

## ENSINAR E APRENDER: (RE)SIGNIFICAÇÃO DE HABILIDADES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

### TEACHING AND LEARNING: (RE)MEANING OF SKILLS IN FULL-TIME SCHOOL

Mercês P. Cunha Mendonça<sup>1</sup>

Iolene Mesquita Lobato<sup>2</sup>

Silvia Maria Pereira de Sousa<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo, coloca-se em questão os pressupostos básicos para a formação docente, notadamente, a necessidade de o professor articular novas habilidades, (re) significar o sentido do ensinar e o aprender, em especial, no âmbito da educação integral. O intuito dessa pesquisa é verificar os resultados que o Curso de Extensão em Educação Integral e Integrada, ofertado a distância, pela Universidade Federal de Goiás, oportunizou aos seus alunos como práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula. Assim, os relatos ao longo desse estudo, foram retirados de dois questionários (inicial e final) e de atividades desenvolvidas, no ambiente virtual de aprendizagem-*moodle*, respondidos pelos discentes da primeira turma do curso, especificamente, sobre o ensino da matemática. Como parte dos resultados evidenciou-se que a formação docente, pautada em habilidades e competências, à luz da teorização contribuirá, de forma significativa, na prática pedagógica do professor da escola de tempo integral.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação integral. Ensino de Matemática.

**Abstract:** In this article, we call into question the basic assumptions for teacher training, especially the need for the teacher to articulate new skills, to (re)define the meaning of teaching and learning, particularly in the context of full-time education. The aim of this research is to verify the effects that the Extension Course in Integral and Integrated Education, from the Federal University of Goiás, offered virtually, had on its students to proceed with differentiate teaching practices in the classroom. Thus, the reports during this study were drawn from two questionnaires (initial and final) and activities developed in the virtual learning environment, known as Moodle,

---

<sup>1</sup> Doutora em Agronomia UFG. Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação CEPAE/UFG. Coordenadora Geral do Curso de Extensão em Educação Integral e Integrada CEPAE/UFG. E-mail: [mercesmendonca@yahoo.com.br](mailto:mercesmendonca@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Mestre em Antropologia Social UFG. Coordenadora de Tutoria do Curso de Extensão em Educação Integral e Integrada CEPAE/UFG. E-mail: [iolenelobato@gmail.com](mailto:iolenelobato@gmail.com).

<sup>3</sup> Especialista em Educação Ambiental (PUC- GO) e Metodologia do Ensino Fundamental (UFG). Tutora a distância do Curso de Extensão em Educação Integral e Integrada CEPAE/UFG. E-mail: [ufgsilviamaria@gmail.com](mailto:ufgsilviamaria@gmail.com).

answered by the students of the first class of the course, specifically on the teaching of mathematics. The results showed that the teacher education based on skills and competencies in the light of theorizing contributes significantly in the teaching practice of full-time school teacher.

**Keywords:** Teacher education. Full-time education. Mathematics teaching.

## Introdução

Todo professor é e sempre será um artesão de amanhã e para isso tem que descobrir qualidades, investigar talentos, surpreender-se com revelações. Pense nos professores que teve e provavelmente não pensará necessariamente no mais culto, mas nos que te olharam com olhos gulosos de carinho. (ANTUNES, 2006, p. 31-32)

A educação integral idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, vem sendo reelaborada por diferentes atores sociais (governo, sociedade civil e escola) que direcionam esforços por uma educação que possibilite ao sujeito uma formação integral.

O conceito de educação integral remete a uma educação que seja capaz de atuar nas áreas da “cultura, dos esportes, da arte, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012 p. 280). E outras palavras, a educação integral envolve várias dimensões da formação do sujeito, como afetiva, cognitiva, cultural, social, ética e política.

