

FAMÍLIA E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Iolene Mesquita LOBATO¹
Dhione Vieira CARVALHO²

RESUMO: Escola e família são instituições diretamente ligadas à formação do aluno. Todavia, presenciamos no contexto escolar uma prática, talvez ideológica, que circula na fala de professores e pais, de que a escola sozinha é responsável pela formação integral do aluno. O presente estudo tenta desconstruir essa ideia e mostrar que essas instituições disciplinadoras, por serem as responsáveis em impor limites, resgatar valores e a cidadania, devem caminhar juntas. Para isso, realizou-se a pesquisa em uma Escola Municipal, de tempo integral, em Formosa/GO envolvendo pais, professores, monitores, coordenadora pedagógica e alunos. A pesquisa é qualitativa e as informações coletadas em campo foram obtidas por meio de entrevista, observação participante e questionário. Ao final, percebe-se que os participantes da pesquisa sabem da importância da instituição familiar na vida educacional dos alunos, mas direcionam a responsabilidade à escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Formação continuada. Família.

Introdução

Os acontecimentos que ocorreram no âmbito social, cultural, econômico e político nas últimas décadas do século XX, no Brasil, alteraram de forma significativa várias instituições, dentre elas, a família e a escola.

A família, no contexto contemporâneo, não é somente formada por mãe, pai e filho, mas por novas configurações de arranjos familiares, como a monoparental feminina, a homossexual, os recasados, os casais sem filhos. As mudanças na estrutura familiar se aceleram a partir do ingresso da mulher no mercado de trabalho e com elas, a divisão das tarefas dentro do lar e transformações na subjetividade feminina. A partir desse momento, a mulher passa a ter acesso à escola, à educação, a almejar outros espaços, a defender sua liberdade sexual, a ocupar novas profissões, lutar por seus direitos e ser independente economicamente do marido (MALUF; MOTT, 1998).

Essas transformações, no entanto, não aconteceram do dia para noite, mas a passos lentos, com reivindicações, com o movimento feminista, com o processo de

¹ CEPAE/UFG – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. Goiânia – GO – Brasil. 74001-970 - iolenelobato@gmail.com.

² CEPAE/UFG – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. Goiânia – GO – Brasil. 74001-970 - dhionevieira@ibest.com.br.

urbanização e industrialização que juntos introduziram novas práticas, hábitos e valores na vida em família. Essas mudanças fizeram com que a família se tornasse mais homogênea e mais diversificada (LOBATO, 2011).

Associada a essa realidade familiar, também as mudanças ocorridas no mundo do trabalho como a subproletarização do trabalho, o desemprego estrutural, as novas formas de organização da produção, de acordo com (ANTUNES, 2006), fizeram com que muitas famílias fossem obrigadas a aumentar seus rendimentos. Assim, muitos adolescentes e crianças passaram a dividir seu tempo entre os estudos e as atividades remuneradas, em busca de melhores condições de sobrevivência.

Como consequência, a instituição escolar também foi modificada. Ela não se configura como há alguns anos, pois suas funções foram alteradas e com elas os papéis dos educadores que nela trabalham. Por isso, muitos professores estão, literalmente, perdidos sobre o seu papel, sua prática pedagógica em sala de aula e alheios, em alguns casos, às mudanças oriundas da escola de tempo integral.

Imbernón (2009, p.9), salienta que “[...] a escola mostra-se impotente para educar sozinha todas as crianças em uma sociedade democrática, ela necessita da intervenção, de pleno direito, de todas as instâncias de socialização que intervêm na educação das crianças [...]”. Isso significa que a escola mesmo sendo um agente de transformação social e responsável pela formação e aprendizagem, não consegue isolada e sozinha educar os alunos integralmente. Faz-se necessário um diálogo, uma parceria com outras instâncias, dentre elas, a família. A relação entre essas duas instâncias deve ser recíproca. Assim, a família se configura como um agente educativo, pois favorece hábitos, costumes e determina valores que moldam a vida das crianças.

