

**A TESSITURA DE CONHECIMENTOS NA/DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
PRÁTICAS COTIDIANAS E SUAS POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS**Rafael Marques Gonçalves¹

O artigo parte de uma pesquisa realizada com o mergulho (ALVES, 2008) no/do/com o cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor na qual buscamos seguir as pistas cotidianas e com elas problematizar tudo o que ali se passava. Para dar o tom a discussão, buscamos inicialmente tecer as diversas redes de compreensão acerca do pensamento na/da sobre a educação integral, a partir dos estudos de Coelho e Cavaliere (2002); Gonçalves (2006); Moll (2009), entrelaçando com os fios dos conhecimentos apontados por Santos (2006, 2007b), Alves e Oliveira (2008), na tentativa de sentir a escola enquanto um *espaçotempo* que amplie as criações cotidianas, potencializando e (re)inventando alternativas emancipatórias nos/dos conhecimentos praticados. Neste artigo o objetivo está em buscarmos narrar às experiências cotidianas em suas múltiplas possibilidades, desinvisibilizando (SANTOS, 2006) que as práticas cotidianas da referida escola apresentam caminhos pelos quais pode-se problematizar a maneira como os conhecimentos foram tecidos pelos sujeitos praticantes no/do espaçotempo escolar. Chegamos ao encontro de uma rede de conhecimentos onde a criação de alternativas e potências de trabalho estiveram ligadas ao vislumbrar de um conhecimento-emancipação (SANTOS, 2006), em que as noções de uma racionalidade estético-expressiva, solidariedade e partilha de saberes, puderam trazer a tona outras formas com as quais as práticas cotidianas de alunos e alunas, professores e professoras que *fazemsabem* o espaçotempo na/da/com a escola de educação em tempo integral.

Palavras-chave: cotidiano escolar; educação integral; práticas cotidianas

**THE KNOWLEDGE TESSITURE IN INTEGRAL EDUCATION: EVERYDAY
PRACTICES AND THEIR EMANCIPATORY POTENTIAL**

The article starts with a research done with diving (ALVES, 2008) in the daily routine of the Bom Pastor Municipal School in which we seek to follow the everyday clues and with them problematize everything that happened there. In order to set the tone for the discussion, we have initially sought to weave the various networks of understanding about the thinking on / on the integral education, from the studies of Coelho and Cavaliere (2002); Gonçalves (2006); Moll (2009), intertwining with the threads of knowledge pointed out by Santos (2006, 2007b), Alves and Oliveira (2008), in an attempt to feel the school as a space that amplifies everyday creations, potentializing and (re) inventing emancipatory alternatives Knowledge. In this article, the objective is to seek to narrate to everyday experiences in its multiple possibilities, desinvisibilizing (SANTOS, 2006) that the daily practices of the mentioned school present paths by which one can problematize the way in which the knowledge was woven by the practicing subjects in / School space. We arrived at a network of knowledge where the creation of alternatives and working powers were linked to the glimpse of a knowledge-emancipation (SANTOS, 2006), in which the notions of an aesthetic-expressive

¹ Professor da Universidade Federal do Acre (Centro de Educação e Letras - Campus Floresta). Doutorando em Educação pela UERJ/ProPEd. Líder do Grupo de Pesquisas em Memórias, Identidades, Currículos e Culturas – GpMICC/CEL/UFAC. Membro do GT 12-Currículo da ANPEd e da Associação Brasileira de Currículo – AbdC. Bolsista CAPES/Proex. E-mail: rafamg02@gmail.com

rationality, solidarity and knowledge sharing, could To bring to the fore other forms with which the daily practices of students, teachers and teachers who make space in the school with full-time education.

Keywords: school everyday; Integral education; Everyday practices

Tecer as redes de uma educação integral emancipatória

A velocidade com a qual as informações e os conhecimentos são tecidos cotidianamente nos apontam a necessidade de que a cada dia busquemos entrelaçar diversos fios no intuito de buscar as mais diversas redes de conhecimentos possíveis, que de certa forma, interligam-se a outras tantas, formando uma grande teia de discursos, noções e ideias.

