

**FORMAÇÃO DOCENTE E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TRABALHO COM  
PROJETOS E TIC**

Neiva Solange Da Silva Costa, Renata Portela Rinaldi

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada  
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

FORMAÇÃO DOCENTE E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TRABALHO COM PROJETOS E TIC COSTA, Neiva Solange Da Silva RINALDI, Renata Portela Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP Eixo 2: Projetos e Práticas de Formação Continuada Resumo: O presente artigo centra-se na reflexão sobre a construção da identidade do professor da escola de tempo integral, considerando-o como profissional, portadores de conhecimentos, experiências, habilidades e possibilidades que os credencia a integrar o debate que se propõe acerca da concepção de educação integral e da necessidade de incorporação nas práticas pedagógicas de inovações de estratégias de ensino e aprendizagem a fim de potencializar a construção de aprendizagens significativas aos alunos. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, pautando-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa e analisa uma experiência realizada numa escola municipal de Araçatuba que articulou o uso das TIC com projeto de trabalho. Considera-se relevante o desenvolvimento de estudos acerca deste tema porque as reflexões feitas ao longo deste processo investigativo trouxeram algumas considerações que podem nortear a articulação entre teoria e prática que assegure a concretização de uma escola de qualidade para todos, capaz de formar o indivíduo integralmente, inserindo o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas. Palavras-chave: Educação Integral. Formação Docente.TIC.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TRABALHO COM PROJETOS E TIC**

Neiva Solange da Silva Costa; Renata Portela Rinaldi. Faculdade de Ciências e  
Tecnologia/UNESP.

### **Introdução**

A ampliação das horas de permanência dos alunos na escola, favorecendo a formação integral, trata-se de uma tendência, já prevista na legislação educacional brasileira. Documentos oficiais justificam a sua importância pelo fato da integralidade se configurar numa necessidade social, com vistas a abrir caminhos para minimizar o envolvimento pleno das crianças em situações de vulnerabilidade, violência, abandono, exploração e negligência nas ruas. A Escola de Tempo Integral é vista como uma alternativa que pode contribuir para a efetiva construção da cidadania na qual as crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos. (BRASIL, 2010). Configura-se na meta 6 do Projeto de Lei nº 8035/2010, que aprovou o Plano Nacional De Educação (PNE) correspondente ao decênio 2011/2020, a saber: “Oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica”. Neste tocante, tem se tornado um grande desafio na atual conjuntura, vislumbrando formas distintas de operacionalização dentro dos sistemas educacionais.

Outro grande desafio que a escola, de maneira geral, tem enfrentado, enfatizando-se aqui a que possui jornada ampliada pelo caráter ativo e criativo das oficinas do contraturno do ensino regular, é a utilização dos recursos tecnológicos como forma de garantir a construção de conhecimentos por meio de aprendizagens significativas, ultrapassando o paradigma tradicional do uso das TIC como recursos extras para manter as mesmas propostas que privilegiam a transmissão de informações.

Com essa perspectiva, este ensaio, num primeiro momento, aborda aspectos da escola de tempo integral, caracterizando-a. Enfoca princípios para se discutir os processos formativos da docência remetendo à função social da escola, à educação integral e à articulação de teorias às práticas pedagógicas de modo a promover inovações de estratégias de ensino e aprendizagem a fim de potencializar a incorporação das TIC ao processo pedagógico e a construção de aprendizagens significativas a todos os educandos. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e análise de uma experiência envolvendo as TIC para execução de um

projeto de trabalho. É finalizado com considerações sobre as contribuições dos estudos e da experiência desenvolvida.

### **A escola de tempo integral: Concepções e desafios**

Paro (1988) na abordagem deste tema relata que o papel que a instituição escolar de carga horária ampliada desempenha na sociedade vai além da função instrucional, é também espaço de socialização e, nesta consideração, destaca:

No entanto, o processo de socialização não se reduz à ampliação e diversificação dos contatos sociais que a escola propicia. É um processo mais amplo e mais complexo. Implica em que o contato do aluno com a cultura institucional da escola - expressa em seu regimento, em sua estrutura organizacional, na teia de relações pessoais que se estabelecem no uso de implementos, materiais e espaços físicos etc.- ao mesmo tempo em que propicia a realização de objetivos de inculcação de modos de ser e pensar, de falar, de mover-se, de posicionar etc. (PARO, 1988, p. 13)

Assumir a escola de tempo integral como local de trabalho especializado e com uma postura democrática, cooperativa, congregando ações conjuntas com a comunidade no sentido de assegurar o direito do educando de permanecer na escola, sendo reconhecido como igual e ao mesmo tempo compreendido em suas diferenças e peculiaridades requer das esferas educacionais um olhar cuidadoso para com o professor que se configura como peça chave desta transformação. Portanto, este profissional deve estar predisposto à mudança, a aceitar novas formas de interagir com os pares em seu ambiente de trabalho para reelaborar um currículo apropriado a esta nova demanda social (BRASIL, 2009).