Dessa forma, evidencia-se a participação da família no processo de aprendizagem de seus filhos. E, reafirma-se que a educação e a família se especializaram e se modificaram no contexto contemporâneo. Nesse âmbito emergem alguns questionamentos: como trazer a família para dentro da escola de tempo integral? Como promover essa aliança entre escola e a instituição familiar? Por que a família não participa de reuniões e nem acompanha as tarefas diárias de seus filhos? Por que a família perdeu o controle sobre a educação de seus filhos? Dificilmente, teremos respostas a essas questões, nem é nossa proposta, o que queremos, de fato, é instigar novas contribuições acerca de um assunto tão recorrente nas escolas e entre os estudiosos da educação.

Tendo essa perspectiva, a educação integral no contexto contemporâneo constitui-se em,

[...] uma ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens – sujeitos de direito – que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações, e exigências crescentes de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (RABELO, 2010, p.91).

Mas para que isso aconteça é importante que a escola aponte caminhos para que a educação, agora integral, completa, total, ultrapasse seus muros e passe a articular com os saberes comunitários e informais em que a mesma está inserida. Faz-se necessário, nesse âmbito, valorizar a bagagem cultural do aluno, sua identidade e história de vida (FACCIN; SANTOS; GRASSI, 2010). Em outras palavras, é uma nova forma de relacionar escola e comunidade configurando uma nova concepção de educação significativa e de qualidade.

Educar integralmente: responsabilidade de várias instituições sociais

Em busca de verificar a simetria (pontos comuns) entre os saberes escolares e os saberes comunitários (família e sociedade) é que se direciona a presente pesquisa. Foi realizada em uma escola municipal de tempo integral, no município de Formosa/GO, no mês de junho de 2012. Trata-se de um estudo qualitativo e teve como instrumentos de coleta de dados, questionários com perguntas semi-estruturadas e entrevistas. Os interlocutores participantes foram os pais, alunos, professores, monitores e coordenadora pedagógica da referida instituição.

É importante destacar que a referida instituição escolar passou a funcionar em tempo integral recentemente, em 2011, e está situada na área urbana do município.

A escola possui 153 alunos, sendo 87 meninos e 66 meninas, como mostra o Gráfico 1 que se dividem entre o ensino fundamental e médio. Em relação a família destes discentes foi perguntado, a coordenadora pedagógica, sobre a participação nas reuniões e no cotidiano escolar, e ela destacou:

Temos feito um trabalho árduo de conscientização da importância da família na escola, seja participando voluntariamente ou no acompanhamento diário das atividades escolares de seus filhos.

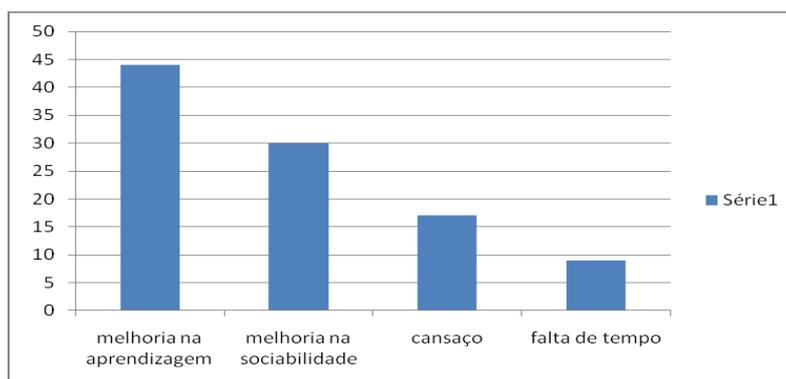
Mesmo assim ainda temos um número baixo de pais que participam das reuniões escolares que acontecem duas vezes no semestre. Atendemos hoje 153 alunos e nessas reuniões de entrega de nota comparecem apenas 46 pais, ou seja, 30%. Quando convidamos os pais para tratarem de assuntos particulares do seu filho, como a falta às aulas, notas baixa, não realiza atividades, esse número também é preocupante e gira em torno de 25% dos que não comparecem. Mas, há um momento que esses pais sumidos da escola nos procuram é quando seu filho foi reprovado. Aí esses aparecem. Os motivos e as justificativas são as mais diversas, como o trabalho, filhos menores, esquecimento e problemas de saúde (Coordenadora Pedagógica).

