



VIII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 18 a 20 de setembro de 2014
ISSN 1982-3657



RELAÇÃO COM O SABER DE ESTUDANTES EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, EM TEMP

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza[i]

Eixo Temático: Eixo 1. Educação e Políticas Públicas

Resumo

O artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que busca compreender as relações que estudantes do ensino fundamental estabelecem com o saber no contexto da Escola em Tempo Integral. O referencial teórico dos estudos sobre educação integral e as contribuições de Bernard Charlot. Os dados analisados foram coletados através do "balanço de saber", instrumento proposto por Bernard Charlot. A análise preliminar concentra-se nas aprendizagens dos estudantes na Escola em Tempo Integral, e o que gostariam de aprender considerando o tempo de permanência na escola. A análise evoca as aprendizagens intelectuais e escolares, o desejo dos estudantes de que a escola propiciasse aprendizagens ligadas à preparação profissional.

Palavras Chave: Educação Integral, Tempo Integral, Relação com o saber.

Abstract

This article presents partial results of a research that seeks to understand the relationships that adolescents in primary school establish with knowledge in the context of the Full-Time School. The theoretical framework is based on the studies on integral education and the contributions of Bernard Charlot. The data were collected through the "balances of knowledge", a tool proposed by Bernard Charlot. Preliminary analysis focuses on the learning experiences of students in Full-Time School, and what they would like to learn considering the time spent in school. It is noteworthy to recall the academic learning, the desire of students that the school propitiates artistic and sports activities and learning preparation.

Key words: Integral Education, Full-Time, Relationships with knowledge

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais de uma investigação[ii] que tem como cenário a educação integral, na última década e que tem pautado preocupações de educadores, pesquisadores, governos, e se acena com a política pública nacional desencadeada a partir da primeira década dos anos 2000, por meio de diferentes ações e medidas (Brasil, 2012a) no reconhecimento do direito à educação, em uma perspectiva de formação integral. Tal perspectiva envolve o conhecimento e a construção de trajetórias escolares de sucesso para crianças e adolescentes[iii] compreendendo

inclusive direito a outras experiências educativas e culturais, das quais as crianças das classes populares têm s

Falar em educação integral não se reduz, portanto, às discussões sobre a ampliação da jornada escolar, em permanência do estudante na escola se constitua um dos elementos fundamentais para se caminhar em direç integral. A ampliação da jornada escolar comparece como ponto específico na Lei de Diretrizes e B (LDBEN/9394/96), artigo 34: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola ” (BRASIL, 1996).

O estudo proposto se volta para uma experiência específica de universalização de oferta da educação integ todas as crianças e todos os adolescentes, de uma rede municipal de educação e o foco do estudo são os ú último ano, dos anos finais do ensino fundamental, com idade compreendida entre 14 a 16 anos. O objetivo d relações que esses estudantes estabelecem com o saber no contexto da escola em tempo integral. O refer diálogo entre os estudos sobre educação integral no Brasil e as contribuições de Bernard Charlot relati norteadoras da opção teórica e metodológica da pesquisa.

A “noção de relação com o saber”, como assim a denomina Charlot (2001), foi cunhada por este estudioso ao o que denominamos muito fortemente no campo da educação brasileira, especialmente, nos anos de 1980/19 Ao argumentar sobre as impossibilidades de existência de um objeto chamado “fracasso escolar”, (CHARLOT estudos sobre esse “objeto”, que pode nos conduzir “ao olhar da falta”, o autor propõe a “análise da relação contrário uma leitura ‘positiva’ dessa realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação (CHARLOT, 2000, p. 30, aspas do autor).

Ao problematizar o “fracasso escolar”, explicitar os limites das teorizações que buscavam compreendê-lo, “relação com o saber”, Charlot propõe uma sociologia do sujeito: não há saber sem que um sujeito singular e aprender e o saber. No livro “Caminhos da Educação Integral no Brasil” (MOLL, 2012b), a noção de relação discussões de Brandão (2012) e Giolo (2012).

Brandão (2012) retoma as discussões feitas por Charlot sobre a *informação*, o *conhecimento* e o *saber* para tecnocrata e individualista que deve caminhar em direção a uma educação que possibilite o processo de homin aposta, nesse sentido, na proposição da partilha do saber que afirma, flui entre, e através de nós. É um recont

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo cc saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer- de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partil 2000, p. 61 aspas do autor).

