

Trabalho Colaborativo e Escola de Tempo Integral: para onde os estudos nos orientam? (2008-2018)

Bruna Mendes Muniz¹ 

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade Engenharia de Ilha Solteira, Lagoas, MS, Brasil

Klinger Teodoro Ciríaco² 

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, São Carlos, SP, Brasil

Harryson Júnio Lessa Gonçalves³ 

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade Engenharia de Ilha Solteira, Ilha Solteira, SP, Brasil

Resumo

Toma-se como objeto de análise, neste trabalho, um estudo bibliométrico dos periódicos indicados pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) na última década (2008-2018). Para este fim, foram catalogados os artigos publicados nas revistas e identificou-se o periódico “Zetetiké” e “Revista Metáfora Educacional” para apresentação dos estudos sobre grupos colaborativos e escola de tempo integral, respectivamente. Além disso, na busca por respostas a questão geradora desta investigação não foi possível localizar a relação entre estas duas temáticas em um estudo específico do assunto, o que sinaliza para a importância de investimentos futuros dos pesquisadores na formação de trabalhos colaborativos que visem discutir a Educação Matemática no contexto do ensino integral. Conclui-se, assim, que para a efetivação dos princípios que regem tanto as diretrizes para a escola

Submetido em: 16/10/2019

Aceito em: 13/01/2020

Publicado em: 18/01/2020

¹ Mestra em Ensino e Processos Formativos pela Faculdade Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FEIS/UNESP. Professora do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Três Lagoas/MS – AEMS. Endereço para correspondência: Av. Ponta Porã, 2750 - Distrito Industrial, CEP: 79610-320 – Três Lagoas, MS – Brasil. E-mail: brunamendes.ufms@gmail.com

² Doutor em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP. Professor Ajunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP – da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos-SP; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Instituto de Matemática (INMA), Campo Grande-MS. Endereço para correspondência: DTPP/UFSCar – Rodovia Washington Luís S/N KM 235, Jardim Guanabara, CEP: 13565905 - São Carlos, SP – Brasil. E-mail: ciriocoklinger@gmail.com

³ Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FEIS/UNESP. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Faculdade de Ciências de Bauri - UNESP) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (FEIS/UNESP). Endereço para correspondência: Departamento de Biologia e Zootecnia, Passeio Monção, n.º 226, Zona Norte, CEP: 15385-000, Ilha Solteira, SP – Brasil. E-mail: harryson.lessa@unesp.br

que se quer formar o aluno multidimensional quanto a implementação de práticas colaborativas, precisamos encarar estes dois pontos como políticas públicas educacionais emergentes.

Palavras-chave: Bibliometria; Escola de Tempo Integral; Grupo Colaborativo; Educação Matemática.

Collaborative Work and School of Integral Time: where does the studies guide us? (2008-2018)

Abstract

A bibliometric study of the journals indicated by the Brazilian Society of Mathematical Education (SBEM) in the last decade (2008-2018) is taken as the object of analysis. For this purpose, the articles published in the journals were cataloged. The journals "Zetetiké" and "Revista Metáfora Educacional" were elected to present the studies on collaborative groups and integral school, respectively. In addition, in the search for answers to the question of this investigation, it was not possible to find the relationship between these two themes in a specific study about this subject, which signals the importance of future investments in research on the formation of collaborative works that discuss Mathematics Education in the context of integral education. It is concluded that, for the implementation of the principles that rule guidelines for the multidimensional learner-forming school, and the implementation of collaborative practices, we need to look at these two points as emerging public educational policies.

Keywords: Bibliometrics; Integral School; Collaborative Group; Mathematical Education.

Trabajo Colaborativo y Escuela de Tiempo Integral: para donde los estudios nos orientan? (2008-2018)

Resumen

Se toma como objeto de análisis, en este trabajo, un estudio bibliométrico de los periódicos indicados por la Sociedad Brasileña de Educación Matemática (SBEM) en la última década (2008-2018). Para este fin, fueron catalogados los artículos publicados en las revistas y se identificó el periódico "Zetetiké" y "Revista Metáfora Educacional" para la presentación de los estudios sobre grupos colaborativos y escuela integral, respectivamente. Además, en la búsqueda de respuestas a la cuestión generadora de esta investigación no fue posible localizar la relación entre estas dos temáticas en un estudio específico del asunto, lo que señala para la importancia de inversiones futuras de los investigadores en la formación de trabajos colaborativos que apunten a discutir la Educación Matemáticas en el contexto de la enseñanza integral. Se concluye, así, que para la efectividad de los principios que rigen tanto las directrices para la escuela que se quiere formar al alumno multidimensional como la implementación de prácticas colaborativas, necesitamos encarar estos dos puntos como políticas públicas educativas emergentes.

Palabras clave: Bibliometría; Escuela Integral; Grupo Colaborativo; Educación Matemática.

1. Introdução

“Caminhando e cantando
E seguindo a canção

Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção [...]"
Geraldo Vandré, 1968.

Objetivamos compartilhar encaminhamentos e resultados de uma dissertação de mestrado defendida recentemente no Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, FEIS/UNESP – na linha de pesquisa “Educação Matemática”. O trabalho em questão, cuja temática versa sobre a educação integral e o trabalho colaborativo, intitula-se “*Pra Não Dizer que Não Falei das Flores: estudo bibliométrico da escola integral e dos grupos colaborativos em Educação Matemática*”⁴ (MUNIZ, 2019), foi desenvolvido pela primeira autora sob orientação e coorientação dos demais autores.

Com o desenvolvimento do estudo, tivemos com intenção tentar responder: Que relação existe entre a discussão da escola de tempo integral e/ou dos grupos colaborativos em Educação Matemática nos artigos publicados em periódicos indicados pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM (2008-2018)?