No entanto, para alcançar essa proposta - formação integral do sujeito - faz-se necessária oportunizar novas possibilidades educativas, como o acesso ao esporte, cultura, alimentação, enfim, à cidadania. Paralelamente, a escola deve (re) significar o tempo e o espaço de aprendizagem. O primeiro deve ser articulado pela qualidade, distanciando-se daquilo que Arroyo (2012, p. 33) salientou “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças [...] condenados a opressivas reprovações, [...] mais uma dose do mesmo será insuportável”. Isso significa que a escola, ao ofertar o tempo escolar, deve oportunizar aos discentes uma aprendizagem diferenciada e significativa que valorize direitos, resgate valores e ofereça um viver digno (ARROYO, 2012). Nesse âmbito, o espaço de aprendizagem deve ser “sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha de vida” (RABELO, 2012, p. 125).

Nessa caminhada, o papel do educador é primordial, além de ser o mediador das ações articuladas em sala de aula e em outros espaços educativos (praça, museus, cinema, clube, etc.), ele conduzirá a participação dos alunos em projetos interdisciplinares. Para isso, o

profissional deve reelaborar sua prática pedagógica e estar instrumentalmente capacitado a direcionar suas ações, seja na escola regular ou na escola de tempo integral.

Assim, algumas indagações perpassam o presente estudo: como direcionar ações formativas, na perspectiva da educação integral, se o educador não redirecionar sua prática pedagógica em sala de aula? Como a formação continuada potencializará o educador na formação integral do sujeito?

Sair da mesmice, dos recursos didáticos (quadro, giz, apagador) e extrapolar espaços educativos que a cidade oferece seria, a priori, o primeiro passo para a reflexão, porque os alunos estão, de certa forma, desinteressados e desestimulados por aulas em que só o professor fala e utiliza o quadro negro, giz e apagador. Permanecer nessa rotina é desestimular a criatividade, a interação e a criticidade na formação de crianças e adolescentes.

Freire (1996) considera que a curiosidade é condição para a criatividade, ela é a "indagação inquietadora" que nos move, no sentido de reconhecer o mundo que não fizemos e acrescentar algo que nós podemos fazer. O educador deve, ainda, promover e inculcar, nos seus alunos, a criticidade. Assim, possibilitar que eles descubram nas entrelinhas, nos fatos que lhe são apresentados, outras possibilidades.

Dessa forma, o professor na escola de tempo integral, além de instigar a curiosidade de seus discentes, promovendo a criticidade, deverá propor ações educativas interdisciplinares, articulando um diálogo permanente entre as áreas do conhecimento e as oficinas ofertadas pela instituição. Esse diálogo contribuirá para a formação do sujeito, em suas múltiplas dimensões e potencialidades, e na (re) significação do ensinar e aprender.

Para que esse diálogo ocorra, a curiosidade seja instigada e as ações educativas articuladas, novas formas de ensinar e aprender devem ser desenvolvidas. Dentre elas, as oficinas pedagógicas que articulem a prática pedagógica à realidade, às habilidades e vivências dos alunos. Contudo, para alcançar essa proposta são necessários, dentre vários fatores, a capacitação e formação continuada em educação integral.

Diante dessa realidade, as Universidades Federais foram convidadas pelo Programa Mais Educação a oferecer uma formação continuada, aos profissionais voltados à educação integral. Dentre elas, a Universidade Federal de Goiás (UFG) que, atualmente, forma e capacita por meio de curso de extensão, os profissionais (professores, gestores e funcionários) voltados à educação integral. Essa preocupação foi resultado da política do governo federal que se "propôs a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos por meio da

ampliação do tempo de permanência [...] em escolas públicas, mediante a oferta de educação básica em tempo integral” (BRANCO, 2012, p. 247).

Mas, por que essa preocupação em relação a um público específico? O que tem a escola de tempo integral que merece destaque e um cuidado, na capacitação daqueles que irão atuar? Como já destacado, a possibilidade do alargamento de tempo e espaços de escolarização dos discentes deve ser pensado para desenvolver atividades diversificadas e de qualidade, que podem contemplar as mais diversas formações, como as artes, o esporte e a cultura. Paralelamente, essas atividades podem e devem ser desenvolvidas fora do âmbito escolar, ou seja, em outros espaços da cidade, nas visitas aos parques e aos cinemas, estabelecendo uma prática diferenciada de aprendizagem. Em outras palavras, a proposta da educação integral extrapola as ações direcionadas ao espaço escolar e perpassa por um diálogo estreito com a comunidade. Por esse motivo, a formação continuada deverá ser prioridade.