Pesquisando em educação temos buscado tecer diversas redes de compreensão acerca do pensamento na/da sobre a educação integral, entrelaçando os fios dos conhecimentos que nos são dados cotidianamente, na tentativa de compreender a escola enquanto um *espaçotempo* que amplie as criações cotidianas, potencializando-as e (re)inventando alternativas que se entranhem nas/das integralidades constituídas por nossas ações/pensamentos/relações.

Diversas são as noções construídas historicamente sobre educação integral e podemos citar Coelho e Cavaliere (2002); Gonçalves (2006); Moll (2009), dentre outros que buscam elucidar a proposta da educação integral enquanto um ideal de formação e educação que busque receber os alunos como indivíduos multidimensionais, considerando todos os envolvidos nos cotidianos escolares em suas necessidades e valores, ativos na contribuição da pluralidade em constante (re)configuração, como por exemplo em um caleidoscópio, onde as partes de diferentes cores, formas e tamanhos, juntas formam um todo diferentes totalidades, rico e complexo.

Dado os limites deste texto, podemos citar que de acordo com Gonçalves (2006) a concepção descrita acima é a mais comumente encontrada e empregada, mas é interessante apontar que em todas as reflexões existe o debate de um movimento necessário de se (re)pensar a escola, assim como sua representação nas relações sociais que se estabelecem cotidianamente entre toda a comunidade, em face das múltiplas singularidades existentes.

Acreditamos que compreender a educação enquanto uma abordagem integral é ir ao encontro de redes e conhecimentos que buscam problematizar os tempos atuais, bem como os cânones científicos e sociais prescritos cotidianamente. Acredito ainda que buscar compreender a educação integral é também construir, como define Oliveira (2006), outros parâmetros de formação de subjetividades inconformadas com o mundo em que vivemos, presente num projeto educativo emancipatório, que (re)transforme a ação educativa relacionada com as alternativas emancipatórias tecidas pelas redes de conhecimentos cotidianos.

Por isso buscamos propor que a educação integral seja entendida enquanto uma possibilidade de trabalho que repercutem em instâncias reflexivas que buscam legitimar o *espaçotempo* do cotidiano escolar como via de permanente produção de conhecimento, onde as redes de conhecimentos tecidas levam à emergência e os sujeitos praticantes reconhecidos enquanto sua complexidade, sem lançar mão da pretensão de que inseridos nesta tessitura, de uma forma ou outra nos encharcamos de uma noção de educação integral, na medida em que, de maneira retórica, busque apresentar nuances de legitimação daquilo que até então era excluído por um *epistemicídio* pela objetividade moderna da pesquisa em educação.

Cabe ressaltar ainda que o objetivo desta tessitura é buscar pensar/viver/sentir a educação integral como uma proposta de educação onde estejamos na contramão de um conhecimento que diminua as possibilidades de compreensão dos sujeitos e dos cotidianos escolares. Com isso, busco aproximar-me de um discurso que entenda a educação integral como possibilidade de trajetória epistemológica, uma condição de busca do *conhecimento prudente para uma vida decente*, como proposto por Santos (2007), tecida na redefinição das relações possíveis e desejáveis, de uma equação entre a igualdade e a diferença, da (re)construção de relações horizontalizadas com base numa perspectiva de (re)valorização das culturas, dos modos de pensar e de estar no mundo antes invisibilizados.

Entendendo ainda que, enquanto sujeitos praticantes, a partir de nossa coletividade e individualidade, constituímos diferentes *redes de sujeitos*, na medida em que vivemos experiências práticas e teóricas nas quais nossas relações se entrecruzam em diferentes *espaçotempos*, sendo esta multiplicidade um elemento propulsor para outras possíveis redes a serem tecidas através de diferentes combinações, estão na multiplicidade e na integralidade os elementos potenciais para (re)inventarmos uma

educação integral emancipatória, uma educação integral que seja fundamentada em nossas relações com o outro, permeando toda uma (re)construção dos sentidos que tocam a educação.

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em imagens e suas narrativas

Dialogando com as noções dos estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008), busco tecer as redes necessárias para a compreensão das singularidades das práticas escolares cotidianas, a partir de imagens fotográficas captadas no/do cotidiano escolar. Entendo as fotografias como fontes de pesquisa, buscando ressaltar uma criticidade e um viés criterioso para sua compreensão e com ele fazer emergir diferentes potências de trabalho, a partir das imagens cotidianas, sendo assim o objetivo deste trabalho é tecer uma discussão sobre o uso da imagem fotográfica frente as (in)certezas que se tem em nossos sentidos sobre os modos de se *fazertecer* conhecimento com imagens nos/dos/com os cotidianos escolares.

