

EDUCAÇÃO INTEGRAL: ALÉM DE AULAS DE REFORÇO

Iolene Mesquita LOBATO*
Maurício Barbosa CARNEIRO**

*Mestre em Antropologia Social; Universidade Federal de Goiás. E-mail: [iolene lobato@gmail.com](mailto:iolenelobato@gmail.com)

**Aluno do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental; Universidade Federal de Goiás. E-mail: mauriciouaifsa@gmail.com

RESUMO: Este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo realizada em uma Escola Municipal, de tempo integral, em Formosa/GO. Os objetivos norteadores do estudo são o de desconstruir que a educação integral está estreitamente ligada às aulas de reforço e instigar a discussão em torno da formação continuada para os professores e monitores que atuam na escola de tempo integral. A pesquisa utiliza-se de observação participante e entrevistas. Os pressupostos teóricos que direcionam a investigação estão pautados nas concepções de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Jacqueline Moll, entre outros. Como parte dos resultados, a educação integral impõe mudanças e exige mais compromissos que extrapolam as aulas de reforço e a diversão.

PALAVRAS-CHAVE: educação integral, formação continuada, oficinas.

INTRODUÇÃO

A escola de tempo integral é uma realidade na educação brasileira e tem sido preocupação de vários estudiosos da área, instigando à discussão por parte de toda comunidade escolar (pais, alunos, gestores, professores), em torno dos sujeitos (crianças e jovens) e “os saberes que temos sobre a escola e o papel do educador nesse processo” (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010, p. 9).

Uma grande parcela da população brasileira acredita que a escola de tempo integral e a educação integral se configuram como algo recente e que correspondem à mesma coisa. Todavia, seus ideários já estavam pautados de diferentes formas, desde o início do século XX, como se mostram ao longo do estudo, e se diferenciam em seus significados e concepções.

A escola atualmente pode ser compreendida como um dos espaços e tempos educativos formadores e culturais essenciais (ARROYO, 2012). E quando essa instituição incorpora o tempo integral, e se torna escola de tempo integral, deve ainda contemplar outros espaços da vida social, como a cidade, a comunidade, e necessariamente, ampliar “a rede de atores, de práticas e de instituições sociais”. (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010, p.18). Essa perspectiva sugere que a proposta de educação integral não pode ser exclusivamente direcionada para a ampliação da jornada escolar, pois em alguns casos, pode-se ter a ampliação e, no entanto, não ter a formação integral do sujeito. Assim,

[...] a Educação Integral não significa, portanto, uma simples reunião ou soma de oportunidades educativas locais que são organizadas para serem acessadas pelos atores sociais. Pelo contrário, essas oportunidades estão implicadas na formulação de argumentos, com base na narração das experiências, em curso nos territórios, para que essas possam ser visualizadas por seu conjunto, por seus traços singulares, segundo a diversidade dos sujeitos, dos saberes e das oportunidades educativas. (BRASIL, 2009, p. 48)

Pensar uma educação integral é pensar uma educação diferenciada que oferece ao sujeito uma formação integral, completa, inteira, que oportunize a ele o direito à alimentação, à saúde, ao esporte e ao lazer. Todavia, alcançar essa proposta constitui um desafio para grande parte das escolas do centro-oeste goiano que buscam a construção de estratégias pedagógicas e de gestão para que, de fato, ofereçam ao seu público uma educação que o forme, integralmente, para a vida e para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, os estudantes são sujeitos de vivência e precisam ser motivados em sua vida diária à interdisciplinaridade escolar e social, pois o papel da escola é educar para a diversidade, educar para a compreensão das relações sociais, educar para o respeito e para o exercício pleno da cidadania (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 26).

Essa realidade, direciona às seguintes inquietações: como fazer e qual o caminho a seguir para alcançar essa formação integral? Como garantir os direitos e criar oportunidades legítimas de formação das crianças e adolescentes? Que saberes são esses que modificarão a prática educativa em sala de aula? Quem são esses educadores que criarão oportunidades para essa formação integral? Essas são questões que se pretendem responder ao longo do estudo.

