos dizer assim ... aquele que se... na minha mente vem [pensativa]... aquele que se trabalha dentro da escola e o currículo pessoal de cada um, né, sua formação, as suas experiências, eu vejo dessas duas formas (A.C., *transcrição reunião meet – 5min49*).

A partir desse comentário, o pesquisador destacou que, nesta leitura interpretativa, passamos a ter o currículo "declarado" pelo contexto escolar (materiais curriculares, propostas governamentais) e o currículo que vamos constituindo em nossas trajetórias de vida, no sentido da experiência com áreas do conhecimento. Com isso, currículo, apesar de ser um termo comum entre as pessoas, defini-lo não é tarefa fácil, ainda mais quando tratamos do currículo escolar. Referimo-nos ao termo currículo para falar de "aptidões", "habilidades", "conhecimento" que temos em relação à determinada função. Contudo, ao transportamos tal questão para o contexto educacional, Gimeno Sacristán (1998) evidencia que toda prática pedagógica gravita em torno do currículo, carregada de crenças e concepções e, por essa razão, a formação de professores(as) é fundamental para constituir práticas curriculares e seus fundamentos.

Quando, na reunião, as problematizações e reflexões começaram a perpassar por conceitos como o do currículo "oculto", houve as seguintes manifestações:

«Eu quando li o texto... eu pensei muito na questão de quando eu estudava, quando eu fazia faculdade, que eles gostavam de usar o termo de currículo oculto, que é levar em consideração o contexto da escola ... a gente tem um currículo formal, mas a questão de levar em conta isso que você está falando ... do contexto que a gente vivencia ali... que às vezes algumas coisas que estão postas não são... tão importantes digamos assim,

naquele momento, quanto alguns problemas pontuais. Então, eu acredito que a gente precisa de novas linguagens sim, a gente precisa estar com o foco no...no... [pensativa] na realidade dos nossos alunos, no que é mais importante para eles. Além de tudo, agora, depois da pandemia também... que as coisas estão mais...é... dá uma disparidade maior, eu acho na aprendizagem, então assim, eu acho que realmente a gente precisa sim... precisa ter o currículo... formal, digamos assim, mas a gente precisa trazer ele para dentro da nossa escola, da nossa realidade, porque a gente vê ali todo dia né, com as crianças» (L.M.G, *transcrição reunião meet – 10min24*).

«Hoje eu e a [nome de uma professora] ... estávamos falando disso hoje de manhã na escola, da leitura do texto, e eu também acho que tem que trazer novas linguagens. Eu sou a "velhinha" aí do grupo, então, eu citei para ela que eu lembro muito bem quando eu estudava... fazia o... hoje se chama Ensino Fundamental, mas antes não era assim... e eu lembro quando tiraram os Estudos Sociais e introduziram o SBB e Educação Moral e Cívica. Então, [19]79, governo militar, não é?! Então, assim, esse currículo está sempre... tem que estar sempre mudando, mas aí vem tudo essa questão política dentro dele né, a serviço de quem? para quem? É uma grande diferença que eu vejo também... o texto também falou isso... da relação holística, hoje você procura ver mais o todo, não é?! Na época que eu estudava não tinha tanta abertura assim, mas ao mesmo tempo não acho que houve também TANTA [ênfase no tanta] evolução assim, em termos de currículo, em termos de como a escola se posiciona ... que sempre tem um governo, sempre tem essas... queira ou não, é vertical, não é?! Vem "de cima para baixo", a hierarquia existe! Então, a gente sempre vai estar barrando em coisas, e pensando na realidade da nossa escola, no contexto que ela é inserida, a escola [nome da escola] tem um entorno muito triste, um entorno muito pobre. Então, eu acho que se a escola conseguir mostrar novos lugares, novos caminhos para nossas crianças, que eu acho que é esse o objetivo,

também... um dos objetivos da escola, mostrar que existe o mundo lá fora, eu acho que a gente está fazendo a nossa parte» (A.C., *transcrição reunião meet – 11min05*).