A infraestrutura da instituição, como nas demais escolas distribuídas no Brasil (ANDRADE, 2011), é fraca e dificulta a realização de várias ações, como relata a coordenadora pedagógica: “falta uma cozinha adequada, um refeitório, um espaço e condições para os alunos descansar após o almoço” (P, 36 anos). Mesmo com essas limitações físicas a escola oferece oficinas, no contra turno e no período das 12h às 15h. Dentre as oficinas oferecidas estão: xadrez, judô, artes, teatro, português, matemática, informática, jogos na quadra de esporte.

Os alunos que participaram da pesquisa, num total de 28, cursavam o nono ano e tinham idade média de 14,5 anos. A esse grupo foi perguntado se gostavam de permanecer mais tempo na escola e, em torno de 85%, responderam que sim, como mostram os relatos a seguir:

Sim gosto de ficar mais tempo na escola. Porque aprendo mais, melhora minhas notas e entendo melhor o conteúdo. Além disso, fico mais tempo com meus amigos, conversamos, participamos de oficinas (B, 15 anos).

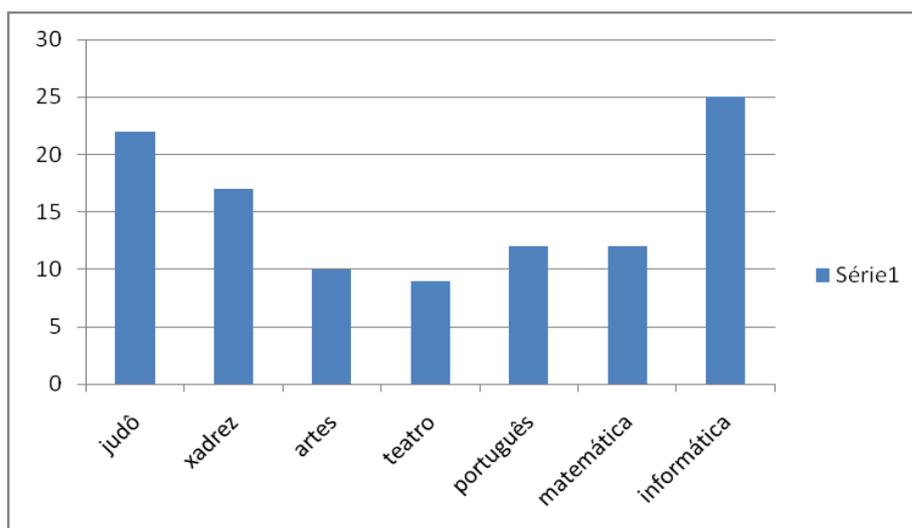
É muito bom ficar mais horas na escola, aprendo mais as disciplinas e aprendo a jogar xadrez. Não fico só nos livros didáticos, faço muitas coisas que antes eu não fazia (D, 16 anos).

Gráfico 1 – Opiniões dos alunos quanto à jornada ampliada

Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 1 mostra que grande parte dos interlocutores entrevistados considera que permanecer na escola por mais tempo melhora a aprendizagem, ou seja, o desempenho escolar. Mas, em contrapartida, outros, mesmo em número menor, disseram que ficar na escola por mais tempo tem consequências, como a falta de tempo para a família e o cansaço físico e mental. Como o relato a seguir:

É muito cansativo, fazemos muitas atividades, estudamos muito e isso me cansa muito. Quando chego em casa não tenho vontade de fazer mais nada. Às vezes nem assisto televisão (C, 14 anos).

