

EDUCAÇÃO DE PERÍODO INTEGRAL E INCLUSÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROGRAMA SUPERESCOLA

Fabício Tinêo dos Santos¹

Resumo

A educação de período integral tem sido objeto de debate no campo das políticas públicas para a educação e tem atraído a atenção de educadores e pesquisadores como Gallo (2002), Cavalieri (2002), Gonçalves (2006) e Mauricio (2009), que promoveram reflexões acerca das diversas proposições existentes e sobre a forma e a função da ampliação da jornada escolar. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Artigo 34, Parágrafo Segundo, estabelece normas e metas para a ampliação gradativa da jornada, o que ilustra a relevância do tema na pauta das discussões sobre políticas públicas para a educação. A pesquisa teve como objetivo voltar um olhar para os professores de educação física que trabalham no Programa SuperEscola, um projeto de educação integral promovido pela Prefeitura de Praia Grande (SP). A pesquisa buscou compreender as percepções que esses professores têm do Programa, assim como desvelar os significados atribuídos aos temas ensino de período integral e inclusão social. O estudo teve, na teoria das representações sociais idealizada por Serge Moscovici, o referencial teórico e metodológico para o seu desenvolvimento. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário de perfil, entrevistas e o teste de associação livre de palavras. Os dados da entrevista foram tratados segundo a análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) e os coletados pela associação livre de palavras foram analisados pelo software EVOC (2002). Os resultados indicaram que há contradições entre as diretrizes do Programa SuperEscola de Praia Grande (SP), as representações sociais dos professores de educação física, as expectativas dos gestores e as concepções originárias de seus idealizadores. A principal discrepância envolve os conceitos de educação física escolar e escolinha de competição.

Palavras-chave: ensino de período integral; Programa SuperEscola; representações sociais; inclusão.

Full-time education and inclusion: social representations of the "Superescola (Super Scholl) Program

Abstract

Full-time education has been the subject of debate in the field of public policies for education and has attracted the attention of educators and researchers such as Gallo (2002), Cavalieri (2002), Gonçalves (2006) and Morris (2009), who promote reflections on the various existing propositions and on the form and function of the

1 Graduado em Publicidade e Propaganda (1999) e em Jornalismo (2003), na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Possui Pós-Graduação *lato sensu* em Assessoria de Comunicação (2010) pela Universidade Monte Serrat (UNIMONTE), em Santos. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (2012), onde desenvolveu pesquisa sobre o Impacto do Esporte na Educação-Programa Superescola de Praia Grande. Atua na área de Comunicação Social desde 2000 e atualmente integra o Departamento de Comunicação da Prefeitura Municipal de Praia Grande.

extension of school hours. The Law of Guidelines and National Education Bases (1996), in Article 34, Paragraph Two, establishes standards and goals for the gradual expansion of school hours, which illustrates the importance of the topic on the agenda of discussions on public educational policies. This study has the objective of taking a looking at physical education teachers who work in the SuperEscola (Super School) Program, a full-time educational project promoted by the City of Praia Grande. The study has the objective of understanding the perceptions that these teachers have of the Program, as well as unveiling the meanings assigned to full-time teaching and social inclusion themes. The study, created by Serge Moscovici, finds the theoretical and methodological framework for its development in the theory of social representations. The data collection instruments were a profile questionnaire, interviews and free association word test. The interview data was treated according to the content analysis proposed by Bardin (1977) and those collected by the free association of words were analyzed by EVOC (2002) software. The results indicate that there are contradictions between the SuperEscola Program guidelines in Praia Grande, the physical education teachers' social representations, managers' expectations and the concepts originating from their creators. The main discrepancy involves the concepts of physical education and competition schools.

Keywords: Full-time education, "SuperEscola" Program, Inclusion.