No chat do *meet*, a professora M. de F. escreveu: «*Eu acredito que a diferença seja o que o contexto global requer para a sociedade em diferentes contextos históricos*». O pesquisador estava a relacionar o conceito de currículo esboçado por Gimeno Sacristán (1998) e o ensino de Matemática, sendo ao mesmo tempo simples e complexo, tendo em vista que comumente utilizamos o termo currículo sem ter uma percepção filosófica, histórica e da relação social. Neste entendimento, o pesquisador fez as seguintes reflexões/indagações:

- "Quando reportamos para o currículo de Matemática o que é importante?";
- "Quando vemos que não vamos dar conta de trabalhar todos os conteúdos, o que vocês acham que é essencial que os estudantes aprendam?"

Frente a provocação, as professoras se manifestaram da seguinte maneira:

«Nessa parte, penso quando o autor refere a diferença daquilo que estamos aprendendo dentro e fora do contexto escolar» (D. C. de C., *transcrição reunião meet – 28min40*).

Pegando um gancho nessa [fala] da D. C. de C., ano passado aconteceu um fato interessante, de que... «A gente fazendo a busca ativa de um aluno [referindo-se à possível evasão escolar em decorrência da pandemia, prática esta de busca muito comum neste período na rede municipal local], a família disse: "Não, mas ele é esperto em Matemática, ele sabe fazer conta e isso e aquilo". Assim como ele tem o conhecimento fora da escola, as horas que a gente tem que levar em consideração é claro... mas a hora que ele chega na escola, na parte de pôr em prática aquilo, ele não sabe como sistematizar, aquela numeração, aquela quantidade... Então, foi uma coisa que... que ficou muito claro, eu acho que um... a gente tem que estar, vendo o contexto, o

movimento que essa criança vive, mas ele não pode sair da escola, sem reconhecer os números, sem quantificar, sem saber as operações fundamentais. Estou falando isso em 1º ano, que é o que eu estou trabalhando. Então, eu acho muito importante, ele ter esse conhecimento porque não é só... recitar os números, porque hoje toda criança, praticamente, fala "um, dois, três" vai até "20", "50", mas na hora de relacionar isso ao numeral, na hora de quantificar isso. Então, eu acho que... tem que partir desse princípio, apenas uma das coisinhas que ele precisa ter, claro que são muitas...» (A. C., *transcrição reunião meet – 29min40'*).

No referido excerto em que A. C. faz referência à necessidade de se ter construído o conceito de número pela criança, em decorrência do relato da busca atividade que fizera na pandemia durante o ano de 2021, fica evidente o grau de compromisso com o direito de aprendizagem de seu aluno. Para além de, em uma perspectiva curricular, identificar e reconhecer o numeral (registro escrito), faz-se fundamental a compreensão da quantificação do número (quanto este registro representa em termos de quantidade). Desse modo, temos aqui uma clássica percepção docente sobre a necessidade de pensar um trabalho com a Matemática para além da mera "transmissão de informação", adquirida via conhecimento social. Em outras palavras, A. C., ao refletir sobre o sentido do currículo em Educação Matemática, reconhece que número é uma construção à longo prazo e que, para isso, estar na escola poderá garantir direitos mínimos de aprender Matemática.

Pode-se ainda afirmar que, a visão da professora supera o modelo clássico de ensino de número e aponta alternativas que rompem com a ideia de que Matemática é "apenas" lidar com questões numéricas. O currículo de Matemática dos anos iniciais prevê, para além da unidade temática Números, um trabalho efetivo com Geometria, Medidas, Probabilidade e Estatística, como ainda pensamento algébrico. Logo, pensar o currículo de Matemática, sob a reflexão de Gimeno Sacristán (1998), implica reconhecer que temos um compromisso político, ético, estético, social e histórico

para com nossos estudantes para que não ocorram injustiças curriculares (Beluci; Shimizu, 2007).

No âmbito da formação continuada «Falar de currículo é um desafio, principalmente porque vem assumindo cada vez mais lugar de destaque no meio educacional, nas áreas de conhecimento pedagógico, bem como, por se constituir de grande importância na formação de professores para a educação básica, que precisam ser críticos e reflexivos com o intuito de formar os seus alunos também críticos e reflexivos» (Pinheiro, 2009, p. 13).

Na leitura interpretativa que fazemos, das situações experienciadas neste episódio até aqui, ao que tudo indica, as professoras estão em exercício crítico e este poderá, acertadamente, a longo prazo, contribuir para seu desenvolvimento profissional no exercício de ensinar e aprender Matemática na escola pública.

