

PIBID ALFABETIZAÇÃO EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA DE CURITIBA

Ana Paula Vieira da Silva¹
Dafne Fernandes Campos²
Lucas Carvalho de Lima³
Luiza da Silva Coelho⁴
Taina do Rosário Robinson⁵

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar os desafios e possibilidades vivenciadas no âmbito do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em uma Unidade de Educação Integral Integrada (UEII) localizada na cidade de Curitiba - PR. A experiência se desenvolve em um espaço que atende crianças da rede pública municipal no contraturno escolar, com propostas educativas baseadas na perspectiva da educação integral. Apesar da existência de um currículo e de referenciais teóricos, identificamos a ausência de um regimento interno, plano de ação e diretrizes próprias, o que impacta diretamente a autonomia da unidade e a organização do trabalho pedagógico. Entre os principais desafios observados, destacam-se a dificuldade de comunicação com as escolas regulares, a escassez de recursos materiais, a ausência de acessibilidade, a inexistência de biblioteca escolar e a necessidade de utilização de recursos pessoais pelas professoras para garantir momentos de leitura. A partir disso, práticas significativas têm sido construídas, com

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), vinculada à linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Alfabetização, vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora e professora dos anos iniciais na rede municipal de ensino de Curitiba - PR. E-mail: anapaulavsilva@educacao.curitiba.pr.gov.br;

² Graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Subprojeto Alfabetização, fomentado pela CAPES. E-mail: camposdafne1212@gmail.com;

³ Graduando no curso de pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Alfabetização, fomentado pela CAPES. E-mail: luucas.carvalho.lyma@gmail.com ;

⁴ Graduanda em Pedagogia EAD pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Alfabetização, fomentado pela CAPES. E-mail: luiza.coelho@ufpr.br;

⁵ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Alfabetização, fomentado pela CAPES. E-mail: taina.robinson@ufpr.br.

o uso da literatura para as infâncias como ferramenta favorável à educação para as relações étnico-raciais (ERER). O PIBID, nessa

circunstância, se revela uma oportunidade potente de formação docente, que promove reflexões críticas sobre as condições reais da escola pública e possibilita a construção coletiva de ações educativas comprometidas com a inclusão e a cidadania. O relato evidencia a importância da valorização da UEII como espaço educativo legítimo, com autonomia e estruturas adequadas, reafirmando o direito de todas as crianças a uma educação pública, gratuita, integral e de qualidade.

Palavras-chave: Alfabetização, Educação Integral, Prefeitura Municipal de Curitiba.

INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência tem como objetivo apresentar as vivências no contexto de uma Unidade de Educação Integral Integrada (UEII), na cidade de Curitiba - Paraná, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O subprojeto em questão está vinculado à área de alfabetização, propondo a reflexão sobre a prática pedagógica e o papel transformador da leitura no espaço escolar. Buscou-se evidenciar a importância da educação para as relações étnico-raciais por meio de obras da literatura para as infâncias com protagonismo negro. Tal abordagem visa, além de enriquecer o repertório literário dos estudantes, fomentar o desenvolvimento do senso crítico por meio de atividades que envolvam leitura, reflexão e debate. A atuação no PIBID possibilitou acompanhar os processos pedagógicos em uma turma multisseriada, composta por crianças com idades entre 8 e 11 anos. A observação e participação ativa contribuíram significativamente para a formação inicial docente, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre os desafios e as potencialidades do trabalho com a literatura para as infâncias em contextos diversos. O desenvolvimento dessas ações foi realizado com base nos referenciais teóricos sobre educação integral (Arroyo, 2012), ampliação da jornada escolar (Brasil, 2014) e Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado (Curitiba, 2020).

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO

Durante muitos anos a educação foi usada como uma forma de doutrinação e controle. Anísio Teixeira (1994), foi um dos responsáveis pela reformulação do modelo de educação no Brasil, para ele, a escola pública de qualidade poderia ser um instrumento de transformação

social. O pensador também defendia uma educação ampliada, que trouxesse sentido e fosse voltada para a realidade dos alunos, uma formação integrada. Nesse sentido, Teixeira defendeu

por muito tempo um modelo educacional que ultrapassa os limites tradicionais, o que acabou gerando as chamadas escola-parques, escolas-laboratório, ou seja, escolas que ganhavam um novo sentido e espaços, carregando mais cultura, trabalho, ciência e vida cotidiana. Ele afirmava que:

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 1994, p. 63).

