

# OS PROFESSORES E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES

Dagmar Dnalva da Silva BEZERRA<sup>1</sup>

## Resumo

A educação integral é uma realidade posta pela atualidade brasileira, entendida no contexto das transformações político-sociais que ocorrem no Brasil. A exigência da escola de tempo integral pela comunidade escolar, a atuação e a formação dos professores atuantes nas escolas de tempo integral são questões que merecem atenção, uma vez que são vistas como pré-condição de renovação e elevação da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas. Este texto discute a formação de professores no contexto da ampliação do tempo e dos espaços escolares em busca da melhoria da qualidade do ensino por meio de uma educação integral.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Formação de Professores. Tempo e Espaços Escolares.

## TEACHERS AND INTEGRAL SCHOOL TIME: FORMATION AND CONCEPTS

### Abstract

The integral education is a reality of today's Brazil, which can be understood in the context of socio-political transformations taking part in the country. The need of integral education by the community, the teachers' role and training of teachers who work in such schools are issues that deserve attention, since they are pre-condition to remodeling and quality improvement of the education offered by public schools. This paper discusses the training of teachers in the context of the enlargement of the school time in the search of the improvement of the teaching quality through integral education.

**Key-words:** Integral Education. Training of Teachers. School Time and Places.

### Introdução

A função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos modos diferentes de conceber a prática educativa (Pérez Gómez, 2007, p. 353).

Ao longo de sua história, a humanidade buscou formas diversificadas de produzir e socializar conhecimentos através da educação. Esta se revelou como construção histórica e prática social localizadas temporal e espacialmente para o desenvolvimento das sociedades e preservação dos saberes acumulados. Nessa perspectiva, o grande desafio da atualidade é o de desenvolver a qualificação e o potencial dos sujeitos para se obter maior comprometimento com os resultados desejados: uma sociedade democrática, com oportunidades para todos, com condições mais favoráveis à profissionalização e ao aprimoramento dos profissionais e das instituições das quais fazem parte. E, os professores e a escola não fogem a essa realidade.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, Faculdade de Educação - UFG. Professora da Seduc - GO.

No decorrer dos 500 anos de sua história, a educação brasileira se reconfigurou, experimentou diversas teorias, abordagens e métodos influenciada por tendências e teóricos diversos (SAVIANI, 2008). Essas experiências levaram a educação nacional a ter características muito peculiares, delineando uma maneira própria de promover a educação para todos e ofertar formação aos profissionais docentes.

É nesse quadro de diversidades de experiências e modos de se pensar a educação nacional que se encontra a concepção de uma educação integral, com ampliação do tempo e dos espaços escolares, alicerçada em um ensino de qualidade, oportunidades de diversificação dos conhecimentos através das artes, dos esportes e do lazer e com profissionais qualificados.

### **Educação integral: ampliação do tempo e dos espaços escolares**

A ideia de uma educação integral ganhou corpo em nosso país no início do século XX. A formulação de uma concepção sobre a educação integral no Brasil trouxe como consequência a necessidade de uma reestruturação da escola para responder aos desafios da sociedade moderna e democrática. Essa reformulação da escola foi associada à valorização de atividades e experiências voltadas para a reflexão sobre a estrutura política, econômica e social da comunidade local (CEPAE, 2009).

Uma das primeiras propostas de escola de tempo integral no Brasil foi a do teórico e político Anísio Teixeira, na década de 1950, com a experiência da Escola Parque<sup>2</sup> em Salvador – Bahia. A partir daí, várias outras experiências de educação integral foram vivenciadas em diferentes cidades brasileiras, experiências como práticas isoladas de um ou outro educador ou como políticas de governos de tendências oposicionistas (a esquerda política), como na década de 1980, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola do Partido Democrático dos Trabalhadores (PDT), momento em que a discussão em torno do tema educação integral foi reaquecida (RIO DE JANEIRO, 1991).

A educação integral no Brasil só pode ser entendida no contexto das transformações político-sociais que vêm ocorrendo em nosso país. A necessidade da oferta de educação às nossas crianças em tempo integral tem se mostrado necessária à medida que a vida social

---

## **2**

Em 1950, Anísio Teixeira, na sua gestão como secretário da educação de Salvador – Bahia, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, experiência conhecida internacionalmente como Escola Parque. Essa instituição educacional oferecia à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania (FÁVERO, 1999).

requer mais conhecimento e integração dos nossos jovens estudantes/aprendizes/trabalhadores (TITTON; MOREIRA, 2009).