Alves (2008) aponta que o cotidiano é um “objeto” complexo, que exige também métodos complexos para conhecê-lo. Seguindo essa trilha, alguns aspectos abrem caminho para compreender a complexidade: o pesquisador pode pautar-se pelo *sentimento do mundo* e não apenas olhá-lo a partir de analogias no/do/com o cotidiano, ou seja, *virar de ponta cabeça; beber em todas as fontes*, indo além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, dedicando-se a buscar e aprofundar outras fontes, tecendo novos saberes; e não menos importante, *narrar a vida e literaturizar a ciência*, sempre em conjunto com os nossos sujeitos de pesquisa.

Um *mergulho* na “realidade” cotidiana para “apreender essa ‘realidade’ se faz preciso estando atento a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (p. 21), o que possibilita entrelaçar e laçar fios e redes ligados aos *saberesfazeres*, às práticas e aos sujeitos cotidianos em suas multiplicidades, buscando no diálogo atento. Com isso, mergulhado e encharcado enquanto *professorpesquisador* no/do cotidiano da Escola Municipal Bom Pastor tenho seguido as pistas cotidianas para minha pesquisa e com elas buscando compreender um pouco de tudo o que ali se passa através de suas imagens e narrativas.

Adotando o uso da imagem fotográfica enquanto *fonte de pesquisa*, como afirma Martins (2008), para narrar as experiências cotidianas da pesquisa, associo-me à

discussão no que diz respeito às ocultações e revelações que a fotografia tem na/da/sobre a vida cotidiana, compreendendo a fotografia como um componente de funcionamento da vida entre tensões daquilo que se deseja ocultar e/ou revelar.

Pesquisar em educação é também praticar estas imagens como potência de trabalho, na busca de compreender as imagens enquanto práticas cotidianas captam os conhecimentos tecidos trazendo as pistas e trilhas capazes de nos fornecer histórias da existência cotidiana, importante pelo fato delas conduzirem às múltiplas realidades, não traduzidas em texto, e que portam diversas possibilidades do que é e do que pode ser a prática cotidiana, muitas das vezes tornada invisível por regulamentos da cientificidade. (ALVES; OLIVEIRA, 2010)

Manguel (2001) aponta que “quando lemos imagens (...) atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa, ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois” criando a possibilidade de interpretação da qual a natureza e seus frutos do “acaso” são possíveis, a partir de riscos, rabiscos, sons e imagens, que com palavras emprestadas podem ser lidas, faladas e escritas que por meio da arte de narrar histórias vamos conferir à imagem uma imutável vida infinita e inesgotável.

E narrando a vida para literaturizar à ciência busco apreender que o ato de pesquisar e tecer pesquisa nos/dos/com os cotidianos pressupõe outra abordagem de materializar os sons, os cheiros, os gostos etc. que se complementam e com eles legitimam outras formas de tecer conhecimento em rede, já que na maioria das vezes eles não obedecem a uma linearidade, seja em sua construção, seja na sua apresentação, por indicarem caminhos de uma *escritafalada*, *falaescrita* ou uma *falaescritafala*, ou seja, caminhos de uma narrativa. (ALVES, 2008)

Encontrando na narrativa um caminho em potencial para abordar as expressões linguísticas implicadas pelos cotidianos, é importante lembrar que a narrativa de uma história e/ou fato cotidiano não constitui uma mera descrição do mesmo, fazendo-se necessária a incorporação da ideia de que ao narrar uma história a fazemos como um *narrador praticante* que entrelaça e traça os fios e redes, como Galeano (2010), através de um incessante caçar de histórias ouvindo tudo e todos os pequenos momentos que sacodem nossa alma e sem grandes eloquências apresentam a grandeza da vida cotidiana.

