

# O pensar e construir uma educação integral em tempo integral no eixo de uma proposta curricular inovadora: desafios e possibilidades

*Thinking and Building a full-time education in the axis of an innovative curriculum proposal: challenges and possibilities*

**Reijane Maria de Freitas Soares**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí e Professora Assistente da UFPI, Teresina, PI – Brasil  
reijanemar@yahoo.com.br

**Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**

Doutora em Educação e Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI – Brasil  
carmensafira@bol.com.br

## Resumo

A discussão sobre educação integral em tempo integral e o desenvolvimento de uma proposta curricular inovadora, decorre desta problemática: quais os desafios e possibilidades de desenvolver uma proposta curricular na dimensão da educação integral nas escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual de Teresina – (PI)? Busca-se como objetivo geral: Analisar os desafios e possibilidades de desenvolver uma proposta curricular na dimensão da educação integral nas escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual de Teresina. E como objetivos específicos: compreender a importância da prática educativa do professor dos Centros de Ensino de Tempo Integral (Cetis) para o desenvolvimento de um currículo norteado nos princípios da educação integral; descrever a articulação da prática educativa do professor dos Cetis com os princípios definidos no PPP dos Cetis; discutir a efetivação dos princípios de autonomia e democracia no âmbito da prática educativa do professor dos Cetis com vistas à educação e escola de tempo integral. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, consubstanciada pelo método da narrativa, entrevista e consulta a documentos, aplicada em dois Cetis da rede estadual de educação do Estado do Piauí: um do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio, com a participação de cinco professores que atuam nestes centros. Fundamentou-se nos estudos teóricos de: Benjamin (1985), Freire (1996), Pistrak (2000), Veiga (2004), dentre outros. A prática educativa do professor encontra-se desarticulada com os princípios estabelecidos nos PPPs, e indica contradições operacionais do Projeto Político-Pedagógico, considerando os objetivos propostos.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Prática Educativa. Proposta Curricular.

### Abstract

A discussion about full-time education and the development of an innovative curriculum proposal arises from this problem: what are the challenges and possibilities of developing a curriculum proposal in the dimension of full-time education at State Network Schools in Teresina - (PI)? The focus of the general objective is 'to analyze the challenges and possibilities of developing a curriculum proposal in the dimension of full-time education at full-time schools of the State Network in Teresina'. As specific objectives, we have: understanding the importance of educational practice of teachers from Full-Time Learning Centers (CETIs) for the development of a curriculum guided by the principles of full-time education; describing the relationship of the educational practice of teachers from the Full-Time Learning Centres (CETIs) with the principles set out in the PPP (Political-Pedagogical Project) of all CETIs and discussing the realization of autonomy and democracy principles within the educational practice of teachers of CETIs aimed at full-time school and education. We conducted a qualitative research embodied by the methods of narrative, interview and consulting documents, applied in two State System CETIs of Piauí, one is an elementary school and the other one a high school, with the participation of five teachers who work in these centers. It was based on the theoretical studies of Benjamin (1985), Freire (1996), Pistrak (2000), Veiga (2004), among others. The educational practices of teachers are disjointed to the principles established in PPPs, and indicates operational contradictions of the Political-Pedagogical Project considering the proposed objectives.

**Key words:** Curriculum Proposal. Educational Practice. Full-Time Education. Full-Time School.

## Introdução

A discussão sobre educação integral em tempo integral e o desenvolvimento de uma proposta curricular inovadora envolvem, como questão de estudo, o problema: quais os desafios e possibilidades de desenvolver uma proposta curricular na dimensão da educação integral nas escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual de Teresina – (PI)?

Com isso, objetiva-se analisar os desafios e possibilidades de desenvolver uma proposta curricular na dimensão da educação integral nas escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual de Teresina tendo como objetivos específicos: compreender a importância da prática educativa do professor dos Centros de Ensino de Tempo Integral (Cetis) para a efetivação de um currículo norteado nos princípios da educação integral; descrever a articulação da prática educativa do professor dos Cetis com os princípios definidos no PPP das escolas de tempo integral; discutir a efetivação dos princípios de autonomia, democracia e qualidade no âmbito da prática educativa do professor dos Cetis com vistas à educação integral e em tempo integral.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a entrevista narrativa, o questionário e a consulta a documentos como instrumentos de contato com o campo e os interlocutores da pesquisa. O estudo envolve dois Centros de Ensino de Tempo Integral, nomeados como: Ceti “A” E Ceti “B”. Os interlocutores correspondem a cinco professores, aos quais foram atribuídos os codinomes de Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva. As abordagens explanadas neste texto discutem os desafios vivenciados pelo professor do Ceti na prática educativa, a importância da prática educativa do professor do Ceti e as possibilidades de efetivar o currículo na centralidade dos princípios da educação integral e, por último, a articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP do Ceti. Estas abordagens estão ilustradas com trechos das falas dos interlocutores extraídas das entrevistas narrativas que constituem parte dos dados de pesquisa realizada pelas autoras.

## 1 Desafios vivenciados pelo professor do Ceti na prática educativa

Ao se considerar, a Educação Integral como um caminho transitável para formar o ser humano em sua integralidade, deve-se ter o discernimento, para não confundir, o sentido que configura esta educação com o sentido que é atribuído à escola de tempo integral. Tem-se a compreensão de que a educação integral traz, na sua essência, a possibilidade de formar o ser humano em todas as suas dimensões de vida, enquanto a escola de tempo integral, num sentido estratégico, busca superar a simples noção de ampliação de tempos e espaços, objetivando a formação integral do ser humano a partir de aprendizagens que possibilitem a vivência com cidadania, liberdade, autonomia e ética.