Gráfico 2 – Oficinas

Fonte: Elaboração própria.

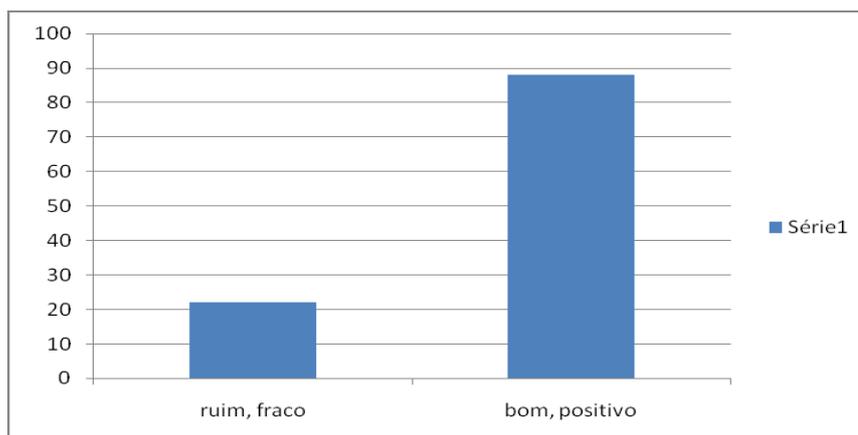
As oficinas prediletas dos alunos interlocutores da pesquisa se dividem entre a informática, o xadrez e o judô. Essas respostas, permitem inferir que a proposta diferenciada da educação integral oportuniza diferentes formas de aprendizagem e reforça a importância do lúdico, atrelado ao diálogo, à sociabilidade e à discussão.

Para compreender melhor essa escolha, assistimos durante a segunda semana de junho de 2012, todas as oficinas oferecidas. E, observamos que no momento direcionado à informática e ao manuseio das ferramentas, o alunado fica muito interessado na possibilidade de acessar outros lugares, de conhecer outras pessoas, ou seja, causam verdadeiro fascínio no grupo, como é possível observar no relato de uma das participantes,

Agora sei fazer pesquisa, posso observar como é uma célula, as bactérias os vírus. Antes era difícil compreender o que a professora falava, agora é como se tivesse num laboratório e enxergando por um microscópio (A, 14 anos).

No Gráfico 3, observa-se a opinião dos pais sobre as consequências do aumento da jornada escolar. Uma vez indagados sobre possíveis mudanças no comportamento dos filhos, após a ampliação da jornada escolar, tivemos um pequeno grupo (22%) que revelou seu descontentamento.

Gráfico 3 - Pais e sua concepção da ampliação da jornada escolar



Fonte: Elaboração própria.

Programa Mais Educação é bom, mas não funciona plenamente como deveria. Muita coisa precisa ser feita para de fato esse programa possa acontecer aqui na escola (L, 31 anos).

Diminuiu o interesse da minha filha pela escola, por ela ficar mais tempo lá sua aprendizagem ficou prejudicada, porque ela não tem mais tempo para estudar em casa, porque chega muito cansada da escola. Minha filha tem sede de conhecimento, mas a escola não oferece (M, 57 anos).