Ao discutir, dentre outras questões, o tempo escolar, Giolo (2012) retoma a Charlot para afirmar a necessida permita organizar de outros modos as atividades escolares, e, conseqüentemente, propiciar a mobilização d aprender, pois “só uma comunidade escolar, completamente imbuída do sentido do conhecimento, pode p aluno, para usar uma expressão central do pensamento de Bernard Charlot, em direção aos saberes complexos:

Com efeito, para além da questão da ampliação da jornada escolar, a educação integral é compreendida experiências de educação integral foram e estão sendo implantadas no país segundo motivações diversas:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam (social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reit do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escol: Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de política de assistência social, cultura, esporte. (CARVALHO, 2006, p.7).

O Programa Mais Educação, implantado em 2007[iv], pelo Ministério da Educação, apresenta uma intençã destinado a escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e àquelas

atenção do Plano Brasil Sem Miséria[v]. Nesse sentido alia aprendizagem e vulnerabilidade social como aspectos nas políticas públicas. Sobre a aprendizagem e vulnerabilidade, Jaqueline Moll afirma que esses dois aspectos: discriminação positiva e de política afirmativa que dimensiona as ações do Programa Mais Educação, vulnerabilidade social e educacional e constituindo-se em estratégia coadjuvante no enfrentamento das (2012a, p. 134).

Na experiência de tempo integral analisada, a política de ampliação do tempo na escola vai associar projeto de proteção de crianças e adolescentes, e, por isso, faz-se opção pela implantação, ao mesmo tempo, em toda a rede municipal que hoje totalizam 49 instituições universalizando a oferta (e o tempo) para 25.000 estudantes diários – 7h às 15h. “A necessidade de constituir uma ampla rede de proteção e educação exigia que a escola fosse para todos”(UFMG, 2012, p. 21). Entretanto, constata-se um decréscimo dos estudantes nos anos finais: “considerando-se o número expressivo (cerca de metade dos estudantes), evidencia-se a necessidade de sujeitos, que podem estar na rede estadual ou simplesmente deixaram a escola”. (UFMG, 2012, p. 43).

São, pois, os dilemas postos entre a proteção/educação como um dos motivadores para a implantação de (parece-nos), de estudantes adolescentes à permanência em horário integral, que motivam esta investigação.

A teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot, parece-nos, portanto, fértil como subsídio teórico para a pesquisa pelo seu campo de discussão (a sociologia da educação em direção a uma sociologia do sujeito) o autor apresenta sobre “fracasso escolar”, termo que do nosso ponto de vista, assume outros nomes para os adolescentes das camadas populares; as argumentações do autor sobre o sujeito (singular e social) nas adolescências, buscando compreender e apreender sentidos e significados de se estar (ou não) na escola em função das mobilizações que fazem em direção ao aprender nas diferentes atividades propiciadas pelo alargamento do tempo.

Os balanços de saber: o que os estudantes dizem sobre suas aprendizagens em tempo integral e o contexto

Apresentamos neste texto a análise relativa à primeira etapa da pesquisa cujos dados coletados referem-se ao contexto. Para coletar esses dados, foi feita a adaptação de um instrumento elaborado por Charlot, o “balanço de saber”. Este instrumento consiste na apresentação da demanda da produção de um texto a partir das seguintes questões: “Você aprende muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O quê?

Com quem?

Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim?

E agora, de que é que estou à espera”?

(CHARLOT, 2009, p.18).

Nesta pesquisa, os estudantes participantes, de duas escolas, campo da pesquisa, foram convidados a inventar uma história a partir da seguinte proposição: *Você foi convidado a dar uma entrevista para o jornal da cidade. Nesta entrevista a sua experiência na Escola em Tempo Integral: o que você aprende nesta escola?*

Com quem aprende?

Como você fica mais tempo na escola o que ainda gostaria de aprender?

No fim da entrevista, como a jornalista é muito curiosa, ela quer saber também o que poderia aprender, se você estivesse de 7h às 11:30h, sem aulas à tarde. Nesse caso, iria aprender o que, onde, com quem?

E aí, vai responder o que para ela?

Capriche, é um grande jornal, com centenas de milhares de leitores.