Darcy Ribeiro (1997), foi outro grande nome que defendeu esse modelo de educação, e assim fundou o I Programa Especial de Educação, que tinha como objetivo

[...] escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos (Ribeiro, 1997, p. 476).

Foi a partir dessas propostas que a ideia de ensino integral passou a ganhar maior relevância dentro dos debates educacionais. Com o passar do tempo, o conceito inicialmente denominado apenas como ensino integral evoluiu para o que hoje é conhecido como educação integral em tempo ampliado. Isso evidenciou a necessidade de distingui-los.

A educação integral deve ser compreendida como uma organização do tempo escolar, ou seja, uma modalidade de ensino que amplia a permanência dos estudantes na escola, onde o tempo da criança na escola é ampliado, tendo acesso à alimentação, lazer e cuidados, aproximando escola, família e comunidade. Já a educação integral em tempo ampliado se refere a uma proposta pedagógica mais ampla, que busca reorientar o processo educativo a partir da formação plena dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.



Alves (2005), defende a ideia de que a aprendizagem acontece em todos os ambientes, tanto dentro quanto fora de sala de aula, e por isso a criança deve ser instigada a investigar, criar e experimentar o mundo com entusiasmo em cada aprendizado, por isso, o professor deve estimular o estudante a desenvolver a capacidade de aprender. Welffort (*et al*, 2019) entende que esse modelo de educação preocupa-se com todos, e que reconhece o ser humano como um

sujeito social e histórico e por isso abrange os conhecimentos intelectuais, culturais, físicos, sociais e afetivos.

De acordo com Arroyo (2012), a educação integral consiste em atribuir à pedagogia a responsabilidade de colocar a vida no centro do processo educativo, não restrita a um turno escolar específico, mas presente em momentos oportunos a fim de garantir o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Dessa forma,

[...] dada essa centralidade do viver, mal-viver, dos tratamentos dignos ou indignos dos corpos, dos tempos-espacos nos processos de socialização, formação, ensino- -aprendizagem, assumir essa centralidade e tratá-la com profissionalismo não pode ser deixado para turnos extras, para tempos extras, para educadores-monitores extras, mas será uma exigência ética e profissional de todo docente-educador em todo tempo-espaco profissional. Essas centralidades podem ser trazidas por programas de turnos extras, mas terão de ser trabalhadas e assumidas em todos os turnos e por todos os profissionais (Arroyo, 2012, p. 41).

A educação integral é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, visando o desenvolvimento completo dos indivíduos. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, por meio da Meta 6, propõe a ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino para, no mínimo, 50% das escolas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica, com oferta de educação em tempo integral.

Apesar do prazo para o cumprimento da meta ter sido até 2024, os sistemas educacionais tiveram dificuldades em atingir os objetivos propostos, então foi estabelecido o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 1º de agosto de 2023, que tem como objetivo promover a oferta de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Em Curitiba, essa proposta é validada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), de acordo com o Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado (2020),



[...] ofertar uma educação integral em tempo ampliado é promover em seus tempos práticas emancipadoras, que não se limitem apenas aos conteúdos escolares da mesma forma, ou seja, com as mesmas atividades em mais tempo. Isso implica mudanças significativas nas relações entre os estudantes sob a perspectiva do que se aprende, de como se aprende e nos tempos e espaços que mediatizam esses processos (Curitiba, 2020, p. 42)

A ampliação do tempo escolar pretende proporcionar práticas significativas e interativas, incluindo o uso da cidade como território educativo. Espaços como museus, praças e feiras são vistos como extensão da escola. Os projetos das escolas de tempo ampliado devem articular seus PPPs a um currículo integrado, com ações intersetoriais em parceria com políticas públicas de outras áreas. O objetivo é uma formação crítica, autônoma e cidadã, com base na escuta, no planejamento e no envolvimento da comunidade escolar, uma concepção de currículo integrada ao tempo e espaço, valorizando saberes diversos, protagonismo estudantil e diversidade cultural.

UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM CURITIBA

Inaugurada em 2023, a unidade de ensino atende crianças oriundas de quatro diferentes escolas. Esta instituição não conta com uma equipe gestora própria, ou seja, não possui diretora nem vice-diretora, tampouco um Projeto Político Pedagógico exclusivo. Dessa forma, todas as decisões devem seguir os PPPs e os regimentos internos das escolas de origem dos estudantes.

A coordenação da unidade, que assume o papel de gestão compartilhada com as quatro escolas atendidas, não foi definida por meio de processo eletivo democrático, como costuma ocorrer nas escolas da rede municipal de Curitiba, mas sim por indicação, cargo ainda não regulamentado nos documentos oficiais do município. Já as quatro articuladoras desempenham um papel semelhante ao das pedagogas no ensino regular: acompanham os planejamentos das professoras, facilitam a comunicação entre os turnos regular e integral, supervisionam momentos como as refeições e atendem às famílias quando necessário, inclusive mediando conflitos entre os alunos. No entanto, também não há regulamentação oficial que defina formalmente suas atribuições.

A distribuição das professoras varia conforme o número de crianças atendidas por cada escola. As unidades priorizam o preenchimento das vagas no ensino regular. Além das



professoras, a unidade conta com inspetoras escolares e colaboradoras terceirizadas responsáveis pelos serviços gerais e pela distribuição das refeições, que já chegam prontas neste espaço. As crianças são levadas pelas famílias até suas escolas regulares, de onde seguem de ônibus, fornecido pela mantenedora, até a unidade de educação integral integrada.

Ainda existem muitas barreiras que comprometem a dinâmica pedagógica entre a escola regular e a UEII. Diretoras e pedagogas geralmente desconhecem o trabalho realizado na educação integral. Mesmo com o uso de ferramentas como relatórios e portfólios, as rotinas

administrativa e pedagógica das escolas acabam se sobrepondo às particularidades e à seriedade das atividades ofertadas neste espaço educativo. Por não haver obrigatoriedade na frequência, também percebemos muitas faltas sem justificativa, o que compromete o vínculo com a aprendizagem e o desempenho nas atividades realizadas neste local.

A UEII atende crianças com idades entre 5 e 11 anos, regularmente matriculadas do 1º ao 5º ano. Elas são organizadas em turmas mistas, levando-se em conta, sobretudo, a idade e o desempenho acadêmico. Em junho de 2025, 300 crianças estavam sendo atendidas, 130 no turno da manhã e 170 à tarde. Além das atividades voltadas ao desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e cultural, as crianças recebem alimentação escolar adequada.

A estrutura física da UEII é diferente das demais escolas integrais do município. O imóvel é alugado e antes abrigava uma escola particular. Apesar de se tratar de um espaço educacional, o prédio não possui acessibilidade: há muitas escadas e os ambientes estão distribuídos em quatro andares. Os principais espaços da escola incluem: refeitório, onde são servidas todas as refeições, como café da manhã, almoço e lanche da tarde, preparadas por uma empresa terceirizada. Ao lado, há dois banheiros (masculino e feminino), utilizados para higiene bucal após as refeições. Próximo ao refeitório, também ficam guardadas as mochilas dos alunos, já que os materiais escolares utilizados são de uso coletivo e disponibilizados pelas professoras, sempre que necessário; Área externa, ampla, com e sem cobertura; Sete salas de aula, todas equipadas com mesas coletivas, quadro (de giz ou branco) e armários para uso das professoras. Poucas salas possuem livros de literatura para as infâncias, os que são vistos geralmente trata-se do acervo pessoal das professoras.