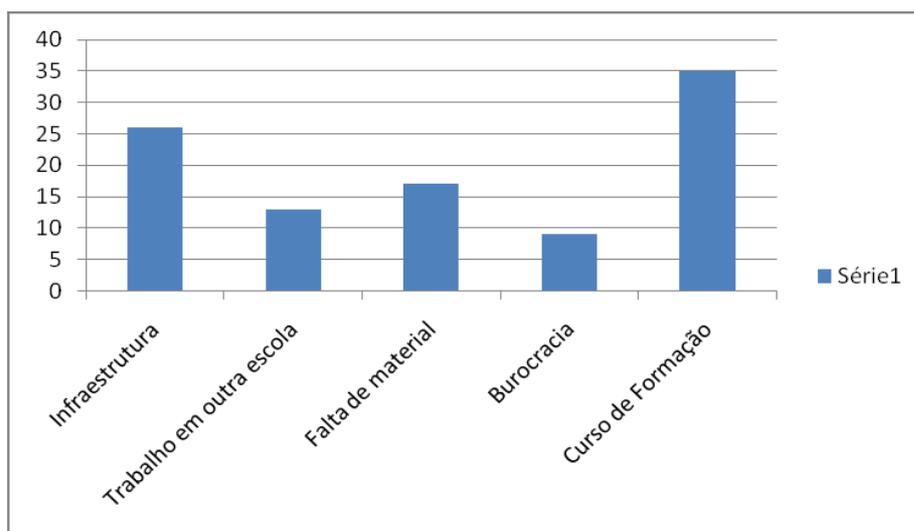
Não muito bom, pois não tem nada a oferecer ao aluno, não tem material pedagógico para desenvolver a mente da criança (N, 38 anos).

Em contrapartida, um grupo maior (88%) se manifestou totalmente a favor, como segue nos relatos:

Melhorou na língua portuguesa, pois aprendeu a produzir texto. As dificuldades em relação à matemática estão sendo superadas a cada dia. Além disso, o acesso à informática tem provocado nela muita curiosidade. Todo dia, quando chega em casa, ela tem uma novidade para contar (G, 49 anos).

Diminuiu a inquietação e a agressividade depois que começou a participar das oficinas de judô. E tem apresentado maior interesse pelas aulas, antes ela mesma dizia que as aulas eram repetitivas, sem graça. Hoje, ela diz que cada dia tem uma atividade, uma forma diferente de aprender (H, 39 anos).

Em relação ao corpo docente a escola possui 9 professores concursados e 6 monitores. Todos participaram da pesquisa, alguns se mostraram desmotivados em relação à proposta da educação integral. Quando lhes foi perguntado sobre a realização de algum curso de capacitação em educação integral, todos responderam que não. Conforme mostra o Gráfico 5, os professores apontaram como pontos negativos, diversos fatores que impedem a realização de um bom trabalho e diminuem a viabilidade de uma proposta de educação integral.

Gráfico 4 - Dificuldades e Limitações

Fonte: Elaboração própria.

Outro resultado importante da pesquisa mostra a concepção sobre a educação integral, na opinião dos docentes. Foram as mais variadas respostas, dentre elas:

Não vejo nenhum rendimento nas crianças, apenas diminui a responsabilidade dos pais. Filhos são os pais que educam, e não o professor (T, 29 anos).

Perda de tempo, pois os alunos só vêem o integral como diversão (W, 33 anos).

Os discursos acima têm uma importância fundamental na presente pesquisa, pois são esses educadores que direcionarão as ações educativas em sala de aula e em outros espaços educativos localizados na cidade. Todavia, sem uma formação inicial sobre a educação integral e sem instrumentalização teórica, dificilmente, terão bons resultados em suas práticas pedagógicas. Afinal, como ensinar e trabalhar numa proposta de educação integral, se o próprio educador, não possui ferramentas teóricas, conhecimento sobre o assunto? Como afirma Yus (2009, p.22) “é difícil educar em uma escola integral se ele próprio, o professor ou a professora, não pensa a educação de uma maneira global e não põe em questão sua própria formação distorcida”.

Para sinalizar possíveis caminhos a essa indagação. Parte-se da proposta de educação integral baseada na ampliação da jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante o ano letivo. Em que esse tempo contemple as atividades escolares e essas sejam desenvolvidas na escola e em outros espaços educativos como, praças, igrejas, clubes, cinemas, museus, etc.. Isso significa que “os

alunos têm de circular pela cidade, [...] como uma prática diária de aprendizagem” (BRANCO, 2012, p.247). Mas, para isso é necessário a formação inicial e continuada dos professores que atuarão na escola de tempo integral.