Ainda nesta mesma reunião, aproximadamente aos 40 minutos, ao ampliar a discussão do conceito de currículo, com base no texto de Gimeno Sacristán (1998), o pesquisador indagou acerca da visão das professoras em relação às possíveis limitações da autonomia docente. A professora *D.C. de C.* comentou que

«A questão do limite da autonomia, eu faço um gancho com que a [nome da professora que comentou anteriormente] comentou a respeito da... né... da pandemia né... E também a respeito do que o autor fala, na questão da... do tempo né, muita das vezes em que a criança está e... “o que ela deveria aprender naquele ano” né, um exemplo né, foi o que eu pensei também... E agora, o que eu fico assim... preocupada né, se eu posso usar essa... essa palavra... como trabalhar certos conteúdos? em que a criança muita das vezes vai estar defasado, mas eu preciso naquele ano trabalhar aquilo. Não sei se eu consegui me expressar bem, entendeu?! Então, assim, em partes eu sei que eu preciso trabalhar certo conteúdo, com aquela idade, mas eu estou vendo no momento que não é possível. Então, eu preciso retornar né, para que a criança possa atingir o que lhe é proposto né. Muitas das vezes essa idade, então, vai acabar passando né, porque eles "perderam esse tempo". Então,

eu penso nessa questão» (*D.C. de. C, transcrição reunião meet – 43h35min*).

Com base no excerto, nota-se a preocupação da professora dado o fato de que o currículo pode limitar a autonomia porque são "obrigadas" a seguir com um conteúdo complexo, sendo que a criança não aprendeu o básico. Ela fica preocupada com isso, pelo fato de necessitar retomar alguns conteúdos, mas ao mesmo tempo ter que seguir "à risca" o currículo.

«Não só o terceiro ano né, porque a criança que chegou no primeiro ano, ela não foi no ensino... na educação infantil. Então, a gente está com uma criança que deveria ter feito dois anos no Centro de Educação Infantil, ter trabalhado essa coordenação... de conhecimentos mínimos, e ela chegou sem isso. Então, ela já chegavam defasadas... e esse ano chegou muito mais. Então coisas que alguns sabiam falar, os números, por exemplo, como eu citei, por isso que eu falo da importância deles agora... é... a maioria das crianças que chegaram neste momento, elas não tem isso, e na atual... o currículo, eu acho que ele sempre limitou né, porque é uma forma de regular, se você também faz uma transferência de uma escola para outra. Só que eu acho que dá uma grande diferença quando você trabalha numa escola particular e você trabalha numa escola municipal. São... os nossos filhos frequentam essas escolas e você vê as concepções, os trabalhos, tudo o que é feito diferente, porque que não pode ser feito no município, no estado também? Como que é feito, exigido e trabalhado na [escola] particular né? E o material que a gente recebe também... os livros didático, o material que vem do governo do Estado, está a muito... muito distante da realidade que a gente vive. Então, eu mesmo fiz uma crítica ao material, quando nós recebemos, porque assim, as pessoas fizeram... como você acabou de falar para [nome de uma professora], da prova... eles não vão querer saber da pandemia, eles fizeram o livro, eles fizeram o material didático sem pôr a realidade que se encontra. Então, você tem um monte de livro, criança do primeiro ano está com 12 livros, aproximadamente, para se trabalhar, e muitos você não vai utilizar

em nada né! E, você tem que produzir um material por fora. Então, eu acho que, às vezes, limita também nesse sentido, de não se pensar em uma política para se atender a necessidade» (A. C., *transcrição reunião meet – 49min43*).

Como podemos observar na fala de A. C., as crianças do primeiro ano também chegam com alguns *déficits* de aprendizagem, conceitos que deveriam, em tese, saber a maioria não sabe, reflexões estes dos anos de ensino remoto vivenciados na pandemia, sob sua avaliação. Assim, ela conclui que o currículo regula a prática docente, o que de fato tem relação com a literatura especializada na temática. A docente ainda explicita a diferença do currículo de escola particular e pública. Para ela, o material do estado está distante da realidade dos estudantes.