Introdução

A proposta de ampliação do período escolar, trabalhando-se de maneira integrada com as dimensões intelectuais, físicas, sociais, cívicas e psicológicas dos estudantes é relativamente recente no Brasil. A proposta de período integral teve origem na Europa, mais precisamente na França (COELHO, 2004) e irradiou-se rapidamente pela América do Norte, onde conta, atualmente, com uma rede de instituições universitárias, organizações voluntárias e privadas que contribuem para a sua manutenção. Durante a Revolução Francesa e com os movimentos anarquistas, a educação de período integral ganhou força. Constituíam-se em uma oportunidade de proporcionar aos estudantes uma educação integral, articulando as dimensões intelectuais, físicas e morais (GALLO, 2002). Atualmente, grandes potências econômicas mundiais utilizam o sistema de tempo integral como China, Alemanha, Inglaterra, Noruega e França. Nesses países, o período de cinco a seis horas de atenção direta e continuada ao aluno é considerado o mínimo indispensável para uma educação de qualidade (CUNHA, 1999).

No Brasil, projetos de ampliação do tempo escolar são relativamente recentes. Esses projetos surgiram por volta de 1950 com a escola-parque de Anísio Teixeira e vêm inspirando atuais iniciativas neste setor (CHAVES, 2002). Ao defendermos o tempo integral, nós o fazemos a partir de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas. Essa educação deve encontrar seu alicerce em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, atividades lúdicas e modalidades artísticas gerais. Ela deve também trabalhar com metodologias diversas e ocupar todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Os princípios da educação de tempo integral já constavam na Constituição de 1988, ainda que não explicitamente com este termo (MAURÍCIO, 2009). Mas, é na Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996 (BRASIL, 1996), Artigo 34, Parágrafo Segundo, que se encontra o dispositivo legal que estabelece as diretrizes para a sua

implantação. Na década de 1950, foi fundado em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque. A iniciativa pioneira foi concebida por Anísio Teixeira, que buscava expandir as atividades educativas da escola primária (NUNES, 2009). Vários outros projetos se seguiram como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo e o Centro de Educação Integral (CEI), em Curitiba. Atualmente, o governo federal desenvolve o Programa Segundo Tempo, uma parceria entre os Ministérios da Educação (MEC) e Esporte e associações do terceiro setor. O Programa nasceu em 2003, oferecendo um segundo tempo de atividades, com a prática intensiva de modalidades esportivas, acompanhadas de palestras educacionais, alimentação, higienização e reforço escolar.

A concretização da idéia de educação de período integral tem gerado propostas bastante diversas. Algumas delas foram aprovadas pelo Congresso Nacional, sendo sancionadas pelo presidente da República, enquanto outras nasceram da esfera estadual e municipal, percorrendo as Assembleias Legislativas e as Câmaras dos Vereadores. O grande número de projetos tem atraído a atenção de educadores e pesquisadores que promovem reflexões acerca da forma e função da educação integral, tais como as reflexões promovidas por Gallo (2002), Cavaliere (2002), Gonçalves (2006) e Maurício (2009).

1. O Programa SuperEscola

O Programa SuperEscola, realizado em parceria pelas Secretarias de Educação (Seduc), Juventude, Esporte e Lazer (Sejel), Cultura e Turismo (Sectur) de Praia Grande, Litoral de São Paulo, proporciona aos alunos de 7 a 14 anos, das redes de ensino pública (municipal e estadual) e privada, atividades físicas e culturais no contra turno escolar. Foi implantado, em dezembro de 2006, pelo então prefeito Alberto Pereira Mourão, pela secretária de Educação Maura Lígia Costa Russo e pelo secretário de Juventude, Esporte e Lazer, José Carlos de Souza. De uma maneira geral, o Programa tem como meta promover uma melhora na qualidade de vida dos estudantes, possibilitando a participação em atividades físicas, esportivas e artísticas que não são próprias do período escolar tradicional.

