

**PRE – XVIII COLOQUIO INTERNACIONAL EN GESTIÓN UNIVERSITARIA EN  
AMÉRICA**

**II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA  
EDUCACIÓN**

**APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL  
NA CIDADE DE TERESINA PIAUI NO ANO DE 2017.**

**CARMELITA TORRES DE LACERDA SILVA**

**Professora.carmelita@hotmail.com**

Teresina-PI  
2018

**Índice**

Resumo.....	3
Introdução.....	3
Dimensão Etico-Política.....	4
Dimensão Técnico-Científica.....	8
Dimensão Epistemológica.....	10
Dimensão Estético-Afetiva.....	11
Dimensão pedagógica.....	11
Conclusões.....	12
Referências Bibliográficas.....	12

**PRE – XVIII COLOQUIO INTERNACIONAL EN GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA**

**II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN**

**APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE TERESINA PIAUI NO ANO DE 2017.**

Carmelita Torres de Lacerda Silva  
Universidad Tecnológica Intercontinental-utic  
E-mail: professoracarmelita@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo é um recorte teórico-metodológico da tese de doutorado em Ciências da Educação. A investigação tem como problemática de investigação como está sendo aplicada a Educação integral nas escolas de Tempo Integral na cidade de Teresina-PI? No objetivo Geral buscou-se demonstrar como está sendo aplicada a educação integral nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina-PI. Apresenta os seguintes objetivos específicos: Identificar os aspectos Ético-Políticos, Técnico-Científicos, Epistemológicos, Estéticos-afetivos e os pedagógicos. A pesquisa foi delineada como de campo e bibliográfica, transversal e não experimental. A pesquisa apresenta as seguintes conclusões: a aplicação ético político está acontecendo 55% totalmente, 38% parcialmente, 7% não aplica nada A aplicação técnico científico está acontecendo 26% totalmente, 62% parcialmente, 12% não aplica nada. A aplicação epistemológica está acontecendo 31% totalmente, 56% parcialmente, 13% não aplica nada. A aplicação estético-afetiva está acontecendo em forma 46% totalmente, 43% parcialmente, 12% não aplica nada. A aplicação pedagógica está acontecendo em forma 36% totalmente, 31% parcialmente, 33% não aplica nada. Como conclusão geral, a aplicação da educação integral se dá totalmente em 38%, parcialmente, em 46% e, finalmente a não aplicação em 16%. Novos estudos possam tratar das estratégias para a plena aplicação da educação integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ético-Políticos; Técnico-Científicos; Epistemológicos; Estéticos-afetivos; pedagógicos.

### **Introdução**

O Conceito de educação integral desenvolvido no trabalho é de que esta é, segundo Miguel Arroyo apud Moll (2012, p.33) uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões e se construir como um projeto coletivo. Portanto, deve ser promotora de equidade e inclusão dos indivíduos.

Entende-se por aplicação da Educação Integral a maneira como as escolas de tempo integral desenvolvem, conforme Teixeira (1997, p.87) programas e atividades da vida prática, que oportunizam a formação de “hábitos de vida real”.

### **Dimensão ético-política**

Aspecto comportamental da Educação Integral. Representa a Consonância entre teoria e prática, discurso e comportamento. Segundo a autora Jaqueline Moll (2011, p. 84) trata da necessidade de o docente se posicionar diante dos alunos revelando sua maneira de ser e pensar politicamente, levando em conta a apreciação dos alunos, procurando sempre aproximar o que diz com o que faz.

Existem documentos dentro do Sistema Educacional Brasileiro e, por conseguinte dentro das redes Públicas Federais, Estaduais e municipais que permeiam a organização do ensino brasileiro e dá outras providências com respeito à formação do homem e da mulher integrais, assim como a formação de professores para atuar na educação integral.

Tais documentos se respaldam em Leis, Plano Nacional de Educação, que por sua vez se desdobram em Planos Estaduais e Municipais, enquanto da Rede Federal é diretamente organizada e gerida pelo Governo Federal, no caso os Institutos Federais e Centros Federal de Educação.

O Plano de Educação mais próximo dos cidadãos é o Plano Municipal de Educação, que está em consonância tanto como Plano Nacional de Educação, quanto do Plano Estadual, com base nestes documentos é que as escolas que elaboram os seus Projetos Políticos Pedagógicos. O projeto Político Pedagógico é um documento que busca um rumo, uma direção para a escola.

Ele é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na

medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica (Saviani 1992, p.93).

Na dimensão pedagógica do projeto reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Deve considerar o Projeto Político Pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva (Marques 1990, p. 23). Propicia a vivência democrática necessária para a participação e o exercício da cidadania. Trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O projeto político pedagógico, democrático e decisões, de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza dos poderes de decisão.