No entanto, a concretização desta formação no molde descrito requer professores competentes e comprometidos, visto que neste campo multidimensional de formação de sujeitos está atribuída a responsabilidade ao profissional docente, o que se torna um desafio a que ele é chamado a arquitetar de construção de uma educação integral. O professor, ao se identificar e assumir este caráter formativo vai delineando seu ser e agir profissional frente às situações educativas, em espaços onde flue a necessidade de ação política do professor, visto que, comumente, está propenso a se confrontar com densidades de desafios que, ao mesmo tempo em

que exigem sua intervenção, fragilizam sua capacidade técnica e emocional frente aos problemas emergentes da realidade escolar.

Tal pensamento se firma no argumento de Rogério, segundo o qual, a partir das vivências pedagógicas nos Cetis constata-se uma gama de situações que se caracterizam como desafios e possibilidades de se desenvolver uma proposta curricular na dimensão da educação integral nas escolas de tempo integral:

Desafios, todos os dias nós vivenciamos um desafio na vida. Não é diferente na escola de tempo integral: desafio de saber o que o aluno tem; saber o que o aluno está vivenciando; saber qual é o desenvolvimento do aluno qualitativa e quantitativamente. Esses desafios são muito motivadores, motivadores por quê? Porque eu particularmente não vou desistir, deixar a coisa ir embora porque eu não fui capaz, pode acontecer mais a gente persiste e os desafios são exatamente o que motiva a gente continuar. (Rogério).

Verifica-se neste texto narrativo, que Rogério pronuncia situações que embora sejam desafiadoras tornam-se simultaneamente motivadoras, visto que não inclinam o docente para a imobilidade, o marasmo pedagógico. Cientes do papel que exerce, Rogério procura lidar com os desafios, entendendo que a proposta da escola de tempo integral torna-se necessária para formar o ser. Contudo, a narrativa do professor destaca, no quesito desafios, dois aspectos considerados cruciais por amalgamar o cotidiano dos professores, sendo o primeiro relacionado aos direitos profissionais e o segundo às condições de trabalho. Parte-se do primeiro aspecto com o sentimento expresso por Alice:

Nós trabalhamos de maneira insegura, a qualquer momento podemos estar saindo daqui, ou seja, não há um regulamento que nos ampare, apesar de termos feito um teste seletivo para trabalhar na escola de tempo integral. [. . .]. O sindicato não cobra muito e somos muito pressionados, é como se essa gratificação fosse uma esmola ou, então, um bem tão grande que não podemos exercer ela, porque o sistema usa essa gratificação para tirar direitos adquiridos, direito de greve. A Gestora já usou o discurso: olhem! Vocês não podem greve, porque vocês estão na escola integral, e a escola sendo integral ou não o professor tem o direito dele.

Entende-se que, dentre os desafios vividos pelos professores dos Cetis está demarcada a fissura dos direitos profissionais, fenômeno que desemboca na

desvalorização docente e associada a esta questão está a inoperância sindical que, visivelmente, Alice estampa como atitude casuísta. Então, para esses professores, todo esse contingente, de situações-problemas gera uma gama de tensões, ansiedades e conflitos comumente vivenciados pelos docentes na rotina da prática educativa, como reafirma Fernanda:

O maior desafio que eu considero é este prejuízo que vem nos afligindo, por conta dessa detenção que de certa forma é uma dedicação forçada porque a nossa contribuição de dez horas por dia aqui dentro do Ceti, sem ter um amparo financeiro para isso, pra que a gente possa cobrir fora da escola outra pessoa para está atendendo essa necessidade nossa então, é um peso muito grande, principalmente para quem é pai e mãe de família. Quem tem sua vida pessoal em andamento, com filhos, maridos, ou esposas, sofre alguns problemas que não dão para ser resolvidos por outra pessoa. [...]. (Fernanda).

Os desafios que circundam Fernanda afetam sua capacidade profissional, seu emocional e pessoal encontra-se invadido de tensões, de tal maneira que não oculta sua reação. A professora entrelaça questões que estão relacionadas às esferas pessoal e profissional e que, de forma extenuante, provocam uma subdivisão do seu ser, por se sentir desassistida como cidadã que tem direito constitucional assegurado e por estar psicologicamente afetada por sua realidade. Além dessa questão apontada por Fernanda, identifica-se nas narrativas outro direito que também vem afetando o professor por não ser devidamente cumprido; diz respeito à formação continuada, como apresenta Alice:

Outro desafio enfrentado nesse Centro de Ensino é o fato de nós termos que nos capacitar por meio da organização própria de horário, procurando aperfeiçoamento apesar de não estar sendo oferecida pela Secretaria da qual fazemos parte, se quisermos aprender novos conhecimentos. [...] Tenho dificuldades no desenvolvimento da prática educativa em decorrência da carência de formação continuada voltada para a educação e tempo integral. (Alice).

Nesse relato a professora Alice aponta três questões nevrálgicas: a primeira, que está associada à submissão do professor do Ceti em ter que auto-investir na sua profissão com formação continuada e estudos/cursos independentes, como condição de se manter atualizada para desenvolver competentemente sua prática educativa; a segunda, que se refere às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da sua prática em virtude das defasagens de conhecimentos; e a terceira, que é o enfrentamento das restrições que proíbem o seu afastamento no período de trabalho para se qualificar. Alice evidencia que na escola de tempo integral a prática educativa do professor não tem ultrapassado o paradigma mecanicista, preso à concepção positivista. Embora o professor almeje inovar, não consegue alcançar passos largos. A professora Eva apresenta explicação para esta realidade ao declarar:

[...] a necessidade de aperfeiçoamento faz com que o professor exerça o ensino tradicionalista, ele não acompanha as novidades e conseqüentemente ele não traz essas novidades para sua sala de aula, porque ele está preso àquele mundo ultrapassado. [...] uma vez, eu perguntei – Ei, se eu quiser ir um evento no Rio Grande do Sul que eu costumo ir, é uma semana, como é que aconteceria? [...]. Tem um evento, o Salipi, acontece todo ano. Esse ano, os alunos disseram: - Professora vamos! Mas, eu não via sentido de levar um grupo de alunos só para ficar passeando lá. Ou eles iriam para assistir palestra, para aprender, participar de um evento ou, então, não fazia sentido. [...]. Nós temos um recurso didático - a lousa digital - na escola, que chegou parece-me que no ano passado. A lousa foi posta na biblioteca, mas nunca foi usada, porque o professor ainda não passou por uma formação que o capacite. (Eva).