O Programa, que tem capacidade para trabalhar com até 20 mil crianças, atende atualmente, aproximadamente, a 13 mil jovens estudantes de Praia Grande. Os alunos escolhem a modalidade esportiva de que desejam praticar. Os que se destacam e demonstram mais interesse e potencial nessas atividades são encaminhados para treinar na Juventude, Esporte e Lazer (Sejel), onde se especializam ainda mais, passando a integrar as seleções do Município e a participar de vários torneios e competições, dentro e fora da cidade. O Programa conta com infra-estrutura adequada para o ensino de período integral, com centros de excelência em 12 ginásios poliesportivos localizados próximos às Escolas Municipais. Os alunos portadores de necessidades especiais utilizam o Ginásio Mirins III, que possui um espaço específico para esportes adaptados.

2. Os objetivos da pesquisa

Apesar de ser um Programa que tem em suas diretrizes uma proposta de educação integral, esta parece co-existir com outra proposta de educação física, mais voltada ao desenvolvimento de um futuro atleta. Seria, então, interessante observar

como os professores de educação física compreendem o Programa, uma vez que esse entendimento poderia ter um reflexo nas suas práticas e no desenvolvimento dos alunos. A pesquisa buscou também compreender as representações desses docentes sobre os temas inclusão e escola de período integral, pois eles fazem parte das Diretrizes do Programa. Entende-se que os temas inclusão e escola de período integral estejam relacionados, pois a expansão das atividades educativas nos contra turnos escolares oferece oportunidades iguais de acesso à educação de qualidade a crianças e jovens de diferentes classes sociais, etnia e gênero. As políticas públicas de inclusão e de expansão do período escolar têm o potencial de romper com as barreiras sociais e de possibilitar a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades. A perspectiva dos professores sobre o Programa poderá informar os gestores sobre os aspectos que fogem ao seu entendimento, pois estão relacionados às práticas diárias e ao convívio próximo com os alunos. Poucas vezes a voz do professor é ouvida na tomada de decisão e na elaboração de políticas públicas para a educação. O que eles pensam sobre a escola de período integral e sobre o tema inclusão pode ser útil para que se tenha um panorama avaliativo dessas propostas, contribuindo para a qualidade dessas iniciativas. Pais, alunos, professores e gestores terão também a oportunidade de conhecer dados inéditos sobre o Programa, pois é a primeira vez que ele é estudado. Portanto, para a pesquisa foram levantadas as seguintes questões: Quais são as representações sociais dos professores de educação física sobre o Programa Superescola? O que pensam sobre os temas inclusão e escola de período integral?

3. Pressupostos teóricos

A pesquisa encontrou na Teoria das Representações Sociais o seu suporte teórico e metodológico. Moscovici (1978 e 2003), o idealizador da teoria, reabilitou a noção de senso comum como um conhecimento válido e importante para a psicologia social. Enquanto conhecimento compartilhado pelas pessoas pertencentes a um mesmo grupo social, o senso comum mantém os membros do grupo em interação, guiando suas ações e atitudes diante de um objeto social. Para Moscovici (2003), o senso comum é uma modalidade de conhecimento sobre o qual se baseiam importantes decisões. Uma vez que as representações sobre um determinado tema social têm um impacto nas atitudes das pessoas diante desse objeto e nos julgamentos que elas estabelecem sobre esse objeto, foi importante conhecer a visão dos professores sobre o Programa, sobre período de tempo integral e sobre inclusão, como um meio para se compreender suas práticas, e as formas de relacionamento com os outros colegas de trabalho e com seus alunos. O objetivo foi identificar os elementos que constituem as representações e observar como eles estão articulados, formando um conjunto de significados sobre os temas citados acima.

A teoria vem sendo articulada à área da educação há 30 anos e encontra em Gilly (2001) o idealizador dessa articulação. O autor ressalta que a teoria das representações sociais permite a integração da sociologia com a psicologia social, possibilitando a compreensão das implicações dos fatores sociais no contexto educacional. O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão das questões relativas à educação consiste no fato de que ela orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo.