A escola nesta concepção se traduz no caminho para o educando aprender exercitar o pensamento reflexivo, tendo como eixo norteador a experiência, como fundamento da realidade, posicionando-o no centro do fazer educativo para alcançar a qualificação de sua aprendizagem. Referindo-se a esta questão, Dewey (1935) ressaltava que o empenho inteligente dos educandos, a participação como sujeitos ativos, a experiência e o livre debate constituíam um “método democrático”. Assim, potencializar a formação docente para que esta proposta se efetive é apoiar a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

Moura (2010) ao tecer elementos para discutir a educação integral, na perspectiva de política pública inclusiva que almeja assegurar a permanência dos aprendizes na escola, foca três desafios: organização curricular, elaboração do Projeto Político

Pedagógico e democratização da Gestão, apontando-os como indicadores para viabilizar políticas públicas e a operacionalização da ação docente. A autora também faz referência ao Programa Mais Educação<sup>1</sup> que, diferentemente de outros programas implantados no percurso histórico deste país que acabaram em descontinuidade, concentrados e fomentados especialmente nas esferas municipais e estaduais, este, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/07 congrega ações conjuntas com outros Ministérios e apresenta uma proposta de ampliação de jornada associada à oferta de novos métodos, saberes, processos e conteúdos educativos com abrangência em todo o país.

A busca que se faz é por uma formação docente capaz de agregar benefícios para a escola de tempo integral como espaço de mudança, articulando-a, se necessário, com a comunidade e outros setores em prol do desenvolvimento global das crianças, favorecendo a realização de objetivos de inculcação de modos de ser e pensar, de falar, de mover-se, de posicionar-se etc. (PARO, 1988).

Coerente com os apontamentos anteriores, a indagação de Coelho (2011) demonstra preocupação acerca de qual concepção de educação integral a escola pública contemporânea busca se legitimar. Neste sentido, recorre às vertentes expostas por Cavaliere (2009) e correlaciona às atividades desenvolvidas no contraturno, muitas vezes fora do espaço escolar e sem descrição no projeto político pedagógico da mesma, a necessidade de dar proteção social e elevar autoestima. Por outro lado, correlaciona à concepção integral entendida como formação global do sujeito aquela proposta advinda de uma organização curricular própria, descrita no projeto pedagógico da instituição.

Enquanto Coelho (2011) instiga-nos quanto ao propósito desta escola ressignificada na contemporaneidade, se é mais assistencial do que educacional, Ponce e Neta (2013) retomam o posicionamento de Anísio Teixeira que via na Educação Integral uma forma de proporcionar às classes menos favorecidas uma ascensão social por meio de uma educação promotora da liberdade, da autonomia, da aprendizagem reflexiva do amplo desenvolvimento da criança por vias democráticas. Assim, com base na realidade por elas investigada, apontam para a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos distintos profissionais que desenvolvem essa educação. Um novo elemento é trazido à reflexão: o papel do professor reflexivo.

### **Professor: Chave que abre caminhos para educação integral**

A concepção de educação integral que se visa enfatizar neste trabalho é combinada pelas proposições de Freire (2002), Dewey (1935), Anísio Teixeira (2007) e

Arroyo (2012) em que são consideradas todas as dimensões do ser humano, buscando desenvolvimento de si a partir de experiências que estimulem a reflexão e o envolvimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Uma educação capaz de articular o direito ao conhecimento científico e tecnológico à vivência de valores humanizantes que se traduzam no respeito à diversidade e na construção da história do indivíduo com o outro, movendo o tempo de possibilidades e não de determinismo. Também congregando aspectos estéticos, emocionais, diversidade de linguagens e expressões, priorizando uma relação educativa não hierarquizada entre os que ensinam e os que aprendem.

Tendo em vista essa concepção, percebemos um alargamento da função social da escola e da docência o que leva a ressaltar a urgência da formação de professores para atuarem nestes contextos escolares, combatendo a imagem da identidade docente reduzida a executor de procedimentos prescritos. Pois, compreendemos a docência como uma profissão que é construída na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docentes.