Em um outro momento da sessão, quando o grupo estava a comentar sobre os desafios de pensar um projeto de educação integral, A. C. contribui com a discussão destacando:

«Olha eu acho que [nome da escola] é apenas uma escola do período integral. Ela não é uma escola de educação integral, ainda não foi, ainda não virou isso. Então, eu acho que o nosso desafio é transformar o [nome da escola] em uma escola de educação integral, da forma como foi concebida e nos impostos né, nos imposta de cima para baixo, "goela abaixo" literalmente, de manhã a gente trabalha o currículo que consideramos "sério" e a tarde... é como eles mesmos da secretaria disse: "vamos fazer tudo de forma lúdica", é essa a visão que eu tenho e o que nos foi passado» (A. C., *transcrição reunião meet – 1h07min43*).

Nota-se que, por ora, a escola é de período integral e não de educação integral, porque foi imposta tal condição sem que o grupo de professoras tivesse formação para esse processo. A professora explica como funciona: no matutino trabalham o currículo "sério" (nas palavras dela referindo-se à ideia de currículo formal) e, no vespertino, tudo de forma lúdica. Esse é o desafio a elas, tornar a escola de tempo integral em uma de educação integral.

«Quando você colocou no começo a questão do currículo, a gente já reconhece algumas coisas, principalmente, a questão da

fragmentação das áreas do conhecimento. E a questão do integral, como uma proposta nova da rede Municipal de Ensino, a gente percebe essa fragmentação também, tanto quando a gente fala... do ensino regular de manhã e a tarde integral. E a proposta que nos foi passada é que estamos tentando de alguma maneira construir para que de tarde seja alguma coisa significativa, menos cansativa e que traga para as crianças momentos mais prazerosos, mas não que a gente fique brincando o tempo todo, pelo contrário, a gente troca informação com os professores do período da manhã e realiza atividades fora do livro didático, fora daquela questão de muitos registros, para concretizar alguns conceitos que foram trabalhados. Eu acho que a gente está em um momento de criação mesmo, de organizar estudo, para que a escola seja de tempo integral mesmo. É isso! (*E. M. S, transcrição reunião meet – 1h11min05*).

A professora conhece as limitações, principalmente quando fragmenta o que é feito de manhã e à tarde. Acredita que estão em um momento de criação/construção da escola de tempo integral. Outra professora *D. C. de C.*, desabafou acerca de suas angústias por trabalhar pela primeira vez na parte da tarde, comentou que é triste ouvir a criança pedindo para ir embora porque está cansada. Além disso, sublinhou que é complexo trazer atividades mais lúdicas por falta de material e pessoas. Contou ainda que fez uma proposta com massinha de modelar, circo e dengue. Em sua visão, trabalhar por temas está sendo mais tranquilo, uma vez por semana.

Com base nas interações, podemos afirmar que o currículo é um elemento central no campo da educação, especificamente como uma estrutura que define os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a serem ensinados e as estratégias de ensino a serem renovadas. Ele desempenha um papel fundamental no processo educativo, orientando tanto os educadores quanto os alunos sobre o que deve ser realizado durante um determinado período de aprendizagem.

É importante ressaltar que o caráter educativo do espaço-tempo escolar com os conteúdos matemáticos, precisa levar os alunos à compreensão de que esse campo do conhecimento pode

favorecer o desenvolvimento de seu raciocínio, assim como sua capacidade de expressão, sensibilidade estética e imaginativa, elementos estes fundamentais para que «o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente» (Brasil, 1997, p. 30). Em Educação Matemática, os estudos curriculares (Pires, 2013; Godoy, 2013; Rodrigues & Peralta, 2020) destacam a necessidade de transgredir a perspectiva rígida, fechada e estagnada do currículo escolar.

Atualmente, vivenciamos um movimento de constituição de práticas pedagógicas insubordinativas, haja vista a grande influência de mecanismos externos no contexto educacional. Por essa razão, precisamos, como professores(as) que ensinam Matemática na escola pública dos anos 2023, resistirmos, transgredirmos e avançarmos para a produção de sentidos às experiências matemáticas de nossos(as) alunos(as), o que ocorrerá com conhecimento, autonomia e reflexão sobre nossa atuação.

Dessa maneira, é compreendendo o papel que os(as) professores(as) têm no processo de implementação e desenvolvimento curricular e, tendo em vista o potencial formativo e crítico destes profissionais, que defendo a constituição de grupos colaborativos na escola.