Esta declaração confirma que manter as práticas dos professores no molde de outrora sem formação continuada significa postergar a inovação para engendrar as velhas mentalidades que só reproduzem o conhecimento. O trecho narrado por Eva remete o olhar para um quadro que reflete a imagem de um docente entre a cruz e a caldeirinha, pois qualquer ação que pratique no sentido de se capacitar exige de si muita coragem e disposição para enfrentar o risco da sua

instabilidade profissional. Diante dos desafios que o professor enfrenta no Ceti para se qualificar, Fernanda exalta:

É nosso direito como educador de estar nos formando cada dia. Seria como um médico não saber pegar no bisturi novo que chegou e ele não poder aprender manusear isso. A formação continuada está limitada a esses aspectos organizacionais da Seduc que não compreendem como pode acontecer isso de forma dinâmica sem atrapalhar ninguém, muito pelo contrário trazendo um retorno imediato, um retorno que vai contribuir para o resultado da própria Seduc. É como se a escola fosse separada da Secretaria, não fosse parte dela, ou se as pessoas que estão na Secretaria não conhecessem a escola, nem sabem que ela faz parte, distorcem o sentido de uma escola de tempo integral e educação integral principalmente nessa parte de formação de professores. Então, muitas coisas que acontecem de formação da Seduc que seria no geral pra todo mundo, não chega até nós, porque nós somos professores de escola de tempo integral, estamos ocupados o tempo todo em sala de aula. (Fernanda).

Nessa exaltação, a professora Fernanda, ressalta que essas dificuldades são reflexos da Seduc que vem se descuidando da formação continuada de seus docentes, criando muitos obstáculos e desafios técnicos que levam a carências formativas. Tal realidade gera desafios para os docentes, que externam sua crítica acerca da proposta dos Cetis e das posturas impositivas dos gestores que tolhem o processo formativo e desenvolvimento profissional, representa uma contradição ao direito legal assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, que estabelece:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 1996, p. 24).

O texto da LDB explicita o caráter atribuído à formação em serviço como reconhecimento de um processo de qualificação que poderá contribuir para a solução dos problemas encontrados pelos professores no contexto dos Cetus. Isso indica que os professores precisam superar o desafio que fragiliza o processo de formação continuada e ressignificar seus conhecimentos teórico-práticos de modo que se tornem capazes de efetivar os princípios proclamados nos PPPs de cada centro de ensino. Ou seja, conectá-los com a sua prática educativa, a fim de contribuir concretamente para o desenvolvimento dos alunos, alinhado a uma visão integral e sistêmica de vida sem se desprender da necessidade de integrar as diferentes atividades propostas no PPP, de vincular os conteúdos das diferentes disciplinas estudadas, de aliar conhecimentos e ação e ainda integrar o saber na vida real dos alunos.

As declarações dos professores estimulam a reflexão sobre o emaranhado de situações adversas no sentido de entender como eles se movimentam nessa rede conflituosa que os circunda, e de que forma podem desenvolver efetivamente uma prática educativa coerente com os princípios imprimidos nos PPPs dos Cetus, e como esses profissionais encontram soluções que venham amenizar os desafios vivenciados. Tenta-se encontrar respostas que indiquem as possibilidades de o professor desenvolver uma prática educativa coerente com a proposta curricular dos Centros.

O segundo aspecto que chama a atenção, e que gera muitos dilemas, são as condições de trabalho de que os docentes dispõem para desenvolver a prática educativa. Conforme a narrativa dos professores, esses centros de ensino vivem a escassez de recursos pedagógicos, a fadiga do tempo prolongado de permanência nas unidades escolares Cetus e a falta de um espaço suficientemente aparelhado para atender as necessidades do professor, como das demais pessoas que lá convivem. Tais carências afetam o desempenho da prática educativa do professor da escola de tempo integral, levando-o a desdobrar-se em esforços para obter o mínimo de condições para efetivação das propostas de trabalho, conforme enfatiza a professora Fernanda ao justificar os custos que encarecem o projeto orçamentário dos Cetus. Ao ser provocado sobre os custos que as Escolas Parques implantadas na Bahia trariam para o Estado, o educador Anísio Teixeira (1958, p. 79) contra-argumentou:

É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa.  
Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra



barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Concorda-se com Teixeira que se trata de um valor necessário, considerando que um Projeto Pedagógico de educação integral não se concretiza sem custos, investimentos e mínimas condições infraestruturais. Nas narrativas dos professores encontram-se respostas para a indagação de Teixeira, que criticam o modo como o projeto dos Cetus foi pensado e está sendo desenvolvido. Pondo-se no próprio contexto de trabalho, falam da sua realidade e deste projeto como proposta utópica, contraditória, visto que na prática não visualizam diferenças que caracterizem as escolas de tempo integral em relação às de tempo parcial. Na fala de Fernanda encontra-se indicativo desta realidade:

Se a gente tivesse as salas preparadas, ou pela menos uma sala preparada para poder levar o aluno para lá, e se a gente tivesse uma gama de conhecimento para fazer o processo de interação pegando fotos, filmes, animações de mapas e outros instrumentos metodológicos, pegando toda essa gama de recursos, com certeza seria uma aula mais atrativa. Mas nós não dispomos desse recurso que envolve computação, internet, tudo mais. [...] para o Estado isso não representa muita coisa, para instalar salas de aulas apropriadas com computadores para auxiliar as aulas, ou pelo menos uma para atender ocasionalmente as áreas de ensino e levar os alunos, sala diferente das salas simples que temos que não dispõe de recursos. Se tivéssemos recursos que favorecesse uma projeção para toda a sala interagir, com certeza a aula seria bem melhor. [...] nós tivemos problemas técnicos, com a questão da internet que também não temos acesso aqui, ou seja, ela está instalada na escola, mas a gente tenta utilizar e ela nunca está disponível. (Fernanda).

Sabe-se que equipamentos escolares e recursos didáticos não constituem as únicas necessidades do professor para o desenvolvimento de uma prática educativa

significativa, construtiva. No entanto, para corresponder aos princípios definidos nas propostas dos Cetis que se voltam para a educação integral dos alunos, esses recursos se tornam condições-meio para o professor trabalhar dinamicamente. Entende-se o apelo dos docentes quando retratam em suas manifestações as limitações para avançar pedagogicamente no desenvolvimento da prática educativa.

Reconhece-se que, numa escola de tempo integral que se propõe trabalhar a formação humana numa ampla dimensão, as condições-meio são fundamentais para o desenvolvimento sustentável do projeto educativo. No caso dos Cetis, os espaços e condições estruturais, além de necessários, devem ser pensados em termos de quantidade e qualidade, haja vista que o excesso de desconforto, improdutividade, desconcentração, dificuldades pedagógicas geradas pela ineficiência desses espaços apontados por Eva e demais participantes da pesquisa incorre em desgastes físico, emocional, intelectual e exaustão pelo desconforto que acomete a todos.

Para esses professores, a questão deixa de ser um simples desafio para assumir a categoria dilemática, em quaisquer que sejam os caminhos que o professor percorre. Em busca de soluções para a realidade vivida, confronta-se com as precárias condições físicas, materiais e estruturais que, associadas, afetam a condição emocional do professor. Luedemann (2002, p. 24), narra que Anton Makarenko, atuando na colônia de Gorki como educador, foi acometido por sentimentos de angústias, medos, tristezas, frustrações, fracassos, embates, vitórias, alegrias e sucesso, mostra que esses sentimentos se formaram diante dos desafios emergentes, do contexto externo, que refletiam na sua realidade interna e que desembocavam na fome, miséria, desemprego, tráfico, violência, dentre outros. Com essa experiência de Makarenko apreende-se que, de fato, a realidade deste educador foi demarcada por situações conflituosas e nebulosas decorrentes de desafios que, a princípio, provocaram crises, desgastes, instabilidades e críticas. Apesar disso, ele não renunciou às tarefas de educador.

Pistrak (2000) também revela os desafios enfrentados para sustentar seu ideal teórico-prático, que buscava erguer os pilares de uma educação que abrangesse a formação integral de homens e mulheres. Relata as situações inusitadas que vivenciou numa escola gerada em contexto bastante atípico: “É uma escola que surgiu como escola rural, num lugar novo, numa aldeia longínqua, com um ambiente hostil da população que a cercava e sob ameaça contínua das revoltas

dos donos de terra ricos” (PISTRAK, 2000, p.133). Voltando-se para o seu contexto, o pedagogo narra:

[...] nós chegamos do campo, recebemos novos companheiros, não temos nada, somos verdadeiros proletários, precisamos nós mesmos construir tudo, o estado não pode nos dar muito: ele mesmo é pobre. Era preciso começar rápido e o trabalho pegou fogo; começaram a lavar e limpar. Faltam baldes, panos, não há sabão – mas o espírito é animado, há confiança na vitória, entusiasmo. Não há pessoal técnico – o que é inaceitável por princípio nós fazemos tudo, temos que fazer nós mesmos. Seguiram-se dias difíceis. (PISTRAK, 2000, p.150).

Pistrak retrata, na sua vivência educativa, desde as situações mais básicas às mais complexas; explicita que, embora difíceis os desafios, não perde o vigor da luta, o entusiasmo e a crença de construir um novo cenário de educação que forme o cidadão numa ampla dimensão, voltada para a construção de conhecimentos em clima de liberdade, na direção da conscientização e da emancipação humanas. A partir das proposições teóricas tecidas, compreende-se que, embora a realidade de Makarenko e Pistrak se diferencia em contexto político, socio-histórico e temporal dos professores participantes desta pesquisa; visualiza-se, em seus fragmentos narrativos, expressões de conflitos que o movem para lutas na tentativa de superação das situações pedagógicas mais distintas, tomados por miscigenados sentimentos: estado de tensão que os fragiliza e a esperança que reanima o entusiasmo para o enfrentamento das difíceis situações pedagógicas que vivenciaram no âmbito educativo.

## 2 Importância da prática educativa do professor dos Cetis: possibilidades de efetivar o currículo na centralidade dos princípios da educação integral

Dizer que a vida é um oceano à deriva significa entender as reflexões que dela se retira não são encerradas em verdades eternas, muito menos produzem caminhos seguros, com descobertas consoladoras. As falsas certezas excluem o

erro e a ilusão e, portanto, não parece conveniente buscar construir o conhecimento sobre “uma rocha de certeza” (MORIN, 2003); cabe a compreensão de que a vida é amalgamada pela pluralidade e complexidade de situações que envolvem o ser humano em todas as dimensões da vida.

Esse ser humano profissional vive circundado de responsabilidades e tomados pela emoção, tendo a cada momento que tomar decisões, agir e (re)-construir caminhos que os torne capaz de (re)-inventar o próprio mundo que habita. Na dimensão do ser professor, as situações pedagógicas representam imensos desafios que exigem do profissional reinventar a escola e, por conseguinte, reinventar a si mesmo, a sua própria prática.

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante [...]. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural. (CANDAUI, 2000, p. 14-15)

Concorda-se com as afirmações da autora, mas ousa-se dizer que esse tempo já se faz presente, o professor que faz parte da escola de tempo integral focada na proposta de educação integral, mais que qualquer outro profissional do ensino, é cobrado a exercer todo esse movimento citado por Candau. Isso porque, na concepção de Freire (1996, p. 102).

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com a sua eficácia técnica, mas também com a sua luta política em favor da

---

recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar à outra menos injusta e mais humana.

Entende-se que, ao se referir ao professor como operário do ensino, Freire chama a atenção de que no mundo contemporâneo torna-se mister a reinvenção como condição fundamental para o professor protagonizar a desconstrução de uma sociedade injusta, desigual, com vistas a alinhar um novo tecido social, arrematado com qualidade, liberdade, cidadania, justiça, solidariedade, respeito e dignidade humana. Embora ainda não saiba como transitar neste novo caminho de reinvenção, diferente do de outrora, que não o desafiava porque reproduzia modos pedagógicos programados, fragmentados e aplicados num contexto restrito, e desconectados da realidade, com uma visão míope de mundo, o professor mais do que nunca se torna este agente educativo que deve fazer alvorecer uma nova escola.

Daí desponta a importância da prática educativa do professor do Ceti de redesenhar estilos formativos inovadores e que concretamente provoquem transformações nos paradigmas educativos. Sabe-se que o professor situado neste novo cenário da escola de tempo integral se encontra e desencontra em confronto e conflito com o ser pessoal e profissional, por ainda não se perceber claramente como este novo ser, capaz de transformar a realidade, reinventar a escola e a si mesmo. Diante desta realidade, o que fazer? Que direção tomar? Acredita-se que são inúmeros os questionamentos que perpassam e embaraçam a mente desse professor. Certamente, alguns buscam caminhos, alternativas e superações para que as práticas cartesianas, as concepções conservadoras e alienistas sejam ultrajadas; outros, porém, se encontram aparentemente perplexos com os novos desafios e, despreparados profissionalmente mostram-se imobilizados, num marasmo fatigante.

Nesse horizonte circundado entende-se que cada professor deve procurar o caminho a ser seguido, analisando seu contexto, fazendo a leitura do mundo que o circunda, buscando um novo alicerce e configuração político-pedagógica para sua prática educativa. Esse é um dos caminhos que o professor dos Cetis deve também trilhar enquanto profissional que assume o compromisso de formar integralmente crianças, jovens e adolescentes, conforme exaltado nos PPPs. Nesse contexto também se põe à pesquisadora um sentimento de curiosidade que a instiga a direcionar o olhar investigativo para a natureza da prática educativa do

professor do Ceti com o intuito de se entender como é tecida a dinâmica pedagógica numa perspectiva inovadora.

Assim, coloca-se em evidência os movimentos que o professor Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva desenvolvem na sua vivência pedagógica. Partindo da realidade de Rogério, tem-se a afirmação de que o desenvolvimento de uma prática educativa na perspectiva dos objetivos postos na proposta curricular Cetis torna-se um desafio:

A gente faz o que pode [...]. Eu costumo dizer que a nossa colaboração é até pequena diante da construção de um cidadão e aí, talvez alguém nem entenda e diz mais o professor é tudo, mas é porque a educação é muito mais na vida do aluno do que um professor só. (Rogério).

Apesar dos desafios mencionados por Rogério, que demandam de si esforço intelectual, espiritual e político, de modo geral, encontram-se nos fragmentos narrativos dos participantes desta pesquisa indicativos que traduzem as concepções desses professores sobre educação e escola que revelam um pensamento promissor, aderindo de certo modo às ideias de Dewey (1975) e Teixeira (1959), que defenderam e viveram, tanto na teoria quanto na prática, um desenho de educação delineado num paradigma de educação possibilitadora de uma formação humana integral e integrada. Nesse sentido, os participantes da pesquisa reafirmam nas narrativas as suas crenças sobre a viabilidade do professor desenvolver uma prática educativa alicerçada nos princípios de uma educação integral com tempo ampliado:

As possibilidades são maiores porque nós dispomos de mais tempo com o aluno, a escola dispõe de outros projetos que viabilizam as práticas e que complementam para que essa educação seja integral, onde ela esteja complementando vários aspectos: o corpo, a mente o intelecto dele. Essa educação integral, ela é mais disponível mesmo na escola de tempo integral, [...]. (Alice).

Alice prende-se na vantagem que a ampliação do tempo escolar oferece para desenvolver uma prática educativa que abranja as diferentes dimensões do aluno e que nos contextos educacionais em que o ensino permanece em tempo

parcial não seria possível da mesma forma. Com o olhar sobre o contexto dos Cetis, Fernanda confirma o fator tempo como aspecto que colabora para a prática educativa do professor se tornar mais significativa; assim, sintetiza que “Existem inúmeras possibilidades para que a gente possa estar melhorando nossa prática educativa principalmente pelo fato do tempo ser maior.” (Fernanda)

Embora a professora Eva enfatiza outras questões relacionadas ao currículo escolar, antes não mencionadas pelos demais participantes ela sinaliza certa crença na possibilidade de desenvolver, no movimento das situações pedagógicas, uma prática educativa focada nos princípios da educação integral: “Eu vejo assim, a possibilidade de desenvolver uma prática melhor, mas, isso só vai acontecer quando realmente se repensar nesse currículo de escola de tempo integral” (Eva).

A professora demonstra uma compreensão de educação integral diferente dos moldes que vivencia na escola de tempo parcial; o que ocorre é a duração do tempo que se reduz em média em sessenta por cento. Sobre a prática educativa, a professora considera que há um estado de mesmice, conservando estilos pedagógicos tradicionais, o que contradiz a proposta do Ceti. Com isso, declara a necessidade de uma revisão curricular que possibilite a transformação dessa realidade educativa; entende-se, como a professora, que essas práticas no contexto de trabalho se configuram como pseudo-inovadoras.