Tendo em vista essa perspectiva, realizou-se uma pesquisa de campo, no mês de junho de 2012, em uma Escola municipal, localizada em Formosa, Goiás. A Escola que chamaremos de “W” funciona, desde 2008, como integral e, ao longo desses quatro anos, tem se mobilizado para desenvolver projetos de ampliação da jornada escolar e garantir a permanência do aluno na escola. Todavia, tem enfrentado inúmeras dificuldades, dentre elas, a infraestrutura, que limita articular as condições favoráveis à formação integral do sujeito. Como relata a coordenadora pedagógica,

temos materiais didáticos e pedagógicos que ficam guardados no depósito da escola, por falta de espaço, sala adequada para desenvolvermos as atividades com nossas crianças e adolescen-

tes. Além disso, não temos refeitório para nossos alunos realizarem suas refeições. Essa limitação física nos dificulta desenvolver as atividades do projeto e compromete a permanência do aluno na escola e o processo de ensino-aprendizagem. (M, 49 anos)

Dessa forma, um número expressivo de escolas no Brasil, encontra-se desintegrada em seu espaço físico, ao serem colocadas em comunidades mais afastadas e sem o devido investimento para seu pleno funcionamento. Assim, em seus interiores faltam condições (material pedagógico, espaço físico, monitores, etc.) para a realização das oficinas, além disso, falta transporte para que as oficinas aconteçam fora da escola, em espaços educativos que, teoricamente, constituem importantes salas de aula a céu aberto, como teatros e museus (TORRES, 2003, p. 80). Isso significa que não há como dissociar a relação entre escola e comunidade. Já que, a comunidade é vista como um laboratório educativo e a escola como a mediadora desse processo, ambas, estão interligadas em rede, cujo intuito é a busca pelo saber. Elas se complementam para fornecer aos discentes uma abordagem da realidade na qual estão inseridos (TORRES, 2003, p. 83).

A escola pesquisada oferece três refeições diárias aos alunos, o café da manhã (suco, leite, bolacha e pão), o almoço (arroz, feijão, carne e verduras) e o lanche da tarde (iogurte, vitaminas de polpas de frutas e frutas). Essas refeições acontecem no interior das salas de aula ou no pátio da escola, uma vez que não existe um refeitório. Assim relata a coordenadora pedagógica,

o momento das refeições é um momento de socialização, de convívio, de diálogo. É uma pena que ainda não temos um refeitório para facilitar esse processo tão importante na vida dos alunos, (M, 49 anos).

Isso significa que “a alimentação não é ato solitário, mas é atividade social, que sempre envolve outras pessoas [...], ocasião

para se criar e manter formas ricas de sociabilidade” (ROMANELLI, 2006, p. 334).

A instituição possui 115 alunos, sendo 49 meninas e 66 meninos, distribuídos entre o ensino regular que acontece no período matutino e as oficinas desenvolvidas no período vespertino (contra turno).

As oficinas têm caráter artístico, cultural e de aprendizagem. São ofertadas as disciplinas de: letramento, matemática, recreação, capoeira, dança e teatro. Todas são desenvolvidas pelos monitores da instituição e dentro dos espaços da escola. O interessante é que não há uma oficina que se destaque entre as demais, todas conseguem atender os alunos da instituição.

Observa-se também, um acompanhamento por parte dos pais nas oficinas que são ofertadas. Há uma nítida preocupação em observar os filhos que ali aprendem uma educação voltada para sua cidadania. Tornam-se pais e filhos cientes do saber escolar e da importância para o crescimento de ambos.

Aqui é importante destacar a perspectiva do letramento na educação integral. Segundo Ávila (2012, p. 258), a alfabetização/letramento é uma questão de direitos “[...] é ter a possibilidade de penetrar os segredos das palavras, de sua combinação nos textos, dos múltiplos dizeres desses que nos convidam à informação, ao deleite, à diversão, a uma insondável gama de emoções”.

Na perspectiva da educação integral, a oficina de letramento pode e deve ser desenvolvida além da sala de aula, por exemplo, andando pelas ruas da cidade de Formosa, visitando os espaços educativos que a cidade pode oferecer, como as praças, o chafariz, o parque, a rodoviária, a igreja, etc. O aluno e o professor podem educar o olhar e passar a enxergar esses espaços, ora tão triviais e conhecidos, como locais que ensinam e educam. Assim, andar pelas ruas da cidade é vislumbrar “as possibilidades de ensino e de aprendizagem que são produzidas pelos espaços urbanos” (ÁVILA, 2012, p. 259).