Cada sala é utilizada para uma prática educativa específica. Em 2025, as práticas educativas ofertadas nesta unidade de educação integral são: práticas de língua portuguesa, práticas de matemática, práticas de movimento, práticas de educação ambiental, prática de

ciência e tecnologia e práticas artísticas. No início de 2025, com a mudança na gestão municipal e na Secretaria de Educação, o projeto Mãos na Massa foi interrompido. Esse projeto possibilita atividades nas áreas de Gastronomia, Artesanato, Costura e Customização. As salas destinadas a essas práticas continuam equipadas, o que abre a possibilidade de retomada das atividades, assim que mais uma profissional venha compor o quadro de professores, mas essa não parece ser uma prioridade para o momento.

O QUE DIZEM OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que deve expressar o compromisso da escola com a diversidade, a justiça social e a equidade. Compreender as características socioeconômicas, étnico-raciais, culturais e territoriais das famílias não é apenas uma formalidade administrativa, mas um ponto de partida para o planejamento de uma educação inclusiva e democrática. A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de quatro escolas que integram a Unidade de Ensino Integral Integrada (UEII) buscou identificar e interpretar criticamente os dados apresentados sobre raça, gênero, religião, escolaridade, ocupação, renda, moradia e acesso à escola.

No que diz respeito à raça, apenas a escola A apresenta informações sobre a composição étnico-racial dos estudantes, elemento fundamental para o enfrentamento do racismo e promoção de práticas pedagógicas antirracistas. Já as demais escolas não informam esses dados, o que dificulta a efetivação da educação para as relações étnico-raciais. A mesma lógica se aplica às questões de gênero: embora todos os PPPs mencionem a equidade em seus princípios, nenhuma escola coleta ou apresenta dados sobre identidade de gênero, o que dificulta a construção de um ambiente seguro e representativo para todas as identidades. A omissão por parte das escolas pode ocultar tensões.

A pluralidade religiosa também foi citada apenas pela escola A, que reconhece a importância de respeitar diferentes credos no ambiente escolar, o que é essencial para garantir a laicidade e o respeito às religiões minoritárias, frequentemente alvo de preconceito. Já em relação à escolaridade dos familiares, destaca-se a escola C, que apresentou dados sobre os níveis de instruções dos responsáveis, permitindo compreender o grau de participação das famílias no processo educativo.





No campo do trabalho e da renda, novamente a escola C se sobressai ao informar que 98% dos pais estão empregados formalmente. O que nos chama atenção é que na escola D a média de ganhos mensais varia entre 3 a 4 salários mínimos. Compreender que fatores como jornada de trabalho, insegurança econômica ou desemprego afetam diretamente o acompanhamento das famílias à vida escolar dos estudantes.

Na escola A, a maioria das famílias reside em imóvel próprio, o que favorece a permanência das crianças na escola, além da presença significativa de transporte próprio nas famílias, o que pode facilitar o deslocamento. Já em contextos como o da escola B, nota-se que grande parte dos estudantes realizam o trajeto a pé, evidenciando que a clientela reside no bairro

da escola. Em outras localidades, como a escola D, há uma dependência maior do transporte público e vans particulares contratadas. A análise das condições de moradia e locomoção é importante para nos ajudar a promover a inclusão social e o direito à cidadania.

Conclui-se que, embora os discursos de equidade estejam presentes em alguns dos documentos analisados, poucas escolas sistematizam os dados sociais de suas comunidades escolares de forma efetiva. A escola C, por apresentar informações mais consistentes, mostra maior potencial de alinhamento entre diagnóstico e ação. No entanto, todas precisam avançar para que haja um plano de ação baseado em evidências, considerando os marcadores sociais como elementos centrais para a formulação de estratégias que reconheçam as singularidades concretas dos sujeitos e combatam desigualdades históricas e estruturais.

A LITERATURA PARA AS INFÂNCIAS COM PROTAGONISMO NEGRO

A literatura com protagonismo negro constitui um importante instrumento para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Ao valorizar as características negras, essa produção literária ressignifica identidades historicamente marginalizadas e amplia o repertório cultural e estético dos leitores. Através dessa expressão estética e política, os sujeitos são convidados à leitura crítica e à reflexão, desenvolvendo uma percepção mais sensível e plural do mundo. Essa abordagem literária favorece a formação de leitores conscientes, capazes de reconhecer e respeitar diferentes formas de existência, além de promover o fortalecimento da autoestima e do pertencimento cultural.