É comum, na leitura de projetos pedagógicos escolares, encontrarmos nos objetivos a aspiração de formar seres críticos, participativos e capazes de transformar a sociedade em mais justa, solidária, sustentável e com menos desigualdade social. Todavia, há uma grande dificuldade do professor em aproveitar o momento educacional atual, no qual a legislação prevê maior autonomia pedagógica e gestão democrática e participativa, para se desprender das amarras do quadro socioinstitucional delimitador de suas atividades. Para se alcançar o objetivo referido no início do parágrafo é preciso “transformar os alunos em atores, isto é, parceiros da interação pedagógica” (TARDIF, 2011, p. 221), os alunos devem ser envolvidos ativamente na construção de sua própria aprendizagem. Como postulava Dewey (1935) na abordagem de seu método de reflexão, para que o aluno se torne crítico e reflexivo é preciso que ele aprenda aquilo que utiliza e recompensa o espírito, que leve à melhoria na ação, fazendo aprender mais coisas sobre os próprios alunos e sobre o mundo. Propunha que as aptidões sejam desenvolvidas a partir da reflexão se associando a uma aplicabilidade prática.

Destarte, a formação docente inicial bem como a continuada se configuram no norte da reformulação das propostas constantes no projeto político pedagógico da escola que levem à eficácia escolar através de reflexão sobre e na ação, da pesquisa, da descoberta, do repensar de paradigmas e modelos já consolidados, priorizando uma relação educativa não hierarquizada entre os que ensinam e os que aprendem, fortalecendo sentimento de pertencimento dos que aprendem (CAVALIERE, 2007).

## **Projetos e TIC: Aprendizagem Significativa Para o Aluno X Desafio Para o Professor**

Retomamos neste espaço de discussão a relevância do papel do professor e, consecutivamente, sua preparação seja na formação inicial ou na formação continuada para lidar com as novas incumbências da escola, dentre elas, o uso das novas tecnologias como forma de garantir uma educação de qualidade para todos, adequada ao contexto e interesse destas novas gerações. A partir de 1980 houve uma mobilização do poder público para introdução da tecnologia de informação e comunicação no sistema de ensino público. Tendo em vista este atendimento foram realizados alguns projetos de formação de professores, no entanto, não se mantiveram em andamento, acarretando a incorporação de uma tendência de uso dos computadores em substituição dos recursos tradicionais com a proposta de transmissão de informações, sem análise das contribuições significativas das tecnologias, conforme Almeida (2005).

Ao tratarmos de reformulação de propostas e repensar de paradigmas para a escola de tempo integral, não podemos deixar de comentar a contratação de outros profissionais no trabalho com as oficinas<sup>ii</sup>, em concorrência com o professor, destacando-se aqui, a oficina de informática que, averiguada em nossa atuação profissional, quase sempre é ministrada por monitores que possuem formação em nível técnico e outros ainda cursando graduação, limitando a exploração dos equipamentos para desenvolvimento de habilidades de domínio do computador, jogos, ou busca de informações, muitas vezes, sem concreta integração pedagógica.

De acordo com Valente (1999), o computador pode auxiliar o estudante a construir conhecimentos. Entretanto, ambientes de aprendizagem que favoreçam o desempenho criativo dos estudantes devem ser propiciados pela prática pedagógica do professor. O autor aponta possibilidades a esse respeito, especialmente quando a partir dos estudos de Papert descreve a proposta educacional construcionista na qual a incorporação do computador visa à aprendizagem do aluno por meio de um processo construtivo, significativo e contextualizado.

Diante das reflexões acerca da concepção de educação integral e de escola de tempo integral que defendemos, a abordagem construcionista coaduna-se com a nossa visão, pois o entendimento desta é de que o uso de tecnologias não se restringe a determinada oficina ou disciplina mas, sobretudo constitui-se em meio de interação do aluno com o conhecimento, consigo mesmo e com o mundo, perpassando por todas as áreas. Assim, cabe ao professor, visto como facilitador, propiciar situações de parceria e

colaboração com e entre os alunos, valorizando a troca de experiências e contribuindo para o empenho criativo dos alunos, pautando-se no desenvolvimento de projetos, estudo de problemáticas do cotidiano e exploração de conceitos das áreas de conhecimento (ALMEIDA, 2005). Neste sentido, evidencia-se a necessidade de formação do professor para atuar neste contexto, proporcionando ao professor condições para o desenvolvimento de competências profissionais a partir de, através de e para a prática (ALMEIDA, 2005, p.92). Dada a complexidade do uso eficaz das tecnologias na educação, tal tarefa ao ser delegada a outros profissionais que foram incluídos no trabalho escolar, em substituição ao professor, obstaculizam o avanço de propostas inovadoras norteadas no projeto político pedagógico da escola, construído por toda comunidade escolar, haja vista que estes colaboradores, como poderiam ser chamados, apresentam um caráter temporário neste contexto educacional.

