

## EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Iracema Campos Cusati  
Colegiado de Matemática - UPE  
iracema.cusati@upe.br*

### **Resumo:**

Esta pesquisa investigou as atividades de Matemática desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas. O foco no turno regular, nas aulas de Matemática e no contraturno, nas oficinas de Intervenção Pedagógica possibilitou compreender a atuação de professores de Matemática para a progressão da aprendizagem dos alunos. Foram analisadas as representações mais marcantes de aprendizagem da matemática enunciadas por professores e alunos. A fundamentação na teoria das representações de Henri Lefebvre foi utilizada por considerar tanto os discursos dos sujeitos, quanto as ações que realizam. Os procedimentos metodológicos adotados envolveram observação e entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos. Como resultado, foi constatado que a educação integral ao propor reorganizar o trabalho pedagógico e instituir novos tempos da e na escola, para desconstruir os mecanismos de exclusão e seletividade produtores do fracasso escolar, propiciou a progressão da aprendizagem dos alunos atendidos em suas demandas cognitivas, político-sociais, ético-culturais e afetivas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Ensino de Matemática; Representações; Educação em tempo Integral.

### **1. Introdução**

Nesta pesquisa a intenção foi compreender o processo educativo que se desenvolve no cotidiano das escolas que assumiram a Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) analisando as representações de professores e de alunos de duas escolas do 3º. Ciclo do Ensino Fundamental.

As práticas curriculares, suas relações, seus sentidos e significados, bem como as novas condições de formação e atuação docentes, lançam desafios para uma ação educativa transformadora. No cenário atual, o tema formação de professores desperta o interesse de pesquisadores da área de educação preocupados com a formação e a prática pedagógica dos docentes tendo, em síntese, o propósito de descrever a importância da prática desses profissionais na escola e na sociedade. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a prática

pedagógica é

complexa e exige do professor reflexão diária que não fique apenas no movimento de reflexão, mas que se materialize em ações.

Neste estudo, foi necessário pensar, de um lado, a aprendizagem e o conhecimento e, de outro, a realidade histórica, social e política, suas intencionalidades, resistências e contrapontos possíveis. A Educação em Tempo Integral possibilita que professor e aluno experimentem as mesmas expectativas, unificando seus interesses em torno de uma educação de qualidade que ofereça ao aluno um ensino pautado na capacidade de compreensão, domínio e aplicação dos conteúdos estudados, ou seja, que atenda ao educando em seus aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos.

Portanto, a implantação de um programa de Educação em Tempo Integral prevê a oferta de atividades no contra turno escolar, nas diversas áreas, como esporte, artes, cultura e lazer; em espaços da própria escola ou da comunidade, de forma a ampliar o campo dos saberes e relações sociais dos alunos, proporcionando-lhes ainda, o prazer de estar na escola.

## 2. Educação Integral e Escola em Tempo Integral

Partindo da necessidade de repensar o significado das práticas educativas e de compreender o conjunto de mudanças no cenário atual da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), apresentamos o movimento em prol da ampliação da jornada escolar e do acesso e permanência das camadas populares nas escolas do município.

Garantir mais tempo para alunos nas escolas tem sido constante demanda na educação brasileira nos últimos tempos. Desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº. 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, por meio do artigo 34, estabeleceu a progressiva ampliação da jornada escolar para os estudantes do Ensino Fundamental, municípios e estados brasileiros têm tentado aumentar o tempo de permanência das crianças e jovens na escola. Entre os vários projetos desenvolvidos nessa direção, analisamos neste trabalho o Programa Escola Integrada (PEI) utilizado pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) como referência para a implantação da educação integral em suas escolas.

No Brasil, a

concepção de educação integral se desenvolveu nos estudos dos pensadores educacionais das décadas de 20 e 30 do século XX, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais. Esteve presente nas décadas seguintes em propostas de diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período.

