

Educação Integral: Realidade latente das experiências de uma escola fragmentada e disciplinar na cidade de Corumbá, MS

Leandro Costa Vieira

Resumo:

O tempo de permanência do estudante no ambiente escolar tem sido uma prática que vem sendo alvo de discussões na instância da escola por todas as suas representações. Valorizar um espaço múltiplo de conhecimentos é algo que tenciona educadores, pesquisadores, gestores e demais participantes do contexto escolar a dialogar sobre a dinâmica que se estrutura no cotidiano da escola pública destinada a uma ampliação do tempo de permanência de seus educandos. Discorrendo sobre essa perspectiva inovadora de escola com tempo ampliado, busca-se nesse texto, desenvolver o estudo que vem se realizando sobre as ações político-democráticas para a contextualização de uma escola de tempo integral destinada a formação integrada dos estudantes nessa envolvidos. Para tanto se faz presente um estudo sobre as dinâmicas do Programa Especial de Educação Integral na cidade de Corumbá entre 2012 e 2014.

Palavras-chave:

Educação Integral; Ações Político-Democráticas; Formação Integrada.

Os pilares da escola de tempo integral

No segundo semestre do ano de 2011, na cidade de Corumbá, estado do Mato Grosso do Sul, pela busca de qualidade e melhores condições para a educação, tencionou-se a criação de um modelo de escola, voltadas para algumas comunidades, tidas estas como populações de camadas populares que precisavam de alguma maneira, manter suas crianças e jovens em idade escolar, distantes do que se chamaria “males da rua”.

Envolvidos no processo de criação de uma ação que possibilitasse a algumas comunidades ter em seus contextos, escolas que priorizassem a permanência destas crianças oriundas de uma pobreza, que fora criada pelas dinâmicas do mundo capitalista, isso não se pode negar. Atuantes num processo de projetos e programas governamentais em períodos eleitoreiros se cria, no final do ano de 2011, através do Decreto nº 1001, o Programa Especial de Educação Integral do município de Corumbá.

Visando uma ação que segundo parágrafo 2º do decreto, tem como objetivo: “formular, planejar, executar e acompanhar um conjunto de ações direcionadas para a melhoria da qualidade social da Educação oferecida aos alunos da educação infantil à 9ª série do Ensino Fundamental.” (Decreto 1001/11), nessa perspectiva, os processos de

organização da secretaria de educação de Corumbá, desenvolveu no ambiente de três escolas na região urbana e uma na região de assentamento rural, o processo de escola de tempo integral, visando maior tempo de permanência destes estudantes fora dos contatos com a rua, e assim, absorvendo mais do tempo com ações criativas, culturais e de formação para a cidadania e distantes da ociosidade que permitiria desenvolver ações tidas como controversas e transgressoras, chegando mesmo a criminalidade.

Mas o Programa sacia as necessidades e anseios que foram gerados pelo modelo apresentado de escola com maior tempo de permanência de seus estudantes nos bancos escolares? Munido de armadura e ferramentas que proporcionam investigação sobre o tema foco desse estudo específico sobre gestão político-democrática no ambiente da escola pública de tempo integral de Corumbá, buscou-se através do estudo de caso e da perspectiva epistemológica do materialismo histórico-dialético, os acessos ao que é proposto enquanto programa governamental local, quais as comunidades atingidas e como estão sendo desenvolvidas as ações numa perspectiva de participação e envolvimento de todos os membros ou representações dos segmentos que compõem a escola, tais como: estudantes, professores, gestores, coordenadores, pais, funcionários e comunidade que constitui o espaço integral e integrado de ensino.

Segundo Antunes e Padilha (2010, p. 63, 64):

A gestão democrática, comunitária e compartilhada pressupõe “partilhar com”, “participar de”, “partilhar” a gestão da unidade educacional nas suas diferentes dimensões e tornando parte nas decisões. A dimensão administrativa não está dissociada do pedagógico e do financeiro. As diferentes dimensões devem compartilhar entre si o sentido e o trabalho que é feito. Uma gestão que dá vez e voz às questões administrativas e esquece o financeiro e o pedagógico não está fazendo uma gestão compartilhada, democrática e comunitária. Quando aqueles que se responsabilizam pelos recursos que chegam até a escola não compartilham quanto chegou, não dialogam sobre em que vai ser aplicado e não prestam contas do que foi aplicado; quando aqueles que se responsabilizam pela organização do calendário escolar, pela organização dos documentos e outras atividades relacionadas ao administrativo; quando aqueles que desenvolvem as atividades pedagógicas nas salas de aula ou fora delas não compartilham as finalidades, as dificuldades e os êxitos; enfim, quando cada um fica cuidando de um pedacinho da escola sem “partilhar com” todos, não haverá gestão compartilhada e comunitária.

Os autores afirmam que não se pode dialogar sobre gestão compartilhada, democrática sem que todos participem não somente das decisões, mas também das ações que são desenvolvidas a partir destas decisões tomadas por todas as instâncias ou representatividades que constituem a escola pública.

Nas perspectivas em que a escola de tempo integral está englobada, faz-se necessário um repensar, como a comunidade escolar está sendo ativa nas ações e decisões dessa escola, visto gestores e coordenadores afirmarem que as famílias não são participantes no processo de ações que se configuram pelos rumos que são necessários no contexto educativo destes estudantes.

Essa pesquisa constitui seu objeto de estudo em uma escola de tempo integral localizada na cidade de Corumbá, estado do Mato Grosso do Sul. Para situar o leitor, vejamos alguns dados referentes ao *locus* da pesquisa: A cidade de Corumbá está localizada na região fronteira com a Bolívia, margeada pelo rio Paraguai, é considerado um dos maiores municípios em extensão territorial do Brasil. Com uma extensa área territorial banhada pelo pantanal sul-mato-grossense, Corumbá foi fundada em 1778, ainda no século XVIII. Local de muitas disputas entre brasileiros e paraguaios, a cidade foi definitivamente dada como território brasileiro e no ano de 1878 elevada a categoria de cidade com uma média de 6 mil moradores, e hoje, segundo senso demográfico 2013, com uma população média de 107.347 moradores.

A cidade de Corumbá, por ser margeada pelo rio Paraguai, tem um intenso envolvimento com as águas, com a pesca, e as chalanas a subir e descer o Rio. A escola pesquisada localiza-se em um bairro de predominância das famílias de pescadores, em que a pesca artesanal está em sua maioria. O bairro Cervejaria, Generoso Ponce e Dom Bosco, estão localizados em pontos estratégicos de acesso ao complexo da escola de Tempo Integral que fora alvo de investigação.

A população desse bairro, em sua maioria, vive com renda per capita, com menos de meio salário mínimo, por membro familiar. Dificuldades que se apresentam incorporadas na concepção de que a comunidade vive na linha pobreza, com altos índices de vulnerabilidade, violência doméstica intensa, abusos sexuais com mulheres, crianças e idosos, brigas entre famílias rivais. As concepções trazidas pelo modelo de sociedade em que vivemos nesse marco histórico atual, é de que essa situação se expande devido a uma influencia do empobrecimento destas famílias, o que não deixa de ser verdade, mas essa falta de perspectiva, nunca é levada em conta, devido ao modo como o mundo capitalista percebe sua influencia nessas situações de miserabilidade.

Segundo Harvey (2013, p. 175):

Um poder inerente do trabalho, o poder social de cooperação, é apropriado pelo capital e aparece como um poder do capital sobre os trabalhadores. Há exemplos históricos abundantes de cooperação forçada – a Idade Média, a escravidão, as colônias -, mas sob o capitalismo o vínculo da

cooperação organizada com o trabalho assalariado manifesta-se sob formas específicas. Isso teve um papel crucial no advento do capitalismo.

A partir da realidade encontrada no Bairro Cervejaria, do diagnóstico que fora feito até o ano de 2011, com a perspectiva de encontrar quais os lugares da cidade teriam maiores necessidades de serem “contemplados”, com a proposta de escola de tempo integral, essa foi uma das regiões de Corumbá considerada com maiores índices de vulnerabilidade e que naquele momento pareciam pertinentes as intervenções do Estado junto a essa população, através do que considerariam uma melhor apropriação do tempo e do espaço em que institucionalizariam crianças e jovens, através do tempo integral de ensino, consideráveis oito horas diárias.

Para Kosik, (1976, p. 126):

O caráter social do homem, porém, não consiste apenas que ele sem o objeto não é nada; consiste antes de tudo em que ele demonstra a própria realidade em uma *atividade objetiva*. Na produção e reprodução da vida social, isto é, na criação de si mesmo como ser histórico-social, o homem produz: [...] 1) os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho; [...] 2) as relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais; [...] 3) e, a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes.

Então, relevando o que é destacado por Kosik em sua teoria sobre a dialética do concreto, em que nem todas as coisas são como às percebemos em um primeiro momento, mas que as mesmas podem apresentar sentidos mais amplos daquilo que consideraremos segundo o autor como o mundo das aparências e das essências. O que se torna aparente na realidade encontrada no contexto do bairro em que a escola se transforma em tempo de maior permanência de seus educandos, é a ideia e a concepção de que a permanência desses estudantes em maior número de horas na escola, possibilitará livrá-las dos “males que a rua pode oferecer”, no entanto, alguns dos problemas que são encontrados além dos muros da escola, podem ser codificados, pela forma que esse educando perceber-se-á como sujeito integrante e integrado no que a escola lhe oferece enquanto ensino e cultura e o que lhe era proporcionado, só que em outras condições.

A escola de tempo integral, na sua concretude, tem sufocado alguns aspectos sociais e culturais de algumas destas comunidades. Para um educando que desde sempre, ao sair da escola, estava acostumado a empinar pipa, brincar de pega-pega, esconde-esconde entre outras atratividades da infância. De repente se vê, se percebe, dentro de uma instituição que o irá privá-lo destas ações infantis que são saudáveis para incutir-lhe na cabeça, que a escola é o espaço de normas, das filas, do silêncio e que as

brincadeiras não devam passar de alguns momentos de lazer sentados debaixo de uma árvore ou observando apenas meninos e meninas exercitarem-se nas aulas de atividades físicas e assim execrá-los de suas criações. Encontraremos aqui, nessa situação, a ação pedagógica que se torna dominante e que é aceita como a de melhor qualidade para um público considerado “fora das normas” sociais aceitáveis.

A escola é um dos momentos, causa e efeito, do processo social no seu conjunto. [...] Mas precisamente para revolucionar, é importante situar com precisão a extensão do seu império, avaliar as suas possibilidades positivas ao mesmo tempo que as suas carências; não se dispendo de tais pontos de apoio, a luta para a transformação da escola torna-se impossível. Nem é exato que a escola constitua a causa, a causa por excelência que canaliza as crianças do povo para os postos dos explorados, nem se dirá que ela se tenha empenhado até aqui em solucionar os problemas dessas crianças, que tenha desenvolvido toda a sua energia a favor da promoção coletiva dessas mesmas crianças. (SNYDERS, 2005, p. 83).

A escola pesquisada, no sentido de buscar a mudança de posturas, não somente de educandos, mas também de familiares, tem constituído ações em que não integram uma relação de reciprocidade entre família e escola. Caracterizando seu espaço de ações, como um espaço mercadológico, em que os números têm contado drasticamente para a ação da escola de tempo integral, ou seja, o lugar dos muitos gastos e que pouco se recebe enquanto retorno. Lastimável, perceber que a ação recíproca entre escola e comunidade só tem sido evidentes em fatos isolados, nas festividades da escola, como “o dia da família da escola”, nos chamados por indisciplina por parte dos educandos, ou mesmo quando o assunto é nota baixa ou infrequência.

Sabe-se que as gestões, coordenações e professorado, não tem o tempo possível de abraçar a todas as ações que vão além do que já se faz planejado para um bimestre, trimestre ou semestre. Nesse sentido, a escola passa a ser não mediadora, mas detentora de conhecimentos e de discussões que seriam pertinentes serem realizadas por todos os segmentos que compõem a essa instituição que se diz político-democrática. Segundo Padilha e Antunes (2010, p. 62, 63):

Participar da gestão de forma democrática é participar da decisão sobre a organização pedagógica, financeira e administrativa da escola. Uma gestão é democrática quando ela proporciona o exercício da cidadania, da autonomia, da democracia. É democrática, comunitária e compartilhada, quando ela envolve efetivamente a participação da comunidade e compartilha com ela a construção do projeto da escola.

Nas investigações realizadas na escola, nos depoimentos dados por gestores e professores, em que foram transcritas suas falas, uma das afirmações trazidas por dois coordenadores e os três professores é que, a participação dos pais não se efetiva quando

é para se tratar das questões referentes a organização das atividades pedagógicas da escola. “Nunca houve participação dos pais no que se refere as reuniões que tratávamos do PPP da escola” (Fala de um dos coordenadores em entrevista dada – maio de 2014). No entanto, com essa ação de narrar a não participação de pais, o próprio coordenador, acredita sim que haja uma gestão democrática. “A gestão é democrática, ainda que em partes [...]”.

Nas falas trazidas por esse coordenador, que é ator e autor das ações que se estruturam nesse modelo de escola, é claro e evidente as contradições no sentido de ser percebido que o mesmo acredita na incompletude das ações democráticas, que elas não são efetivas quando se tem pais e funcionários da escola que não são participativos, que não contribuem para o que se determinará como causa/efeito, do processo pedagógico dar ou não certo. Outro fator importante de salientar, é a forma como os funcionários da escola percebem seu papel, muitas vezes submissos ao seu trabalho de limpeza, manutenção, de merenda, cozinha, enfim, não se percebem como educadores, não são capacitados e nem informados que estes também educam.

Educar para a cidadania, para as ações de gentileza, valorização humana, não é a transmissão, pois assim que dever-se-á chamar, de uma determinada disciplina, ou das atenções que são mostradas de forma pictórica ou ficcional pelo professor em sala de aula. Quando se consegue fazer enxergar e perceber que os monitores de disciplinas e pátios da escola, os funcionários de serviços gerais, tais como limpeza, zeladoria entre outras funções, a merendeira, são cidadãos e que devem ser respeitados e evidenciados como educadores para ações extra classe, então a ideia de formar esse educando de maneira integral será expandido.

A política que instituiu as escolas de tempo integral em Corumbá visaram alguns aspectos importantes tais quais:

- I – o desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos da Educação Infantil à 9ª série, com sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos necessários;
- II – a formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica;
- III – a utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado às crianças e aos adolescentes e instrumentalizar o professor;
- IV – o reforço à aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo;
- V – a destinação de espaços para:
 - a) a instalação de biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente, além de Laboratórios de Ciências e de Informática e Línguas, voltados para a faixa etária dos alunos;

b) a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais;

(Decreto 1001, de 15 de dezembro de 2011).

Na concepção de ações que foram apresentadas no Art 3º do Programa, onde especifica as ações nele a serem desenvolvidas, é notório que algumas dessas propostas não foram postas em prática, ou quando as mesmas são realizadas, se caracterizam por ações isoladas e frágeis, pode-se novamente encontrar resposta a isso quando se pergunta aos professores e coordenadores, sobre a formação continuada e a formação que foi dada para que eles atuassem na educação integral. Unanime dizerem que: “A formação é uma reunião no começo de cada semestre, com algumas intervenções rápidas, mas que ultimamente não tem acontecido” (Entrevista dada por uma das educadoras da escola).

“Esse ano, tivemos uma reunião no começo do ano e não tivemos mais nem visitas das técnicas da prefeitura” (fala do coordenador). As características que se estruturam, são de ações em que, os atingidos por uma mediação de conhecimentos, que não é tão bem estruturada, ou sem formação, resultam em um ensino fatigante, sem estímulos e que provocam ao mesmo tempo uma ideia de vontade de aprender mais, e a sensação de aprender a mesma coisa. Aos profissionais da educação, é dada uma carga de responsabilidade que afeta diretamente em seu trabalho cotidiano, visto não perceberem mudanças, modificações nas estruturas, a perda de força quando são intimados a trabalharem dentro de uma conjuntura estruturante que uma secretaria de educação determina e que se não permanecerem dentro desta, estarão fadados a remoção para outra escola, por não terem se adequado ao que ali havia sido proposto.

Para Ferreira (2011, p. 94):

[...] entendemos que as políticas educacionais são expressão, elas mesmas, dos debates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. Nessa perspectiva, tais embates se situa no contexto de mudanças tecnológicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a égide ideológica da globalização da economia, como sinalização objetiva do triunfo da política neoliberal, que, ao redimensionar o papel do Estado, buscando minimizar a sua atuação, redireciona as políticas sociais empreendidas por este e, conseqüentemente, rearticula o papel social da educação e da escola. A escola, nesse modelo, passa a ser entendida como importante insumo ao desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica.

Na corrida desenvolvimentista, é importante salientar que existirá a necessidade de manutenções de algumas camadas sociais. Nessa prerrogativa de desenvolvimento, as características que serão marcantes nessa corrida é que a qualidade será colocada como discurso, mas a quantidade será levada em conta na formação. Mais alunos na

escola, por mais anos de formação básica, por mais tempo dentro da escola, para uma formação mais cidadã. E como percebemos a formação cidadã num plano de escola que integraliza o tempo de permanência do educando mas não pensa nesse educando como sujeito integral, nunca fragmentado.

A estrutura que se identifica é de uma escola que somente aumentou a carga horária de suas disciplinas, mas aumentou também o potencial de fragmentar seu educando, fazendo com que desde a pré-escola, a criança esteja acostumada a ter disciplinas, tais como: arte, jogos, formação cidadã, bonito por dentro e por fora (e lá isso é nome de disciplina?), inglês ou espanhol; além das atividades trazidas pelos professores pedagogos que terão o papel de ministrar a perda de referencial que esse educando em seus primeiros contatos com a escola necessita e acaba por não os ter.

A perspectiva da escola integral que se apresenta na configuração do programa experimental na cidade de Corumbá, não tem apresentado a dinâmica de diálogos em que se apresentam propostas e contrapropostas para o que se tem enquanto ação efetivada. Mais uma das discussões que fora trazida por uma das gestoras entrevistadas é a resistência por parte da Secretaria de Educação do Município em levar em conta ações como: oficinas de arte, cultura, em que alguns membros externos a escola, mas pertencentes a essa comunidade pudessem ministrar e conceber a ideia de pertencimento. Perceber e sentir-se comunidade de um bairro, absorver das ações formadoras que existe nesse lugar como: cultura, arte e conhecimentos que a escola não consegue proporcionar através, apenas de conteúdos, mas que pode se efetivar essas atividades num contexto que tornará esse estudante percebendo-se integral e integrado, visto que essa escola não é integradora.

Segundo Abdalla e Mota *in* Coelho (2009):

Um ensino que se pretende ativo (primeiro conceito) procura valorizar a ação e a liberdade do educando. Entenda-se essa ação e liberdade como a possibilidade de elaborar as próprias certezas, conhecimentos, regras morais. Busca ainda incentivar a pensar e analisar, ou seja, em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, usa procedimentos que fazem o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos, para depois confrontar com o conhecimento sistematizado.
(ABDALLA E MOTA, 2009, p. 152).

Nas fragilidades que foram encontradas na escola de tempo integral de oito horas diárias, uma delas está a organização de um grêmio estudantil em que os educandos não são participativos nas ações que se dizem respeito aos eventos escolares, tais como: festas do dia da família na escola, chamada de outros estudantes para

organizações de gincanas e ações culturais que deveriam fazer parte de suas formações. solicitações à gestão da escola para que a comunidade do bairro possa participar de campeonatos e outras formas de facilitar a interação entre escola e comunidade pela ação que será tida como integradora, compartilhada e participativa. Esses estudantes perceberem além de seus direitos, também seus deveres para a comunidade escolar, do cuidado que os maiores precisam para com os menores e assim a construção de reciprocidade.

Nessa situação, a escola pesquisada ainda se apresenta de forma tradicional em que, professores tornam-se opressores, em que seus pequenos poderes favorecem o medo, a discórdia e o distanciamento entre as relações que poderiam ser constituídas com maiores forças. Segundo Paro, (2001, p. 59):

[...] à incumbência dos estabelecimentos de ensino de informar os pais e responsáveis “sobre a execução de sua proposta pedagógica” pode ser muito rica e plena de significados para o exercício de uma verdadeira gestão democrática da escola. Na verdade, uma gestão escolar com efetiva participação dos usuários não deveria bastar-se com a comunicação aos pais do andamento de suas atividades, mas já é um avanço significativo em direção a procedimentos que incluam a participação dos usuários (tanto alunos quanto pais e responsáveis) na própria avaliação dos serviços que a escola presta.

Nas relações que se encontram nessa perspectiva de informações, a ideia de que a escola é detentora de poderes que não diz respeito aos pais e outros membros da comunidade escolar, fora o corpo docente e gestores, em tomarem partido do que faz sentido ou não enquanto ação pedagógica, encontrou vazão na criação da escola de tempo integral instalada nesse bairro, visto a comunidade não ter sido diretamente consultada, ter sido realizado uma assembleia em que se faria ouvir ou ao menos saber através do voto se a escola de tempo integral era ou não aceita, como esta estaria sendo estruturada para receber os educandos, o que ela proporcionaria além das disciplinas diárias e das dinâmicas já conhecidas e o que teria essa comunidade escolar como novidade.

Ao que chegamos como conclusão é que a escola foi determinada a se instalar nessa comunidade percebido o grau de necessidades básicas para crianças tais como desnutrição, falta de saneamento, a redução de violências, esses menores não presenciarem tantos fatos criminosos, mas não foi levado em conta um aprendizado com perspectivas que instiguem esses meninos e meninas de faixa etária entre cinco e quatorze anos a serem vistos como sujeitos que nas ações conflituosas apresentariam papéis fundamentais no sentido de conhecerem outras perspectivas de vida que a escola

poderia proporcionar para além da sacramentada aula expositiva, das várias horas, que esses estudantes são percebidos dentro de salas de aulas nada aconchegantes, tampouco que evidenciem o papel de transformação social.

A escola aqui evidenciada segue aos ditames socioeconômicos que o sistema neoliberal apresenta como proposta governamental, em que aja necessárias forças de trabalho operários, conduzidos numa perspectiva de serem vitaliciamente subalternos e que mantenham por gerações essa condição de socialmente marginalizado. A escola em sua perspectiva de expansão hora permanência no espaço institucionalizado, não garante aos estudantes conhecimentos além de teorias sobre os temas transversais da educação tais como: Ética; Saúde; Meio Ambiente; Orientação Sexual; e, Pluralidade Cultural. (PCNs, agosto, 2014).

Não se faz a educação numa perspectiva integral, integradora e integrada quando percebida a mesma num aspecto de conservar educando mais tempo no ambiente escolar e fomentar o estigma do fracasso. Esta escola assim como as outras três que se configuram no município de Corumbá, só foram alicerçadas e ambientadas nestes espaços porque visavam o fracasso dessas comunidades, numa perspectiva que denota estas comunidades como marginalizadas e fadadas a prerrogativa de que assim serão sempre. Nesse sentido, a educação dita integral se faz corrompida pelos ditames mercadológicos e que propagandeiam determinados sujeitos que ditam regras a serem executadas e que se tornam campanhas políticas a cada nova eleição.

Afirma-se que infelizmente a perspectiva de escola integral que se diz democrática nas suas ações políticas em verdade é uma escola estruturada nas perspectivas de ações político-gerenciais destinadas as camadas menos favorecidas, para que assim permaneçam sem um olhar crítico para as situações que as circunscrevem.

Referencias:

ANTUNES, Ângela. **Educação Cidadã, Educação Integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Livraria e Editora Instituto Paulo Freire, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

COELHO, Lígia. **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

CORUMBÁ, Mato Grosso do Sul. **Decreto nº 1001**. Corumbá, MS. Dezembro de 2011.

FERREIRA, Naura. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Para entender o Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

PARO, Vitor. **Escritos sobre educação**. São Paulo, Xamã, 2001.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.