Nessa perspectiva, a educação integral concebe a cidade como espaço educativo, entretanto, não foi vislumbrado pelos monitores da escola “W”. Isso ficou evidente quando perguntou-se, aos educadores, sobre outros espaços fora da escola e como concebiam esses espaços educativos. Os mais citados foram: a biblioteca, a quadra de esporte, a sala de vídeo; já outros educadores, afirmaram que não tem espaços para atender as atividades do projeto. Ou seja, os espaços ora utilizados não são adequados para a proposta de educação integral.

Há exemplos na escola “W” que comprovam essa teoria. Na aula de fanfarra, não há um espaço propício com cobertura para a proteção contra o sol, os alunos desenvolvem essa atividade no pátio escolar próximo à secretaria. O ambiente escolar, portanto, precisa ser repensado para essa perspectiva.

A realidade nos direciona a retomar a importância do diálogo com a escola e a comunidade:

As cidades precisam ser vistas pelas escolas [...] de tempo integral como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais: escolas, creches, faculdades, universidades, institutos; e informais: teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além de trânsito, dos ônibus, das ruas, etc. (MOLL, 2009, p. 42)

Os educadores da escola de tempo integral podem recorrer à riqueza de possibilidades que a cidade oferece, pois ela é um lugar de convívio, de aprendizagem e de participação. Isso significa dizer que a comunidade está para escola, assim como, a escola está para o conhecimento. Uma informa, a outra modifica a informação, uma tem o domínio das palavras, das teorias, a outra as vivências e saberes, (TORRES, 2003).

Os saberes comunitários representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola,

independentemente de suas condições sociais. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar seus saberes e ideias a fim de formularem o saber escolar. (BRASIL, 2009, p. 47)

Mesmo identificando as questões infraestruturais como um dos problemas que a escola enfrenta para colocar em prática suas ações educativas, o que chamou mais a atenção, durante a pesquisa de campo, foi a concepção de educação integral por parte dos educadores da escola pesquisada.

O quadro docente da escola “W” é formado por 12 professores, sendo 10 concursados e 02 contratados e, ainda, 06 monitores. Quando perguntou-se aos professores concursados e contratados, se eles realizaram curso de capacitação para suas atividades na escola de tempo integral, a resposta foi unânime e todos responderam que não. Dessa forma, novas inquietações emergem no presente trabalho: se são os educadores responsáveis, diretamente, pelas atividades e pelo conteúdo a ser trabalhado, quais serão as linguagens utilizadas e como serão focadas no espaço educativo? Entendemos aqui por linguagens: “o brincar, o esporte e a arte, que serão enfatizadas e ressignificadas para a infância e a juventude” (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010, p. 123). Ainda, sobre a concepção de educação integral, na opinião dos educadores uma resposta merece destaque: “a educação integral é uma forma de fazer reforço com aulas diferenciadas através das oficinas (Z, 39 anos)”.

Será a partir dessa narrativa que se desenvolverá o próximo tópico e ele transitará pelos conceitos e concepções de educação integral, paralelamente, às diferentes situações da pesquisa de campo.

PARA ALÉM DE AULAS DE REFORÇO

A História da Educação faz referência à formação integral do sujeito desde a antiguidade. Todavia, no Brasil, é no século XX (com os movimentos Anarquista, Integralista e a Escola Nova) que a concepção de educação integral se fortalece e se intensifica notadamente, a partir das idéias de Anísio Teixeira (1959), Darcy Ribeiro (2008) e Paulo Freire (1959). Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, a educação integral se legaliza e começa, mesmo que de forma tímida, a ser realmente efetivada.

A escola de tempo integral tem como perspectiva a ampliação do tempo escolar, ou seja, o aluno mais tempo na escola. Todavia, esse tempo deve ser diferenciado, criativo e significativo, caso contrário, nada adiantará. Como afirma Arroyo (2012, p. 33), “se um turno já é tão pesado [...] mais uma dose do mesmo será insuportável”.