Além de identificar as representações, é necessário compreender sua estrutura e formação. Segundo a abordagem estrutural desenvolvida por Abric (1994), as representações sociais possuem um núcleo central que é rígido e inflexível. Ele

está associado às memórias coletivas, sendo consensual e resistente às mudanças. Esse núcleo é rodeado por elementos periféricos. Os elementos que compõem a periferia, por outro lado, estão associados às experiências individuais e são sensíveis ao contexto imediato. Portanto, eles podem conter contradições. Esses elementos expressam a heterogeneidade das representações e sua função é proteger o núcleo central de grandes alterações. Uma análise mais detalhada da estrutura das representações, reconhecendo a hierarquia dos seus elementos e a relação que eles estabelecem entre si, é um importante passo para se compreender uma representação (FRANCO, 2004).

Uma análise aprofundada das representações sobre o Programa SuperEscola e sobre os temas período integral e inclusão poderá desvelar os significados atribuídos a esses tópicos pelos professores e informar gestores, pais e toda a comunidade sobre iniciativas no sentido de melhorar ainda mais o Programa. É preciso deixar claro que, neste trabalho, a inclusão social é entendida como educação para todos (TEIXEIRA, 1994), oportunidades iguais a alunos pobres e ricos, os de escolas públicas e particulares. A escola de tempo integral é válida para todas as crianças (CAVALIERE, 2009).

4. Procedimentos Metodológicos

Dois instrumentos de coleta de dados foram usados na pesquisa. O teste de associação livre de palavras e entrevistas. O teste foi aplicado a 50 professores de Educação Física do Programa SuperEscola de Praia Grande e as entrevistas foram realizadas com os quatro idealizadores do Programa. Os professores também responderam a um questionário de perfil. Logo a seguir, os sujeitos participaram do teste de associação livre de palavras. Neste teste, foram solicitados a evocar as quatro primeiras palavras que lhes vieram à mente, após ouvirem os seguintes termos indutores: a) prática docente no Programa SuperEscola; b) ensino de período integral; c) inclusão social.

A análise da associação livre de palavras foi realizada com a ajuda do software EVOC. Este software combina a frequência de palavras evocadas com a sua ordem de evocação, gerando quatro possíveis grupos. As palavras com alta frequência e prontamente evocadas podem ser encontradas no quadrante superior esquerdo da tabela. Elas indicam os elementos constituintes do núcleo central da representação. As palavras altamente frequentes, mas pronunciadas menos prontamente, podem ser encontradas no quadrante superior direito da tabela. Elas correspondem aos elementos periféricos da representação. O mesmo ocorre com as palavras encontradas no quadrante inferior esquerdo e no quadrante inferior direito. São palavras com baixa frequência, mas pronunciadas prontamente (terceiro quadrante) e palavras com baixa frequência pronunciadas não prontamente (quarto quadrante).

Na segunda parte da pesquisa, os quatro sujeitos que idealizaram o Programa, foram entrevistados. Um questionário com questões abertas foi aplicado e teve como objetivo acessar a história do surgimento do Programa SuperEscola de Praia Grande e como os sujeitos se percebem em relação ao Programa. Foram entrevistados o ex-prefeito, advogado Alberto Pereira Mourão, a secretária de educação, professora Maura Lígia Costa Russo, o secretário de Juventude, Esporte e Lazer, professor José Carlos de Souza e o Coordenador de Complementação Educacional, Esporte e Cultura da Secretaria de Educação, professor João Carlos Ribeiro Manso. As respostas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Dos 50 professores que participaram da pesquisa, 32 são homens e 18 são mulheres. A média da idade dos docentes é de 32 anos. Com relação à formação, 23 professores são graduados em Educação Física e 19 possuem pós-graduação *lato sensu*. Apenas 8 professores são estagiários. A renda mensal média dos professores é de 03 a 10 salários mínimos. O total de 43 professores possui experiência como atletas. Quando questionados sobre as razões que os levaram a cursar Educação Física, a maioria dos professores respondeu que gostavam muito de esporte, sentiam prazer na atividade física e que era uma vocação natural.

5. Resultados obtidos

A análise da associação livre de palavras realizadas com a ajuda do software EVOC produziu três quadros, um para cada termo indutor (Quadro 1, para o termo indutor “prática docente no Programa”; Quadro 2, para o termo indutor “período integral”; Quadro 3, para o termo indutor “inclusão social”). Os dados no Quadro 1 mostram que os professores de Educação Física, ao avaliarem suas próprias práticas e o Programa SuperEscola, apontaram o termo “falha” como o mais relevante (núcleo central).