No/do/com o cotidiano e suas imagens

Mais um dia na escola Bom Pastor, um dia como outro qualquer em que nós sujeitos praticantes buscávamos desenvolver nossos planejamentos e através deles trabalhar com os alunos e alunas da escola, o que era eleito como primordial para a formação de cada um. Enquanto contemplava os murais nos corredores encontrei com a Profa. Bruna, da disciplina de Artes. Conversamos um pouco sobre como andavam as coisas na escola e como até então estávamos nos colocando como sujeitos praticantes na mesma, pois em 2011 era o nosso primeiro ano na escola.

Bruna e eu caminhávamos em direção à sala de aula da turma do 4º ano enquanto conversávamos sobre alguns aspectos com relação aos nossos trabalhos, trocamos algumas ideias sobre o fato de que a disciplina de artes pode ser entendida de maneira contrária a simples produção de peças, artesanatos e desenhos em si.

Neste momento, a professora relatou experiências suas de outras escolas em que foi cobrada sobre o fato da escola ter suas paredes “nuas” e quase sem exposições dos trabalhos de artes dos alunos.

Perplexa com a situação, Bruna me relatou que sua preocupação com relação à disciplina de Artes era fazer com que os alunos percebessem e compreendessem o processo de criação artística, e não apenas a produção do material final. Passando pelos corredores a professora ia mostrando alguns trabalhos produzidos pelas outras turmas.

Da conversa com a Profa. Bruna posso perceber que a mesma passou constantemente por determinadas incompreensões acerca do desenvolvimento dos trabalhos da disciplina sob sua responsabilidade, uma vez que durante muito tempo a relação da arte com a educação foi permeada pela noção apenas de que a mesma serviria para capacitar tecnicamente ou ainda ter todo o conhecimento da sua área de trabalho reduzido a uma mera atividade manual a ser exposta sem nenhum sentido.

A capacitação artística e técnica para os alunos pode até ter a sua importância, no entanto, a sensibilidade estética-expressiva, tem papel primordial no processo de formação das crianças. Em seu ponto de vista, a arte na educação vem para auxiliar na construção de uma maneira crítica no uso e consumo de modelos e referências estéticas de forma ética.

Acompanhava a aula da professora na turma do 4º ano enquanto muito empolgada com a resposta da turma, Bruna mostrava-me como as crianças literalmente utilizavam o corpo no processo de produção de murais artísticos com base em fotografia

de casarões de Juiz de Fora. Neste momento, pude notar uma empolgação na fala da professora que começou a exemplificar várias teorias das artes que naquele momento os alunos e alunas utilizavam sem perceber.

As crianças rolavam, sentavam e se posicionavam de diferentes maneiras no chão para chegarem ao resultado que desejavam. A professora menciona que na pintura existem dois principais focos e que o chão era um deles, mas seu desejo era que os alunos pintassem os murais em pé e nesse movimento terem uma experiência estética.

Segundo a professora, no chão existe uma perspectiva pós-moderna de trabalho no qual a visão da extensão, a visão de um mundo extenso, prevê uma pintura sem limitações e delimitações, na qual o processo apresenta-se livre em suas expressões. O desejo em trabalhar com a pintura em pé expressava a perspectiva da visão de uma janela, de uma moldura e a professora queria trabalhar a diferenciação destes dois modelos. No entanto, a falta de cavaletes e o espaço físico da sala em divisórias de madeira dificultavam.

Para a professora o trabalho artístico feito de maneira livre fomentaria uma maior compreensão da arte enquanto área de saber, estando contextualizada nas mais diferentes formas e maneiras nas/das vidas dos alunos. Tal experiência demonstra estar pautada por uma racionalidade estético-expressiva, que de acordo com nosso referencial teórico, designa-se como um conhecimento emancipatório, por residirem nos prazeres da autoria e da solidariedade e por trazerem à tona formas de expressão diferentes daquelas compreendidas pela racionalidade regulatória, assentes em noções do senso comum de cada criança.

A preocupação de Bruna no que se refere a maneira como a qual buscam lidar com os conhecimento que praticam e *ensinam aprendem*, podem ser desinvisibilizados na discussão que Santos (2006) faz quando toma a racionalidade estética-expressiva como catalizadora do conhecimento-emancipação, tendo em vista que a autoria e a artefactualidade discursiva configuram-se como pilares que dimensionam a racionalidade estético-expressiva. Onde foi possível perceber a preocupação que os pilares discutidos por Santos (2006).