Dessa forma, o tempo escolar deve ser pensado, reelaborado e planejado para a formação dos alunos, com atividades diferenciadas que despertem e promovam, nos alunos e professores, o valer a pena de permanecer na escola. Segundo Mamede (2012, p. 235) “a ampliação da jornada escolar impõe aos profissionais não somente a necessidade de incluir atividades a mais, em horas diárias a mais, mas, além disso, traz a urgência de rever o tempo escolar como um todo [...]”. Isso significa que essas horas a mais devem ser voltadas para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão pleno de deveres e direitos, na sociedade em que vive.

Partindo da ampliação da jornada escolar, esbarra-se na falta de condições estruturais (destacadas anteriormente pela coordenadora pedagógica da escola “W”), fundamentais para que estas horas a mais na unidade escolar sejam, de fato, favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Mas, deve-se lembrar que a perspectiva da educação integral é a formação do sujeito que compreende as dimensões, afetiva, política, social, ética e cultural.

E por conta dessa multiplicidade, o espaço escolar, sozinho, não comporta a educação integral. Faz-se necessário a articulação entre a escola e a cidade, a escola e a comunidade, ou seja, pensar a educação formal e os espaços educativos, para além dos muros da instituição escolar.

As oficinas podem, a priori, promoverem essa articulação, de várias maneiras: primeiramente, há de se considerar um novo agente educativo – monitor ou oficinairo – que deve ser contratado pela escola ou é um voluntário. São esses profissionais que promoverão ações educativas, nas oficinas desenvolvidas no contra turno escolar. São educadores, jovens ou idosos, que moram na região e têm um papel fundamental na escola de tempo integral, pois possuem saberes comunitários que fazem parte da vivência dos sujeitos com os quais desenvolverão atividades.

É na perspectiva de oferecer tais condições, que as oficinas fazem parte da proposta da escola de tempo integral. Elas sinalizam o caminho para desenvolver a ação cognitiva, afetiva e cultural. As oficinas são formadoras, oportunizam que um número significativo de crianças e adolescentes tenham acesso ao esporte, à cultura, ao lazer, ou seja, a uma “aprendizagem de corpo inteiro” (ÁVILA, 2012, p. 265). Porque a educação, como afirma Durkheim (1955), não acontece somente na sala de aula, mas nos mais variados espaços sociais.

Assim, as oficinas incorporam elementos significativos (habilidades e vivências dos alunos), que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. No decorrer dessas ações, articula-se a história da comunidade local, políticas públicas, o meio ambiente, espaços educativos, etc. Dessa forma, a educação integral não pode ser direcionada e nem sinônima de aulas de reforço, seja na matemática, no português ou outra disciplina. A educação integral vai além das aulas de reforço, ela busca formar o sujeito integralmente e exige uma junção de olhares sobre o social e o pedagógico.

O conceito de educação integral remete a uma educação que seja capaz de atuar nas áreas da “cultura, dos esportes, da arte, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280).

Assim, voltamos às questões iniciais: como fazer e qual o caminho para alcançar a formação integral do sujeito? Primeiramente, a formação continuada dos atores envolvidos, diretamente, no processo, a partir dos seguintes encaminhamentos: a) realizar estudos teóricos com a intenção de analisar o desenvolvimento da educação integral no Brasil, tendo como referência as décadas de 1920 e 1930; b) a leitura dos estudos de Anísio Teixeira, por suas contribuições na educação brasileira e pela criação dos CIEP's (Centros integrados de educação pública); Cavaliere (2002) por pensar a concepção de tempo e espaços no processo de ensino-aprendizagem; c) visitar outras unidades escolares, a fim de compartilhar trocas e experiências de educação integral; d) participar de um curso de formação voltado para a educação integral.

Já, com a formação continuada em andamento, tenta-se direcionar possíveis encaminhamentos à segunda problemática: como garantir os direitos e criar oportunidades legítimas de formação das crianças e adolescentes? A princípio: a) direcionando as ações que serão desenvolvidas, tendo em mente, que o foco é a formação do aluno; b) planejando as oficinas mediante o conteúdo trabalhado em sala de aula. Por exemplo, se o alunado está com dificuldade em matemática, articular essas dificuldades para serem trabalhadas na oficina de capoeira. Em cada gingado exercitar a contagem, a lógica, o raciocínio, desafiando a curiosidade e a vontade de aprender; c) consequentemente, professor e monitor devem ter um diálogo contínuo, realizando suas ações em parceria, porque “o trabalho coletivo assume importante relevância num ensino de matemática que priorize a partilha de formas de pensar e de organizar o pensamento” (MORAES, 2010, p. 100); d) além dessa parceira dentro da escola, faz-se necessário a parceria com outras instituições fora dela, como a família e a comunidade.