Para este fim, propusemo-nos discutir, no referencial teórico, o processo de constituição da educação integral no Brasil, em uma abordagem histórica breve, e ainda algumas características do trabalho colaborativo, uma vez que o Plano Nacional de Educação (PNE) quando institui a ampliação da jornada de atendimento das escolas prevê uma atuação mais crítica do professorado e a consequente formação global dos alunos, o que julgamos ser importante e necessário a partir de um conjunto de ações que resultam, na leitura que fazemos desta realidade, na ação de colaboração entre os pares

2. Revisão de Literatura

2.1 Características da escola de tempo integral

*Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão...*

⁴ Defendida em fevereiro de 2019 com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com o levantamento realizado, ainda estamos na tentativa de implementação deste modelo educacional desde sua primeira iniciativa já nos anos 50. A escola de tempo integral hoje é tida com um mecanismo importante para a construção de uma educação de qualidade. Idealizada desde o princípio pelo educador baiano Anísio Teixeira com as escolas-parques em meados de 1950, no estado da Bahia e, mais tarde, por Darcy Ribeiro com a implantação no Rio de Janeiro do Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) 1980, a qual ainda hoje prescreve, em sua essência, o caráter interdisciplinar e a formação global do indivíduo (aluno).

Segundo Gadotti (2009, p. 20), a educação integral:

[...] é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

Destaca-se ainda a visão do educador Paulo Freire que defendia uma perspectiva integral da educação brasileira, objetivando uma associação entre o conhecimento científico com o social. Freire acreditava que a educação não se dava de forma isolada e nem desconsiderando o caráter histórico do indivíduo: “[...] ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78).

Na leitura que fazemos do autor, podemos caracterizar a educação que temos atualmente como ainda sendo a “educação bancária”, aquela à qual o professor deposita conhecimento no educando e, conseqüentemente, não promove o desenvolvimento crítico, como é idealizado nas escolas de tempo integral, visto que o aluno deve ser educado em sua integralidade. Seguindo a concepção educacional de Freire, a cultura do aluno pode ser a “chave” do processo de formação omnilateral⁵ e a escola deixa, então, de ser uma instância de mera reprodução de informações e passa a ser construtora do conhecimento científico, formando assim seres mais críticos e de espírito investigador.

A escola de tempo integral tem como objetivo a perspectiva de difundir o acesso à aprendizagem e a permanência na escola pública, diminuindo assim as desigualdades sociais e que o

⁵ Esse termo é utilizado em oposição a formação humana unilateral. Na formação omnilateral, pautada no pensamento marxista, o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho. Marx refere-se ao termo como sendo uma formação humana oposta a formação unilateral, que por sua vez, é provocada pelo trabalho alienado, pela divisão do trabalho, pelas relações burguesas.

sujeito possa se desenvolver com e em sua plenitude nas dimensões físicas, afetivas, cognitivas, intelectuais e éticas.

Desse modo, a educação pode ser vista como possibilidade de atender a essas perspectivas de busca por um ensino de qualidade no Brasil. Qualidade essa permitida em decorrência do aumento do espaço-tempo de crianças e jovens no ambiente escolar, podendo assim haver a melhoria nos conhecimentos que possibilitem a educação integral destes indivíduos com maior apropriação dos saberes, levando em consideração a realidade a qual escola está inserida, gerando assim maior significado no que se aprende.

Anísio Teixeira acreditava que só tinha um meio do país se desenvolver, sendo este o investimento no setor educacional e na escola pública. Uma educação laica e para todos seria a chave para essa mudança. Nos anos de 1920, em umas de suas viagens de estudos, o educador teve contato com a pedagogia de John Dewey um importante pensador da área da educação, deparando-se, assim, exatamente com o que acreditava e buscava para a promoção da mudança que tanto desejava ao ensino.

A pedagogia John Dewey teria já naquela época o foco de desenvolver a criança como um todo, em uma perspectiva de educação global direcionada aos múltiplos aspectos que regem a constituição do sujeito humano, por intermédio da associação dos conteúdos acadêmicos ensinados com a realidade vivenciada em ações cotidianas, desenvolvendo atividades práticas, pois acreditava que a experimentação auxiliaria na formação e na liberdade de pensamento.

Entretanto, ao contrário de Dewey, Anísio Teixeira não ficou restrito ao debate teórico do contexto histórico em que vivera. Foi à luta em busca de realizar o sonho de uma educação para todos, se envolvendo de forma ativa em movimentos político-sociais de discussões entre a escola religiosa que tinha como princípio a doutrinação e a escola pública que, então, seria, mais tarde, laica e para todos a partir do processo de democratização do ensino público no país (NUNES, 2000).

Muito embora a pedagogia de Dewey tenha proposto o desenvolvimento totalitário do sujeito, foi Henri Wallon (1879-1962), que olhou a criança de forma integrada, ou seja, o que hoje podemos compreender como a formação multidimensional, determinando assim quatro campos funcionais para esse desenvolvimento, a saber: emoção, movimento, inteligência e a formação do eu como pessoa.

O campo da afetividade/emoção é visto como um dos princípios importantes para a construção do caráter e a personalidade. Este encontra-se diretamente ligado a inteligência, pois desde seu nascimento a criança recorre às suas emoções para se comunicar e, com o tempo, ao adentrar na escola, vai aprendendo outras formas de exteriorizar seus sentimentos e pensamentos, agora passa a utilizar a fala/oralidade e a escrita. Desse modo, a afetividade é deixada de lado pela rigidez e a

disciplinarização, dado que pode causar bloqueios que dificultam a formação multidimensional do ser.

De acordo com Ferrari (2008), a proposta walloniana difere dos métodos tradicionais de ensino, pois busca inserir e construir o desenvolvimento intelectual dos alunos aliada à cultura humanizada, contrariando os padrões educacionais que valoram e qualificam o alunado pelo seu desenvolvimento e desempenho escolar em sala de aula, determinando o que será definido ou não como “inteligente”.

Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. As atividades pedagógicas e os objetos, assim devem ser trabalhados de formas variadas. Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudara descobrir o eu no outro. Essa relação dialética ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio (FERRARI, 2008, p. 01).

Observa-se assim que, em uma perspectiva de trabalho de educação integral, não podemos desmembrar o sujeito aprendiz do “ser”, de sua natureza, da essência que perpassa sua razão e emoção. Com isso, trabalhar nestes moldes implica reconhecer que é preciso um movimento educacional que busque valorizar os campos das experiências dos alunos em uma ampla relação com os conhecimentos científicos que se quer apresentar, problematizar, levantar hipóteses, conjecturar, analisar e validar em uma prática de tentar transpor o conhecimento adquirido ao longo da história pela humanidade.

Pode-se assim identificar, ao longo dos anos, experiências significativas da tentativa de implantar as escolas de tempo integral no Brasil.

Idealizado por Anísio Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escolas Parques, como ficou conhecido, foi pioneiro nessa experiência pedagógica de educação integral brasileira. Fundada em 1950 em Salvador (BA), primava pela construção de centros populares de educação em todo território baiano. Estes seriam instituídos por quatro “Escolas-Classe” e uma “Escola Parque”.

As Escolas-Classe eram oferecidas no período da manhã, enquanto a Escola Parque era oferecida no contraturno. No matutino, o currículo era destinado às disciplinas científicas, já o vespertino se destinava às atividades práticas educativas como, por exemplo, trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes (GADOTTI, 2009).

A organização curricular desse modelo foi delineada por Anísio Teixeira para que as crianças tivessem possibilidades de se desenvolver e aprender muito além da formação acadêmica. Em seu discurso de inauguração, em 1950, enfatizou:

[...] desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – essa civilização técnica e industrial e ainda mais e além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (EBOLI, 1969, p.16).

Outra preocupação que Anísio Teixeira tinha era com as crianças abandonadas, estas por sua vez, poderiam residir na escola, já que o local onde essa escola fora construída, era a parte mais populosa e de baixa renda da região de Salvador. Neste espaço-tempo-ambiente, o apoio pedagógico era disponibilizado àqueles que necessitavam, bem como o atendimento médico e dentário.

Segundo Gadotti (2009), esse modelo de currículo deveria ser implementado em todas as escolas baianas, entretanto, isso não foi possível. É digno de nota, que não foi possível elucidar os reais motivos que impossibilitaram a implantação do modelo de currículo idealizado por Anísio Teixeira, ao analisarmos os estudos realizados por Gadotti (2009), Cavalieri (2002), Moll (2012), Eboli (1969), tais justificativas não ficam claras, referenciando apenas que “o sonho ficara distante da realidade”.

Posteriormente, o educador, nos anos de 1960, na condição de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), agora não mais Secretário de Educação da Bahia, teve como pretensão a construção de 28 escolas neste mesmo modelo de “Escolas-Classes” e “Escola Parque” em Brasília, no Distrito Federal (DF). Destas, algumas até chegaram a ser construídas, mas sem muito êxito. Naquele momento o projeto havia sido intitulado como Centro de Educação Elementar (CEE).

Entretanto, ao longo do tempo, acabou-se por desconfigurar o que de início tinha-se como princípio básico à iniciação ao trabalho na educação profissional. A organização das escolas, neste período, elimina o tempo integral e começa a prezar mais humanização. Isso ocorre pelo fato de que onde esses centros estavam localizados, diferentemente da Bahia que era em um bairro popular, em Brasília se encontravam nos bairros de classe média alta, onde os interesses eram outros (GADOTTI, 2009).

De acordo com Pereira (2009), a proposta desse modo de educação está pautada no aluno, não como mero receptor (sujeito passivo) de informação, mas, sim, como um indivíduo que tem direito a escolha, que delimita o que quer aprender de acordo com o seu interesse. A forma de educar nesse sistema baseia-se no aluno, mas existem certas diretrizes a serem seguidas em termos do conhecimento “de” e “sobre” os conceitos científicos que na escola deveriam ser tratados. É como se o aluno tirasse maior proveito quando envolvido com atividades/disciplinas de seu interesse, sem deixar, é claro, de vivenciar possibilidade de desenvolver-se no campo científico-cultural.

No Estado de São Paulo, em 1962, foram então criados os chamados “Ginásios Vocacionais” (GV). No mesmo ano, no Rio de Janeiro, foram criados “Centros Integrados de Educação Pública

(CIEPs)” conhecidos também como “brizolões”, concomitante na capital de São Paulo, era criado o “Programa de Formação Integral da Criança” (PROFIC).

Já em âmbito nacional, os “Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)” alterado, posteriormente, na troca de governo no período de *impeachment* do então presidente da república Fernando Collor de Mello para “Centros de Atenção Integral à Criança” (CAICs), essas foram as propostas mais conhecidas e registradas por alguns autores como Gadotti (2009) e Dib (2010).

Cumprir destacar que não objetiva-se, neste trabalho de pesquisa, adentrar de forma específica em cada uma destas tentativas de constituição da política da educação integral brasileira, uma vez que, existem outros estudos que se dedicaram a isso, mas, sem dúvida, torna-se basilar, mencioná-los para se demarcar os avanços e retrocessos neste “vai e vem” do ensino integral no país, haja vista que consideramos ser esta uma das possíveis explicações para a falta de estruturação clara destes princípios ainda na contemporaneidade.

Nesta perspectiva, as escolas em tempo integral, jamais saíram das discussões do âmbito educacional. Ilustra essa afirmativa o fato de que, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, já se defendia a ampliação da jornada escolar, por identificarem os bons resultados no atendimento integral. Para tal, precisa-se ter claro o que é Educação em Tempo Integral e Educação Integral. Segundo Paro (1988), o entendimento dessas duas concepções é o primeiro passo para se pensar na escola de tempo integral. Educação integral é um termo considerado por ele redundante porque ou a educação é integral ou não há uma educação. Já a educação em tempo integral, na visão do autor, é aquela que se dá o dia todo, prolonga a estadia da criança na escola, o período em que ela está sendo ensinada.