Ambos buscavam trabalhar e servir de caminhos para driblar os fatores regulatórios que lhes eram (im)postos, seja pela maneira como algumas escolas percebem as artes e o teatro, ou seja, ainda devido os projetos promovidos pela SE que abrem espaço para as apresentações e exposições.

Nas conversas e vivências que tivemos no/do/com o cotidiano escolar do Bom Pastor é perceptível que alguns preceitos modernos, teorizantes e que impõe práticas padronizadas e homogêneas coexistem com o desejo, a força e a coragem de realizar práticas cunhadas em um sentido mais emancipatório. Se a opção for por uma racionalidade estético-expressiva, que fomenta o conhecimento-emancipação, as práticas centradas nessa alternativa de trabalho encontram caminhos potentes e problematizadores do status quo do conhecimento escolar.

Por esse motivo, cabe apontar que a escola Bom Pastor não está isenta de cobranças e nuances do conhecimento-regulação em suas práticas, no entanto, a preocupação com a qual os sujeitos praticantes buscam fazer com que as atividades de todas as disciplinas dialoguem e superem a fragmentação disciplinar, que é comum e inerente aos cotidianos escolares, auxilia para as práticas cotidianas ligarem-se às experiências estéticas, podendo ser entendidas como potência de um conhecimento-emancipação.

Conhecimento, solidariedade e partilha de saberes

Quando pensamos o conhecimento sob a ótica da emancipação, precisamos ter em mente que a imersão dos sujeitos praticantes e sua relação com os alunos e alunas tecidas cotidianamente, aponta as maneiras pelas quais todos os envolvidos buscaram construir o mundo em que vivem, seja pautado pela exacerbação das diferentes formas de senti-lo, seja quando de alguma maneira deixamos nos levar pela razão indolente que a todo o momento nos cerceia.

Compreender o cotidiano escolar enquanto um *espaçotempo* de negociação de sentidos, *fazeressaberes* e conhecimentos sempre é algo desafiador, na medida em que isso possa representar um encontro com aquilo que nos é mais próximo, ou seja, nós mesmos, nossas práticas, nossas artes de lidar e relacionar com a alteridade e de enxergar os momentos de contradição e compreensão da importância de fazer deste *espaçotempo* um local onde more a solidariedade e a partilha.

Em certa terça-feira do mês de maio de 2011, quando terminado meu horário de aulas na escola, caminhei para acompanhar um pouco os trabalhos realizados pela Profa. Miriam e os alunos e alunas da turma do 5º ano (turma A). Neste dia, eram

tecidos e praticados conhecimentos da disciplina de matemática através de um jogo chamado “Dez não pode”.

O jogo consistia na utilização, de um envelope com operações matemáticas e do material dourado para a resolução destas e no estabelecimento de comparações para a realização de trocas das peças que representavam as unidades, dezenas e centenas, correspondentes aos resultados das operações.

Miriam explicou aos alunos às regras daquele jogo e pediu para a turma se organizar em dois grupos. Cada grupo deveria eleger um “bancário” que seria responsável de receber os valores acertados e junto com os demais fazer as comparações necessárias para a permuta das peças quando necessário.

Ao se reunirem e decidirem como seria a divisão dos grupos, a turma rapidamente negociou que ficariam separados por linha imaginária no meio da sala, onde não importava se ficariam separados das pessoas com quem teriam mais afinidade, afinal na fala deles “*nós somos uma turma só*”. O jogo transcorria e, contrariamente ao que nós supúnhamos, em nenhum momento houve rivalidade entre os grupos e muito menos uma competição para saber quem acertava e/ou negociava mais os valores das operações sorteadas.

Atividades que demandam competição na maioria das vezes promovem a divisão e ânimos acirrados pela disputa, como poderíamos ter suposto. Porém, nesta turma e apesar de estarem divididos em dois grupos, aparentemente rivais, havia uma total partilha dos saberes matemáticas postos pelas operações sorteadas, na medida em que os grupos se auxiliavam na construção e definição das respostas e permuta das peças do material dourado, onde o resultado final e total de pontos de cada grupo, para minha surpresa, foi a última preocupação de todos, que sempre vibravam com o resultado de ambos os grupos.