### 3 A articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP dos Cetis

Nesse novo limiar sócio-educacional o professor precisa delinear novos caminhos metodológicos que transponham a mecanização do ensino e a reprodução do conhecimento positivista que levam à aquisição de novos modos didáticos que favoreçam a prática da autonomia, da invenção e da criatividade. Assim, o docente contemporâneo deverá imprimir o seu estilo, definir propostas ousadas, inovadoras, que sejam capazes de extrapolar propostas educacionais obsoletas e alienantes, que sedimentem a formação crítica, cidadã, em detrimento de uma educação conformista e ingênua. Diante dessa nova realidade o papel do professor consiste em preparar crianças, jovens e adultos para viver e produzir nova engenharia educacional para a sociedade atual, que exige múltiplos conhecimentos.

E, nessa dinâmica a percorrer, o professor precisa reinventar-se e reconhecer que a geração atual é dotada de potenciais extraordinários, que usam sua criatividade e curiosidade com determinação, rompendo fronteiras que travam as possibilidades de reinvenção do conhecimento e do mundo. Entende-se que, por ser inovador, criativo, o professor precisa saber, antes de tudo, romper com o óbvio, desapegar-se da acomodação, apoiar-se na coragem para enfrentar as resistências, ousar e não ter medo de errar.

Daí demanda uma nova postura, performance docente que traduza um outro olhar do professor em relação a si, aos seus pares e ao aluno. A ressignificação do ser docente implica desafios, preparação e parceria, considerando que mudar e educar envolve relações de sujeitos e contextos diferentes. Acredita-se que este professor inovador e talentoso é o profissional que os Cetis da Rede Pública Estadual de Teresina-(PI) precisam, para dar conta das suas Propostas Pedagógicas focalizadas na dimensão da educação integral. Tal crença parte das propostas curriculares que preconizam uma ampla formação dos alunos dos Cetis, fundamentada, dentre outros princípios, na promoção de um ensino de qualidade; na preparação do aluno para o exercício da vida profissional; na construção da autonomia.

No PPP do Ceti “A” e “B” está explicitada a tarefa de propiciar aos alunos uma experiência que prepare a sua inserção na complexidade das relações sociais, da cultura e do trabalho, como verdadeiros cidadãos. Ou seja, preparar alunos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar em sociedade com competência e dignidade (PIAUI, 2012, 2013). Tal propósito considera o direito do aluno de aprender a questionar a realidade apresentada pela mediação do adulto, tendo o espaço para a reflexão sobre o cotidiano e as relações dentro e fora da escola como elementos favoráveis à aquisição de um corpo de valores e ideais que propiciam a participação do estudante na sociedade.

Centrado em tais propósitos, esses centros de ensino declaram assumir o desafio de formar cidadãos éticos capazes de interagir numa sociedade mais justa, tendo como eixos norteadores do trabalho pedagógico: a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária); a democratização das relações de poder dentro da escola; o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação; a visão interdisciplinar e transdisciplinar; a formação permanente dos educadores.



A concepção mecanicista ainda se encontra enraizada nas mentes de muitos docentes que acalentam ideias ultrapassadas por falta de uma formação crítico-reflexiva que sustente seus ideais pedagógicos em contraposição àqueles programas que se põem nos sistemas de ensino verticalizando e retrocedendo a educação ao mundo positivista. Como educadora, alimentam-se esperanças e sonhos de reconstruir caminhos que apontem para os horizontes de uma educação de qualidade, como afirma Fernanda:

[...] a qualidade do ensino é muito importante para a formação desse aluno, para sua vida futura e se o ensino é de qualidade, então, ele vai estar preparado para estar passando por alguns exames que darão a ele o acesso ao ensino superior, como vai estar também preparado para um concurso, para enfrentar sua vida profissional. (Fernanda).

O pensamento de Fernanda se reforça com Gadotti (2008, p. 75) quando este enfatiza que a “[...] qualidade do ensino está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que queremos construir e aos projetos das próprias escolas, que são muito mais eficazes na conquista dessa qualidade do que projetos anônimos e distantes do seu dia-a-dia.” Concorde-se com o pensamento tanto de Gadotti quanto da professora Fernanda por destacarem que uma educação de qualidade abrange os demais princípios da vida humana, e por ser tão abrangente passa a ser definida como aspecto legal na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2006) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Infere-se que esses referenciais legais abrem caminhos, sim, para inovações, pois, embora não garantam sua materialização, proporcionam práticas inovadoras dos educadores mais inquietados com a fragmentação e desarticulação entre os currículos e a realidade dos alunos, do mesmo modo que as desigualdades processadas na sociedade de modo geral.

A ênfase que Fernanda atribui à vida profissional do indivíduo perpassa uma educação de qualidade; do contrário, sua ascensão social estará à mercê da sociedade capitalista alienada em que, segundo Frigotto (1985), o patrão se apropria ilegalmente da força de trabalho do operário como mercadoria, negando ao sujeito o direito de se beneficiar do seu próprio esforço e capacidade produtiva. Isso requer a materialização, no currículo dos Cetus, de um sentido de educação

de crianças, jovens e adultos destinados a abolir a submissão à sociedade marginalizada e conjugar a prática educativa dos professores com a prática social e o trabalho como princípio educativo, por meio da preparação do aluno para o exercício da cidadania.

A formação para o trabalho, durante alguns séculos, se efetivou na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade de trabalho (MANFREDI, 2002). A autora cita como exemplo o trabalho de vários artesãos europeus que desenvolveram um conjunto de práticas educativas reveladoras, desenvolvidas na convivência entre mestres, oficiais e aprendizes, nas oficinas, nas estradas, nas cidades. Outro exemplo citado é a casa de educandos artífices, *lócus* que adotou o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes na esfera militar.

Encontra-se também em Frigotto (1985), Kuenzer (1988) e Saviani (1989) a afirmação de que a ideia original do trabalho como princípio educativo se redescobre em Marx, tendo posteriormente conquistado a simpatia de Engels, Lênin e outros educadores vinculados à pedagogia socialista. Como mentor dessa redescoberta, Marx buscou transformar esse fato universal em princípio teórico, convicto de que o trabalho produtivo torna-se o elemento determinante e fundamental de todo o processo educativo.