Assim, na perspectiva de desenvolver um projeto de formação continuada de profissionais voltados à educação integral, o curso de extensão em Educação Integral e Integrada (EII), ofertado a distância pela UFG e desenvolvido na plataforma *moodle*<sup>4</sup>, concluiu em 2010 sua primeira turma. O curso, com carga horária de 260 horas foi oferecido em 10 regiões do Estado de Goiás, com polos de apoio da Universidade Aberta do Brasil<sup>5</sup> (UAB) situados nas cidades de Anápolis, Catalão, Formosa, Goianésia, Inhumas, Iporá, Mineiros, Morrinhos, Posse e Rio Verde. E capacitou cerca de 500 professores, da rede básica de ensino.

Em 2011, iniciou a segunda turma composta por mais 500 profissionais da rede básica de ensino, nas cidades de Águas Lindas, Aparecida de Goiânia, Alexânia, Cezarina, Cidade de Goiás, Piranhas, São Miguel do Araguaia, São Simão, Uruana e Uruaçu.

O objetivo do curso, em ambas as turmas, foi promover reflexões e estimular a implementação de ações (habilidades e competências) de educação integral nas práticas pedagógicas, pautadas de fundamentação teórica que instrumentalizarão o professor na escola de tempo integral.

Para atender essa proposta, o conteúdo didático-pedagógico foi estruturado em dez módulos, desenvolvido e produzido por um consórcio de instituições: a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade

<sup>4</sup>Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

<sup>5</sup>É um projeto do Ministério da Educação em parceria com as Universidades Públicas de Ensino Superior para oferta de cursos de Graduação, Pós Graduação e de Extensão Universitária promovendo a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério.

Estadual de Montes Claros/MG (UNIMONTES), o Centro Federal de Tecnologia do Pará (CEFETPA), e a Universidade Federal de Goiás (UFG). A parceria entre as instituições na elaboração do material do curso foi importantíssima, pois possibilitou o diálogo com outros educadores, permitiu compartilhar diferentes percepções e olhares em torno da proposta da educação integral. E, direcionou a construção de estratégias pedagógicas e de gestão intersetorial para a implementação da educação integral nas escolas brasileiras.

Em ambas as turmas houve uma preocupação, por parte da coordenação pedagógica do curso, de que as atividades desenvolvidas fossem planejadas e articuladas de forma híbrida, (re) significando habilidades e competências no âmbito da educação integral, à luz do arcabouço teórico. Assim, as propostas de estudo (atividades desenvolvidas) foram pautadas em questionamentos, teorizações e almejavam vários objetivos, dentre eles, instigar o professor a refletir sobre a prática pedagógica, como prática social e direcionar seu olhar a outros saberes, como o comunitário, entendido aqui como instrumento pedagógico para a educação integral.

Pretendia ainda, instrumentalizá-lo teoricamente, dialogando com aqueles que desenharam uma educação de qualidade, pautada na formação integral do aluno, como Anísio Teixeira (1959), Darcy Ribeiro (1986), Paulo Freire (1996) e por estudiosas que estão reinventando, desbravando essa proposta educacional na sociedade brasileira, como Isa Guará (2009) e Jaqueline Moll (2012).

Faz-se necessário destacar que há um viés crítico do curso, permeando todo esse processo e instigando uma reflexão acerca das concepções que direcionam e sustentam o discurso sobre a educação integral no Brasil.

Assim, a presente pesquisa está pautada na (re) significação das habilidades e competências no âmbito da educação integral, à luz do arcabouço teórico e nas atividades desenvolvidas na primeira turma do Curso de Extensão. Tem como finalidade problematizar as seguintes questões: a prática de formação continuada dos professores deve privilegiar apenas o *locus* da escola? Ou deve superar paradigmas e oportunizar referenciais teóricos que confrontam as práticas em outros espaços educativos, com foco na comunidade?