A maneira como a turma buscava tecer o conhecimento e com ele participar da atividade proposta pela Profa. Miriam, entendida como uma alternativa de trabalho contrária a uma mera competição inerente ao jogo e que ainda busca na solidariedade e na partilha pelo coletivo ali envolvido o desejo de que todos pudessem ganhar pouco importando a forma como estavam divididos.

Por mais banal que possa parecer a atitude da turma, que inicialmente, passa despercebido pelos nossos sentidos, vai ao encontro daquilo que Santos (2006) define como a construção de um conhecimento-*emancipação*, onde a participação e a

solidariedade pautadas pelo princípio da comunidade, apontam as possibilidades de serem instauradas alternativas de trabalho cotidianas em que os sujeitos envolvidos exerçam de maneira dialética uma não colonização do saber operado em cada grupo.

Para Santos (2006), a dimensão da participação trata do reconhecimento da limitação imposta por uma definição restrita do espaço político. A proposta de trazer este novo senso comum assenta em evidenciar a possibilidade de repolitização da vida coletiva.

O que os alunos e alunas fizeram pode ser exemplificado como uma tentativa de ampliar os *espaçotempos* de ação de seus saberes, havendo o esforço centrado em perceber um caminho contrário à mera competitividade, criando espaços potentes para a construção de conhecimentos e percepções contrários aos impostos pelo paradigma moderno.

Se por comunidade podemos entender um *espaçotempo* em que um ou mais grupos habitam e que são submetidos por uma mesma regra entre suas relações, podemos dizer que a micro comunidade instaurada na/da escola Bom Pastor anunciou os princípios de responsabilidade, dos quais não podemos nos furtar, pautados pelo sentimento de pertencimento a um grupo, que demanda um novo senso de responsabilidade. (SANTOS, 2006)

Algumas (in)conclusões

Oliveira (2006) nos ajuda a desinvisibilizar que as práticas cotidianas apresentadas até então trazem consigo uma experiência pedagógica em que através de exercícios retrospectivos e prospectivos se possa permitir a imaginação de um vasto campo de possibilidades abertos no cotidiano escolar. Aqui incluímos o cotidiano da educação integral em tempo integral que habitamos.

Enquanto alternativa de trabalho e reflexão não podemos simplesmente repetir o que conhecimento-regulação busca fazer, baseando-se na opressão e no aprisionamento monolítico de outras maneiras pelas quais se é possível tecer o conhecimento, que acaba sendo inerente à razão indolente que a acompanha.

O caminho é transformar o saber ignorado pela modernidade, em saber aplicado, sentido/vivido cotidianamente, onde a superação e a instalação de uma

ecologia de saberes lutam contra os epistemicídios cometidos pelas verdades e totalidades modernas, até mesmo a tudo aquilo que julgamos saber e já conhecer.

Se aqui buscamos desinvisibilizar as alternativas e potências de uma educação integral emancipatória, faz-se mais do que necessário continuar a promoção de *fazeressaberes* centrados na ressignificação dos conhecimentos praticados, das experiências estéticas, da solidariedade, da partilha e negociação de saberes, bem como no reconhecimento que somos sujeitos complementares no todo social em que nos constituímos.

A que se buscar maior visibilidade as práticas cotidianas que ofereçam possíveis desdobramentos de uma proposta de educação integral, a partir de distintos saberes, seja em suas particularidades e/ou ainda, ao mesmo tempo, permitindo interfaces complementares, pois é no conjunto que nossas experiências e *fazeressaberes* vão ao encontro da formação integral do sujeito.

A noção de educação integral que por ora podemos elucidar busca estabelecer e agregar que a pluralidade de conhecimentos e saberes possa permitir e reconhecer as outras distintas formas de conhecimento e suas expressão no/do mundo, assim como a responsabilidade que temos uns com os outros em buscar criar maior cooperação, diálogo e trabalho, elementos-chave para a constituição de uma rede de *fazeressaberes* emancipatórios.

Referências:

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pesquisas em currículos através de imagens e narrativas de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008.

AZEVEDO, Joanir Gomes. **Fazer com razão sem perder a paixão:** retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens:** uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da.; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs). **Educação e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes: 2002.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da. (org). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DPetAlli, 2009.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n.2, p. 1-10, 2 sem. 2006.

MOLL, Jaqueline. (org.) **Educação integral: texto referencia para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o despedício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.