Quadro 01 - Termo indutor, prática docente/Programa Superescola

Frequência	Principal ordem de evocação	
	Menos de 2,5	Mais de 2,5
Maior ou igual a 7	Educação (12) Esporte (12) Planejamento (8)	Falha (10) Criatividade (7)
Entre 5 e 6	Meta (6)	Lazer (6) Professor (6) Importante (5) Inclusão (5) Positivo (5)

Fonte: Dados da pesquisa

O termo “falha” engloba as palavras *confusão, mal planejado, ruim e ineficiente*, que passaram por um processo de classificação, pois eles se referiam à mesma problemática. O termo “falha” emergiu dessa classificação. Essas palavras podem estar indicando as dificuldades enfrentadas na prática dos professores em relação a algumas deficiências no Programa. As palavras *esporte* e *educação* surgiram como elementos intermediários e periféricos, possivelmente indicando uma percepção do Programa alicerçado nas práticas diárias e nas experiências de vida, pois o esporte está associado à formação e às atividades esportivas de muitos dos professores.

Os dados no Quadro 2 mostram que os professores de Educação Física associam ao termo indutor “período integral” as idéias de inclusão optativa, o que contrasta com um saber sobre inclusão que é obrigatório e direcionado a todas as crianças.

Quadro 02 - Termo indutor, ensino de período integral

Frequência	Principal ordem de evocação	
	Menos de 2,5	Mais de 2,5
Maior ou igual a 8	Inclusão (9) Opção (8)	Educação (23) Alunos (9) Esporte (8)
De 4 a 7	Falho (5) Atual (4) Escola (4) Socialização (4)	Planejamento (7) Importante (6) Cansativo (5)

Fonte: Dados da pesquisa

De certa maneira, essas imagens correspondem à realidade, uma vez que a frequência às aulas não é obrigatória. Mais uma vez, as palavras *falho* e *planejamento* apareceram nas representações. Elas podem estar indicando um pensar crítico sobre o projeto. As palavras *importante* e *cansativo* remetem a uma ideia de contradição. O Programa é considerado importante pelos professores, entretanto, eles reconhecem que ele tem um componente negativo, o cansaço. Neste termo indutor a palavra *inclusão* apareceu com maior frequência, sugerindo ser o núcleo central dessa representação. Ela está sendo sustentada pelo elemento periférico “educação”, que remete a uma atividade esportiva educativa.

Os dados no Quadro 03 mostram que os professores de Educação Física associam a palavra “inclusão” à educação. Os elementos periféricos mais importantes referem-se à inclusão como uma maneira de integrar crianças com deficiências físicas. As palavras deficiência e deficiente apareceram duas vezes nesta análise. A palavra *superação* oferece suporte à ideia de integração de pessoas com *dificuldades*. Por fim, a palavra *direito* reflete um pensar político e social sobre a inclusão. Vale salientar também que as palavras “integração” e “participação”, revelam um pensar sobre o Programa que possui afinidade com as suas diretrizes.

Quadro 03 - Termo indutor, inclusão social

Frequência	Principal ordem de evocação	
	Menos de 2,5	Mais de 2,5
Maior ou igual a 7	Educação (7)	Integração (10) Deficiente (7) Importante (7) Oportunidade (7) Participação(7)
Entre 5 e 6	Direito (5) Socialização (5) Superação (5)	Deficiência (6) Necessidade (6) Aluno (5)