Discussão

Pensar um trabalho na perspectiva da colaboração não é uma tarefa fácil! Instituir uma cultura de compartilhamento de saberes e práticas profissionais na escola contemporânea é, no mínimo, algo urgente e necessário em tempos de isolamento docente. O isolamento a que nos referimos não se trata especificamente do que vivenciamos durante a pandemia de COVID-19. Ao contrário, destacamos que, antes mesmo de estarmos trabalhando de casa, contexto em que este estudo foi desenvolvido, já tínhamos nos isolado em termos pedagógicos.

Reportado aos resultados da investigação desenvolvida no contexto de uma escola pública de tempo integral, da rede municipal de São Carlos-SP, é possível concluir alguns pontos e outros ainda ficarão em aberto para futuras pesquisas e/ou investimentos no âmbito da gestão local, a qual tenho parceria e poderemos retomar em momentos específicos para o tratamento do que hoje, com o término do pós-doutoramento, apresenta-se como limites em termos de resultados.

Como vimos, ao longo do referencial teórico e também dos episódios da formação realizada, é possível dizer que temos duas compreensões que envolvem a forma como encaramos a política da educação integral brasileira, sendo estas: 1. De um lado a compreensão de que ampliar a jornada de trabalho significa implementar uma educação em tempo integral às crianças; e 2. De outro que ter mais tempo na escola não significa, necessariamente, uma educação integral, haja vista que esta exigirá muito mais que ampliar a jornada escolar.

Em relação ao primeiro ponto, mais tempo na instituição de ensino, exemplo do que ocorre na realidade investigada, as professoras participantes da pesquisa destacaram que isso tem as incomodado, e muito. Tal incômodo reside no fato de que, como vimos, o corpo docente não enxerga inter-relações pedagógicas entre o que se faz no período matutino com as crianças e as tarefas propostas no "contraturno".

Sobre o segundo ponto, entende-se, agora, que este é o desafio da primeira instituição que se quer dizer de educação integral são-carlense, isso porque o que temos, ao menos na prática, não é uma escola de ensino integral, mas sim uma de "tempo integral", ou seja, um espaço-tempo em que as crianças dos anos iniciais ficam o dia todo, permanecem ali desde o café da manhã até o final da tarde, quando seus pais e/ou responsáveis vêm buscá-las. Logo, uma crítica relevante para este processo é não perder de vista que o objetivo de uma educação integral é buscar garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Não podemos cair na

falácia de acreditar que somente ampliando a jornada de tempo escolar estaremos a oferecer uma educação global/integral à comunidade. Tal percepção, ao que os dados indicaram, parece ter ficado clara para o grupo de professoras, uma vez que em vários momentos dos episódios analisados, desde as discussões iniciais sobre o currículo, houve explicitação do desejo de mudança e descontentamento com a forma como a Secretaria Municipal de Educação local implementou a política de ensino integral na rede, particularmente aqui na instituição pioneira.

Para o grupo analisado, a decisão de colocar a escola neste lugar não levou em consideração as necessidades formativas das professoras que, inicialmente, seria ter discernimento entre "educação integral" e "educação em tempo integral" para tomarem conhecimento da dinâmica de organização do trabalho pedagógico exigida neste novo espaço; especificidades em relação às áreas de conhecimento, dentre as quais destacamos a Matemática, haja vista que a interdisciplinaridade pode ser um caminho à comunicação, problematização de diálogo nas aulas, conforme foi verificado nas interações das sessões que deram origem ao episódio aqui analisado.

Por fim, o último objetivo que foi descrever possibilidades da prática interdisciplinar a partir da articulação dos conteúdos matemáticos com os Temas Transversais, tivemos alguns limites. Os limites são do aspecto temporal da formação desenvolvida, uma vez que passamos por vários problemas relacionados ao espaço remoto em que as reuniões vinham transcorrendo. Contudo, no episódio descrito e discutido neste artigo, foi possível verificar que as sessões com o grupo muito contribuíram para romper com a visão de uma Matemática isolada de outras áreas de conhecimento. As professoras tiveram a oportunidade de realizar leituras acadêmicas sobre temas emergentes do currículo e isso trouxe um olhar crítico para pensar o lugar em que estão e o lugar onde querem estar: **uma escola, de fato, de ensino integral.**

Referências

Azevedo, P. D. de. (2013). O conhecimento matemático na Educação Infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras. In: 36ª Reunião Anual da ANPED, *Anais...* Goiânia – GO (Brasil). Recuperado de: https://anped.org.br/sites/default/files/gt19_3376_texto.pdf. Acessado em: 30, set. 2020.