As novas formas de gerir a escola têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer do próprio “*chão da escola*”, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola. (Freitas 1991, p. 23)

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. A escola se alimenta da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola.

E é neste contexto que a escola busca formar o cidadão integral ao tempo que forma também a identidade da escola e do próprio aluno, o Projeto Político Pedagógico se pauta nos seguintes princípios norteadores. (Veiga e Carvalho 1994, p. 51).

a) *Igualdade* de condições para acesso e permanência na escola. Igualdade de oportunidades requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

b) *Qualidade* que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política.

A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade política é condição imprescindível da participação. Estão voltadas para os fins, valores e conteúdos. A qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão garantirem a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos garantir permanência dos que nela ingressarem. O projeto político-pedagógico requer a definição de fins. Todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar.

c) *Gestão democrática* é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

Implica o repensar da estrutura de poder da escola. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade; da solidariedade; da autonomia.

A gestão democrática não é um princípio fácil de ser consolidado, trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

d) *Liberdade* é outro princípio constitucional. Está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade.

A escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em *situação* e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Se pensarmos na liberdade na escola, devemos pensá-la na *relação* entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na *relação* destes com o contexto social mais amplo.

e) *Valorização do magistério* é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico.

A qualidade do ensino e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos relacionam-se estreitamente a formação, condições de trabalho, remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras e as agências empregadoras. O reforço à valorização dos profissionais da educação significa “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (Veiga e Carvalho 1994, p. 51).

Atualmente com tantas atribuições e funções a escola encontra-se perdida em meio de novos e velhos valores, a geração a ser formada por ela encontra-se na encruzilhada entre atender aos anseios dos pais para a formação cidadã dos filhos, atender a um mundo cada vez mais exigente e por fim tomar ou não consciência de que os valores irão permear a vida das pessoas.

Aos professores cabe a tarefa de comprometer-se ainda mais, ou seja, ir além do fazer pedagógico, muitas vezes apenas com citações, ou leitura de regimento interno de escolas sobre direitos e deveres. Cabe ao professor também a tarefa significativa de ser mediador dos conhecimentos de forma a auxiliar os alunos a descobrirem a si e ao mundo, por meio do entendimento da sua realidade. Tal ação se dá por meio de uma reflexão crítica, promovida cotidianamente no âmbito escolar, pois, a escola:

É aquela que viabiliza a cidadania a de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade, que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (PADILHA, p. 22, 2001).

Segundo Padilha (2001), a escola é um espaço privilegiado de tomada de consciência e transformação social, almeja-se fomentar uma reflexão que contribua para que a escola seja um espaço favorável para disseminar ações transformadoras que podem contribuir de modo significativo com a sociedade.

Padilha (2001) o filósofo americano Lipman (1990) entende que uma pessoa se constitui pelas normas e valores que adquire no convívio social, por isso, é importante cultivar atitudes democráticas e filosóficas em sala de aula. Esse autor fundamenta sua teoria na estreita relação que Dewey constrói entre educação e democracia. Para ambos os autores, a democracia é a forma de vida mais apropriada ao enriquecimento humano, pois apenas num contexto democrático é possível ao homem problematizar e recriar os diversos aspectos de sua experiência.

Como Kohan e Leal (1999) a sociedade necessária só pode ser construída por meio uma educação para o pensar autônomo, o investigar, criar e dialogar, tornando os conhecimentos significativos e desenvolver habilidades cognitivo-criativo-dialogais, preparando-os para pensar científica-eticamente, tanto para descobrir princípios éticos importantes e construir consensos indispensáveis para saber dialogar e construir conhecimentos relevantes.

Mesmo que timidamente, pode-se afirmar que, atualmente, lutar para que as práticas de Cidadania sejam vivenciadas em ambiente escolar equivale a lutar pela construção de um mundo cada vez mais justo e livre. A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência reflexiva (FREIRE, 2010).

### **Dimensão técnico-científica**

Consiste em uma das especificidades da educação escolar. A partir do conhecimento tecnológico e científico desenvolvidos nas escolas torna-se possível, novas perspectivas e conhecer a própria realidade. A ciência e a tecnologia caminham lado a lado com a educação, cabendo tanto ao educador quanto ao educando a atitude desafiadora e criativa. A dimensão técnico-científica é o entendimento da mediação do conceito na compreensão do concreto. (MOLL, 2011, p. 85).