Vê-se, portanto, que pensar a educação de forma diferenciada é de total importância para uma nova configuração educacional proposta em um projeto de Estado-Nação e não mais de governo político. Nesse entendimento e na defesa que temos feito, é possível dizer que a construção de um currículo integrado pode possibilitar mudanças na aprendizagem dos alunos, tornando o ensino mais prazeroso e significativo ao se ter como objetivo principal a articulação da vida em sociedade com as diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a Educação Matemática, objeto desta pesquisa, faz parte e merece destaque em nossas reflexões.

2.2 Aspectos do trabalho colaborativo

*Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente*

Conceituar colaboração ou grupos colaborativos não é uma tarefa fácil, haja vista que este termo vem sendo adotado, conceituado e significado de maneira polissêmica na literatura especializada sobre a temática. Muitos autores encaram a colaboração como algo abrangente e que pode apresentar múltiplas facetas e formas de trabalho.

De acordo com Hargreaves (1998), a “colegialidade ou colaboração”, no exercício da chamada união de pares ou treinamento em grupo em uma perspectiva de trabalho em equipe, quando desenvolvido em ambientes utilizados para a formação de professores, os resultados podem, de alguma maneira, seguir caminhos diferentes ao proposto, já que ao longo do percurso podem ocorrer modificações que interferem tanto para questões da colaboração espontânea quanto para a forçada.

A colaboração espontânea é, então, as práticas coletivas que envolvem o diálogo e as tomadas de decisões que são realizadas em conjunto, a partir das necessidades formativas apresentadas pelo grupo. As práticas de colaboração espontânea “[...] reconhece e dão voz ao propósito docente” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 89). Ao se trabalhar dessa forma, objetiva-se pela construção de um ambiente aberto ao consenso, desenvolvendo os trabalhos de forma mais consciente e benéfica.

Já a colaboração forçada é aquela que “[...] caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada a planificação em grupo e a consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho conjunto” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 103). Dadas tais características, os autores afirmam que este tipo uma colaboração é involuntária, de cunho coercivo e sempre renunciado, vemos neste modelo de colaboração em específico muitos elementos que se aproximam da formação de professores que é ofertada pelas secretarias de educação.

Com base nesta interpretação, ao pensar nos grupos dentro de um espaço formativo para professores, deve-se refletir o que de fato estes profissionais necessitam, ou seja, quais são suas reais necessidades formativas. Um grupo de trabalho com características colaborativas, na conceituação de Hargreaves (1998), carece de atenção para os problemas concretos de uma determinada comunidade como, por exemplo, a dos professores e o engajamento destes sujeitos na busca por soluções coletivas que visam contribuir com o processo de mudança da prática em um determinado contexto, neste caso dentre da escola de tempo integral e nas aulas de Matemática.

Para Damiani (2008), trabalho colaborativo se constitui por meio de grupos que têm por finalidade compartilhar de decisões e ideias que promovam a formação do sujeito. A autora afirma

que “[...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo” (DAMIANI, 2008, p. 215).

Na perspectiva de levantar reflexões sobre a compreensão do trabalho colaborativo e seus benefícios ao contexto educacional, Damiani (2008) destaca ser preciso diferenciar práticas de colaboração das de cooperação. Para a autora, cooperação apesar de apresentar o prefixo (co), que denota ação conjunta, e mesmo que sendo trabalhada de forma conjunta, suas ações são pensadas fora do coletivo, existindo ainda uma hierarquia na condução das atividades. Já colaboração, é aquela que tanto as ações quanto o planejamento são elaborados de forma conjunta.

Nesta direção, na forma colaborativa os membros de um grupo se encontram por um objetivo em comum e de forma não hierarquizada—diferenciando-se, assim, de um grupo cooperativo, pois mesmo que haja ajuda mútua, na cooperação as relações apresentam-se de forma muitas vezes desiguais, e as finalidades não são discutidas em conjunto (DAMIANI, 2008).

A colaboração para Fullan e Hargreaves (2001), não pode ser confundida com um simples trabalho em conjunto, já que por sua vez, estes autores falam em cultura colaborativa, sendo aquela que envolve o trabalhar junto, que conseqüentemente promovem interações com “co-responsabilidade”.

Boavida e Ponte (2002, p. 03) consideram que:

[...] a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem.

Ainda para Boavida e Ponte (2002, p. 45), ao escreverem sobre as potencialidades e problemas da investigação colaborativa, discorrem que:

[...] o simples fato de diversas pessoas atuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem.

Para o desenvolvimento de um grupo colaborativo, fundamentalmente, precisa existir uma base comum, mesmo que seus membros sejam de cargos distintos, pois entende-se que a busca de um mesmo objetivo promove a partilha de saberes, já que por sua vez ao compartilhar saberes e dividir angústias na tentativa de amenizar dificuldades que surjam no decorrer do percurso, o resultado é a melhoria na qualidade da educação, pois quando compreendemos algo conseguimos transmitir conhecimento (LITTLE, 1990).

Lima (2002, p. 07) é outro autor que corrobora com a afirmativa de que os grupos colaborativos hoje é uma alternativa de melhoria para a construção do saber, ao escrever que:

[...] nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem (LIMA, 2002, p.7).

A partir desse entendimento, é possível dizer que os benefícios do trabalho colaborativo residem na possibilidade dos envolvidos na proposta atuarem em prol de objetivos comuns como, por exemplo, obterem um melhor desenvolvimento nas ações em sala de aula e, conseqüentemente, uma melhoria da aprendizagem matemática de seus alunos, no caso dos professores.