### 3. Programa Escola Integrada (PEI)

Criado pela administração municipal em 2006 e lançado em 19 de março de 2007, o Programa Escola Integrada (PEI) ampliou a jornada escolar de estudantes entre seis e 14-15 anos regularmente matriculados na RME-BH. Quanto às atividades oferecidas aos alunos do Ensino Fundamental, além das disciplinas indispensáveis para o desenvolvimento intelectual e moral, foram propostas abordagens adicionais capazes de entreter, ensinar, ocupar e integrar esses alunos na própria comunidade. A ampliação da jornada escolar ocorre pela participação dos alunos em oficinas realizadas por estudantes do Ensino Superior e agentes culturais ou oficinairos, membros da comunidade em que a escola está inserida. Com o objetivo de garantir Educação Integral em Tempo Integral na qual os alunos possam “desenvolver seu potencial, ampliando as possibilidades de melhorar as competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas” (BELO HORIZONTE, 2007, p. 5) o programa vem se expandindo também em relação ao número de escolas participantes.

Os alunos da Escola Integrada, denominação utilizada pela comunidade e pela escola, são atendidos pela manhã e à tarde; com almoço servido na escola onde recebem formação diferenciada ao mesmo tempo em que intensificam o relacionamento com a comunidade local.

O programa propõe transformar diferentes espaços da cidade – como museus, praças, parques, bibliotecas, teatros, cinemas e clubes parceiros do PEI – em centros educativos. Entre os parceiros também estão as universidades, as fundações e organizações não governamentais que concebem a educação como processo que extrapola os muros da escola e que, por isto, tanto a comunidade mais próxima quanto a própria cidade educam. Nesse Programa, a formação integral do aluno da rede municipal fica sob a responsabilidade da escola durante cerca de nove horas diárias. Durante esse período, são desenvolvidas atividades de acompanhamento pedagógico, esportes, cultura, lazer e artes. Além disso, há a busca pela formação pessoal e social do aluno.

Das

várias iniciativas propostas nessa direção foi criado o Programa Escola Integrada (PEI) em 2006 cujo propósito é propiciar às crianças e adolescentes, alunos do Ensino Fundamental da RME-BH, uma perspectiva de formação integral com o aprimoramento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas. Nesse programa, a ampliação da jornada educativa diária para nove horas concretiza-se pela participação dos alunos em atividades diversificadas propostas no contraturno escolar, de forma articulada com a proposta político-pedagógica de cada instituição educativa, desenvolvida por professores, por estudantes do Ensino Superior e por agentes culturais, membros da comunidade em que a escola está inserida. Prevê a utilização de espaços das próprias escolas, das comunidades, além de outros espaços físicos e culturais da cidade. Com essa formação proposta, o PEI pretende que se reflita no aumento do rendimento escolar e do nível de escolaridade dos alunos atendidos e que, paralelamente, promova a melhoria na qualidade de vida dos alunos e da comunidade em geral.

Em novembro de 2006 foi iniciado o projeto-piloto e em 2008 foram 50 escolas que empreendiam esforços de integralização de atividades, beneficiando mais de 4.200 alunos por meio de oficinas de jogos e experimentos matemáticos, leitura, música e esporte, entre outras. A rede criada incluiu a participação de 10 entidades de Ensino Superior de Belo Horizonte, além de diversas organizações não governamentais participantes.

Em 2009, a escola já vivenciava a realidade da Escola Integrada, com o apoio de oficinairos da comunidade e de estagiários provenientes das Instituições de Ensino Superior que desenvolviam aulas de artesanato, capoeira e também acompanhamento escolar no turno em que os alunos não estavam em sala de aula.

#### **4. Os caminhos da Pesquisa**

Para desenvolver esta investigação, delimitamos o estudo nas representações que professores têm da escola em tempo integral. Além disso, investigamos o funcionamento das atividades curriculares do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), as implicações na prática pedagógica docente e a participação dos professores, buscando conhecer suas necessidades na tentativa de compreender, na prática, como se efetivam as “inovações” indicadas pela escola em tempo integral.

Neste

trabalho, o intuito foi analisar as *representações*, conforme Lefebvre significou como fatos, palavras e ação social, de professores e alunos do 3º. Ciclo do Ensino Fundamental sobre a Educação em Tempo Integral que foi implantada na Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte. Especificamente, o objetivo geral da pesquisa é identificar as representações que professores de Matemática e alunos de duas escolas públicas de Belo Horizonte mantêm acerca do Tempo Integral implantado nessa Rede de Ensino.

Para delineamento do objetivo geral, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos: analisar como os professores organizam, vis à vis as explicações presentes em seu discurso, as atividades educativas relacionadas a produção de sentidos pelos alunos e identificar as ações promotoras de aprendizagem na prática pedagógica dos professores.