A velocidade com que o conhecimento em todas as áreas vêm se desenvolvendo, torna urgente a reflexão e tomada de decisões sobre o espaço pedagógico e a utilização das novas tecnologias. Justo (2001, p. 72) comenta:

[...] não são só os computadores que mudam rapidamente, mas também os processamentos e metabolismos do ser humano. Não se trata de visualizar o perfil da sociedade contemporânea apenas na política, economia, nas artes e tecnologia,



mas correlativamente, apreender a fisionomia do sujeito embrenhado nela. Como o ser humano está respondendo ou se adaptando ativamente às exigências da sociedade? Como está direcionando e remodelando sua sociabilidade no cotidiano, sua vida afetiva, seus hábitos e afazeres, enfim, que subjetivações estão emergindo?

O contexto atual tem muitas questões para serem respondidas sobre as relações e as formas de organização e produção de conhecimentos no ambiente escolar, e como é sabido a escola permaneceu a mesma, longe das transformações que ocorreram o século passado.

A Escola deve e precisa modernizar-se, apresentando um novo quê fazer aos alunos uma metodologia que esteja de acordo com a atualidade, A modernização da escola não pode mais esperar, já não tem mais condições de ter o quadro de giz, pois este já está ultrapassado, agora já tem disponível a lousa interativa. Precisa inovar, investindo em tecnologia digital nas salas de aula, procurar uma nova forma de ensinar, mesmo que se diga que só a tecnologia não seja o bastante para torna-la inovadora, que essa escola seja de fato uma Escola Inovadora onde o aluno esteja inserido na inclusão digital.

Como afirma Arruda (2004):

Existe um descompasso entre o domínio que o docente apresenta destas novas linguagens frente aos conhecimentos que seus alunos possuem. Este ponto registra-se como um complicador a mais para o docente que, além de necessitar possuir um conhecimento específico acerca das possibilidades postas pela disciplina escolar a qual leciona, deverá também ser capaz de identificar as tecnologias digitais como linguagem favorecedora para apreensão da realidade.

Como o docente fará este último movimento sem apresentar, até mesmo, conhecimentos básicos na área da informática? Se após tantos anos que a tecnologia surgiu, ainda se tem professor que mal sabe manusear o computador e pouquíssimo entende de informática.

Destaca-se que conhecimentos básicos mostram-se muitas vezes insuficientes pelo professor, para a compreensão das potencialidades das tecnologias digitais para o ensino, deve-se promover a discussão sobre a incorporação das novas ferramentas tecnológicas como processo de ensino-aprendizagem, na busca por inovação e como meio de interação aluno/professor. Cabe à escola proporcionar espaço de formação em tecnologia digital ao corpo docente, para que este se sinta seguro e capaz de desenvolver atividades interativas de sua práxis junto aos discentes os quais estão sob sua responsabilidade.

Fernando Reimers (Nova Escola, 2011 p. 32), professor da universidade de Harvard, defende que a globalização e as tecnologias exigem que as escolas desenvolvam novas competências para garantir um futuro melhor aos alunos e ao país.

“As escolas perdem tempo ensinando habilidades que foram úteis no passado. Em algumas vezes, as tecnologias digitais entram com novos dispositivos técnicos e as práticas pedagógicas continuam com os velhos paradigmas, com a diferença que o professor transfere a centralidade para as tecnologias”. (2011, p.32)

Ainda segundo Arruda (2004, p. 14)

“A utilização de tecnologias educacionais no contexto escolar está inserida em uma realidade econômica mais ampla, marcada por um processo de reestruturação capitalista que gerou a organização de movimentos de mudanças pedagógicas, não apenas no Brasil, como também em outros países, como, Chile, Portugal e Espanha”. (2004. p. 14).

Percebe-se também o docente que vê na tecnologia uma forma de melhor qualificar sua práxis pedagógica. Por esse motivo, o professor deve cada vez mais participar de formação continuada e aprimorar o seu aperfeiçoamento. As tecnologias não transformam as práticas de produção, como geram um maior consumo de determinados produtos, mas não é apenas a economia outro setor da economia, por trás de tudo que existe em matéria de produção, bens e serviços, esta a educação, e a escola precisa de modernização e inovação, e não pode ficar atrelada ao passado, tem que dar conta da nova geração de nativos digitais que estão na escola.

### **Dimensão epistemológica**

Aspecto motivacional da educação integral. O indivíduo deve desejar conhecer e aprender. O educador deverá encontrar nos próprios conteúdos razões para que se queira aprendê-los. Nesta dimensão, o diálogo entre professor e aluno, torna-se essencial, pois que, o aluno encontra na própria relação dialógica com seu professor motivos para aprender. Segundo Freire (1996, p. 15): “O conhecimento deve despertar no indivíduo o desejo do saber, numa busca de respostas em método crítico de aprender.”