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise das entrevistas observou-se que a concepção do Programa surge para responder a uma demanda da população que sofria com a violência urbana. O Programa de educação de tempo integral seria uma alternativa para tentar melhorar esta situação, afastando as crianças e os jovens das ruas e aproximando-os do

convívio escolar. O projeto não seguiu qualquer modelo pré-existente. O investimento esportivo faz parte da concepção original do Programa, principalmente, por essas atividades proporcionarem prazer aos alunos e darem a eles a oportunidade de desenvolverem seu potencial atlético. A visão dos idealizadores é de que o esporte e a arte educam. Surgiram temáticas como tirar a criança da rua, formar cidadãos conscientes, promover inclusão social e valorizar o aluno. O objetivo principal do Programa é servir como ferramenta de cidadania e valorização do aluno, proporcionando uma inclusão social. Na fala dos sujeitos há a preocupação com a continuidade dos alunos no Programa após a idade de 14 anos, daí a parceria com Sejel e com o Sectar, para que eles possam seguir atividades culturais ou esportivas. Os entrevistados revelaram que existe um sistema de avaliação dos alunos, dos professores e dos gestores. Essa avaliação tem como foco o comportamento dos alunos, o trabalho dos professores e o dos gestores. Entretanto, não ficou claro como esta avaliação ocorre, com qual frequência e quem a executa. Também não ficou claro como, quando e onde ocorrem as reflexões sobre os dados coletados nas avaliações e que ações são tomadas no sentido de se aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, o comportamento dos alunos e as práticas dos professores. Os entrevistados também salientaram que a ênfase na competição não faz parte das diretrizes do Programa e que os professores devem direcionar suas práticas para as áreas integradoras e cooperativas.

Considerações

A pesquisa revelou que há contradições entre as diretrizes do Programa Super-Escola de Praia Grande e as representações sociais dos professores de Educação Física sobre os temas ensino de período integral e inclusão. A principal discrepância envolve os conceitos de educação física escolar e treino para competições. Os docentes, em sua maioria, vêem o Programa como um possível espaço revelador de talentos esportivos e desenvolvem um trabalho mais específico nas aulas para atingir esse objetivo. Os gestores, assim como estabelecido nas diretrizes do Programa, almejam um trabalho mais lúdico, cooperativo e integral, que explore todas as possibilidades físicas, cognitivas, cívicas e psicológicas dos jovens. O Programa foi projetado para ser um espaço de formação de cidadãos conscientes.

A pesquisa indicou que, possivelmente, existe um problema de comunicação e de entendimento sobre essas diretrizes por parte dos professores e dos gestores locais. Uma aproximação entre esses atores seria bastante positiva, pois é necessário que exista um maior entrosamento entre eles para que o projeto possa ser constantemente avaliado e aprimorado. Em segundo lugar, a pesquisa sugere que a questão da inclusão social deva ser trabalhada com os professores no sentido de que se esclareça a sua amplitude. Para o programa, incluir vai além de permitir às crianças portadoras de deficiência física acesso às atividades esportivas. O projeto inicial previa a inclusão de minorias, de crianças de diferentes classes sociais, gênero e habilidades físicas, em todas as modalidades físicas e esportivas. O livre acesso ao Programa é o seu objetivo primordial. A pesquisa revelou também que os docentes, os gestores e os idealizadores do Programa reconhecem que ele foi criado para ajudar no desenvolvimento das capacidades cognitiva, físicas, sociais e psicológicas, proporcionando um futuro melhor aos estudantes. Os resultados obtidos com esta pesquisa podem ajudá-los, então, a desenvolver um projeto de avaliação formativa que permita que esses ideais sejam realmente realizados.

Referências

- ABRIC, Jean Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei N. 9.394*. Brasília, DF, 1996.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilella. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n.81. 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilella. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Revista Em Aberto*, v.22, n.80, Brasília, 2009.
- CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Vilella (Orgs.). *Educação Brasileira em Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *História (s) da educação integral*. 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2004.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense/EDUFF, 1999.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p. 169-186. São Paulo, 2004.
- GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Vilella (Orgs.). *Educação Brasileira em Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GILLY, Michel. *As Representações Sociais no Campo da Educação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- GONÇALVES, Antônio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Cadernos Cenpec, n.2, 2006.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Revista Em Aberto*. V.22, n.80. Brasília, 2009.
- MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.
- NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Revista Em Aberto*, v.22, n.80, p. 121-134. Brasília, 2009.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