Delimitamos a questão de investigação: Que representações e que resultados a Educação em Tempo Integral suscita em professores de Matemática e alunos do 3º. Ciclo de duas escolas públicas da Rede de Ensino de Belo Horizonte?

Questionamos se o currículo e a dinâmica da sala de aula e das oficinas de intervenção pedagógica fazem sentido para aqueles que passam boa parte do dia inseridos nesse contexto ou se, eventualmente, os sujeitos sentem-se excluídos dessa dinâmica; a fim de compreender como as práticas dos professores de Matemática que ocorrem no turno regular e nas oficinas do PIP, propostas pelo PEI, promovem aprendizagem.

Entendemos ser o trabalho investigativo o melhor caminho para encontrar respostas às questões levantadas e elucidar os fatos que propiciam a interpretação da realidade posta a partir de um corpo teórico que fundamenta as análises críticas do processo educativo.

#### **4.1 Metodologia e procedimentos**

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, denominada por Lefebvre (1961a; 1961b) de antropologia dialética, consistiu em observação do cotidiano escolar com foco nas atividades desenvolvidas nas salas de aula no turno regular e nas oficinas de intervenção pedagógica desenvolvidas no segundo turno; entrevistas semiestruturadas feitas com professores do 3º. ciclo do Ensino Fundamental que atuam no ensino regular e no PIP e, também, análise documental como fonte de informação para contextualizar a escola antes e

depois da implantação do Tempo Integral. Adotando o enfoque antropológico como via teórico-metodológica para a investigação e interpretação da temática, buscamos compreender, no cotidiano das escolas, situações que demonstram aprendizagens e como essas situações interferem na rotina e nas práticas educativas, privilegiando os aspectos socioculturais e educacionais do fenômeno da aprendizagem, sem perder de vista o aspecto sociopolítico vivido pela sociedade brasileira e pela escola pública mineira.

As representações sobre a relação pedagógica, buscadas no cotidiano, são percebidas ao analisar as práticas discursivas e pedagógicas dos professores, considerando-as como pistas complementares para a compreensão dos significados que os sujeitos investigados atribuem à relação pedagógica que estabelecem com os alunos, na escola, em meio à vigência de uma proposta educacional. Para Lefebvre (2006), as representações não são simples fatos nem resultados compreensíveis por sua causa, pois não estão presentes apenas nos discursos dos sujeitos, mas também nas diversas ações que realizam.

Na análise da pesquisa, os dados foram continuamente sendo revistos, refletidos e depurados. Os recursos de áudio e vídeo foram utilizados para registrar os depoimentos e as ações dos sujeitos.

É relevante a justificativa teórica e prática do tema desta pesquisa tanto para os professores das escolas que se assumem integradas em prol da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças e dos jovens quanto para a academia, na análise da qualidade de indicadores como componente da medida de desempenho cognitivo.

A fundamentação teórico-empírica que deu embasamento a este estudo foi estruturada da seguinte forma: inicialmente abordamos o construto do tempo integral: evolução histórica e os estudos relacionados às escolas de tempo integral; e depois apresentamos dados do Programa Escola Integrada (PEI).

#### **4.2 As atividades escolares e suas relações com sociedade, história e cultura...**

A proposta da SMED-BH para o ensino regular e para o PIP era apresentar a problemática da educação multicultural hoje, do ponto de vista conceitual e prático. A questão multicultural nos últimos anos vem adquirindo cada vez maior abrangência, visibilidade e

conflitividade, no âmbito internacional e local. Isso preocupa muitas sociedades, pois não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescentes no mundo atual, nem de considerá-la um subproduto desta realidade. No Brasil, pela sua configuração política e social, não podemos negar a especificidade da questão multicultural, na qual as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história.

As análises dessas representações sobre Escola (em tempo) Integral, PEI, aprendizagem e avaliação tentam captar o entendimento do vivido no espaço escolar e identificar o quanto do vivido tem impacto sobre essas representações, pois partimos do pressuposto de que a base da cultura humana é a linguagem e esta é constituída pelos signos e seus significados que processam e organizam o conhecimento.