Beluci, T.; Shimizu, A. de M. (2007). Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(2), 365-378 Julho/ Dezembro. <https://www.scielo.br/j/pee/a/J7Hdybyg6qB6YKJDZHB9mKQ/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 30, abr. 2023.

Brasil, Ministério da Educação e Desporto. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: 1º edição. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acessado em: 15, nov. 2020.

Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acessado em: 22, nov. 2020.

Brasil, Plano Nacional de Educação (PNE). (2014). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. <http://pne.mec.gov.br/>. Acessado em: 22, nov. 2020.

Cavaliere, A. M. (1996). *A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. FE-UFRJ. Rio de Janeiro-RJ.

Ciríaco, K. T. (2016). *Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo*. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". FCR/UNESP. Presidente Prudente-SP.

Cruz, S. P. da S.; Neto, J. B. (2012). A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 385-399 maio-ago. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>. Acessado em: 13, nov. 2013.

Ciríaco, Klinger Teodoro; Gonçalves, Harryson Júnio Lessa (2025). Docência na Escola de Tempo Integral: reflexões sobre o Currículo com Professoras que ensinam Matemática. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 249-281. ISSN: 2182-018X. DOI: http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.33110

D'Ambrosio, B. S.; Lopes, C. E. (2015). Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, Rio Claro (SP), 29(51), 1-17, abr. <https://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n51/1980-4415-bolema-29-51-0001.pdf>. Acessado em: 20, nov. 2020.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, 31, 213-230. <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>. Acessado em: 08 set. 2013.

Elliot, J. (1997). *La investigación-acción em educación* (Trad. Pablo Manzano). (3.ª ed.). Madrid (Espanha): Morata.

Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições* (Trad. Miguel Cabrera). Porto Alegre (Brasil): AMGH Ltda.

Fazenda, I. C. A. (2008). Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: I. Fazenda (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* (pp.17–28). São Paulo (Brasil): Cortez.

Fiorentini, D.; Nacarato, A. M. (Orgs.). (2005). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a partir de prática*. São Paulo (Brasil): Musa Editora.

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3), 483-502, set./dez. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acessado em: 15, nov. 2020.

Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo (Brasil): Instituto Paulo Freire.

Gama, R. P. (2007). *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira*. 2007. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. FE/UNICAMP. <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detail/407611>. Acessado em: 15, abr. 2023.

Gama, R. P.; Nakayama, B. C. M. S. (2016). Rede colaborativa de professores que ensinam Matemática: articulando ensino, pesquisa e extensão. *Zetetiké*, 24(45), 59-74 jan/abr. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646529>. Acessado em: 23, jul. 2022.

Ghedin, E.; Franco, M. A. S. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo (Brasil): Cortez.

Godoy, E. V. (2013). Currículo, cultura e Educação Matemática: uma aproximação possível? In: XI Encontro Nacional de Educação

Ciríaco, Klinger Teodoro; Gonçalves, Harryson Júnio Lessa (2025). Docência na Escola de Tempo Integral: reflexões sobre o Currículo com Professoras que ensinam Matemática. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 249-281. ISSN: 2182-018X. DOI: http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.33110

Matemática - ENEM. *Anais... Educação Matemática: retrospectivas e perspectivas* (pp.1-16). Curitiba-PR. 18 a 21 de julho. http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/1813_2141_ID.pdf. Acessado em: 31, jan. 2023.

Gonçalves, A. S. (2006). Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. São Paulo, 2, 29-135. http://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/divulgacao/935242_arquivo.pdf. Acessado em: 22, nov. 2022.

Gouveia, M. J. A. (2006). Educação integral com a infância e a juventude. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, 2, 77-85. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128/160> Acessado em: 13, nov. 2022.

Lopes; A. R. L. V.; Moura, M. O. de; Araújo, E. S.; Cedro, W. L. (2016). Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas. *Zetetiké*. 24(45), 13-28 jan/abr. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646526>. Acessado em: 23, nov. 2022.