Na análise dos balanços de saber, buscam-se as regularidades que permitem identificar processos (CHARLOT, 2001, p. 22). Enfim, não se trata de construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar indivíduos”(CHARLOT, 2001, p. 22). Enfim, não se trata de estudar o estudante na ETI e não as diferenças entre alunos singulares (CHARLOT, 2009) e é nesse sentido que a análise se desenvolve.

Foram utilizados como chave de leitura dos balanços de saber os pontos apresentados por Charlot (2009) – os lugares a que se referem essas aprendizagens e os agentes de aprendizagem; a natureza dos textos; o tema do tempo e as declarações explícitas sobre o saber e a escola.

Este texto concentra-se na análise das evocações[vi] feitas pelos/pelas estudantes sobre o que dizem ap permanecem por 8 horas diárias, e o que gostariam de aprender, considerando o tempo de permanência na e se encontram regularmente presentes nas escolas, 93 estudantes elaboraram seus balanços de saber.

As aprendizagens (tanto o que aprendem na ETI e o que gostariam de aprender) foram classificadas, te apresentada por Charlot (2009) em: Aprendizagens Relacionais e Afetivas (relações interpessoais e comport; Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal (conquistas pessoais, maneiras de ser, hábitos, ou necessi um currículo); Aprendizagens Intelectuais e Escolares (aprendizagens escolares ou que envolvem operaçõ ligadas à Preparação Profissional (aprendizagens ligadas as expectativas sobre aprender/ingressar r Genéricas(quando o sujeito diz que aprendeu muitas coisas, mas não as especifica). No conjunto das apre foram identificadas Aprendizagens Cotidianas (aprendizagens do dia a dia – andar, falar etc.), como Charlot (CHARLOT, 2009). É importante observar que o enunciado do balanço é bastante direcionado à escola, o que dessas aprendizagens.

O que os estudantes dizem sobre suas aprendizagens na escola em tempo integral?

Do total das 202 aprendizagens evocadas pelos estudantes 4% são Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento aprendem a: “fazer um currículo; ter horário para falar; horário para comer; como usar o banheiro; a comunic cidadão; a conhecer direitos e deveres”; 10.4% são Aprendizagens Relacionais e Afetivas, tais como “Respeito Tolerância; Ter harmonia; Compreensão; Mais amigos; Compartilhar; Conhecer pessoas novas; Amc Aprendizagens Genéricas nas quais os/as estudantes fazem referência de modo genérico a “educação; ser al; de tudo; coisas novas; outras coisas etc.”. Destaca-se no conjunto das aprendizagens evocadas as Intelectu um total de 59.9% das ocorrências e comparecem na evocação dos/das estudantes referências conteúdos/saberes específicos, como por exemplo, significado de palavras; ao desenvolvimento de capacidade etc.; a oficinas do Programa Mais Educação[vii]; a Projetos vivenciados na escola e aprendizagens gen aprendem matérias, conteúdos”. Observa-se, portanto, uma preponderância das Aprendizagens Intelectu enunciado do balanço de saber seja explícito com relação ao que se aprende na escola, poderia parecer natu entretanto, a preponderância dessas aprendizagens merece uma análise mais acurada, como discutiremo: merece, também, destaque a referência a Aprendizagens Profissionais, que denominamos de Preparação conclusão do Ensino Fundamental não seja no Brasil relacionada à profissionalização, 2.4% dessas apren “emprego e preparação para a faculdade”. As Aprendizagens Intelectuais e Escolares e as Aprendizagen Profissional, ora destacadas, serão objeto de discussão mais adiante, neste texto.

O que os estudantes dizem sobre o que gostariam de aprender na escola em tempo integral?

O enunciado do balanço de saber possibilitou que os estudantes expressassem seus desejos com relação aprender, considerando que ficam mais tempo na escola. Foram contabilizadas 92 aprendizagens evocadas. C aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal “comunicação; palestras sobre a vida e temas de int Aprendizagens Relacionais e Afetivas comparecem em 3.2% das evocações “ compartilhar; não brigar; não Genéricas (8.7%) fazem referência a “educação; muitas coisas; coisas novas; outras coisas; coisas a se Novamente destacam-se as aprendizagens intelectuais e escolares (53.3%) e amplia-se, com relação ao número de aprendizagens relacionadas à Preparação Profissional (7.6%) indicadas como “aprender uma pr concursos; aprender sobre entrevista de emprego; aprender informática; aprender para realizar trabalhos em ;