## **5. Representações de professores e alunos: rumo a uma Educação Integral**

As representações, segundo Lefebvre, interpretam e, ao mesmo tempo, interferem na prática social, fazem parte da vida e dela só se distinguem pela análise. No envolvimento contínuo por meio do mergulho no cotidiano das representações e no movimento de representar e também superar as representações, buscamos um aprendizado novo acerca da formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos, ou seja, uma efetiva formação para a cidadania. Nesse sentido, as reflexões feitas nesse estudo etnográfico buscam captar as representações que são construídas pelos professores e alunos para avançar no entendimento de como essas representações são traduzidas nas práticas pedagógicas observadas nas escolas.

Nos últimos anos, a maioria das pesquisas que enfocaram a interação que ocorre no ambiente escolar e, em especial, na sala de aula, basearam-se na perspectiva discursiva. Essa perspectiva trabalha com a idéia de que a linguagem é na sua essência uma atividade social. Nesse sentido, estudar a comunicação que se dá na sala de aula é estudar a produção de um discurso que se dá nesse contexto específico e entre pessoas com experiências sociais diferentes. Como exemplo, existem várias pesquisas que mostram como a interação em sala de aula está centrada principalmente na figura do professor (TRINDADE, 2012).

## A

análise do processo de estruturação das interações em sala de aula e a possibilidade de promovê-las mostram-se fundamentais para planejar um trabalho, privilegiando o aluno como um todo, como um ser social com suas necessidades próprias e também possuidor de experiências que devem ser valorizadas. Portanto, a produção de sentidos que é determinada pelas condições do discurso e pelo uso da linguagem entre professor e alunos, ou seja, o que está ou não está sendo construído nessa relação será investigado ao analisar as representações dos sujeitos pesquisados sobre a Educação em Tempo Integral.

### 5.1. Aprendizagem dos alunos

Sabemos que a aprendizagem é um sistema complexo. Avaliar processos de aprendizagem também. A aprendizagem pensada sob o prisma dos sistemas complexos pode auxiliar o professor a permitir que a criatividade de seus alunos aflore em vez de impor a sua própria forma de aprender, ou suas crenças sobre a aquisição de um conteúdo.

Entre outras dificuldades trazidas pelo PEI, está aquela do estudante criar a ideia de que tudo é informal, de que o momento em que ele está na sala de aula também é informal. Daí a necessidade de a professora, o tempo todo, estar construindo as regras, insistindo no que é a escola, para que serve a sala de aula, qual o papel do professor, o que é o PEI, para quem ele serve, o papel do monitor etc. Eis, então, uma função do professor, avaliar o êxito e a qualidade da educação como um todo ou das partes desse todo.

### 5.2. Avaliação

A função da avaliação é garantir o sucesso, pesquisar a qualidade do resultado, ou seja, fazer um diagnóstico e produzir um indicativo dessa qualidade.

Quando reportamos à avaliação educacional não estamos preocupados unicamente com a avaliação da aprendizagem, pois na aprendizagem está somente um dos elementos que merecem e necessitam serem avaliados constantemente. Porém, no processo educativo há outros elementos que também precisam de uma avaliação constante como, por exemplo, o

processo de ensino, os objetivos da proposta curricular, o material didático, as atitudes do professor, as necessidades educativas dos estudantes etc.

O contexto escolar demanda o olhar atento do professor, sua escuta e suas intervenções que traduzam as expectativas dos alunos, as dúvidas, necessidades e motivações para processos de aprendizagem e de desenvolvimento. A escola é local de interações sociais intensas e variadas e é nesse espaço que os estudantes desenvolvem suas potencialidades, vão experimentando a vivência coletiva e formando uma concepção de mundo e de sociedade.

A necessidade de estabelecer um padrão de qualidade ao lado da igualdade de condições de permanência do aluno na escola é explicitada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII. A melhoria da qualidade no ensino consta como um dos propósitos de todos os planos de educação a partir do final da década de 1980. A descentralização da gestão dos sistemas educacionais e o aumento dos recursos destinados à educação em busca de melhoria da qualidade do ensino identificaram a necessidade de melhor controle dos resultados alcançados. Como consequência, emerge a necessidade de implantar sistemas de avaliação do desempenho dos alunos.

Neste cenário, a avaliação do sistema educacional vem adquirindo centralidade como estratégia imprescindível para gerar novas atitudes e práticas, bem como acompanhar os resultados de qualidade. É necessário acompanhar se o sistema produz o efeito que propôs ou se ele fracassa e as avaliações em larga escala cumprem essa função de considerar o processo dos estudantes e elucidar que o sistema também pode fracassar.