Segundo Tardif (2002), a problemática da formação docente tem longa data, e está estreitamente vinculada à formação na Universidade, que de certa forma, não ensina os saberes sobre a prática docente, pois seus conteúdos, por se configurarem como conhecimentos dispersos, nem sempre se aplicam na ação diária em sala de aula. Em outras palavras, o professor só será de fato professor quando estiver imerso em seu local de trabalho, aprendendo na prática em sala de aula.

Ainda sobre a formação continuada, Pimenta (2002) ressalta a importância do professor reflexivo que é representado por um profissional em contínua construção de sua autonomia, capaz de propor alternativas criativas e inovadoras diante das necessidades que surgirem.

Dessa forma, a formação continuada é o caminho para a melhoria da educação, da prática educativa que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem do discente. No caso da educação integral, que se caracteriza como um “segmento ainda inexplorado pela academia e pelas práticas escolares” (BRANCO, 2012, p.252), faz-se necessário uma formação continuada diferenciada que focalize a organização interna da escola, a reestruturação do currículo, uma parceria entre família, comunidade e escola, que reveja o tempo escolar e os espaços da cidade, as condições estruturais da instituição e a reflexão das ações que serão desenvolvidas no enfrentamento da jornada ampliada.

É, sem dúvida um desafio formar profissionais na perspectiva da educação integral, em função das múltiplas dimensões que essa proposta contempla. Mas, em busca de mudanças nesse quadro, em 2009, o Ministério da Educação e Cultura-MEC convidou as Universidades para o processo formativo dos agentes que vão atuar na escola de tempo integral. Dentre as Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas nesse projeto, destaca-se a Universidade Estadual de Montes Claros/MG (UNIMONTES), Centro Federal de Tecnologia do Pará (CEFETPA), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

O primeiro curso oferecido pelas IES teve início em 2009. No caso da UFG, contemplou a formação de 400 profissionais da educação, distribuídos em 10 polos de

ensino e, em julho de 2012 finalizava a sua segunda turma, atingindo um número de 370 agentes formados em educação integral.

Aqui se faz necessário destacar, pontos consideráveis sobre a educação integral que só podem ser compreendidos a partir da formação continuada do professor. Primeiramente o educador da escola de tempo integral deve compreender a proposta dessa modalidade educacional, ou seja, passar a (re)pensar o tempo e o espaço de escolarização. E isso foi alcançado nas duas turmas de formação da UFG. Os cursistas após a leitura e discussões dos módulos iniciais do curso foram capazes de articular e compreender que a educação integral remete a uma educação capaz de atuar nas áreas da “cultura, dos esportes, da arte, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar”. (GABRIEL; CAVALIERE, 2012 p.280). Isso significa que educar integralmente perpassa por várias dimensões da formação do sujeito (cognitiva, afetiva, cultural, social, ética, política). Em seguida, os mesmos vislumbraram em suas regiões/cidades os espaços educativos (praça, igreja, museu, etc.), que até então passavam despercebidos aos olhos do educador. Essa possibilidade vai de encontro da proposta de cidade educadora enfatizada pela educação integral que destaca que “[...] é preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, [...] a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida”. (MOLL, 2009, p.15). Paralelamente os alunos do curso de formação da UFG aprenderam que ensinar extrapola os muros da escola, ou seja, o espaço de aprendizagem é “sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha de vida”. (RABELO, 2012, p.125). Por fim, reconheceram o papel da educação na proposta da formação integral do aluno deve ser “[...] capaz de compreender a escola na sua dimensão pública, como um fórum de distintas vozes e discursos” (COELHO, 2009, p.37). Em outras palavras, o educador deve ter competência de resgatar o diálogo entre família, professores e alunos, não como “dono da verdade”, mas como mediador do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os cursos de formação, de extensão ou aperfeiçoamento, estão sendo ofertados em diversas localidades do país. Instrumentalizando teoricamente os profissionais envolvidos que atuam direta ou indiretamente na escola de tempo integral. Na medida em que o curso se desenvolve, percebe-se um crescimento significativo dos cursistas em relação à proposta de desenvolver ações que contribuam a formação integral do aluno.