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de janeiro e março de 2011, a partir das atividades trabalhadas no curso. Os critérios adotados foram um questionário inicial, que o discente responde ao ingressar no curso e um final, além da observação participante da pesquisadora no *moodle*. No total foram 500 alunos participantes. Assim, os fragmentos

destacados, no artigo, foram retirados do ambiente virtual de aprendizagem, especificamente, das atividades e discussões realizadas pelos alunos, referentes a temática educação integral.

Dessa forma, o trabalho se justifica na medida em que propõe refletir como o ensinar e o aprender são (re) significados em um contexto de educação integral. A relevância do estudo está na possibilidade de provocar, mesmo que timidamente, o professor da escola de tempo integral mostrando que suas habilidades devem transcender o “tradicional” porque a proposta é potencializar o educando para uma formação integral, completa. Assim, acredita-se que a pesquisa contribuirá para futuros estudos no Centro Oeste goiano.

Não se pretende apresentar respostas conclusivas, mas oferecer uma abordagem que contribua para: a) desconstruir a ideia de que ensinar e aprender acontece somente nas redomas da escola e, b) instigar práticas pedagógicas no contexto da escola de tempo integral.

Assim, a presente pesquisa tem como perspectiva orientar os profissionais voltados à educação integral a vislumbrarem o território -espaço- entendido como “lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum” (SANTOS, 2004, p. 37). Dessa forma, convidar os educadores a ver a cidade como um espaço rico em oportunidades que se bem planejadas e articuladas, com a proposta da escola, poderão transformar, ensinar e potencializar crianças e adolescentes que ali vivem.

## **Discussão e Resultados**

Uma das preocupações iniciais do curso de extensão ofertada pela UFG foi levantar informações sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre a educação integral e, a partir dele, direcionar suas atividades e reflexões.

Assim, ao ingressar o cursista respondeu a um questionário (inicial) composto por 17 questões. Esse instrumento, de coleta contemplava inúmeras perguntas pautadas na educação integral, dentre elas, a possibilidade da cidade onde moram ser um território educativo. Os resultados relacionados a essa questão, em torno de noventa por cento, mostraram que os cursistas não visualizam que sua região possibilite desenvolver atividades educativas. O conjunto foi unânime, ao dizer que a escola é o lugar adequado para ensinar e aprender. Como respondeu uma das alunas:

A cidade onde moro é próximo da cidade de Posse/GO, sua população é carente, a escola que trabalho está precisando de material didático e reforma (banheiro, salas, etc.), temos apenas uma praça. Os arredores são cercados por sítios e fazendas. Acho difícil desenvolver atividades que não sejam na

escola. Além disso, não vejo esses espaços educativos no território onde vivo. (P, 29 anos)

A resposta da cursista “P” sinaliza a dificuldade que o educador tem de localizar, em outros espaços, seja rural ou urbano, possibilidades de desenvolver propostas educativas. Como por exemplo, o ensino de biologia. Evidencia-se a instituição escolar como o único espaço para ensinar e aprender. Outra aluna respondeu:

É complicado localizar no Assentamento onde moro (próximo a Posse/GO), um local para desenvolver as aulas de ciências que ministro. Se a escola (improvisada) onde leciono carece de tudo, de infraestrutura, de merenda, de cadeira escolar. Imagine os seus arredores! (V, 24 anos)

A resposta da aluna “V” afirma que grande parte das atividades se concentra no espaço escolar e relaciona a falta de estrutura da escola com a da cidade, ou seja, de certa forma a educadora espera encontrar, na cidade ou arredores, a mesma estrutura física da escola quando o que se pretende é utilizar uma nova estrutura de maneira diferenciada. É como se não houvesse outra possibilidade de educar que não fosse dentro da escola.

A partir dessa análise inicial, a coordenação pedagógica redimensionou suas propostas para em consonância com o Projeto de Trabalho do Curso e em conjunto com os demais professores, elaborar atividades voltadas para a realidade da escola.