Este estudo parece indicar que adotar uma prática avaliativa ao serviço da aprendizagem em alternativa a uma avaliação focalizada na classificação constitui ainda um grande desafio nas práticas avaliativas. Ao mesmo tempo mostra que esta prática não está presente na rede de ensino como mostram os ranking dos resultados finais e leva-nos a pensar o que sucederia se as práticas de avaliação da aprendizagem fossem estruturadas na linha de uma avaliação alternativa, transformadora e ao serviço da aprendizagem.

## 6. Considerações Finais

Concluimos que a escola continua seletiva e excludente mesmo depois dos importantes avanços construídos e implementados no sistema de ensino pois continuamos nos defrontando com jovens que não aprendem, que não conseguem desenvolver novas habilidades e competências, que se sentem excluídos e marginalizados mas que ainda não abandonaram a escola. Talvez pela necessidade de convívio social, ou por encontrar espaço para recreação ou ainda para que os outros membros da família possam garantir o sustento trabalhando enquanto têm na escola a possibilidade de deixar seus filhos. Nesse cenário, a escola e o aluno, encontram-se em situação de fracasso.

Um dos eixos da proposta Escola Plural consiste na busca de uma prática educativa que tem o conhecimento como produção social e o saber uma construção a partir das vivências cotidianas dos indivíduos. O Programa Escola Integrada (PEI), no tocante à proposta pedagógica, é compreendido neste estudo como uma continuidade da Escola Plural e não a sua negação. Observamos que nas representações dos professores sobre a problemática do fracasso escolar, as práticas inovadoras propostas pela Escola Integrada não estão suficientemente consolidadas, de forma a produzir mudanças mais profundas em suas ações. Sobre a implantação do Programa Escola Integrada apreendemos dos depoimentos dos professores que existem duas escolas funcionando num mesmo espaço e, portanto, incoerente com a perspectiva que se propõe democrática e inclusiva. A evasão produzida pela retenção parece não ter sido resolvida e emerge o questionamento: Estaria essa nova forma de organização do espaço e do tempo escolar, contribuindo na formação de sujeitos capazes de enfrentar os mecanismos de exclusão social? Por fim, os resultados encontrados indicam que fatores como a falta de estrutura física, somadas às precárias condições de trabalho e de organização das atividades propostas pelo Programa constituem-se na centralidade dos problemas enfrentados pela Escola Integrada, o que tem trazido repercussão negativa para o trabalho dos docentes.

Segundo os professores entrevistados, o PEI não proporciona uma formação integral aos estudantes pois não há espaços próprios para o desenvolvimento de inúmeras atividades, tanto na EM-A que no seu entorno só há residências quanto na EM-B que conta com um Parque ao seu redor e alguns espaços da comunidade de seu entorno.

Enfim, é

necessário compreender melhor o PEI e conhecer até que ponto este programa resgata uma concepção humanista de educação integral representada por Anísio Teixeira ou se trata de uma estratégia para afastar crianças e adolescentes da rua e da criminalidade. Como transformar uma proposta de Escola em Tempo Integral, de fato, numa Educação Integral?

A pesquisa nos possibilitou identificar alguns elementos importantes para a Educação em Tempo Integral tornar-se bem sucedida na escola pública. O primeiro ponto a considerar é pensar que a ampliação do tempo que é dedicado às crianças e aos adolescentes deve ser pensada a partir de dois outros fatores fundamentais: espaço e conteúdo. Pensar na ampliação do tempo, do espaço e dos conteúdos, é pensar na articulação destes três fatores para que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Porém, depende também de uma excelente gestão, de uma política que proponha, de forma integrada, a educação de crianças e adolescentes e, principalmente, depende de um pressuposto de que a educação não é só responsabilidade da escola.

A Escola constitui um espaço sociocultural no qual os alunos vão experimentando uma vivência coletiva e formando uma concepção de mundo e de sociedade que, por isso, tem um peso significativo e diferenciado na visão dos sujeitos dessa pesquisa. Eles atribuem um valor muito grande à escola, no que tange ao seu futuro, mas negam a escola que frequentam no seu cotidiano. É notório que a função da Escola mudou. De centro da transmissão do conhecimento, a Escola tornou-se uma entre outros espaços educativos onde a criança e o adolescente pode ter acesso ao conhecimento. Há uma expectativa de pais e alunos de que essa Escola melhore e amplie o grau de formação, verbalizada nas justificativas da importância da formação escolar para as vidas, para projetos futuros, mas também há uma negação dessa Escola real explicitada na postura crítica em relação a professores, propostas sociais e pedagógicas.