Assim, evidencia-se que a formação continuada dos professores altera sua prática pedagógica, instiga a reflexão em sala de aula e, conseqüentemente, altera conceitos formados, tanto dos próprios educadores, como de alunos e da família. Conceitos iguais aos elencados no início do trabalho, de que a educação integral é sinônimo de perda de tempo, ou que a mesma será a única responsável pela formação da criança.

Assim, a educação não ocorre apenas no espaço escolar, em uma sala de aula. Ela se estende a todas as esferas da vida social. Seu início é no lar, com a família que ensina a suas crianças o cuidado com o corpo, alimentação, higiene e etc. A educação se configurava como uma transmissão cultural que as gerações adultas transmitiam as gerações mais jovens (DURKHEIM, 1955). A maneira de transmitir valores, crenças, conhecimentos, se diferenciava de uma cultura para outra. Assim, se desenvolvia a educação informal que predominava antes de instituições especializadas em educação, como a escola, se tornarem responsáveis pelo ensino e a aprendizagem das crianças e adolescentes (CARVALHO, 2004).

Não é possível educar uma criança, integralmente, somente com o apoio da escola. A comunidade e os pais precisam ter clareza dessa perspectiva. Educar integralmente é um processo de transformação, construído mediante o desenvolvimento de uma série de fatores, das quais participam e entrelaçam a família e a escola (IMBERNÓN, 2009).

Moll (2009), enfatiza que a ampliação da jornada escolar requer o compartilhamento da tarefa de educar. Nesse contexto, a escola de tempo integral não pode ser vislumbrada como a responsável, sozinha, pela formação da criança ou do adolescente, pelo contrário, ela busca o resgate da família para dentro da escola. Visto que, nos últimos anos, essa parte significativa tem-se ausentado das reuniões, do acompanhamento pedagógico e das atividades diárias de seus filhos.

Considerações finais

Sinalizando para as considerações finais retoma-se a frase de uma das interlocutoras da pesquisa “não vejo nenhum rendimento nas crianças, apenas diminui a responsabilidade dos pais” para enfatizar que a formação continuada deve se estender a todos os educadores da escola de tempo integral. Somente dessa forma, os mesmos poderão sair do senso comum e ter uma leitura mais criteriosa da política educacional.

Assim, esses educadores munidos, inicialmente, de ferramentas teóricas poderão potencializar novas formas de aprendizagem que transitarão a partir da realidade do aluno, dos espaços educativos que sua cidade pode oferecer e poderão ser potencializados para as ações educativas. Dessa forma, possibilitarão aos educandos novas formas de aprendizagem, de saber, de cidadania.

Assim, a educação integral por sua natureza complexa, exige o envolvimento de vários setores da sociedade para ser realizada plenamente. Faz-se necessário a cooperação entre escola, família e comunidade, bem como valorizar as potencialidades educacionais de muitos outros espaços espalhados pela cidade, como por exemplo, museus, galerias de arte, praças, compreendendo o que se chama de cidade educadora.

A investigação mostrou que pais, alunos e professores apresentaram algumas divergências sobre suas concepções a respeito da escola integral, revelando a necessidade de algumas mudanças para que se atinja o objetivo de educar o aluno integralmente. Alguns vêem o projeto de maneira positiva para o desenvolvimento dos educandos, outros o percebem parcialmente positivo, ou apenas negativo. Dessa forma, acreditam serem necessárias mudanças estruturais e pedagógicas. Sabe-se que a maioria dos entrevistados aprova o Programa Mais Educação, uma vez que seus filhos tiveram melhor rendimento na aprendizagem após frequentarem a escola em tempo integral.