Já, na expectativa da garantia legítima da formação dos sujeitos, segue-se para responder: que saberes são esses que modificarão a prática educativa em sala de aula? Como mostrado ao longo do trabalho, a escola sozinha não consegue e nem garante a formação integral. Sabe-se também que o aluno é portador de cultura e traz com ele experiências e vivências quando ingressa na escola. Dessa forma, faz-se necessário o educador direcionar outro olhar para os espaços educativos, que estão localizados na região onde moram, nos pontos de sociabilidade, nos territórios que circulam a escola e na cultura local.

Sabendo que a formação integral se materializa na formação cognitiva, afetiva, cultural, social, ética e política, e que a escola sozinha não dá conta dessa proposta, nos deparamos com a última questão: quem são esses educadores que criarão oportunidades para essa formação integral? Certamente a escola deverá considerar a “pluralidade das vivências socioculturais dos sujeitos que ali vivem, moram e se relacionam entre si e com o mundo” (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010, p. 24). Isso refletirá na prática pedagógica, pois será necessário recontextualizar os espaços, considerando agora a cidade como articuladora de suas propostas e, ainda, os tempos formativos que extrapolam o currículo, a forma de avaliação, mas que contempla novos processos significativos de aprendizagem que estão diluídos no entorno local, ou seja, na cidade educadora.

Por fim, transitando nos corredores da Escola “W”, retorna-se a uma das questões que emergiram quando os professores, durante as entrevistas, se manifestaram sobre a concepção de educação integral: se são os educadores responsáveis, diretamente, pelas atividades e pelo conteúdo a serem trabalhados, quais serão as linguagens utilizadas e como serão focadas no espaço educativo?

Durante a realização da pesquisa, no transitar entre as aulas regulares e as oficinas, percebe-se que esses docentes articulavam, mesmo que de forma tímida, as linguagens (esporte, arte, cultura) no cotidiano escolar. Para ilustrar essa prática e essa conexão,

destacam-se dois importantes momentos, frutos do trabalho realizado na oficina de dança.

O primeiro momento aconteceu na festa da escola, no dia 30 de junho de 2012, em que as turmas encenaram várias apresentações, marcando o fim do semestre letivo. Inúmeras coreografias foram apresentadas, mas duas marcaram e chamaram a atenção da comunidade que ali estava. A turma do sexto ano apresentou uma coreografia da música “Eu Quero Tchú, Eu Quero Tchá”, do grupo Forró Safado.

Após a apresentação dos alunos, perguntou-se à monitora como foi planejada essa apresentação coreográfica, quais as linguagens articuladas e os esforços para o produto final. Ela disse que por vários meses essa música era cantada nos corredores da escola e isso foi, aos poucos, se tornando cansativo aos ouvidos, mesmo assim, ela quis trabalhar em cima da letra e da coreografia. Segundo a educadora, era algo popular, conhecido das crianças. A garotada ficou super empolgada, todos participaram sem questionar, sem colocar obstáculos. Dessa forma, a música nos proporciona interação de diferentes contextos culturais, porque “[...] cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando os códigos que a constituem” (QUEIROZ, 2004, p. 101). Em outras palavras, a música rompe barreiras territoriais e permite a mistura de valores e grupos. A monitora relatou que aproveitando a receptividade da atividade, ela e a professora de português, trabalharam a letra dessa melodia, destacando os verbos, os dígrafos, ditongos e hiatos.

O segundo momento, nessa mesma apresentação, o que chamou a atenção foi a atuação da família. Cada criança ficou responsável para ensinar a seus familiares a coreografia e envolver os pais na apresentação. Essa dinâmica educativa mobilizou a família e a escola. Mostrou que estar na escola é algo prazeroso, que o espaço escolar se constitui também pelos saberes oriundos da família e da comunidade. A música foi a estratégia metodológica no processo de ensino-aprendizagem e permitiu o diálogo da escola com a comunidade.