O PEI tem uma responsabilidade muito grande neste contexto, pois num processo de socialização escolar como proposto nesse projeto ainda há pouco acesso às diferentes expressões culturais como teatro, cinema, museu, exposição de arte etc. de tal forma que sensibilize estes jovens para que eles possam gostar de outras formas de manifestação. As experiências culturais tais como apreciar uma obra de arte, ouvir uma música clássica, gostar de teatro, de cinema, entre outras, se não são vivenciadas em casa, deveriam ser proporcionadas pela Escola Integrada. A situação a qual estão relegados os estudantes

analisados faz

com que eles não tenham acesso a um capital cultural que possibilite sensibilizá-los para essas outras expressões culturais e as causas são externas.

O currículo das duas escolas investigadas oscila entre a necessidade de ensinar conhecimentos socialmente relevantes para os estudantes do Programa e a importância de garantir um espaço para afeto e para a felicidade dos alunos.

A ampliação do tempo na escola, concretiza momentos para ensinar e aprender mais e melhor, mas também viabiliza a possibilidade de experimentar relações e situações mais abrangentes como desenvolver hábitos de higiene e saúde preventivas, alimentar-se num padrão nutritivo recomendável, brincar e relacionar-se com o outro, respeitar e interagir com o grupo, trabalhar através das oficinas os dons criativos e instrucionais.

O que foi desvelado na prática dessas escolas investigadas foi o real posicionamento das escolas que possibilitava a participação das famílias, despertando nelas o sentimento de cooperação e mesmo uma certa competência para atuarem de forma mais ampla e efetiva no dia a dia das escolas.

O tempo integral não significa a oferta de uma educação no sentido da formação integral aos alunos, embora o consideramos como um elemento importante para isto. Uma proposta de educação em tempo integral, precisa ser fundamentada por uma concepção de educação integral ancorada na formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento.

Esperamos que os dados apresentados possam contribuir para a prática pedagógica de Matemática ao apontarem que as avaliações realizadas expressam a articulação entre o que se avalia e as experiências dos alunos construídas a partir do contexto histórico-cultural. Os dados evidenciam também que as aprendizagens dos sujeitos pesquisados são expressas num sistema complexo de inter-relação, tendo suas origens nas práticas sociais.

## 7. Referências

ABREU, G. A teoria das representações sociais e a cognição matemática. **Quadrante**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 25-41, 1995.

ALVES-

MAZZOTTI, A.J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p. 60-77, jan./mar. 1994.

BARRETO, E.S.S. Contribuição para a democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 34, p. 84-87, ago. 1980.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Escola Integrada**. Coordenação. Escola Integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender. Pensar BH – Política Social, Belo Horizonte, n.19, p. 5-10, out./dez. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Consti-tuição.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Consti-tuição.htm)>. Acessado em 13 de maio de 2011.

CARBONE, R.A. e MENIN, M.S. Injustiça na escola: Representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-270, maio/ago. 2004.

CAVALIERE, A.M. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, São Paulo, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho**: gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem. Curitiba: Editora Melo, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Escola a tempo inteiro**: escola para que te quero? Coleção: Bichos Carpinteiros – n. 3. Profedições, 2007.

CUSATI, I. C. **Educação em Tempo Integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da Rede de Ensino de Belo Horizonte**. 2013. 212p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2013.

EDWARDS, D.; MERCER, N. **El conocimiento compartido**: el desarrollo de la comprensión en el aula. Buenos Aires: Paidós, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GAZZINELLI, Maria Flávia. Representações do professor e implementação de currículo de educação ambiental. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. São Paulo, n. 115, p. 173-194. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acessado em 11 de agosto de 2010.

GUARÁ, I.M.F.R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2 [Educação Integral], p. 15-27, 2006.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do Saber: Representações, comunidade e cultura**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. (trad. Óscar Barahona y Uxoá Doyhamboure). Colec. Conmemorativa 70º. Aniversario. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

\_\_\_\_\_. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MOLL, J. (Org.) **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

PARO, V.H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.