A recepção desta escola é o único local onde há livros de literatura do acervo da UEII. É nesse ambiente que a coordenadora e as articuladoras atendem as demandas individuais dos

estudantes. Considera-se que locais de maior circulação de crianças seriam mais adequados para oferecer acesso a obras literárias.

Há também uma sala de aula atualmente sem uso, que poderia ser transformada em biblioteca escolar. Dada a limitação do acervo que, segundo a coordenadora, impede o sistema de empréstimo de livros, poderiam ser adotadas estratégias como contação de histórias, rodas de leitura, oficinas literárias, leitura compartilhada, entre outras ações que estimulem o prazer pela leitura.

O acervo atual de 142 títulos foi enviado pela Gerência de Bibliotecas e pela Coordenadoria de Equidade, Rede de Proteção e Projetos, por meio da Gerência de Educação em Direitos Humanos. Por ser uma unidade nova, os livros são recentes e estavam em ótimo

estado no momento da entrega. As obras não estão disponíveis para empréstimo das crianças, apenas das professoras que desejarem utilizá-los em sala de aula, o que pouco acontece. Foram identificadas vinte e duas obras literárias com protagonismo negro, listadas a seguir.

Quadro 1 - Relação do acervo literário com protagonismo negro

Título	Autoria
A África que você fala	Claudio Fragata
A África recontada para crianças	Avani Souza Silva
A decisão do campeonato	Ruth Rocha
A menina dos cabelos d'água	Sidnei Nogueira
A pele que eu tenho	Bell hooks
Amor de cabelo	Matthew A. Cherry
Ana e Ana	Célia Cristina
Aqui e aqui	Caio Zero
Arrojadas mulheres paranaenses que reescreveram a história	Mylle Pampuch; Amanda Barros
Chama a lua, Ayanna	Sonia Rosa
De passinho em passinho: um livro para dançar e sonhar	Otávio Junior
E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas	Emicida
Enquanto o almoço não fica pronto	Sonia Rosa
Letras de carvão	Irene Vasco; Juan Palomino





Lulu adora histórias	Anna Mcquinn; Rosalind Beardshaw
O lenço de cetim da mamãe	Chimamanda Ngozi Adichie
O menino que comia lagartos	Merce Lopez
O senhor das histórias	Wellington Srbek
O vestido de Afiya	James Berry; Anna Cunha
Obax	André Neves
Os dengos na moringa de voinha	Ana Fátima
Sábado	Oge Mora

Fonte: Os autores (2025)

A leitura das obras em sala de aula, permitiu que as crianças percebessem semelhanças entre os personagens, com o seu cotidiano e com culturas africanas. Observou-se a valorização da diversidade, reconhecimento de elementos simbólicos, como o baobá, apreciação das diferentes texturas de cabelos e interesse em conhecer os autores, que foram previamente apresentados. O uso de bonecas negras durante as leituras intensificou a representatividade. Os debates pós-leitura revelaram identificação e experiências semelhantes às narrativas, favorecendo o engajamento e participação ativa, ampliando processos de pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID, nessas circunstâncias, se revela uma oportunidade potente de formação docente, que promove reflexões críticas sobre as condições reais da escola pública e possibilita a construção coletiva de ações educativas comprometidas com a inclusão e a cidadania. O relato evidencia a importância da valorização da UEII como espaço educativo legítimo, com autonomia e estruturas adequadas, reafirmando o direito de todas as crianças a uma educação pública, gratuita, integral e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus, 2005.

ARROYO, G. Miguel. In MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.



CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba –** Concepção. Curitiba: SME, 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/5/pdf/00295750.pdf> Acesso em: 27 jul. 2025

RIBEIRO, Darcy. **O testemunho.** São Paulo: Siciliano, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

WELFFORT, Helena Freire; *et al.* **Curriculo da Educação Integral na Prática: Uma referência para estados e municípios.** São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.