Nessa perspectiva, ao longo dos módulos ofertados percebeu-se o crescimento do cursista, não somente na prática pedagógica em sala de aula, mas nas discussões teóricas desenvolvidas.

Na impossibilidade de discorrer sobre todas as propostas e reflexões ocorridas ao longo do curso, esse estudo direcionou sua reflexão para uma atividade específica sobre o ensino de matemática e a cidade educadora. Essa atividade foi escolhida pela participação expressiva dos alunos do curso. Ao seu término, os cursistas que também são professores, relataram que após as leituras, discussões e reflexões realizadas sobre a educação integral foram capazes de descobrir novas formas de ensinar matemática.

De acordo com alguns alunos do curso de EII, aprender matemática, assim como ensinar, sempre foi uma difícil tarefa para os discentes do 4º ano do Ensino Fundamental e para os professores. Relata uma das cursistas:

Mesmo utilizando materiais concretos, palpáveis, meus alunos não aprendem as duas das quatro principais operações da matemática: multiplicação e

divisão. Mesmo com aulas de reforço diário, não tenho conseguido êxito. O que percebo é que decoraram a tabuada, pois ao propor algumas situações problemas eles não conseguem resolver. (Y, 39 anos).

Esse pequeno trecho demonstra as dificuldades enfrentadas e reforça a necessidade de o educador refletir sobre suas práticas pedagógicas para o ensino de matemática. Dessa forma, considerado que a matemática, como as demais ciências, é um produto cultural, seu ensino precisa considerar o contexto social dos envolvidos para de fato, ser efetivo aos saberes (MORAES, 2010). Significa dizer que para que a aprendizagem matemática ocorra, o educador deve problematizar condições existentes, próximas da realidade de seus discentes.

Ensinar e aprender matemática, no contexto contemporâneo, não deveria contemplar o treinamento, a decoreba ou meros fazedores de exercícios, mas é,

[...] um processo que prevê observar como fazemos e como entendemos esse fazer. É preciso refletir sobre tais observações, experimentar e buscar soluções em situações de vida prática, desenvolver análises dessas experimentações, instrumentalizando-nos para um desenvolvimento conceitual de idéias no campo da educação matemática, destituindo-nos do papel de meros fazedores e executores de técnicas e de exercícios. (MORAES, 2010, p. 98)

Nessa perspectiva, o professor precisa propor ações consonantes, próximas da realidade diária dos alunos, como também, pensar nos novos espaços para ensinar, só assim conseguirá uma educação matemática significativa.

Moraes (2010) considera que o ensino de matemática voltado para uma educação integral necessita considerar metodologias que priorizem a observação e a elaboração, além de estratégias para comprovar, justificar e argumentar sua importância na vida do discente. Dessa forma, favorecerá o desenvolvimento da criticidade, criatividade, autonomia pessoal, confiança e condições para enfrentar desafios impostos pela contemporaneidade.

Nesse contexto, a centralidade da escola no projeto da educação integral é incontestável. Todavia, o diálogo permanente com outros saberes e o transcender o currículo escolar faz-se necessário. Assim, “vislumbram-se novos perfis de educadores e com eles outra estética presente no processo de ensinar e aprender” (TITTON; MOREIRA, 2010, p. 75).

Por um longo período da história educacional brasileira predominou uma visão estereotipada pela superficialidade do ensino sobre as tendências pedagógicas, na qual o conteúdo era repassado aos alunos de forma acrítica. Havia uma demasiada importância ao livro didático e quase sempre o aluno não tinha o direito de se expressar. A instrução era

literalmente transmitida, dificultando ao educador acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus alunos. Por esse motivo, o trabalho do educador estava limitado às paredes da sala de aula (LIBÂNEO, 1990).

Dessa forma, os papéis desempenhados, tradicionalmente, pelo professor, de ensinar, transmitir e dominar; e pelo aluno, de aprender, receber passivamente e obedecer foram alterados. Do primeiro, exige-se uma formação continuada, criatividade e mediação. Do segundo, espera-se autonomia na aprendizagem, independência e criticidade em relação ao mundo que o rodeia.