### **Dimensão Estética-Afetiva**

Trata-se de uma educação voltada para a pessoa enquanto corporeidade consciente, com emoções, sentimentos, olhares de espanto e admiração, desenvolvendo em todos e todas as

capacidades da curiosidade, da sensibilidade para consigo mesmo, com os outros e com a realidade circundante. Para Freire (1993, p. 63):

A escola, que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, que recusa o imobilismo. É a escola em que se pensa, em que se atua, em que se ama, em que se fala, em que se cria, se adivinha, a escola que aproximadamente diz sim a vida e não a escola que emudece e me emudece.

Os seres humanos que se envolvem nas práticas educativas precisam ser reconhecidos e assumidos na sua totalidade, vivenciando o diálogo-problematizador, a sensibilidade para com os diferentes contextos, a criatividade, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade e a participação afetiva.

### **Dimensão Pedagógica**

É o resgate da pedagogia enquanto caminhar ao lado, dialogando, sendo amigo, problematizando, refletindo, desafiando, cuidando e amando o educando para ir aprendendo as “habilidades” e “sensibilidade” necessárias para viver como homem e como mulher.

Os processos de ensino-aprendizagem vão acontecendo com uma reciprocidade de consciências, não carecem de alguém que tudo sabe ensinar para outro que nada sabe, mas alguém que assuma a responsabilidade de conduzir o processo em condições favoráveis à dinâmica dialógica- problematizadora do grupo, uma vez que, “enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo coisa alguma aos estudantes, mas com os estudantes”. (Freire, Shön, 1996, p. 61)

### **Conclusões**

Os sujeitos deste pesquisa manifestaram que a aplicação do aspecto ético político está acontecendo em forma 55% totalmente, 38% parcialmente, 7% não aplica nada. Este resultado da sinal de que a educação integral neste aspecto está acontecendo em grande medida. Os sujeitos desta pesquisa manifestaram que a aplicação do aspecto técnico científico está acontecendo em forma 26% totalmente, 62% parcialmente, 12% não aplica nada. Este resultado da sinal de que a educação integral neste aspecto está acontecendo parcialmente. Os sujeitos deste pesquisa manifestaram que a aplicação do aspecto epistemológico está acontecendo em forma 31% totalmente, 56% parcialmente, 13% não

aplica nada. Este resultado da sinal de que a educação integral neste aspecto está acontecendo parcialmente. Os sujeitos deste pesquisa manifestaram que a aplicação do aspecto estético-afetiva está acontecendo em forma 46% totalmente, 43% parcialmente, 12% não aplica nada. Este resultado da sinal de que a educação integral neste aspecto está acontecendo em grande medida. Os sujeitos deste pesquisa manifestaram que a aplicação da dimensão pedagógica está acontecendo em forma 36% totalmente, 31% parcialmente, 33% não aplica nada. Este resultado da sinal de que a educação integral neste aspecto está acontecendo em grande medida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALENCAR, E.M.L.S. *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.
- AMABILE, T. Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. Em M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. Newbury Park, CA: Sage, 1990, p. 61-91.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 46-71.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/leis/9394.htm>>. Acesso em: 30 out. 2015
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Disponível em: <[www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220](http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220)>. Acesso em: 12 nov. 2015
- BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2015

ados. Projeto de Lei n. 8035, de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>.

Acesso em: 30 out. 2015

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Sheila Maria Vieira de Araújo. Ampliação de tempos e oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO) In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. P. 345-358.

FLEITH, D. S. & ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima de criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol 21 n° 01, Brasília, 2005.

FREITAS Luiz Carlos. "Organização do trabalho pedagógico". Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).

GIOLO, Jaime. Educação em tempo integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. P. 94-105.

GOULART DA SILVA, Maria Antonia. Diretrizes Conceituais e Metodológicas do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu (RJ). In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. P. 380-412.

KOHAN, W. & LEAL, B. Filosofia para crianças em debate. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. – (Série filosofia e crianças)

LACERDA, Maria do Pilar. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. P. 17-18.

LECLERC, Genuína. Programa Mais Educação e Práticas de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 307-318.

LA TAILLE, Y: (2009) Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed  
LIPMAN, Matthew. A filosofia vai à escola. São Paulo: Summus, 1990.

MARQUES, Mário Osório. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola no 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In VIRGOLIM, Ângela M. (org). *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora UnB, 2007.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PADILHA, R. P. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

REVISTA NOVA ESCOLA. Abril, ano XXVI, n. 240, março de 2011.

RUNCO, M. Personal Creativity: definition and developmental issues. In: *Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues*. Jossey-bass Publishers, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Danilo de Melo. A Experiência em Palmas (TO) In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 359-367.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Matta Pereira de. Mais tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES) In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 319-335

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997.

VEIGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "A formação de profissionais da educação". In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.