Considerando a atuação construcionista do professor, Almeida (2005) postula que o mesmo necessita adquirir um triplo domínio: tecnológico, teórico-educacional e pedagógico. Para que isso ocorra deve-se oportunizar a ele a formação continuada, visando a exploração das tecnologias, análise de suas potencialidades, reflexão acerca da aplicabilidade prática junto aos alunos, buscando embasamento teórico que favoreça a compreensão da nova prática pedagógica.

### **Se soubesse mais... seria ainda melhor**

Para contextualizar as ideias apresentadas nos tópicos anteriores deste estudo apresentaremos uma mostra de trabalho que julgamos compilar os entendimentos nesta perspectiva. Trata-se de um relato de experiência, do ano de 2010, que partiu da professora de Arte de uma escola de tempo integral do município de Araçatuba, o qual foi objeto de apresentação em seminário na disciplina Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva.

Diante dos estudos das teorias de Hernández (1998), Almeida (2005) e Leite (1996) foi possível identificar aspectos relevantes para caracterizar a referida experiência como trabalho com projeto e TIC. Portanto, a explanação da experiência dar-se-á de forma a relacionar a prática ao aporte teórico em questão.

O projeto intitulado “Quem conta um ponto aumenta um ponto” surgiu da conciliação do interesse das crianças do 5º ano pela tecnologia e do objetivo comum a toda a escola de desenvolver a competência leitora, já prevista no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Assim, motivados pela professora de Arte pensaram em produzir um conto animado. Para dar início ao projeto, alguns critérios foram

estabelecidos com os alunos: definição das áreas a serem trabalhadas no projeto; construção de uma história interessante para ser transformada em roteiro; escolha de uma temática de animação; pesquisa de um software de animação e sonorização

Num processo de integração, duas escolas foram envolvidas no projeto: uma escola municipal de Araçatuba e a escola convidada da rede estadual da grande São Paulo. Em relação à construção do projeto proposto pela escola, Hernández (1998) destaca várias etapas necessárias para a construção de um projeto, entre algumas delas: parte de um problema ou de um tema negociável; inicia-se um processo de pesquisa; buscam-se e selecionam-se fontes de pesquisa; representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.

Como usuária do programa de web videoconferência Skype, a professora pensou que esta seria a ferramenta ideal para auxiliar no sucesso da produção da animação com as crianças. Assistiu a algumas produções criadas por uma profissional em multimídia designer de São Paulo no formato de Contos Interativos e encontrou uma peça importante para repertoriar seus alunos à videoconferência. Relata a professora que a profissional em multimídia designer já produzia animações com crianças há um tempo e sua experiência no trato com a produção de histórias roteiros e os softwares específicos contaram como recurso importante neste projeto e enriqueceram a experiência inicialmente planejada. Ela estabeleceu contatos e conseguiu apoio da gestora de uma Escola Estadual da grande São Paulo para realização de uma integração intensa conduzida pela multimídia designer com os alunos de São Paulo. Assim, por meio de videoconferências os alunos de Araçatuba, interagem com os alunos de São Paulo, trocando contos que eram pesquisados anteriormente, histórias que ouviram de seus pais ou avós, trocavam informações sobre as cidades em relação às brincadeiras preferidas, sobre a paisagem, músicas, sobre o rio Tietê, que é comum às duas cidades, sobre as notícias de São Paulo que se veem pela televisão, como troteio, por exemplo.

Nos procedimentos da professora, podemos perceber que a experiência vivida permitiu promover a comunicação e a colaboração entre alunos, professores, administradores, comunidade, pesquisadores, especialistas em áreas específicas etc. construindo redes de conhecimento que envolvem conceitos, valores, crenças, usos e costumes favorecendo maior compreensão contextual e global (ALMEIDA, 2005).

Foram realizadas oficinas separadas, cada grupo em sua cidade visando à discussão e construção de história, com retomadas por meio das videoconferências.

As oficinas permitiram que se construíssem pontes entre conhecimentos, valores, crenças, usos e costumes, bem como desenvolver ações em prol da transformação individual e social (ALMEIDA, 2005).