Já no tocante ao ensino de matemática, na escola de tempo integral, espera-se que as aulas sejam trabalhadas coletivamente e de forma interdisciplinar, considerando as oficinas que a escola oferece, xadrez e música e a aproximação com a cultura local, ou seja, “[...] precisamos de uma prática que se pautar numa aprendizagem orientada por um aprender matemática fazendo matemática” (MORAES, 2010, p. 101).

Agora, voltando ao relato da aluna “Y” do Curso de Extensão e professora da rede estadual de ensino. Percebe-se que tendo acesso às propostas vislumbradas durante o curso, no que tange ao diálogo com a cidade e com a comunidade, apresentou mudanças substanciais no seu fazer pedagógico, após o término do módulo IX- Práticas Pedagógicas como práticas sociais do curso de EII. Em seu relato, ela destaca:

Sem dúvida o módulo IX me possibilitou novos olhares em relação à cidade onde moro e me direcionou a pensar e planejar o ensino de matemática. Redirecionei minha prática pedagógica: Primeiro sentei com o monitor da oficina de xadrez e expliquei as dificuldades enfrentadas com a turma do 4º ano em relação à multiplicação e divisão; Constatamos e planejamos novas ações mediadas pelo xadrez para que nossos alunos superassem essa dificuldade. Em seguida, propus a minha turma uma situação problema: eles deveriam assistir o amistoso entre Vila e Goiás e deveriam descobrir: a) quantas vezes a bola foi chutada no gol, por ambos os times; b) quantas vezes a bola foi chutada para fora, pelos jogadores do Goiás; c) qual time cometeu mais falta; d) quantas bolas o goleiro do time Vila Nova segurou. Todas essas informações seriam expressas usando símbolos e relações matemáticas. (Y, 39 anos)

Essa ideia, de utilizar o cotidiano da turma do 4º ano para pensar matematicamente, provocou, ao longo da semana, muitas perguntas entre os alunos na tentativa de organizar as informações de forma matemática, fugindo assim, daquelas técnicas pautadas na tabuada, do contar nos dedos. Mesmo tendo conhecimento da importância, muitos educadores ainda resistem em provocar e inculcar, nos alunos, questionamentos e inquietações.

Essa proposta, de contextualizar o ensino de matemática, tem sido contemplada na formação de pedagogos no Brasil, todavia na prática, muitos desses profissionais fogem da proposta e direcionam suas explicações sem fazer nenhuma menção ao cotidiano do discente.

Paulo Freire (1996) enfatiza que a educação é um processo histórico, social, político, ético, estético, cultural e humanizante e que a prática educativa deve favorecer a autonomia dos educandos. Mas para alcançar o objetivo, o professor, mediador de todo o processo, deve dialogar com as diferenças, instigar a participação coletiva, potencializar a interculturalidade<sup>6</sup>, delinear os papéis e responsabilidades. Dessa maneira, legitimando a proposta de formação continuada que possibilite a esse educador potencializar suas ações na escola de tempo integral.

Aprender a escutar a pergunta dos educandos e com eles buscar a resposta pode levar a professora ou o professor a rever suas respostas já elaboradas, ou simplesmente retiradas dos livros, além de desenvolver nela (e) a capacidade de falar com os educandos e o pólo, e não para os mesmos sobre os mesmos; [...] a pergunta coloca educandos e educadores lado a lado para juntos buscarem novas respostas, exercitando intersubjetivamente a curiosidade epistemológica. (HENZ, 2012, p. 86-87)

Nessa perspectiva, ensinar é mais que transmitir informações e conteúdos é como um “movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando o ainda não conhecido; e o educador, reconhecendo o antes sabido” (FREIRE, apud HENZ, 2012, p. 87). E o curso de extensão em Educação Integral e Integrada tem direcionado seu processo de formação nessa direção.

Realidade essa verificada no questionário final respondido pelos alunos. Esse instrumento de coleta, composto por 10 questões versava sobre as temáticas desenvolvidas durante o curso. O objetivo era mensurar o conhecimento adquirido pelos cursistas no que tange a educação integral e as habilidades apreendidas. Os resultados foram satisfatórios, cerca de oitenta e cinco por cento da turma foi capaz de enxergar espaços educativos na região onde mora e em sala de aula, notadamente, o ensino de matemática foi redirecionado para o cotidiano diário do aluno. Como mostram as falas a seguir:

No início do curso era difícil enxergar nos arredores do Assentamento onde leciono ou lugares que pudesse desenvolver minhas aulas de ciências. Hoje, após finalizar o curso percebo a riqueza que o Cerrado pode me oferecer. Nesse percurso de aprendizagem desenvolvi apenas uma aula no meio da mata, e a turma adorou. O conteúdo -as queimadas- foi trabalhado de forma

<sup>6</sup>É compreendido segundo Freire (1996), por meio da relação que se estabelece entre cultura e educação.

prazerosa, além disso, percebi a participação de grande parte da turma ao falarem das experiências que vivenciaram sobre a queimada nos locais onde moravam. (V, 24 anos)

Outro depoimento:

Apreendi que ensinar e aprender pode acontecer em outros espaços fora da escola. Recentemente, levei minha turma para conhecer um sítio próximo da escola. E lá trabalhei os animais vertebrados e invertebrados. Eu e os alunos coletamos pequenos animais para demonstrar o que diferencia um do outro. Foi muito produtivo. A meninada adorou. Então, vejo que posso aproveitar o que o território oferece e melhorar minha prática pedagógica em sala de aula. (P, 29 anos)

Talvez o leitor se pergunte, em relação à simplicidade desses depoimentos, todavia, os alunos que fizeram parte da pesquisa, são oriundos de cidades (Posse, Iporá, Morrinhos, etc.) afastadas da capital de Goiânia. Algumas delas são marcadas por limitações econômicas, oferta de emprego escassa e pouco acesso à formação continuada, o que certamente reflete na sua prática pedagógica, em sala de aula.

### **Considerações Finais**

Ao longo dessa pesquisa, procurou-se evidenciar a necessidade da formação continuada de profissionais voltados à educação integral, pautadas na construção de novos espaços de escolarização.

A partir das discussões e das atividades desenvolvidas no curso de extensão em Educação Integral e Integrada (UFG), em especial uma, sobre o ensino de matemática e a cidade educadora, mostrou-se que o ensino precisa ser revisto, repensado e (re) significado. Deve ser desenvolvido próximo da realidade diária dos alunos, assim como o educador deve pensar novos espaços para ensinar, dessa forma, conseguirá uma educação significativa. Basta questionar: por que é preciso decorar a tabuada e as fórmulas matemáticas? Se é possível aprende-las de maneira contextualizada.

O estudo mostra que os profissionais voltados à educação integral, alunos do curso de Educação Integral e Integrada, a partir das propostas desenvolvidas, construíram novos olhares em relação ao ensinar e ao aprender, localizaram em suas regiões inúmeros espaços educativos que possibilitaram, aos seus discentes, um lugar de aprendizagem, de interação e de cidadania.

Assim, evidencia-se a partir desse olhar, que a formação continuada oportunizou a esse educador uma nova concepção do espaço, pensado enquanto espaço educativo e que se

pode aprender e ensinar de inúmeras formas, por meios de ações pedagógicas diferenciadas que contemplem a complexidade do cotidiano do aluno, da comunidade e da cidade onde moram.

## Referências

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalés. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline, (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p. 118-127.

GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto, Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr., 2009.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline, (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 82-93.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p. 129-146.

MORAES, Lenir dos Santos. O ensino-aprendizagem da matemática. In: **Aperfeiçoamento em educação integral e integrada**. Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2010, p. 97-113.

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

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar., 1959.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; MOREIRA Suzana Pacheco. Educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. In: **Aperfeiçoamento em educação integral e integrada**. Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2010, p. 72-78.

**Texto recebido em 07/04/12.**

**Aprovado em 30/08/12.**