Com isso, os dados obtidos mostraram que a família é fundamental na formação da criança. Assim como, a formação continuada dos professores e gestores que devem ser preparados para as inúmeras situações adversas que lhes são apresentadas no cotidiano da escola de tempo integral.

Em suma, a escola integral é uma realidade desafiadora que busca promover uma educação voltada para a formação integral, completa do aluno, sendo necessário instigar a participação comprometida de todos os setores sociais, sejam eles formais ou informais.

***SCHOOL FULL TIME AND FAMILY: A NECESSARY DIALOGUE ON THE
FORMATION OF THE SUBJECT***

ABSTRACT: *School and family are directly institutions linked to the student's formation. Though, we witnessed in the school context a practice, perhaps ideological, that circulates in the teachers' speech and parents, that the alone school is responsible for the student's integral formation. The present study tries to change that idea and to show that those disciplinarian institutions, for they be the responsible in imposing limits, to rescue values and the citizenship, they should walk committees. For that, it took place the research in a Municipal School, of integral time, in Formosa/GO involving parents, teachers, monitors, pedagogic coordinator and students. The research is qualitative and the information collected in field they were obtained through interview, participant observation and questionnaire. At the end, it is noticed that the participants of the research know of the importance of the family institution in the students' educational life, but they address the responsibility to the school.*

KEYWORDS: *Integral education. Continuous formation. Family.*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. S. A. **Pesquisa e acompanhamento da universalização da educação integral:** diagnóstico da educação integral do município de Palmas-TO. Goiânia: PUC, 2011.

ANTUNES, R. As metamorfoses no mundo do trabalho. In: _____. **Adeus ao Trabalho?:** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.49-63.

BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.246-257.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p.41-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2012.

COELHO, L. M. C. C. Apenas o professor pode atuar na educação integral? **Revista pedagógica Pátio**, Porto Alegre, n.51, p.34-37, ago./out. 2009.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FACCIN, D. F.; SANTOS, L. R. S.; GRASSI, M. F. O. M. Compreendendo a Política pública. In: FACCIN, D. F. et al. **Curso de aperfeiçoamento em educação integral e integrada:** Módulo V: Políticas Públicas e o estudo das linguagens verbal e matemática III. Goiânia. FUNAPE/CIAR, 2010, p.7-17. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153624/mod_resource/content/0/modulo_V/M_dulo_5.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2014.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da**

educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.118-127.

IMBERNÓN, F. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. **Revista pedagógica Pátio**, Porto Alegre, n.51, p.8-11, ago./out. 2009.

LOBATO, I. M. **Estudantes universitárias chefes de família:** uma investigação a partir da UFG. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

MALUF, M; MOTT, M. L. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, F. A. (Org.). **História da vida privada no Brasil:** República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Cia das letras, 1998. p.368-421.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista pedagógica Pátio**, Porto Alegre, n.51, p.12-15, ago./out. 2009.

PIMENTA, S. G. Saberes Pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, M. K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços esportivos. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.118-127.

RABELO, D. Mandala dos Saberes: uma proposta pedagógica para a Educação Integral In: RABELO, D. et al. **Curso de aperfeiçoamento em educação integral e integrada:** Módulo IV: Educação integral e integrada: Políticas pedagógicas e o estudo das linguagens verbal e matemática II. Goiânia. FUNAPE/CIAR, 2010, p.19-21. Disponível em:

<https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153612/mod_resource/content/0/ModuloIV/M_dulo_4_2_.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YUS, R. Um paradigma holístico para a educação. **Revista pedagógica Pátio**, Porto Alegre, n.51, p.20-22, ago./out. 2009.