Evidentemente, uma educação que almeja a formação do sujeito não pode ser entendida apenas como reforço ou uma aliada na melhoria de notas, mas como uma educação que permita novas aprendizagens, que navegue entre as artes, os esportes, a cultura e que ofereça a seus sujeitos recursos para a formação da cidadania e expressividade em sua vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando as considerações que finalizam este trabalho, retoma-se a ideia de educação integral concebida por uma das educadoras, interlocutora desta pesquisa, “como uma forma de fazer reforço com aulas diferenciadas através das oficinas (Z, 39 anos)”. Evidencia-se com tal afirmação uma preocupação com a proposta de educação integral e sua real significação. Nota-se que os docentes estão sim, envolvidos na dinâmica de integração da escola, mas lhes falta a qualificação, a formação continuada necessária para saber lidar com os aspectos educativos envolvidos no processo.

Este estudo demonstrou que há uma dificuldade, por parte dos educadores, em vislumbrar, compreender o universo da escola de tempo integral e a perspectiva da educação integral. Isso acontece devido, primeiramente, a falta de instrumentalização teórica. Todavia, como demonstrado no estudo, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão ofertando vários cursos de capacitação que se estendem a toda comunidade escolar e trabalham, diretamente, na escola de tempo integral.

O trabalho deixa claro que o compromisso na formação dos alunos não se limita apenas ao educador, mas perpassa pela família e pela comunidade, uma parceria fundamental para a legitimação de uma educação integral, completa, total.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, destaca-se o alunado, que vislumbra a proposta de educação integral como uma possibilidade de aquisição de conhecimento, de acesso ao esporte

e a cultura. Os alunos evidenciam a importância desse universo escolar como algo diferenciado, estimulador de habilidades, até então não descobertas, mas que podem aflorar nas oficinas de música, teatro, dança, entre outras. Essa possibilidade acontece porque as mesmas são pensadas e planejadas de acordo com a realidade sócio-cultural dos discentes.

Aos pais, a vivência integral dos filhos acaba por deixar contribuições visíveis. Muitos relatam que houve uma melhora no comportamento do filho e nas notas escolares, outros evidenciam que as oficinas fornecem elementos que os estimulam a abandonar a timidez, a se tornar mais disciplinados e interessados nas atividades desenvolvidas. Ainda, alguns pais citaram que o aprendizado desenvolvido nas oficinas contribuiu para a formação do filho, pois passaram a despertar o senso de curiosidade e do querer fazer.

Na perspectiva da educação integral, a formação social, cultural e psicológica dos educandos contribui para a cidadania e possibilita que os mesmos transformem, interpretem e modifiquem, a vida em sociedade.

FULL-TIME EDUCATION: BEYOND REINFORCEMENT CLASSES

ABSTRACT: This work is a result of a field research made in a full-time Municipal School, in Formosa/GO (Brazil). The objectives guiding the study are to deconstruct the notion that full-time education is strictly linked to reinforcement classes and instigate the discussion around continuous formation for both teachers and tutors who work in full-time schools. The research makes use of participative observation and interviews. The theoretical assumptions that guide this investigation are based on the conceptions by Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Jacqueline Moll, among others. As part of the results, we understand that full-time education imposes some changes, and demands more commitments that extrapolate reinforcement classes and fun.

KEYWORDS: full-time education, continuous formation, workshops.

REFERÊNCIAS

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

ÁVILA, Ivany Souza. Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso 2012, p. 258-266.

BRASIL. Educação integral. *Texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, Secad, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

COELHO, Ligia Martha; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Cortez, 1959.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso 2012, p. 277-294.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; SAID, Camila do Carmo. *Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso 2012, p. 235-245.

MOLL, Jaqueline. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/Secad, 2009.

MORAES, Lenir dos Santos. O ensino-aprendizagem da matemática. In: *Aperfeiçoamento em educação integral e integrada*. Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2010, p. 97-113.

QUEIROZ, José Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, v.10, n. 10, março, 2004.

RIBEIRO, Darcy. *Utopia do Brasil*. São Paulo: Hedra, 2008.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da alimentação na família: uma visão antropológica. *Revista Medicina*, Ribeirão Preto, p. 333-339, jul/set, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan/mar, 1959.

TORRES, Ruth. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: *Muitos Lugares para aprender*. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