É nesse horizonte que, segundo os estudos de Sperb e Penrod (1979), a relação trabalho e educação transitou historicamente pelos ideais do marxismo clássico e da pedagogia socialista como uma conjugação indiscutível, por conjecturar o desenvolvimento da utilidade e da auto-realização de cada indivíduo como elemento pedagógico integrado ao currículo da escola. A exposição que se teceu acerca desta configuração entre trabalho e educação tem como propósito revelar que a articulação encaminhada pelo professor do Ceti no cotidiano de sua prática educativa não tem sido construída pedagogicamente numa relação com os princípios contidos nos PPPs, compreensão formulada por Rogério quando se pronuncia acerca de educação e do trabalho neste trecho narrativo:

[...] nós tivemos a oportunidade de alguns alunos se tornarem aprendizes mirins, e isso ajudou muito os alunos na autoestima, porque eles citavam os colegas como exemplos para serem seguidos. O profissionalismo que essa pessoa vai exercer começou a mudar agora, porque eles foram escolhidos através de uma seleção com

base nas melhores notas, nos melhores comportamentos, pelas melhores ideias. (Rogério).

O professor mostra que essa atividade prática desenvolvida pelo aluno se dá no contexto externo à escola, não explicita uma relação formativa entre o espaço escolar com o espaço no qual ele vivencia tal experiência. Ademais, sua fala confirma que o papel da escola se cumpriu com o critério de seleção do estudante. Nesse sentido, encontra-se uma ação seletiva da escola que promove os alunos que apresentam um maior capital intelectual/cultural, em detrimento dos menos “capazes”, mecanicamente falando, o que mostra que a escola ainda reproduz um comportamento secular de classificar e excluir alunos que não conseguem se sobressair diante dos critérios concorrenciais dominantes. (BOURDIEU, 2012<sup>1</sup> FOUCAULT, 2001<sup>2</sup>).

A organização curricular voltada a se conectar aos mundos do trabalho, em que o aluno vai desenvolvendo sua capacidade, de auto-gerir-se, de cuidar das suas atividades e, da própria escola, de colaborar e desenvolver atividades coletivas se caracteriza como uma utopia na prática educativa do professor. Entende-se que isso reflete, além de um descompasso com o PPP do Ceti um prejuízo para os próprios alunos que se furtam da possibilidade de associarem os conhecimentos teóricos com os práticos; assim, há um rompimento da prática educativa com a prática social.

Como exemplo, cita-se a educação para a cidadania em uma sociedade democrática abraçada pelos Cetis partindo do propósito de formar pessoas que sejam capazes de aprender a participar da vida coletiva de forma consciente e autônoma, que ainda não é vivenciada pelo professor na sua realidade prática. Nesta dimensão, faz-se necessário que as práticas educativas estejam inclinadas para a construção de valores educativos e morais, que concretamente formem cidadãos autônomos, que busquem de maneira consciente usufruir e compartilhar direitos e deveres centrados numa sociedade justa e igualitária.

Embora a escola não constitua o *locus* exclusivo da formação humana, este ambiente assume o fórum legítimo para a promoção do ensino-aprendizagem de valores. E, com isso, agrega, dentre outras finalidades legais, o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo, estimulando o desenvolvimento, virtudes necessárias para a vida em sociedade.

Diante do papel de preparar crianças, jovens e adolescentes para o exercício da cidadania, a escola deixa de ser um centro de ensino preso à reprodução de conteúdos para, então, ensinar valores para o desenvolvimento da moral de seus educandos por meio da seleção de conteúdos e metodologias que favoreçam uma aprendizagem significativa à construção do ser e do agir de gerações de discentes. Contudo, uma aprendizagem significativa se delinea no eixo das discussões transversais que envolvem um contingente de temáticas relativas às mais diversas áreas: sexualidade, drogas, violência, cidadania - que são apontadas nos PCN's -, e temas transversais (BRASIL, 1998). Nesse referencial pedagógico está delimitado que

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. (BRASIL, 1998, p. 17).

De fato, a construção da cidadania exige a participação política, o que significa a própria autonomia do aluno diante das situações que o envolvem; mas a construção dessa autonomia torna-se utópica à medida que a escola, como instituição formal, ainda se coloca a complexa tarefa de despertar a conscientização de seus alunos acerca de questões ambientais, sociais e afetivas. Para Sampaio (2007, p. 85), “A tarefa da escola consiste em desenvolver todos os esforços para encaminhar o aluno na direção daquilo que lhe falta.” Sendo assim, cabe aos Ceteris arcarem, na prática, com o compromisso de formar seus alunos como cidadãos críticos, participativos e autônomos. Entende-se, que é neste sentido que os PPPs buscam uma aproximação com os princípios prescritos na CF e nos PCNs, ao tempo que enfatizam o papel que o professor deve desempenhar na formação do aluno cidadão, conforme verifica-se nestes documento:

Temos a tarefa de propiciar aos alunos uma experiência que prepare para sua inserção na complexidade das relações sociais, da cultura e do trabalho como verdadeiros cidadãos. Isso significa trabalharmos para que sejam autônomos, críticos e participativos. (PIAÚÍ, 2012, p. 15).

Tem-se a compreensão de que a preparação de cidadãos críticos e participativos, associada ao conjunto de princípios anunciados no PPPs, são de fato propósitos e ideais presentes nas propostas de educação integral. A leitura das narrativas remete à compreensão que, embora a formação dos alunos no contexto dos Cetis. E se desenvolva amalgamada pelas contradições, o professor vem tentando fazer a travessia do paradigma cartesiano para o emergente; e com isso tem procurado aproximar o aluno do contexto atual, conforme sinalizam Jane e Alice:

Eu estou trabalhando o conteúdo do livro, então busco fazer uma ligação do conteúdo que está escrito no livro com um fato nosso do dia – a dia, com uma reportagem, uma manchete, uma coisa que eles viram, porque geralmente nem todos viram aquilo, [...]. (Jane).

Quando os alunos leem o texto, eu digo: – Vamos, perguntem o que vocês quiserem sobre o texto, para ver se eles prestam a atenção e aprendem mesmo a perguntar, Eles pegam um livro de português, por exemplo, e procuram participar das discussões, procuro ouvir a opinião deles, na medida do possível vou acatando. [...] eles criticam muito e são participativos nas aulas; tem aqueles que não participam, mas tem sempre uns que se destacam. (Alice).

No fragmento narrativo, as professoras identificam a marca do discurso como estratégia norteadora de sua prática educativa; propõem um ensaio de reflexão e tentam provocar um movimento reflexivo nos alunos e, por conseguinte; empenham-se em transformar o modo de ser e agir do discente. A professora Jane sinaliza uma evolução pedagógica mais prática, apontando o caminho pelo qual procura transitar com seus alunos, refletindo a partir de abordagens factuais. Isso, de certa forma, conecta o aluno com o mundo real e oportuniza o raciocínio teórico-prático fundamentado em questionamentos, debates e críticas. Nesse movimento Jane procura alcançar resultados satisfatórios, pois, como afirma Sampaio (2007, p. 85), “O ensino voltado para a atividade e para a realidade concreta da vida dos alunos, além de ser capaz de criar novas conexões e elaborações, favorece o desenvolvimento de processos superiores de análise, sínteses, abstrações e generalizações.”

Sob tal perspectiva de atuação docente o aluno perpassa do nível mais elementar para o mais complexo, com maior domínio do conhecimento e maturidade para desenvolver sua criticidade diante dos fatos reais. Mas parece que este nível de evolução dos alunos dos Cetus ainda carece de ressignificação da própria prática dos professores, pois, conforme visualiza-se em suas falas, há uma rotina pedagógica marcada pela mecanização do ensino.

Isso se confirma com Alice que, sendo parceira de trabalho de Rogério e Jane, demonstra práticas semelhantes às deste primeiro professor que se prende muito à abordagem discursiva: indaga, provoca, motiva a inquietação do aluno, mas a dinâmica do vivenciar esses conhecimentos teóricos com o mundo real não se torna clara nas suas narrativas. A preparação de cidadãos críticos e participativos é um processo que se desenvolve por meio de situações pedagógicas que expõem o aluno aos fatos da realidade, para, assim, relacionar tais fatos com outros conhecimentos produzidos teoricamente.

## Algumas conclusões possíveis

A título de conclusões, identifica-se, no cotidiano da prática educativa, que os professores que atuam nos Cetus vivenciam situações demarcadas por desafios e anseios, em decorrência das singularidades, ambiguidades, contradições e conflitos próprios da sua realidade contextual. Tais desafios tornam-se visíveis nos contornos das reflexões que se desenvolvem nos fragmentos narrativos dos interlocutores da pesquisa, que expressam seus sentimentos a partir da primeira categoria de análise que discute a questão dos desafios.

Compreende-se que, na tessitura das categorias, explicitam-se as formas de mobilização que os docentes vivenciam para operacionalizar concreta e democraticamente as propostas curriculares projetadas pelos Cetus, considerando a importância de sua prática educativa para o desenvolvimento dos objetivos e finalidades propostas. Apreende-se que a articulação da prática educativa desses professores com os princípios definidos nos PPPs das escolas de tempo integral apresenta-se de forma confusa e fragilizada em virtude de situações que abrangem desde as condições de trabalho à preparação profissional necessária para a concretização da educação integral e em tempo integral.

Por fim, as narrativas dos diferentes professores participantes desta pesquisa revelam que a realidade dos Cetis precisa ser mais bem debatida e repensada pelos segmentos educacionais, para que numa ação conjunta possam ser analisados e revistos os Projetos Pedagógicos que delimitam as intenções políticas desses centros de ensino, bem como a coerência de suas propostas educativas com a realidade atual e contextual em que se encontram inseridos.

## Notas

- 1 Bourdieu (2012) entende que a escola reproduz um comportamento denominado *habitus*, que lida com os sujeitos de acordo com o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e/ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. Tais capitais estão relacionados ao campo econômico, cultural, social e simbólico.
- 2 Compreendia a escola como uma teia complexa que aprisiona sujeitos e manuseia o conhecimento com o forma de dominação e poder (FOUCAULT, 2001).

## Referências

- BENJAMIN, W. “*O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*” In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 143-164. v. 1.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Tradução de Reinaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*: atualizada até a Emenda Constitucional n. 53, de 16/12/2006. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 mar. 2007.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n.248, p. 27. 833-27.841, 23dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CANDAUI, V. M. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-16.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Ao Paulo: Paz e terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set/dez. 1985.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- KUENZER, A. Z. *O trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- LUEDEMANN, C. da S. *Anton Makarenko: vida e obra - a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, E. *Para Sair do Século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- PIAUÍ. Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. *Projeto Político Pedagógico CEFTI Pequena Rubim*. Teresina, PI: CEFTI, 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. *Projeto Político Pedagógico CEMTI João Henrique de Almeida Sousa 2012-2013*. Teresina, PI: CEMTI, 2013.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- SAMPAIO, D. M. *A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e valores humanos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SAVIANI, D. *O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias*. Rio de Janeiro: Cortez, 1989.
- SPERB, D. C.; PENROD, M. J. *Educação para o trabalho*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- TEIXEIRA, Anísio. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 11-35.

recebido em 29 set. 2014 / aprovado em 30 out. 2014

#### Para referenciar este texto:

SOARES, R. M. F.; CABRAL, C. L. O. O pensar e construir uma educação integral em tempo integral no eixo de uma proposta curricular inovadora: desafios e possibilidades. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 23-34, jul./dez. 2014.