Para um maior conhecimento sobre a realidade das duas cidades os alunos elaboraram questões norteadoras a serem respondidas por ambas as partes. Cada cidade fez um *feed back* das videoconferências, das histórias contadas, respondeu às questões com o intuito de “povoar” a cabeça das crianças com informações, elementos de construção do enredo. Neste momento, foi possível recapitular (avaliar) o que os alunos aprenderam, permitindo a conexão com um novo tema ou problema. Esta é uma etapa proposta por Hernández (1998), quando discute as características dos projetos de trabalho.

O roteiro produzido coletivamente pautou-se no conhecimento compartilhado pelos alunos e professores de ambas as cidades e as oficinas para produção foram separadas. Assim, em São Paulo, os alunos confeccionaram os personagens em argila e, em Araçatuba, os alunos produziram os cenários. A professora de Arte digitalizou as ilustrações criadas pelas crianças, fotografou-as e tratou-as no photoshop. A mesma coisa foi feita em São Paulo. No computador, as imagens foram agrupadas como uma grande colagem, montando todos os cenários: uma história interativa. Neste momento, foi possível às crianças trabalharem de maneira colaborativa, valorizando a troca de experiências e as vivências significativas (ALMEIDA, 2005).

Depois de montados os cenários com os desenhos das crianças de Araçatuba a multimídia designer deu vida a eles com o uso de programas específicos de animação e edição de imagens. Como esta fase de execução seria complexa para a faixa etária dos alunos, a professora partiu para a sonorização com a gravação do áudio do roteiro com as crianças colocando suas vozes e sons aos personagens criados para o conto animado.

A prática pedagógica por meio de projetos desenvolvidos em sala de aula, conforme Almeida (2005):

[...] permite romper com a limitação das atividades ao saber disciplinar dicotomizado de situações da realidade e do contexto do aluno, enfatizando a articulação com situações do cotidiano e com o desenvolvimento da capacidade de mobilizar saberes específicos para enfrentar situações reais por meio de competências e habilidades fundamentais para a autonomia em relação à própria vida e trabalho (ALMEIDA, 2005, p.59).

Os alunos de Araçatuba foram a São Paulo para assistir ao lançamento da animação e conhecer pessoalmente os alunos da escola de lá. Também, visitaram os lugares tratados durante as videoconferências e na história construída, tais como o Parque do Ibirapuera, o Planetário e o Acervo do MASP.

Segundo Leite (1996) a pedagogia de projetos visa a ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um local de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. Complementarmente, Hernández (1988), aponta proposta de formação de indivíduos com uma visão mais global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações reais, preparando para aprender para toda a vida.

Ao trazer esta ilustração para este ensaio, intencionamos mostrar que o profissional docente, comprometido com seu ofício, traz uma visão geral fundamentada do papel destas tecnologias na sociedade atual e no processo educativo e busca novas estratégias para desenvolver o seu trabalho. Entretanto, se pudesse contar com uma estrutura mais adequada de formação que oportunizasse a ele a exploração das tecnologias, análise de suas potencialidades, reflexão acerca da aplicabilidade prática junto aos alunos, buscando embasamento teórico favorecedor da compreensão da nova prática pedagógica, chegaríamos à eficácia escolar. Destarte, o trabalho ora apresentado apareceria com novas nuances. Acrescentaríamos nele descrição de atividades trabalhadas interdisciplinarmente pelos professores polivalentes, em se tratando de estudantes do quinto ano, relacionando-as ao currículo escolar, tais como: leitura e produção de textos, meio ambiente (poluição, rios, etc), características geográficas, mapas, personagens da história brasileira, linha do tempo, dentre outros. Especialmente, nas escolas de tempo integral, ações como estas precisam ser multiplicadas e, para isso, faz-se necessária a formação continuada, não eximindo a responsabilidade da formação inicial, que proponha desenvolvimento de aptidões docentes a partir de estudos de teorias educacionais se associando a uma aplicabilidade prática.

### **Considerações Finais**

Os estudos nortearam reflexões acerca de concepções de educação integral a fim de demonstrar preocupação acerca de qual destas concepções a escola pública contemporânea busca legitimar, sob risco de acabar se pautando pelo propósito mais assistencial, correlacionando às atividades desenvolvidas no contraturno a necessidade de dar proteção social e elevar autoestima simplesmente. Por outro lado, correlaciona à concepção integral entendida como formação global do sujeito aquela proposta advinda de uma organização curricular própria, descrita no projeto pedagógico da instituição. Neste tocante, enfatiza a visão de Educação Integral que congrega ações articuladoras do direito ao conhecimento científico, tecnológico e desenvolvimento dos aspectos estéticos e emocionais à vivência de valores humanizantes que se traduzam no respeito

à diversidade e na construção da história do indivíduo com o outro, movendo o tempo de possibilidades e não de determinismo.

Um outro desafio destacado é a utilização dos recursos tecnológicos como forma de garantir a construção de conhecimentos por meio de aprendizagens significativas, ultrapassando o paradigma tradicional do uso das TIC como recursos extras para manter as mesmas propostas que privilegiam a transmissão de informações.

Lutar em prol de uma formação docente para o professor da escola de tempo integral é combater a imagem de sua identidade docente reduzida a executor de procedimentos prescritos. É compreender a docência como uma profissão que é construída na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola. É enxergar o professor como peça fundamental na reformulação das propostas que levem à eficácia escolar e que para isso necessita de aprofundamento de estudos das teorias educacionais.

As contribuições trazidas por este trabalho se traduzem no reforço da valorização do professor como profissional legitimado pela sua formação inicial, pelos conhecimentos, experiências e habilidades oriundos de sua prática que os credencia a integrar o debate que se propõe acerca da concepção de educação integral e a incorporar nas práticas pedagógicas inovações de estratégias de ensino e aprendizagem a fim de potencializar a construção de aprendizagens significativas aos alunos.

#### **Referências:**

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. 1. Ed. – São Paulo: PROEM, 2002.

ARAÇATUBA, **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Araçatuba: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In Moll, Jaqueline et AL. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45

BRASIL, **Lei nº 8.035/2010 – Plano Nacional de Educação**. 2010.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 494/2007 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Jun, 2007.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) nº. 9.394**. Dez, 1996.

\_\_\_\_\_, Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17/11/2012

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escolas de Tempo Integral Versus Alunos Em Tempo Integral**. Abril, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/>. Acesso em 02/12/2012

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias? Porto Alegre. 2001. p. 83-100

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Alunos No Ensino Fundamental, Ampliação Da Jornada Escolar E Educação Integral**. 2011. Disponível em: <[www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT13-91\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT13-91_int.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2013.

DEWEY, John. O ato de pensar e a educação. In: DEWEY, John. **Democracia e educação: o ato de pensar e a educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Cap. 12. p. 167-169. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 24 ed. 2002.

FREITAS, Juliana Veiga de; TRAVERSINI, Clarice Salete. **O Professor da Educação Integral: um sujeito em processo de invenção**. 2013. Disponível em: <[36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos.../gt08\\_2857](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos.../gt08_2857)>. Acesso em: 30 nov. 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**/ Fernando Hernández; trad.Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 1998

JESUS, S. P. S. **A Escola de Tempo Integral Sob A Perspectiva Do Educador**. Anuário da Produção Acadêmica Docente. Vol. II, Nº 3, 2008.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Referências bibliográficas**. In: **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação integral e integrada: ampliação de tempos e espaços educativos**. 2010. Disponível em: [www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos4668.pdf](http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos4668.pdf). Acesso em: 01 dez. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez, 1988.

PONCE, Carla Sprizão; NETA, Maria da Anunciação Pinheiro Barros. **Concepções de educação integral na escola pública de Sinop- Mt: uma reflexão fenomenológica**. 2013. Disponível em: [www.36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos.../gt13\\_2669\\_resumo.pdf](http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos.../gt13_2669_resumo.pdf). Acesso em: 02 dez. 2013.

SÃO PAULO, **Diretrizes da escola de tempo integral**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo São Paulo: CTP, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Capítulo 5. O professor enquanto “ator racional” – Que racionalidade, que saber, que juízo? Petrópolis: Vozes, 2011. p. 183-224

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5ª ED., 1994.

VALENTE, José Armando. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas/SP: UNICAMP/NIED, 1999.

---

<sup>i</sup> O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Integra ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

<sup>ii</sup> A contratação de outros profissionais para atuação nas oficinas acontece por não haver uma proposta educacional consolidada nos planos de carreira do magistério municipais e ou estaduais que considerem a relevância destas atividades complementares das Escolas de Tempo Integral para a formação integral do indivíduo. Por se tratar de um processo em construção, o poder público, acaba por adotar medidas emergenciais de custo financeiro mais reduzido para a implantação do ensino integral nas escolas.