Lüdke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo (Brasil): Editora Pedagógica e Universitária.

Moura, M. O. de. (2004). Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: Barbosa, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp.257-284). São Paulo: Editora UNESP.

Muniz, B. M.; Ciríaco, K. T.; Gonçalves, H. J. L. (2020). Trabalho Colaborativo e Escola de Tempo Integral: para onde os estudos nos orientam? (2008-2018). *Revista de Educação Matemática*. São Paulo, SP, 17, 1-23 – e020003. <https://www.revistasbemsp.com.br/REMat-SP/article/view/309/pdf>. Acessado em: 15, nov. 2022.

Padilha, P. R. (2004). *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo (Brasil): Cortez/Instituto Paulo Freire.

Pinheiro, G. C. G. (2009). Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. *ANALECTA*. Guarapuava, Paraná, 10(2), 11-25 jul./dez. <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/viewFile/2096/1799>. Acessado em: 10, jan. 2023.

Pires, C. M. C. (2013). Currículo, avaliação e aprendizagem matemática na educação básica. In: INEP. (Org.). *Avaliações da Educação Básica em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala* (v. 1, pp. 31-54). INEP (1.^a ed.) Brasília: INEP.

Ciríaco, Klinger Teodoro; Gonçalves, Harryson Júnio Lessa (2025). Docência na Escola de Tempo Integral: reflexões sobre o Currículo com Professoras que ensinam Matemática. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 249-281. ISSN: 2182-018X. DOI: http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.33110

<https://www.pucsp.br/IIIpesquisaedmat/download/resumos/GD4-Artigo-Celia-INEP.pdf>. Acessado em: 13, mar. 2023.

Ponte, J. P. da (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas da Profmat*, 98, 27-44. Lisboa (Portugal): APM. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>. Acessado em: 15, nov. 2022.

Rocha, L. P.; Fiorentini, D. (2009). Percepções e reflexões de professores de Matemática em início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional. In: D. Fiorentini; R. C. Grando; R. G. S. Miskulin (Orgs.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática* (pp.125-145). Campinas – SP (Brasil): Mercado de Letras.

Rodrigues, A. F. de B.; Peralta, D. A. (2020). Currículo, Matemática e ação educativa: a Escola Maria Peregrina na perspectiva do agir comunicativo. *Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT*, Florianópolis, 15(1), 1-22.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2020.e67840/42912>. Acessado em: 31, jan. 2022.

Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (2.ª ed.). (Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa). Porto Alegre (Brasil): Artmed.

Silva, J. M. da. (2022). *Indícios da aprendizagem de professoras dos anos iniciais acerca do pensamento algébrico em um grupo de estudos*. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – INMA/UFMS.

https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4517/1/Disserta%20a7%203%20a3o%20-%20JOCELEI%20MIRANDA%20DA%20SILVA_PPGEduMat_Vers%20a3o%20Final%202022.03.2022.pdf. Acessado em: 13, mar. 2023.

Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação* (11.ª ed.). São Paulo (Brasil): Cortez.

Para saber mais dos autores...

Klinger Teodoro Ciriaco

Doutor em Educação Matemática.

Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) da Universidade Estadual Paulista

Ciriaco, Klinger Teodoro; Gonçalves, Harryson Júnio Lessa (2025). Docência na Escola de Tempo Integral: reflexões sobre o Currículo com Professoras que ensinam Matemática. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 23, 2025, 249-281. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.33110>

"Júlio de Mesquita Filho", Unesp Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/Brasil).

Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Brasil).

Líder do "MANCALA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq).

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Doutor em Educação Matemática.

Professor Associado do Departamento de Didática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Unesp Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC).

Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Unesp-Bauru.

Como citar este artigo...

Ciríaco, Klinger Teodoro; Gonçalves, Harryson Júnio Lessa (2025). Docência na Escola de Tempo Integral: reflexões sobre o Currículo com Professoras que ensinam Matemática. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 23, 249-281.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.33110>

License Creative Commons



¹ Segundo a Fundação Oswaldo Cruz, o novo coronavírus é chamado oficialmente de COVID-19 porque COVID significa Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus) enquanto o "19" se refere ao ano 2019, por conta que foi quando surgiram os primeiros casos em Wuhan na China.

² Mesmo com o retorno presencial das aulas, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) continuou a ser remoto.