Ao compararmos as Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal (as que aprendem na escola e as constata-se que não há variações significativas – tanto com relação ao número de ocorrências quanto ao tipo apresenta-se uma sensível redução no número de Aprendizagens Relacionais e Afetivas (10,4% na evocaçã 3,2% na evocação sobre o que gostariam de aprender). Se compararmos o conjunto da evocação dessas apre evocações das Aprendizagens Intelectuais e Escolares (59,9% na evocação das aprendizagens na ETI e 53.1% gostariam de aprender) pode-se concluir pelo reconhecimento desses estudantes da escola como um lugar de ;

Por sua vez, ao compararmos o número de evocações feitas a Aprendizagens Genéricas (23.3% na evocaçã

Genéricas0000000000000000	2%0000000000000000	1.1%0000
Oficinas0000000000000000	6.4%0000000000000000	7.6%0000
Projetos0000000000000000	0.5%0000000000000000	0%000000
TOTAL OCORRÊNCIAS	59.9%0000000000000000	53,3%0000

Acompanhando a perspectiva da Educação Integral, da multidimensionalidade da formação do sujeito, e a e espaço no qual seja possível a crianças, adolescentes e jovens, vivenciarem experiências no campo das artes, que agrupamos as oficinas como aprendizagens intelectuais e escolares.

A incorporação das oficinas do Programa Mais Educação e a universalização das mesmas para todos/as os/z delineada para o currículo da Escola em Tempo Integral, na experiência analisada, portanto, vivenciadas elaboraram os balanços de saber, o que justifica a evocação das mesmas e o relato de aprendizagens a e dessas oficinas reafirma a importância de se oferecer, na escola, a crianças e adolescentes das classes por esportivas, artísticas, culturais, de lazer etc., tais como há muito as vivenciam as crianças e adolescentes da população que “complementam o tempo escolar de seus filhos com inúmeras atividades, pagas, no chamado ‘ p. 130, aspas da autora). A inclusão dessas oficinas no currículo da ETI favorece, portanto, que esses/essas e vivência de outras aprendizagens, com as quais, talvez, não sonhassem como filho/as das classes populares.

Portanto, nas evocações dos conteúdos que se relacionam a disciplinas e oficinas, os/as estudantes declar: novas; regras e fundamentos de oficinas; modalidades e regras de esportes; dança; operações matemáticas; tabela periódica; história dos povos; significado de palavras; leitura; geometria; sexualidade”. Desejam ainda corpo humano; matérias mais desafiadoras; leitura; primeiros socorros; o que fazer em emergências inespera álgebra; trigonometria”. A leitura do conteúdo apresentado acima, nos mostra, por sua vez, que há mais ocor das Disciplinas do que às Oficinas do Programa Mais Educação. Ainda com relação às oficinas, ao evocarer aprender”, esses estudantes apontam como oficinas que gostariam de vivenciar na escola – bordado; comun culinária; horticultura – e que, parece-nos, remete, de certo modo, a possibilidades de realização de ativi trabalho, ou de preparação para alguma atividade de trabalho.

Em seus escritos, Charlot nos lembra que as histórias dos jovens de periferia, embora singulares, guardam s autor também nos lembra de que a periferia “é um território popular onde os habitantes são confronta econômicas e sociais” (CHARLOT, 2009, p. 11).

Ora, os/as adolescentes que adentram as nossas escolas públicas, são, em sua grande maioria, habitantes popular recortado pelas mazelas e dificuldades cotidianas em busca de um “digno e justo viver” (ARROYO, 201

Para esses estudantes a escola se configura, pois como um dos lugares possíveis nos quais sonham poder vi desportivas, como evidenciado nos balanços de saber. As Atividades Artísticas – 13% (piano, canto, r Desportivas – 9,8% (natação e seus estilos, basquete, atletismo, mais esportes, futebol, voleibol, Xadrez) sã atividades possíveis de serem aprendidas na escola. A apresentação dessas atividades é justificada em a interesses pessoais “quero ser cantora” (Estudante, sexo feminino, 15 anos,), pelos limites da sobrevivência n aqui para a gente aprender” (Estudante, sexo masculino, 14 anos), ou como solução para o excesso de hora: eles/elas se ressentem. Como alternativa, portanto, a que não tenham na escola somente disciplinas escola escola tivesse projetos incríveis depois das 11:30h, estudar em Tempo Integral não quer dizer que temos (al de aula, mas depois das 11:30h fazer aulas de circo, vôlei, violão etc. Ter na escola novidades para move masculino, 14 anos).