3. Procedimentos metodológicos, descrição e análise de dados: a bibliometria e o estudo da citação

*Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição [...]*

A abordagem metodológica adotada para o estudo foi a pesquisa qualitativa em educação, conjugada com o método da bibliometria na perspectiva de analisar a visibilidade da produção e disseminação de artigos científicos acerca da escola de tempo integral e dos grupos colaborativos, em periódicos indicados pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, e produzir indicadores bibliométricos que melhor caracterizem o lugar desta produção no período de 2008 a 2018.

“O termo bibliometria é utilizado para quantificar os processos de comunicação escrita e, o emprego de indicadores bibliométricos para medir a produção científica” (REVELES; TAKAHASHI, 2007, p. 246). Esse método de pesquisa é uma importante ferramenta para a realização de mapeamentos da produção do conhecimento a partir de um levantamento de textos/artigos de uma determinada temática, neste caso de experiências com a Educação Matemática no campo da educação integral e dos grupos colaborativos. Para este fim, cumpre salientar que entendo como bibliometria a parte da bibliografia que se ocupa da medida e/ou quantidade aplicada ao livro, tal como descrito por Otlet (1986). Ou seja, o presente termo vem sendo adotado no sentido de identificar pesquisas/investigações que se preocupam em medir, do ponto de vista estatístico/matemático, na busca de “[...] quantificar o processo de comunicação escrita” (PIZZANI; SILVA; HAYASHI, 2008, p. 73).

As etapas da pesquisa bibliométrica que fundamentaram esta investigação foram:

- I. Etapa 1 – Revisão da literatura;
- II. Etapa 2 – Coleta de dados nas Plataformas *SEER* dos periódicos;
- III. Etapa 3 – Organização e tratamento bibliométrico dos dados coletados;
- IV. Etapa 4 – Descrição e análise de dados.

O tratamento bibliométrico dos dados coletados foi feito com base na elaboração de quadros, gráficos e tabelas com o objetivo de afunilar a busca por referenciais de pesquisas desenvolvidas nas temáticas, como podemos verificar, inicialmente nos quadros que seguem:

Quadro 01: Levantamento de artigos publicados em periódicos de Educação Matemática sobre grupos colaborativos (2008 – 2018).

TÍTULOS DOS PERIÓDICOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL POR PERIÓDICO
Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia - Universidade Federal de Santa Catarina	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Bolema - Revista Boletim de Educação Matemática - Universidade Estadual Paulista	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Boletim ABRAPEC - Universidade Federal do Rio de Janeiro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Caminhos da Educação Matemática em Revista - Instituto Federal do Sergipe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Educação Matemática em Revista - SBEM Rio Grande do Sul	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Educação Matemática Pesquisa	1	2	2	-	-	-	-	-	4	1	-	10
EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana - Universidade Federal de Pernambuco	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Eureka - Revista da Olimpíada Brasileira de Matemática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Investigações em Ensino de Ciências - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Modelagem na Educação Matemática - Universidade Regional de Blumenau FURB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Perspectivas da Educação Matemática - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	4
Remat – Revista SBEM Regional São Paulo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	-	13
Revmat - Revista Eletrônica de Educação Matemática - Universidade Federal de Santa Catarina	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia - Universidade Tecnológica Federal do Paraná	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Revista Metáfora Educacional	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	3
ULBRA - Acta Scientiae - Revista de Ensino de Ciências e de Matemática - Universidade Luterana do Brasil	-	1	-	-	-	2	1	1	1	-	-	6
Zetetiké - Revista de Educação Matemática - Universidade de Campinas	2	1		1			1		14	2	1	22
Subtotal geral de artigos por ano	3	4	3	5	1	4	2	4	23	17	1	
TOTAL GERAL DE ARTIGOS												68

Fonte: Os autores, 2018.

Quadro 02: Levantamento de artigos publicados em periódicos de Educação Matemática sobre Educação Integral (2008 – 2018).

TÍTULOS DOS PERIÓDICOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL POR PERIÓDICO
Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia - Universidade Federal de Santa Catarina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bolema - Revista Boletim de Educação Matemática - Universidade Estadual Paulista	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Boletim ABRAPEC - Universidade Federal do Rio de Janeiro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Caminhos da Educação Matemática em Revista - Instituto Federal do Sergipe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Matemática em Revista - SBEM Rio Grande do Sul	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Matemática Pesquisa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana - Universidade Federal de Pernambuco	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eureka - Revista da Olimpíada Brasileira de Matemática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Investigações em Ensino de Ciências - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Modelagem na Educação Matemática - Universidade Regional de Blumenau FURB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Perspectivas da Educação Matemática - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Remat – Revista SBEM Regional São Paulo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Revmat - Revista Eletrônica de Educação Matemática - Universidade Federal de Santa Catarina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia - Universidade Tecnológica Federal do Paraná	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Revista Metáfora Educacional	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
ULBRA - Acta Scientiae - Revista de Ensino de Ciências e de Matemática - Universidade Luterana do Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zetetiké - Revista de Educação Matemática - Universidade de Campinas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subtotal geral de artigos por ano	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	
TOTAL GERAL DE ARTIGOS												2

Fonte: Os autores, 2018.

O quadro 01, como foi possível verificar, expõe o quantitativo de artigos publicados entre 2008 e 2018 que abarcaram de alguma forma a colaboração e/ou grupos colaborativos. O quantitativo localizado foi de 68 (100%), dentre os quais, o periódico em evidência que mais se destacou foi a revista “**Zetetiké**”, que representa percentual de 34% do total geral, tendo 23 artigos que exploraram experiências com grupos colaborativos em Educação Matemática.

Sobre o quadro 02, diferentemente do anterior, seu objetivo foi apresentar os artigos encontrados no descritor “escola de tempo integral”. Dentre as 12 revistas, a única que teve trabalhos publicados sobre a temática foi a “**Revista Metáfora Educacional**”, no caso o periódico que será analisado. Do total, entre 2008 e 2018, foi possível encontrar apenas 2 artigos sobre o assunto.

A “Zetetiké” teve 224 (100%) artigos publicados de 2008 a 2018, destes 10% abordam grupos colaborativos desenvolvidos no campo de estudos da Geometria, Tecnologias da Informação e Comunicação, Formação de Formadores de Professores, Professores Iniciantes, Comunidade de Prática, Grupos de Estudos, Observatório da Educação (OBEDUC), Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional, entre outros. Já em relação à escola de tempo integral, a “**Revista Metáfora Educacional**” publicou 115 (100%) artigos, destes 2% representam o descritor em questão.

A bibliometria, enquanto método do estudo em xeque, trouxe a compreensão das formas de produção, divulgação, organização e predominância das tendências investigativas “de” e “sobre” grupos colaborativos e escola de tempo integral, dados estes possíveis na articulação entre as temáticas citadas e a publicação de artigos nos periódicos na última década.

Dentre os 24 (100%) artigos identificados no período circunscrito para o mapeamento da produção do conhecimento nos periódicos elegidos para descrição e análise das pesquisas, o número de textos sobre grupos colaborativos teve uma representatividade de 92%, totalizando 22, e os trabalhos destinados às discussões sobre a escola de tempo integral 8%, ou seja, apenas 2.

Quando comparamos estes dados na última década (2008 a 2018), é possível afirmar que temos, então, uma lacuna significativa em termos de divulgação científica de estudos específicos de experiências decorrentes da escola de tempo integral no Brasil, pois dentre os periódicos indicados no site da SBEM, apenas 1, dentre os 17, trouxe autores que versaram sobre esta temática.

Os textos de Oliveira e Feitosa (2015) e Costa e Feitosa (2015) se dedicaram a falar do assunto na “Revista Metáfora Educacional”. Ao verificar com um olhar mais detalhado, é possível dizer que os resultados destes estudos, desenvolvidos por autores ligados à Universidade Federal do Piauí – UFPI – do Curso de Especialização em Educação Integral, corroboram com a discussão teórica de nosso artigo, pois levantam a necessidade de se repensar a forma de organização da escola de tempo integral em termos estruturais (espaço físico) e em relação à formação dos professores.

De forma semelhante, no começo deste artigo, já mencionávamos que a realidade do trabalho docente neste contexto implica, ao menos no papel, que a proposta anuncia melhorias para a aprendizagem dos alunos e condições laborais boas ao professorado, o que parece não ocorrer na prática, uma vez que, tal como colocam os autores dos artigos, ainda existem muitos desafios para que a concepção de educação integral se concretize.

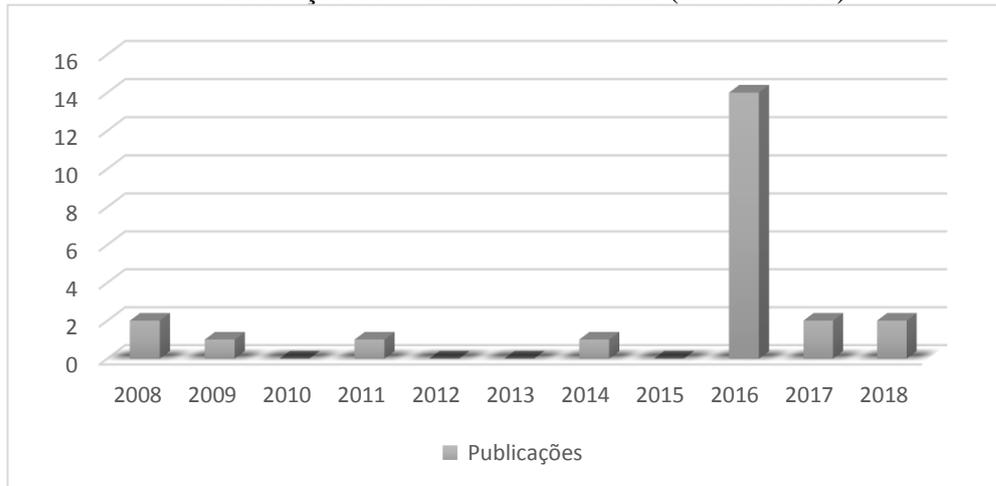
Em relação ao trabalho colaborativo no âmbito da Educação Matemática, essa realidade fora diferente. Tivemos no total 12 periódicos com trabalhos publicados na temática, totalizando 68 artigos em 10 anos de edições das revistas que incluíram dossiês, especificamente, na revista de Educação Matemática da UNICAMP.

Em linhas gerais, o papel da colaboração, como se constata a partir dos artigos analisados, viabilizou um avanço significativo, seja na formação inicial ou continuada de professores, pois o desenvolvimento se deu pelo fato de haver diferentes percepções sobre o ensino e, conseqüentemente, das inúmeras possibilidades de reflexão sobre a prática docente. Tais reflexões ocorrem do ato de compartilhamento dos conteúdos e atividades desenvolvidas pelos integrantes dos grupos colaborativos das instituições em que estes se constituíram, sendo em universidades e/ou no espaço escolar.

De modo comum, os trabalhos expuseram que os membros encontram na coletividade o apoio de que necessitam para ampliar seus conhecimentos e consolidar sua autonomia e permanência na profissão. A produção de dados dos grupos colaborativos é vasta e isso gera, nos próprios integrantes, uma vertente investigativa, contribuindo assim para a formação de professores críticos-reflexivos e ainda auxiliam estudos próprios e de outros agentes em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

O escopo desta análise teve como objetivo destacar o percentual de estudos que se valem da colaboração e quais seus focos centrais de investigação. Especificamente, como vimos no quadro 01, o periódico que mais se destacou em termos de publicações “de” e “sobre” colaboração, foi a “Zetetiké”. De acordo com o levantamento nota-se o crescimento e a relevância em termos de pesquisas com o trabalho colaborativo:

Gráfico 1: Periodicidade da produção científica sobre grupos colaborativos em Educação Matemática da Zetetiké (2008 a 2018).



Fonte: Os autores, 2018.

Conforme podemos perceber no gráfico 1, este periódico teve a publicação de 22 trabalhos. Ao observarmos a evolução, percebe-se que no ano de 2016 encontra-se o maior número de publicações.

Outro ponto central que a análise bibliométrica dos artigos descritos na última década permitiram foi o estudo da citação. Elemento da bibliometria que auxilia na compreensão da influência de determinados autores para a constituição de um campo teórico, neste caso o dos grupos colaborativos. Assim, no processo de catalogação e listagem dos autores referenciados pelos 22 trabalhos, observamos a presença de personalidades brasileiras da Educação Matemática como precursores do trabalho colaborativo em nosso país, e de outros autores da literatura estrangeira, como ilustra a tabela 1:

Tabela 1: *Ranking* de autores mais citados pelos trabalhos publicados na Zetetiké (2008 - 2018)⁶

<i>Pesquisador (país)</i>	Nº de citações	Nº de artigos em que foi citado
<i>Dario Fiorentini (Brasil)</i>	52	17
<i>Étienne Wenger (Suíça)</i>	40	4
<i>Adair Mendes Nacarato (Brasil)</i>	37	9
<i>Cármem Lúcia Brancaglioni Passos (Brasil)</i>	30	8
<i>João Pedro da Ponte (Portugal)</i>	21	5
<i>Andy Hargreaves (Inglaterra)</i>	20	4

Fonte: Os autores, 2018.

A tabela nos mostra a influência dos autores brasileiros na pesquisa com colaboração. Temos, por exemplo, o pesquisador Dario Fiorentini da UNICAMP como um dos precursores sobre o assunto no país, seguido de Adair Nacarato da Universidade de São Francisco (USF) de Itatiba-SP e a professora Cármem Passos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, juntos lideram as posições de 1^a, 3^a e 4^a no número de citações presentes nos textos analisados, totalizando um percentual de citação que chega à 80% do total dos artigos.

A 2^a posição no *ranking* é liderada pelo suíço Étienne Wenger que muito contribui para o pensar sobre as “Comunidades de Prática”, contextos próprios do trabalho em grupo com professores que, muito embora não se denominem colaborativos, entendo que seus princípios são constituídos em bases semelhantes. O que muda neste caso são os princípios metodológicos e a filosofia do trabalho entre os membros dela, pois os professores se reúnem com objetivos de melhorar suas ações a partir do que os estudiosos chamam de “comunidade de aprendizagem”, “comunidade de conhecimento”, “comunidade de prática social” ou ainda “comunidade de saber”. O certo é que este autor esteve presente em número expressivo de citações quando comparado com os artigos em que este apareceu, pois foram 40 citações de suas obras em 4 artigos dentre os 22.

A influência da Europa nas discussões do trabalho colaborativo teve sua representatividade a partir do pesquisador João Pedro da Ponte do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa), na 5^a posição do *ranking*. Foram 21 citações de suas obras em 5 textos, o que o coloca também em destaque, uma vez que, este autor tem, em suas publicações, um expressivo contributo aos processos de colaboração, a começar pelo clássico texto “*Investigação colaborativa:*

⁶ Citados acima de 20 vezes: top 6.

potencialidades e problemas”, em coautoria com a pesquisadora Ana Maria Boavida, presente em todos os artigos que o referenciaram.

Por fim, o norte-americano Andy Hargreaves aparece na última posição da tabela. Citado 20 vezes em 4 trabalhos, o autor redireciona, na apreciação crítica que faço, a discussão sobre a colaboração em comunidades docentes, isso porque diferencia colaboração “forçada” e colaboração “espontânea”.

Além disso, Hargreaves contribui expressivamente para que outros autores discutam o trabalho colaborativo no ambiente educacional e nas práticas de formação de professores. Embora não muito citado, é possível verificar que seus ideais estão presentes na base epistemológica da formação de determinados grupos colaborativos existentes no Brasil, como é o caso, por exemplo, do Grupo de Sábado (GdS) da UNICAMP, coordenado pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini.

No movimento reflexivo que fizemos, a partir da leitura crítica da constituição dos grupos colaborativos em Educação Matemática e da produção científica do periódico analisado, consideramos que temos a formação de novos grupos com a mesma base epistêmica, fundados com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores em relação aos conteúdos que ensinam em distintos tempos e espaços da profissão.

A base epistêmica a que nos referimos reside nos pressupostos da colaboração “forçada”, inicialmente, o que caracteriza a maior parte dos 22 estudos como trabalhos cooperativos, pois foram desenvolvidos com fins práticos em que os sujeitos trabalharam juntos, mas, nem sempre de forma colaborativa. O trabalho colaborativo se consolida com o tempo, isso demanda investimento e parcerias duradouras que acredito ser possível com experiências de pesquisas longitudinais e/ou a partir de projetos de Estado e não de governos.

O fato de termos, no estudo da citação, o Brasil ocupando 3 das 6 posições revela, mesmo que não discutido de forma ampla no meio acadêmico, a dificuldade dos pesquisadores de se apropriarem de referenciais teóricos e metodológicos da literatura estrangeira. Isso nos coloca em uma posição arriscada, pois acabamos por nos apropriar de traduções de terceiros e/ou de citação da citação (*apud*) para ampliar as discussões teóricas desenvolvidas em trabalhos de mestrados e doutorados que tivemos acesso pelas edições das revistas consultadas.

Outro ponto importante a ser destacado refere-se ainda ao fato de que reconhecer os limites do acesso às leituras internacionais não coloca a produção do conhecimento nacional em posição inferior, haja vista que reconhecemos as contribuições de Fiorentini, Nacarato e Passos para o desenvolvimento da comunidade brasileira de Educação Matemática.

Contudo, se não ousarmos novas leituras e olhares para as práticas de ensino, que transcendam o ambiente da sala de aula, estaremos à margem de produzir “mais do mesmo”, ilustra essa afirmação o fato de que dentre todos os 24 textos nas duas temáticas que propusemos trabalhar (escola de tempo integral e grupos colaborativos), nenhum teve como foco a inter-relação destas, ou seja, não foram localizados artigos de relatos de pesquisas/estudos sobre o trabalho colaborativo na escola de tempo integral com professores que ensinam Matemática, esse fato faz deste tema um campo importante para futuros estudos e aponta para a necessidade da formação de um ambiente destes nas escolas de ensino integral.

4. Considerações finais

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.*

Retomamos a epígrafe apresentada inicialmente na introdução e revisitada ao longo do início de cada tópico do artigo. Não poderíamos concluir sem destacar “***Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores***”, pois “**esperar não é saber**”, “**quem sabe faz a hora**” e “**não espera acontecer**”. Ao retomar o objetivo geral a que propusemos desenvolver, é visível a produção do conhecimento, a partir de artigos catalogados de 2008 a 2018, quando o assunto é grupo colaborativo, contudo, não temos a mesma impressão ao olhar para a disseminação de trabalhos sobre a escola de tempo integral.

Em relação ao lugar ocupado pelas discussões das temáticas, é possível afirmar ainda que a comunidade de Educação Matemática, ao menos no período analisado, teve muitas contribuições para o trabalho colaborativo com professores, especificamente com destaques para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Não houve inter-relação entre a colaboração e a prática docente nas escolas integrais, os artigos relataram experiências diversas, mas que não trouxeram estas temáticas imbricadas. Os indicadores bibliométricos apontaram, no estudo da citação em Educação Matemática, que a literatura estrangeira é pouco explorada pelas pesquisas brasileiras que tratam da colaboração e isso indica autores nacionais como mais citados, dentre eles Dario Fiorentini (UNICAMP), Adair Nacarato (USF) e Cármen Passos (UFSCar).

A contribuição que se quis, com a adoção deste método de pesquisa, foi verificar/avaliar, de forma qualitativa, como se deu a produção do conhecimento científico, dando visibilidade aos assuntos pesquisados e aos pesquisadores mais citados nos artigos encontrados. Autores como Vanz e Caregnato (2003) afirmam que este tipo de conhecimento se torna relevante na medida em que

podemos, com a bibliometria, recuperar informações em uso, resgatando comportamentos e características dos autores.

Portanto, estudar bibliometricamente a escola de tempo integral e os grupos colaborativos em Educação Matemática representou, na experiência do estudo gerador deste artigo, uma tentativa ímpar de quantificar processos de comunicação escrita do assunto e, ao mesmo tempo, significa oferecer subsídios a trabalhos futuros na tentativa de levantar a formulação de políticas científicas e tecnológicas nestas áreas do conhecimento.

5. Referências

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org). **Reflectir e Investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM. 2002, p 43-55.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf> Acesso em: 31 jan. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em: 5 de mai. 2017.

COSTA, Edineide Cantuário; FEITOSA, Diane Mendes. A formação continuada do professor da educação integral, integrada: ressignificação de tempos e espaços escolares. **Revista Metáfora Educacional**. n. 19 (jul. – dez. 2015), 20 dez. 2015, p. 80-97. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/pdf/n19_2015/n19_2015_costa_feitosa_a_formacao.pdf>, Acesso em: 07 mar 2018.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 5 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. **O Programa Escola de Tempo Integral na Região de Assis: Implicações para a Qualidade do Ensino**. Marília, 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, *Campus* de Marília, Universidade Estadual Paulista.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

FERRARI, Márcio. **Henri Wallon: o educador integral**. Revista Nova escola, Edição especial, jul. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times:** teachers' work and culture in Postmodern Age. New York: Teachers College Press, 1994.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança:** o trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill. 1998.

LIMA, Jorge Manuel Ávila de. **As culturas colaborativas nas escolas:** estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto, 2002.

LITTLE, Judith Warren. "Teachers as Colleagues". In: LIEBERMAN, A. (Ed.): **Schools as collaborative cultures:** creating the future now. London. Falmer Press, 1990. pp.165 -193

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MUNIZ, Bruna Mendes. **"Pra Não Dizer que Não Falei das Flores":** estudo bibliométrico da escola integral e dos grupos colaborativos em Educação Matemática. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos), Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – FEIS – da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós:** a defesa da educação como direito de todos. Campinas: Cortez/ CEDES, v.21, nº 73, 2000.

OLIVEIRA, Ruth Carvalho de; FEITOSA, Diane Mendes. A prática docente na educação integral: desafios para uma aprendizagem significativa. **Revista Metáfora Educacional**. n. 19 (jul. – dez. 2015), 20 dez. 2015, p. 210-228. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/pdf/n19_2015/n19_2015_oliveira_feitosa_a_pratica.pdf>, Acesso em: 07 de mar.2018.

OTLET, Paul. O livro e a medida: bibliometria. In: OTLET, Paul. **Bibliometria:** teoria e prática. São Paulo: Cultrix, 1986. p.19-34.

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

PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e a experiência de educação integral em Brasília. In: **Revista Pedagógica Pátio**, Rio de Janeiro, n.51, p.42-45, ago./out. 2009.

PIZZANI, Luciana; Silva, Rosemary Cristina; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Bases de dados e bibliometria: a presença da Educação Especial na base Medline. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 4, p. 68-85, 2008. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/58/81>>, Acesso em: 20, out. 2018.

REVELES, Audrey Garcia; TAKAHASHI, Regina Toshie. Educação em saúde ao ostomizado: um estudo bibliométrico. **Revista Paulista de Enfermagem**, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n2/09.pdf>>, Acesso em: 12, dez. 2018.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das Flores**. Rio de Janeiro: Festival Internacional da Canção: 1968. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gi-i2eG31EI>>. (5min50seg).