Nesse contexto, a educação integral passa a ser reivindicada pela comunidade em geral por esta entender que, a partir dela, poderão ser diminuídas as desigualdades sociais ocasionadas pelas desigualdades de oportunidades experimentadas pela maioria dos brasileiros (CEPAE, 2009). E é nessa busca por uma educação, de fato, de qualidade e para todos, em tempo integral, é que surgem os problemas e as dificuldades educacionais que, de certo modo, provocam a sua discussão no âmbito da educação escolar brasileira.

As dificuldades encontradas na construção de um sistema nacional de educação (SAVIANI, 2010), bem como na oferta de educação para todos, impulsionam as discussões sobre a oferta de educação integral aos alunos das escolas públicas, uma vez que a educação básica é um direito público subjetivo e dever do Estado (BRASIL, 2009). Outras dificuldades também motivaram esta discussão, tais como: o processo de organização interna das unidades escolares; o processo de convencimento dos governantes e dos legisladores quanto ao estabelecimento de políticas nacionais para ampliação dos tempos e espaços escolares; bem como, o desgaste da imagem do professor visível na falta de planos de carreira e na atual organização da rotina escolar (LECLERC, 2009). Os debates provenientes dessa necessidade de pensar uma nova educação brasileira e suas condições de realização contribuíram para que a educação integral fosse um item contemplado nas políticas nacionais.

A legislação sobre a educação estabelece as suas finalidades nas unidades escolares. A Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação formal objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Esse preceito é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, quando expressa em seu artigo 87, § 5º que, o tempo de estudos no ensino fundamental deve progredir, até que ele seja ofertado em tempo integral (BRASIL, 1996). E ficou estabelecido que a educação básica, progressivamente, teria seu tempo, que é de no mínimo quatro horas diárias obrigatórias, ampliado, para que a formação dos alunos naquele nível de ensino passasse a ser integral, pois um dos desafios contemporâneos da educação brasileira é a ampliação do tempo, bem como dos territórios e das oportunidades educacionais nas escolas para garantir e qualificar a aprendizagem dos alunos na perspectiva da Educação Integral.

As demais legislações complementares endossam essa necessidade de o Estado ofertar, nos estabelecimentos públicos a educação integral, tais como: O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), artigo 53 – “associar ao desenvolvimento integral uma

forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção”; o PNE – Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011)<sup>3</sup> – “educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e da educação infantil de pelo menos sete horas diárias”; o FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007, (BRASIL, 2007a) destina às matrículas de tempo integral uma diferenciação das ponderações para distribuição proporcional de recursos; por fim, o Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007b), em seu artigo 4º, entende que “educação básica em tempo integral é a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo”.

A educação integral se refere ao “reconhecimento das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano” (LECLERC, 2009, p. 48), os desafios são vários e grandes, mas é na formação contínua e por meio dos investimentos nos sistemas educacionais que se chegará à oferta de educação integral e integrada em todas as escolas brasileiras.

O êxito da escola de tempo integral está na articulação bem sucedida entre os tempos e os espaços escolares, entre os diferentes saberes e os educadores, entre os conhecimentos formal e informal, do turno e do contraturno e as interações com a sociedade civil, já constatadas nas experiências efetivadas no Brasil (CEPAE, 2009). Em resposta a esses desafios, as escolas vivenciam mudança de paradigmas, e de seus profissionais são requeridos novos conhecimentos, novas formas de atuação e, logo, contínua formação.

Nesse contexto da educação integral, a questão sobre a formação do professor ganha um novo olhar. Para atuação nas escolas de tempo integral é necessário um novo professor, uma nova formação, novos conhecimentos? Que formação os professores têm recebido para atuarem nessa nova realidade educativa?

### **Formação de professores e(m) tempo integral**

Formar-se professor implica em se colocar no movimento contínuo de compreensão das ações do cotidiano educacional. “Podemos legitimar a nossa profissão procurando entender as múltiplas determinações de nosso trabalho, não nos deixando guiar cega ou intuitivamente pelo que consideramos imponderável” (MOURA, 2003, p. 129), porque temos condições de propor, agir, formar e transformar o meio em que vivemos, assumindo a nossa condição de sujeitos.

---

<sup>3</sup> O Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 (PNE 2011-2020), apresenta como Meta 6 a oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2010). Entretanto até agosto de 2012 o Congresso Nacional ainda não havia aprovado este projeto.

Todavia, debater a formação profissional é atividade laboriosa, e discutir a sua formação contínua é um labor complexo que requer pesquisa. Consequência disto, os estudos da/sobre/para a formação continuada dos professores, que atuam na educação básica, se revela tarefa não muito simples, pois há variadas concepções para essa formação, desde as tradicionais (cursos de “reciclagem” em serviço ou fora dele), quanto as que consideram a proposta de formação contínua como “processo de reflexão sobre a prática” (COELHO, 2002, p. 135).

A concepção de formação continuada como reciclagem é restrita e marcada por uma perspectiva social de mundo reprodutora, caracterizada por cursos superficiais, realizados em um tempo curto e em espaços precários; a concepção de formação continuada como processo apresenta uma visão social de mundo ampliada e contextualizada (Idem, *ibidem*.).

De acordo com Libâneo (2000, p.123), “A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”. Essa formação deve ser uma busca constante do professor, isso significa que o conhecimento humano, em qualquer área, está em constante/contínua transformação e construção.

Para Coelho (2002), a formação continuada ganha novas perspectivas quando outras questões, como a identidade profissional, a valorização dos saberes docentes e a prática centrada na reflexão do cotidiano escolar passam a ser consideradas na elaboração e efetivação dos programas de formação. Para essa autora,

Uma visão ampliada de formação do profissional da educação calcada em uma perspectiva crítico-emancipadora da educação, não prescinde da reflexão sobre os *aspectos financeiros*, os *aspectos profissionais*, os *aspectos epistemológicos* e os *aspectos político-pedagógicos*<sup>4</sup> (idem, p. 137, grifos no original).

E esses aspectos, concomitante aos aspectos pedagógicos, tais como o tempo de trabalho docente com planejamento e os recursos disponíveis para que a aula aconteça, contribuem sobremaneira para a formação contínua dos docentes. Essa contribuição pode encontrar eco na oferta da educação integral se, com a ampliação do tempo do aluno na escola, ampliar também o tempo do professor para que ele trabalhe em uma única unidade escolar, sem comprometer o seu orçamento e para que estude no tempo disponível para a escola não comprometendo, assim, o tempo de descanso e da família.

---

<sup>4</sup> Aspectos financeiros: remuneração condigna com o exercício responsável e crítico da docência; aspectos profissionais: jornada de trabalho, horário para realização de atividades que não sejam as de sala de aula; aspectos epistemológicos: habilidades específicas das diferentes áreas de conhecimento, tempo de estudo e pesquisa; aspectos político-pedagógicos: relações entre o sistema central e o escolar, relações entre os diversos segmentos presentes na escola, entre outras possibilidades (COELHO, 2002, p. 137).

Buscando alternativas para a formação continuada, o MEC – Ministério da Educação (BRASIL, 2002) observa que desde um passado recente, proliferam sucessivos eventos de capacitação, cursos e encontros, em que os professores entram em contato com as teorias educacionais, novas metodologias de ensino e informações atualizadas sobre a sua disciplina. Não raro essa “aprendizagem de ouvido” cai no vazio, pois os professores não experienciam concretamente novas formas de construção de seu próprio conhecimento e nem são estimulados a desenvolverem uma postura mais ativa e cooperativa. Esse modelo de capacitação “eventual”, baseada na realização esporádica ou sequenciada de encontros, não costuma constituir-se como efetiva e legítima formação continuada, caracterizando-se antes como uma formação descontínua, realizada aos “soluços”.

Ao lado da formação do professor, a realidade da educação integral já está posta, seja pela legislação vigente ou pelas experiências exitosas (ou não) em curso no nosso país. A Lei ° 9.394/1996 (LDBEN) em seu artigo 34 estabelece que,

Art. 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...].

§ 2º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

O alargamento do tempo escolar para o aluno, com a inserção de diversificadas atividades práticas, políticas e pedagógicas complementares à formação integral do educando do nível fundamental, abre possibilidades para a implantação, execução e avaliação de efetivas políticas educacionais de formação continuada dos professores das escolas públicas.

Entendida em sentido amplo, como “processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional” e, em sentido estrito, como “forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional” (FALSARELLA, 2004, p. 55), constituindo a profissionalização do professor ao longo da sua atuação, a formação continuada está relacionada ao desenvolvimento do profissional da educação que tem direito, como indivíduo, de atualizar-se, permanentemente, para um bom desempenho e comprometimento com seu trabalho.

Ainda no campo legal, a LDBEN estabelece o propósito da formação continuada de professores, a distância ou em serviço, em artigos específicos, que ao lado da formação inicial se tornou uma exigência legal, uma necessidade e um direito do profissional da educação no

intento de se alcançar uma educação de qualidade. Os artigos 63, inciso III e 67, inciso V, da LDBEN enfatizam que o processo formativo deve ser contínuo. Isso significa dizer que o conhecimento humano, em qualquer área está em contínua transformação e construção. Todos sofrem o impacto das mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, que exigem uma constante adaptação às novas formas de vida, de trabalho. Para nossa satisfação pessoal e competência profissional, necessitamos de atualização frequente e permanentemente.

O artigo 63, inciso III da LDBEN, determina aos Institutos Superiores de Educação manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. O *caput* do artigo 80 dispõe que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. O artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

Legislação posta, a questão que nos impulsiona é de que forma a formação continuada de professores poderia contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente no contexto da escola, agora de tempo integral? De acordo com Coelho (2002), o fator tempo se tornou imprescindível para que o *ethos* profissional do professor se constitua e se revele no profissional comprometido com sua profissão e formação, com a organização da sua categoria enquanto coletivo da profissão, com o seu profissionalismo e com a organização social baseada na justiça.

A escola de tempo integral não é uma escola de dupla jornada com a repetição de tarefas e metodologias. A ampliação do tempo escolar deve ser entendida como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, porque “a escola não é apenas ‘aulas’, ela deve incorporar atividades paralelas [...]. O horário integral não deve significar uma carga maior de aulas. Deve significar atividades adicionais, complementares, por professores complementares” (BUARQUE, 1994, p. 136, apud. COELHO, 2002, p. 144). Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar possibilita o desenvolvimento de atividades que favoreçam a construção de uma educação integral, de conhecimentos universais e da emancipação dos sujeitos.

Seja para atuar na escola de tempo integral ou nas escolas de turno único (quatro horas), o processo de formação continuada oportuniza aos professores novas significações e novos sentidos para a prática docente, que permite, por meio da reflexão, a produção coletiva de conhecimento. Concebe-se, assim, que a formação inicial, por si só, não é suficiente para desenvolver um ensino que resulte em habilidades e capacidades humanas, que possibilitem

aos sujeitos sobreviverem e terem êxito na sociedade do conhecimento, e a formação continuada seria o caminho.

Os programas de formação continuada, especialmente os ofertados pelas secretarias de educação, traduzem um ideal de escola e um ideal de professor por parte de quem os propõe. O Estado, como responsável pela educação pública, é o responsável também pela formação continuada dos professores das redes públicas de ensino, porque ela poderá contribuir para a melhoria do ensino oferecido nas escolas. Na perspectiva de se oferecer educação de qualidade, o professor será um profissional valorizado e colocado em situações de constante formação, para que seu local de trabalho se transforme em um ambiente dinâmico e produtivo, tanto para quem ensina como para quem aprende.

Pensando a formação continuada em seu sentido estrito – aperfeiçoamento intencional e organizado que estimula o docente, por meio da ação, reflexão e interação, ao aprimoramento de sua prática e à apropriação de saberes para se conquistar a autonomia profissional – é que buscamos as concepções e práticas subjacentes ao projeto de formação continuada de professores na perspectiva da educação integral. Porque as concepções [e práticas] revelam as intenções não ditas e expõe o quadro político-pedagógico em que está inserido o processo formativo que envolve [elementos e agentes educativos]: educação, formação, escola, professor e aluno (BEZERRA, 2007, p. 144).

A formação continuada do professor rompe com aquela concepção e prática de cursos de reciclagem e reforça a idéia de legitimidade de um saber, o saber docente, que se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mundo do trabalho, ou seja, reafirma-se a legitimidade de uma formação que se processa no cotidiano. Essa discussão faz explicitar a natureza elementar dos cursos de formação oferecidos pelas instituições de ensino superior, reafirmando sua importância na formação docente, ressaltando-se que a formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que se inicia antes mesmo de seu ingresso na universidade e uma outra que prossegue durante toda a sua vida profissional (FALSARELLA, 2004).

A formação de conhecimentos e técnicas eficazes é apenas um componente da formação. Esta visa, fundamentalmente, à maturidade profissional, cultural e ética, fruto da reflexão sobre o cotidiano da escola, da capacidade de explicitar os valores de suas escolhas pedagógicas, resultado do enriquecimento de ações coletivas, da consciência das múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na prática educativa escolar. Perrenoud (1999) afirma que o desenvolvimento de programas de formação de professores deveria ser objeto de parcerias sólidas e equitativas com o sistema educativo, porque uma formação de qualidade

funciona a partir de um consenso sobre a concepção de formação e de um engajamento coletivo em favor da profissionalização do ofício. Isto tem apontado para a premissa de que somente profissionais preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos dão sustentação, a longo prazo, à universalização do ensino básico, agora numa perspectiva de educação integral.

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fato relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições de trabalho docente. [...] Nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos apenas como executores, pois um de seus objetos de trabalho é o aluno, que é também sujeito (AZZI, 2005, p. 57).

A realidade educacional brasileira requer uma revisão crítica das experiências vivenciadas nos programas de formação de professores, em busca de estratégias de formação continuada mais coerentes com os princípios e fundamentos da atualidade. Em relação aos órgãos responsáveis pela gestão dos sistemas educacionais, isso implica adotar um conjunto mais amplo de estratégias e ações, reunidas sob diretrizes de uma verdadeira política de desenvolvimento profissional para os profissionais da educação.

No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (FUSARI, 1988, apud. PIMENTA, 2005, p. 16).

Não é possível elaborar um programa de formação continuada à margem da realidade da escola, especialmente, sem a participação dos professores. A continuidade da formação iniciada na graduação se dará ao longo de sua atuação profissional, possibilitando a participação desses profissionais em seus planos de ação, baseando-se estes nas necessidades e interesses que surjam de sua própria prática profissional, utilizando meios que estimulem sua participação nos programas de formação, permitindo “uma rigorosa formação científico-cultural e uma sólida formação didática” (MERCADO, 1999, p. 156).

Essas demandas revelam seus sentidos na sociedade em que vivemos e que projetamos. As implicações dessa vivência e projeção são dimensionadas à medida que se pensa e formula um projeto de cidadania, de um modo de ser e de viver numa comunidade (PIGNATA, 2009). Assim, adquirem sentidos diante das necessidades que se colocam face ao que queremos ter como nação, como espaço e formas de existência como seres humanos. Se quisermos a construção de uma democracia plural numa nação de todos e para todos, reconheçamos, inicialmente, que essa conquista será possível quando formos capazes de nos

informar, de ampliarmos essa informação, de situarmo-nos e movermo-nos entre o mundo da cultura e do trabalho, num viver ético, com responsabilidades partilhadas. E, conseqüentemente, que só se conquista isto com um sistema educacional adequado e professores capazes de construir, na sua prática, interações promotoras daquela cidadania para si e para seus alunos.

A escola “deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora” (GIROUX, 1997, p. 28). E com a formação continuada cria-se essa condição, porque ela se constrói cotidianamente pelo exercício da docência e do trabalho na escola. “A formação continuada de professores é ponto-chave para transformar a cultura do fracasso que impera nas escolas brasileiras em cultura do sucesso” (FALSARELLA, 2004, p. 51). A necessidade de formação continuada faz-se cada vez mais presente, não no papel de educação compensatória, mas como meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar, porque ela tem condições possíveis de resposta aos reclamos do momento atual, a partir da inserção do professor no campo, após a formação inicial. Aquela formação dá condições de se trabalhar em consonância com novos paradigmas de aprendizagem que emergem no exercício profissional e na experiência de vida dos professores, como é o caso da educação integral e da escola de tempo integral. No cumprimento dessa função, os programas de formação continuada estariam cientes dessas questões, que estariam integradas às novas perspectivas sócio-culturais e atentas aos sinais de transição e mudança.

## **Reflexões finais**

Na proposta de educação integral, o ambiente escolar não é uma reprodução da escola tradicional de um turno, é um espaço pensado para não se repetir os deslizes que a escola às vezes comete. Por isso, a escola de tempo integral não é apenas uma extensão da jornada escolar diária, restrita aos saberes escolares ou circunscrita ao espaço escolar. Ela estimula o repensar a escola e suas funções na contemporaneidade, assim como a prática educativa, percebida como “a aquisição de saberes escolares e saberes locais ou comunitários para o pleno exercício da cidadania, para o reconhecimento das singularidades individuais, bem como as especificidades de cada comunidade, grupo social/étnico, ou região” (RABELO, 2009, p. 99).

Nesse contexto da educação integral, o professor poderá ser percebido como agente social, que de fato é. Os professores são profissionais que realizam sua função na formação do outro e a formação continuada é condição de êxito para uma educação integral. A ampliação

do tempo escolar para o aluno deverá repercutir em uma ampliação do tempo do professor em uma única unidade escolar, em momentos consagrados à contínua formação desse profissional. Só assim, os docentes serão reconhecidos como agentes sociais, construtores de processos ininterruptos de ensino e aprendizagem, na perspectiva de Giroux (1997), como intelectuais transformadores.

Os professores buscam ser reconhecidos na sua condição de intelectual, pelo caráter do seu trabalho, pelo estabelecimento de políticas públicas e pelos programas de formação ofertados pelas agências contratantes, aqui para nós as secretarias de educação. Este intento poderá ser alcançado através de políticas educacionais que os elevem à condição de sujeitos, por meio das suas práticas, da melhoria da oferta e manutenção da educação básica das escolas públicas e através de sua formação inicial e continuada.

## Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Dagmar D. S. *Formação de professores no Projeto LPPE: as concepções reveladas nos discursos dos docentes*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.179/01. Plano Nacional de Educação (PNE)*. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gestão*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.494, de 01 de janeiro de 2007*. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 59*. Brasília: Congresso Nacional, 2009.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 8.035, de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. *Educação Integral e Integrada*. Manual do aluno (Módulo Introdutório). Goiânia: CEPAAE/ UFG, 2009.

COELHO, Lígia M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs.). *Educação brasileira e(em) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 133-146.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes A.; BRITTO, Jader M. (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 1999.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LECLERC, Gesuína de F. E. Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil: contextualização histórica (Módulo II, Submódulo 1) – Manual do aluno: *Curso de Educação Integral e Integrada* – Goiânia: CIAR/Universidade Federal de Goiás (UFG), 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2000.

MERCADO, Luís P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOURA, Manoel O. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 129-145.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno.; PÉREZ GOMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 353-379.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, set-dez/1999.

PIGNATA, Maria Izabel B. Educação integral e a escola (Submódulo 1). In: Políticas pedagógicas (Módulo IV) – Manual do aluno: *Curso de Educação Integral e Integrada* – Goiânia: CIAR/Universidade Federal de Goiás (UFG), 2009, p. 78-86.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

RABELO, Danilo. Mandalas dos saberes: uma Proposta pedagógica para a Educação integral (Submódulo 2). In: Políticas pedagógicas (Módulo IV) – Manual do aluno: *Curso de Educação Integral e Integrada* – Goiânia: CIAR/Universidade Federal de Goiás (UFG), 2009, p. 87-101.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. *Revista Estudos Avançados*. Rio de Janeiro: 5(13), p. 61-77, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

TITTON, Maria Beatriz P.; MOREIRA, Suzana P. Relação escola-comunidade: algumas experiências (Submódulo 2). In: Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos (Módulo III) – Manual do aluno: *Curso de Educação Integral e Integrada* – Goiânia: CIAR/Universidade Federal de Goiás (UFG), 2009, p. 70-75.