A precariedade da vida e as necessidades “do aprender” como membro de uma comunidade familiar, coloca, classes populares, necessidades de compartilhar com as famílias os cuidados com irmãos e irmãs menores, d e, muitas vezes, contribuir com a renda familiar. Nas conclusões do livro “O jovem e o saber”, Charlot (2001) : é ingressar na vida humana, mas, para os jovens das camadas populares, é também aprender a se defende (CHARLOT, 2001, p. 149, grifos do autor). E é nessa luta pela sobrevivência que se inscreve o desejo aprendizagens que contribuam para sua inserção no mundo do trabalho. Para esses/essas estudantes as urgé impõem que eles vislumbrem para si a inserção no mercado de trabalho, antes, portanto de ingressar no Er ingressar em um curso superior, perspectiva aliás evocada somente por dois estudantes. Nesse desejo de ins escola como um lugar que devem frequentar e aprender, e apontam nos textos dos balanços possibilidade:

Espera-se que a investigação proposta contribua, de modo especial, no sentido de ampliar as compreensões no cenário nacional sobre os modos de organização dessas experiências e as relações dos/das estudantes com escola em tempo integral em um turno único, e as experiências de educação integral/integrada que oferece escolar.

Referências:

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Cami Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BRANDÃO, Carlos R. Algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre:

BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outr da União, Brasília, DF, 16/07/1990.

_____. *Lei nº 9.324*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação naci Brasília, DF, 23/12/1996

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. CENPEC. Fundação I Unidas para a Infância (UNICEF)/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CE 2, São Paulo: 2006, p. 7-11.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURICIO, Lú Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 51-63, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Art

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard. *A Relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais* 2009. Tradução Catarina Matos.

CHARLOT, Bernard. "Clássica", "moderna", "contemporânea": encontros e desencontros ente Educação e Gouvêa [et al.]; CHARLOT, Bernard (org.). Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013, p. 23-45.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; SAID, Camila do Carmo (org.). Educação integra educação integral e integrada: reflexões e apontamentos . Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 20

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2

MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos edu* 2012b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – Territórios, Ec Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secreta

Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012, 128, p.

[i] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Pós Doutoranda em Educação Sergipe, como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CPNq)

[ii] Esta investigação conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CPNq)

[iii] Compreende-se por adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade, conforme estabelecido no artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

[iv] O Programa Mais Educação foi instituído Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e tem como objetivo a educação integral para crianças, adolescentes e jovens, apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas. Sobre o Programa Mais Educação, conferir também, Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e publicar em portal.mec.gov.br

. Acesso em 13/05/2014.

[v] Informações sobre o Plano Brasil sem Miséria, disponíveis em [http://](http://www.brasilsemmiseria.gov.br)

[www.](http://www.brasilsemmiseria.gov.br)

[brasilsemmiseria.gov.br](http://www.brasilsemmiseria.gov.br)

/.

[vi] Para capturar o número de ocorrências a evocação de cada aprendizagem foi contabilizada mais de uma vez nos textos e foi feito, também, para cada evocação a identificação do sexo dos participantes, para análise de gênero.

[vii] As atividades do Programa Mais Educação, denominadas na rede municipal de oficinas integram o currículo em módulos de 50 minutos, assim como as disciplinas. Neste ano estão sendo vivenciadas 05 atividades selecionadas no repertório das atividades disponibilizadas pelo Mais Educação, tais como: atividades de recreação, circo, dança, letramento, jornal escolar, rádio escola, ginástica rítmica, futsal, voleibol, karatê, pintura, entre outras. As atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, sugerimos conferir a publicação "Programa Mais Educação Disponível em:

[http://](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseduacao.pdf)

portal.mec.gov.br

[/dmdocuments/passopasso_maiseduacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseduacao.pdf)

> ..

Acesso em: 15/05/ 2014.

[viii] Referência à concepção de sujeito cognitivo que se encontra tão presente no campo educacional, na pesquisa

Recebido em: 26/06/2014

Aprovado em: 26/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: