

**APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE  
TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE TERESINA PIAUI NO ANO  
DE 2018**

**CARMELITA TORRES DE LACERDA SILVA**

**TUTOR: DR. JULIO CÉSAR CARDOZO ROLÓN**

Tese apresentada à Faculdade de Posgrado da Universidade Tecnológica  
Intercontinental como requisito para a obtenção do Título de Doutorado em Ciências  
da Educação

Assunção, 2018

## **Constância de Aprobación del Tutor**

Quien suscribe Dr. Julio César Cardozo Rolón con documento de identidad n° 1.157.140, tutor del trabajo de investigación titulado “APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE TERESINA PIAUI NO ANO DE 2017, elaborado por la alumna Carmelita Torres de Lacerda Silva para obtener el título de Doctora en Ciências de la Educación hace constar que el mismo reúne los requisitos formales y de fondo exigidos por la Universidad Tecnológica Intercontinental y puede ser sometido a evaluación y presentarse ante los docentes que fueron designados para conformar la mesa examinadora.

En la ciudad de Asunción, a los 9 días del mes de Julio de 2018.

-----  
Dr. Julio César Cardozo Rolón

## **Termo de aprovação**

### **Aplicação da Educação Integral nas Escolas de Tempo Integral na Cidade de Teresina Piauí no Ano de 2017**

Por

Carmelita Torres de Lacerda Silva

Dissertação de doutorado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC.

-----  
Tutor

Mesa Examinadora:

---

---

---

Aprovada na data: \_\_\_\_\_

## **Dedicatória**

A meus pais, Firmino Ferreira de Lacerda e Julia Torres de Lacerda (in memoriam) por ter me ensinado que os estudos são uma porta de entrada para um mundo de oportunidades.

A minha neta, Thayná de Melo Silva pelas palavras de incentivo quando me faltavam esperanças.

A Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, que ofereceu as portas abertas para meu crescimento intelectual, na pessoa das Lic. Maria Portillo, Cinthia Mieres, Lilian Portillo e a todos os docentes e funcionários. Aos meus filhos e netos, para que nunca desistam e sempre queiram ir além, dando o melhor de si em tudo que empreenderem na vida.

## **Agradecimento**

A Deus pela vida e por iluminar meus caminhos me dando força para trilhar o mundo acadêmico; Aos meus filhos Daniel Campelo de Lacerda Silva e José Luiz Campelo da Silva Júnior que compartilharam os momentos de angústia, sempre mostrando o lado positivo das situações difíceis enfrentadas na trajetória do doutorado, me motivando a continuar. Agradeço a Silvimeire Araújo Saraiva pela mão amiga, quando as minhas faltavam no desenvolvimento do trabalho, a Anabela Cardoso Freitas, pelo apoio teórico a amiga Ivone Antonia da Silva, que me ajudou a conceber este trabalho, ao meu sobrinho Bruno Lacerda que me acompanhou na pesquisa de campo, enfrentando horas a fio de trânsito para me conduzir até as escolas investigadas e que com muita paciência esteve ao meu lado no desenvolvimento da pesquisa. A professora Marinalva de Sousa Barbosa pelo apoio incondicional. Ao Dr. Aníbal Barrios Fretes por ser uma referência para minha formação. A minha filha e cotutora, Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva pela atenção amor e disponibilidade, ao meu querido tutor Dr. Júlio Cesar Cardozo Rolón pela amizade e competência. As doutoras Maria Alzenira Melo Plácido, Maria da Paixão Carvalho Cardeal por analisarem o instrumento de pesquisa, contribuindo diretamente para qualidade do trabalho. A Maria do Socorro Magalhães e Roziane Brito pelo apoio nos momentos finais da organização da tese.

## Sumário

<b>RESUMO .....</b>	<b>XI</b>
<b>MARCO INTRODUTÓRIO.....</b>	<b>2</b>
INTRODUÇÃO .....	2
TEMA .....	3
TÍTULO .....	3
PLANEJAMENTO, FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	3
OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	4
<i>Objetivo Geral</i> .....	4
<i>Objetivos Específicos</i> .....	5
JUSTIFICATIVA E VIABILIDADE.....	5
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
ANTECEDENTES DA PESQUISA .....	7
BASES TEÓRICAS .....	9
ASPECTOS LEGAIS.....	18
LEI Nº 9.394 .....	18
<i>Lei nº 11.494</i> .....	19
<i>Lei nº 13.005. D</i> .....	20
<i>Lei nº 11.947</i> .....	20
<i>Portaria Normativa Interministerial nº- 17</i> .....	21
<i>Portaria Normativa Interministerial nº 19</i> .....	21
MARCO CONCEITUAL .....	22
<i>A aplicação da Educação Integral</i> .....	22
<i>Aplicação dos aspectos éticos-políticos do desenvolvimento da educação integral</i> .....	23
O desenvolvimento de conteúdos de identidade nos documentos e nas aulas .....	25
Evidencias de estratégias metodológicas que despertem a criatividade na aplicação da educação integral .....	29
Evidencias de práticas de cidadania na escola na aplicação da educação integral.....	30
<i>Aspectos técnico-científicos para o desenvolvimento da educação integral para sua aplicação</i> .....	33
Aplicação de atividades tecnológicas no desenvolvimento da educação integral na escola .....	36
Desenvolvimento de atividade de pesquisa sobre a realidade na aplicação da educação integral nas escolas .....	38
Atividades que desenvolvam a criatividade no aluno.....	42
<i>Aplicação da dimensão epistemológica do desenvolvimento da educação integral</i> .....	45

Estratégias que despertem no aluno o desejo de conhecer e aprender .....	47
Relação dialógica entre o professor e o aluno sobre o conhecimento.....	49
Nível de aprendizado com características de criticidade .....	52
<i>Aplicação da dimensão Estético-Afetiva no desenvolvimento da educação integral.....</i>	<i>53</i>
Atividades que levem o aluno desenvolver:emoções e sentimentos.....	55
Atividades que levem o aluno desenvolver admiração, curiosidade.....	57
Atividades que levem o aluno desenvolver sensibilidade .....	58
<i>Aplicação da dimensão Pedagógica no desenvolvimento da educação integral.....</i>	<i>60</i>
Desenvolvimento de atividades pedagógicas de reflexão textual .....	61
Desenvolvimento de atividades pedagógicas desafiadoras com maior grau de complexidade.....	62
QUADRO DE OPERACIONALIZAÇÃO DA VARIÁVEL.....	65
<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>66</b>
TIPO DE INVESTIGAÇÃO.....	66
DESENHO DE INVESTIGAÇÃO .....	66
POPULAÇÃO AMOSTRA E AMOSTRAGEM.....	67
<i>Amostra.....</i>	<i>68</i>
Amostragem.....	68
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	70
DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	70
<b>MARCO ANALÍTICO.....</b>	<b>72</b>
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	72
<i>Dimensão 1 – Ético-Política .....</i>	<i>72</i>
Indicador 1 - Os documentos e as aulas desenvolvem conteúdos de identidade.....	72
Indicador 2 - Existem evidencias de estratégias metodológicas que despertem a criticidade. ....	74
Indicador 3 - Existe evidencias de práticas de cidadania na escola .....	78
<i>Dimensão 2 - Técnico-Científica.....</i>	<i>80</i>
Indicador 1 - São aplicadas atividades Tecnológicas .....	80
Indicador 2 -São desenvolvidas atividades de pesquisa sobre a realidade do aluno. ....	82
Indicador 3 - São desenvolvidas atividades que desenvolvam no aluno a criatividade	84
<i>Dimensão 3 - Epistemológica.....</i>	<i>87</i>
Indicador 1 -           Existem estratégias que despertem no aluno o desejo de conhecer e aprender.           87	
Indicador 2 - Existe relação dialógica entre o professor e o aluno sobre o conhecimento. .....	89
Indicador 3 -O nível de aprendizado tem características de criticidade.....	91

<i>Dimensão 4 – Estético - Afetiva</i> .....	94
Indicador 1 - Existe atividades que levem o aluno desenvolver: emoções, sentimentos, admiração, curiosidade e sensibilidade. ....	94
<i>Dimensão 5- São desenvolvidas atividades pedagógicas</i> .....	96
Indicador 1 – Problematização de conteúdos .....	96
Indicador 2 – Textos reflexivos.....	99
Indicador 3 –Atividades desafiadoras com maior grau de complexidade.....	101
<b>COMENTÁRIOS E RECOMENDAÇÕES</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS</b> .....	<b>105</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>110</b>
APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO.....	110



## Lista de Tabelas

TABELA 1. <i>MATRIZ DE OPERACIONALIZAÇÃO DA VARIÁVEL.</i> .....	65
TABELA 2. <i>INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS.</i> .....	67
TABELA 3. <i>POPULAÇÃO.</i> .....	68
TABELA 4. <i>TAMANHO DA AMOSTRA.</i> .....	69

## Lista de Figuras

FIGURA 1. <i>FORMULA DO CÁLCULO DA AMOSTRA.</i> .....	69
FIGURA 2. <i>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-ALUNOS</i> .....	72
FIGURA 3. <i>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-PROFESSORES.</i> .....	73
<b>FIGURA 4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-EQUIPE DIRETIVA.</b> .....	74
<b>FIGURA 5. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS-ALUNOS.</b> .....	75
FIGURA 6. <i>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS-PROFESSORES</i> .....	76
FIGURA 7. <i>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS-EQUIPE DIRETIVA.</i> .....	77
FIGURA 8. <i>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS-ALUNOS.</i> .....	78
FIGURA 9. <i>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS-PROFESSORES.</i> .....	79
FIGURA 10. <i>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS-EQUIPE DIRETIVA.</i> .....	79
FIGURA 11. <i>ATIVIDADES PROPOSTAS-ALUNOS.</i> .....	80
FIGURA 12. <i>ATIVIDADES PROPOSTAS-PROFESSORES.</i> .....	81
FIGURA 13. <i>ATIVIDADES PROPOSTAS-EQUIPE DIRETIVA.</i> .....	81
FIGURA 14. <i>ATIVIDADES DE PESQUISA-ALUNOS.</i> .....	82
FIGURA 15. <i>ATIVIDADES DE PESQUISA-PROFESSORES.</i> .....	83
FIGURA 16. <i>ATIVIDADES DE PESQUISA-EQUIPE DIRETIVA.</i> .....	83
FIGURA 17. <i>ATIVIDADES DE CRIATIVIDADE-ALUNOS.</i> .....	84
FIGURA 18. <i>ATIVIDADES DE CRIATIVIDADE-PROFESSORES.</i> .....	85
FIGURA 19. <i>ATIVIDADES DE CRIATIVIDADE-EQUIPE DIRETIVA.</i> .....	86

FIGURA 20. <i>ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS-ALUNO</i> . .....	87
FIGURA 21. <i>ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS-PROFESSORES</i> . .....	88
FIGURA 22. <i>ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS-EQUIPE DIRETIVA</i> . .....	88
FIGURA 23. <i>DIÁLOGOS ENTRE PROFESSOR E ALUNO-ALUNO</i> . .....	89
FIGURA 24. <i>DIÁLOGOS ENTRE PROFESSOR E ALUNO-PROFESSORES</i> . .....	90
FIGURA 25. <i>DIÁLOGOS ENTRE PROFESSOR E ALUNO-EQUIPE DIRETIVA</i> . .....	91
FIGURA 26. <i>NÍVEL DE APRENDIZAGEM-ALUNO</i> . .....	92
FIGURA 27. <i>NÍVEL DE APRENDIZAGEM-PROFESSORES</i> . .....	92
FIGURA 28. <i>NÍVEL DE APRENDIZAGEM-EQUIPE DIRETIVA</i> . .....	93
FIGURA 29. <i>ATIVIDADES DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS-ALUNOS</i> . .....	94
FIGURA 30. <i>ATIVIDADES DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS-PROFESSORES</i> . .....	95
FIGURA 31. <i>ATIVIDADES DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS-EQUIPE DIRETIVA</i> . .....	95
FIGURA 32. <i>PROBLEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS-ALUNOS</i> . .....	96
FIGURA 33. <i>PROBLEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS-PROFESSORES</i> . .....	97
FIGURA 34. <i>PROBLEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS-EQUIPE DIRETIVA</i> . .....	98
FIGURA 35. <i>TEXTOS REFLEXIVOS-ALUNOS</i> . .....	99
FIGURA 36. <i>TEXTOS REFLEXIVOS-PROFESSORES</i> . .....	100
FIGURA 37. <i>TEXTOS REFLEXIVOS-EQUIPE DIRETIVA</i> . .....	100
FIGURA 38. <i>ATIVIDADES DESAFIADORAS E COMPLEXAS-ALUNOS</i> . .....	101
FIGURA 39. <i>ATIVIDADES DESAFIADORAS E COMPLEXAS-PROFESSORES</i> . .....	102
FIGURA 40. <i>ATIVIDADES DESAFIADORAS E COMPLEXAS-EQUIPE DIRETIVA</i> . .....	102

# **Aplicação da Educação Integral nas Escolas de Tempo Integral na Cidade de Teresina Piauí no Ano de 2017**

## **Resumo**

A educação Integral consiste em uma concepção de educação na qual se deve promover ou desenvolver o aluno em todas as suas dimensões humanas envolvendo, para isso, além de todos os partícipes do processo educativo, a comunidade da qual o aluno faz parte e a escola está inserida. As discussões sobre o tema ganharam destaque com a implantação das Escolas em tempo Integral, que devem proporcionar condições para que a educação integral de fato aconteça, porém, é necessário muito mais que ampliar o tempo de permanência do aluno na escola. A investigação aqui apresentada teve como objetivo macro demonstrar como está sendo aplicada a Educação integral nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina Piauí no ano de 2018. Objetivou-se, especificamente, identificar os principais aspectos do desenvolvimento da educação integral, considerados essenciais para a sua aplicação, tais como: éticos-políticos; técnico-científicos, epistemológicos, estético-afetivos e pedagógicos. Quanto às características metodológicas, tratou-se de uma investigação quantitativa, descritiva, cujos sujeitos foram professores, equipe diretiva e alunos do 9º. ano de escolas públicas municipais de tempo Integral na cidade de Teresina – Piauí para quem aplicou-se questionários policotômicos com questões fechadas. Identificou-se que nos aspectos que concernem a aplicação da educação integral que os aspectos do seu desenvolvimento vem sendo parcialmente aplicados nas escolas de tempo integral investigadas na cidade de Teresina – Piauí, de forma que é necessário desenvolver estratégias que contemplem a sua total aplicação..

**Palavras chaves:** Aplicação, Educação Integral , Escola Tempo Integral.

Aplicação da Educação Integral nas Escolas de Tempo Integral na Cidade de Teresina  
Piauí no Ano de 2017

Carmelita Torres de Lacerda Silva  
Universidade Tecnológica Intercontinental

Doutorado em Ciências da Educação, Facultad de Postgrado.  
Correo: professora.carmelita@hotmail.com

## **Marco Introdutório**

### **Introdução**

No Brasil a Educação Integral é tratada nos artigos 34 e 87, parágrafo 5 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), que estabelece o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral e os Sistemas de Ensino têm buscado atender-las, porém a temática suscita inúmeras dúvidas no âmbito escolar, e, na maioria das vezes, Educação Integral e Escolas de Tempo Integral são tratadas como sinônimas pelos partícipes do processo educativo.

Destarte a aplicação da Educação Integral torna-se também um aspecto delicado, pois a simples ampliação da jornada escolar não garante a formação integral de crianças e jovens, assim buscou-se demonstrar como está sendo aplicada a educação integral aos alunos do 9º. Ano nas escolas públicas de tempo Integral da cidade de Teresina, Piauí no ano de 2018.

Foi realizada uma investigação transversal, de enfoque quantitativo, de caráter descritivo, cuja população foi composta por professores e alunos do 9º ano e equipe gestora de 05 escolas de Tempo Integral da Rede Municipal e Estadual de Ensino da cidade de Teresina no Estado do Piauí.

Para a compreensão e aprofundamento sobre a temática desenvolvida, a autora apoiou-se nas concepções de teóricos nas mais diferentes áreas do saber em torno da educação Integral, tais como: Sócrates (469 a.C- 399 a.C) e Platão (427 a.C-348 a.C), Aristóteles (322 a.C-384 a.C), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), John Dewey (1859-1952), Karl Marx (1818-1883),; Eduard Claparède (1873-1940) e Célestin Freinet (1896-1966) Paulo Freire(1995), Edgar Morin(2011), Anísio Teixeira(2007), Miguel Arroyo(2014), Jaqueline Moll(2012), Moacir Gadotti (2009), Darcy Ribeiro(2007), Ana Maria Cavalliere(1996), Ligia Martha Coelho(2007), que servirão também para a análise dos dados obtidos.

O trabalho está organizado e estruturado em quatro capítulos dispostos da seguinte forma: Marco Introdutório, no qual se apresenta a temática investigada,

planejamento, formulação e delimitação do problema, os objetivos da investigação, justificativa e viabilidade.; Marco Teórico, seção na qual se apresentam as pesquisas antecedentes a investigação as bases teóricas, aspectos legais e os principais conceitos. Marco Metodológico, no qual se apresenta as principais características da investigação, Marco Analítico, no qual se apresenta a análise dos resultados e as inferências obtidas a partir da análise dos dados.

### **Tema**

Educação Integral

### **Título**

Aplicação da educação integral nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2018.

### **Planejamento, Formulação e Delimitação do Problema**

O mundo contemporâneo exige, cada vez mais, adaptações e mudanças em formas de viver e pensar do homem, uma vez que, tal mundo é marcado por grandes inconstâncias e flexibilidade. Olhando a história do homem é possível perceber que, lentamente, a cada novo paradigma, a sociedade se adaptava e se modificava. Os paradigmas coexistiam até que um novo surgisse. Hoje, no entanto, os olhares atentos podem perceber, que a cada instante, grandes revoluções acontecem, modificando a economia, a política, a vida em sociedade, etc. E que homens deveremos formar para atuar neste mundo de tantas incertezas?

Na Educação Integral encontro as respostas, haja vista que esta é uma concepção de educação que visa o desenvolvimento em todas as dimensões humanas: intelectual, física, emocional, econômica e social. Sabe-se que a Educação Integral requer muito mais que ampliação do tempo de permanência na escola.

A Educação integral requer uma estrutura física escolar com espaços adequados, aumento no número refeições oferecidas, adaptações curriculares que contemplem a preparação do indivíduo para atuar como protagonistas na sociedade, mudanças no

regime de trabalho do professor, e também mudanças nas estratégias de ensino e aprendizagem. Neste contexto, surgiu a seguinte questão geradora desta investigação: Como está sendo aplicada a Educação integral nas escolas de Tempo Integral na cidade de Teresina no Estado do Piauí no ano de 2018?

Entende-se que alguns aspectos do desenvolvimento da educação integral são essenciais para demonstrar sua aplicação, de tais aspectos emergiram as seguintes questões específicas da investigação:

- Como são aplicados os aspectos Ético-Políticos para o desenvolvimento da educação integral do aluno nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina – Piauí no ano de 2018?
- Como são aplicados os aspectos Técnico-Científicos para contribuir com o desenvolvimento da educação integral do aluno nas escolas de tempo Integral na cidade de Teresina – Piauí no ano de 2018?
- Como são aplicados os aspectos Epistemológicos para o desenvolvimento de projetos que orientam a educação integral do aluno nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2018?
- Como são aplicados os aspectos Estéticos- afetivos para o desenvolvimento da educação integral do aluno nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2018?
- Como são aplicados os aspectos pedagógicos para o desenvolvimento da educação integral do aluno nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2018?

### **Objetivos da investigação**

**Objetivo Geral.** Demonstrar como está sendo aplicada a educação integral nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina-PI no ano de 2018.

**Objetivos Específicos. Identificar:**

- Como são trabalhados os aspectos Ético-Políticos para o desenvolvimento da educação integral do aluno nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina – Piauí no ano de 2018.
- Como são trabalhados os aspectos Técnico-Científicos para contribuir com o desenvolvimento da educação integral do aluno nas escolas de tempo Integral na cidade de Teresina – Piauí no ano de 2018.
- Como são trabalhados os aspectos Epistemológicos para o desenvolvimento de projetos que orientam a educação integral do aluno nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2018.
- Como são trabalhados os aspectos Estéticos- afetivos aplicados para o desenvolvimento da educação integral do aluno nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2018.
- Como são trabalhados os aspectos pedagógicos para o desenvolvimento da educação integral do aluno nas escolas de tempo integral na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2018.

**Justificativa e Viabilidade**

O tema educação integral tem sido o centro das discussões no âmbito educacional nos dias atuais, porém esta não é uma questão nova. Educar o ser humano em sua totalidade esteve presente nos discursos na área educativa desde a antiguidade quando se tratava dos propósitos e da qualidade educacionais.

Em virtude da eclosão das escolas em tempo integral originam-se dúvidas, questionamentos e reflexões em torno dos tempos, espaços escolares, práticas pedagógicas e de sua organização em função da promoção desta educação plena do ser humano a partir da aplicabilidade de aspectos apresentados por teóricos tais como Paulo Freire e Jaqueline Moll, que fundamentam os programas de implantação e



implementação de tais escolas no Brasil.

Desta forma, este trabalho torna-se extremamente relevante do ponto de vista teórico, haja vista que apresentará ampla revisão e discussão teórica acerca da temática para demonstrar como está sendo aplicada a Educação Integral nas escolas de tempo integral em Teresina-PI

No aspecto metodológico os resultados deste ofereceram informações que servirão para a construção de propostas pedagógicas para as escolas com o compromisso de formação integral de aluno em termos de estratégias e procedimentos práticos a respeito dos focos desse estudo.

No âmbito prático os resultados, aqui apresentados, podem contribuir com recomendações para a elaboração de propostas que possam fortalecer a educação integral no município de Teresina para os alunos, professores e outros atores envolvidos neste tipo de educação, outros sim para os demais municípios em fase de implantação e implementação das Escolas de tempo Integral com vistas a formação integral do cidadão.

Assim, o trabalho foi viabilizado financeiramente, levando-se em conta o investimento de recursos financeiros próprios da investigadora, disponibilidade de recursos humanos e materiais, além de possuir antecedentes e significativas fontes teóricas, que serviram de sustentáculos ao desenvolvimento da investigação.

## **Marco Teórico**

### **Antecedentes da pesquisa**

O tema Educação Integral foi destaque em 2010 quando Gonçalves, Antônio Sérgio propôs reflexões sobre educação integral em escola de tempo integral nos Cadernos Cenpec: pesquisa ação educacional, volume. 1 nº 2. 2010. Suas reflexões partiram de dois programas desenvolvidos pelas redes públicas de ensino do Município e do Estado de São Paulo, que tinham como objetivo a ampliação de oportunidades de aprendizagem: o Programa “São Paulo é uma escola”, implantado pela Secretaria Municipal de Educação, e o Programa “Escola de Tempo Integral”, formulado pela Secretaria Estadual.

A pesquisa de Gonçalves (2010) resulta que o conceito mais tradicional para definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações e que uma escola de tempo integral implica considerar a variável tempo – a ampliação da jornada escolar – e a variável espaço da escola como continente da extensão de tempo.

Em 2007, em Educação integral e implantação do projeto Escola Pública Integrada, Aurélio Lopes Gomes, programa de Mestrado pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC analisou qual a concepção de educação integral presente no Projeto Escola Pública Integrada e sua manifestação na experiência desenvolvida na E.E.B. Profª Dolvina Leite de Medeiros.

O projeto Escola Pública Integrada caracteriza-se pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a educação integral. Apoiou-se em bibliografia educacional e nas concepções de educação integral presentes no movimento anarquista e no pragmatismo.

As concepções apontadas pela investigação apontadas por Gomes (2007) foram as seguintes: a educação integral enquanto formação humana; o desenvolvimento pleno

das capacidades intelectuais; físicas; emocionais e culturais; que é obtido pela simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. O que as diferencia é que uma – a anarquista – propõe a superação da sociedade de classes e outra – a pragmatista – de cunho liberal; propõe a adaptação dos indivíduos no modelo de sociedade vigente.

Em segundo momento traçou-se uma aproximação ao conceito de educação integral no materialismo histórico-dialético; que fundamenta teórica e filosoficamente a Proposta Curricular de Santa Catarina e; por consequência; deveria orientar as escolas de tempo integral propostas pelo projeto Escola Pública Integrada. Propõe a perspectiva gramsciana de escola unitária como o conceito possível de ser adotado e estudado pelo respectivo projeto. Feitas essas aproximações realiza-se também a análise do projeto Escola Pública Integrada. Por fim; são realizadas a apresentação e análise da experiência desenvolvida na E.E.B. Prof<sup>a</sup>Dolvina Leite de Medeiros; em Araranguá.

Constata-se que na implementação do projeto na escola houve uma preocupação maior com a questão da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola do que com o desenvolvimento de uma concepção de educação integral baseada nos pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Percebeu-se que a proposta catarinense de escola de tempo integral avançou no que se refere à integralização curricular; representada pelo oferecimento das disciplinas de forma integrada nos dois turnos de funcionamento na escola; mas precisa avançar na discussão de uma perspectiva progressista de educação na linha da pedagogia histórico-crítica que é a tendência pedagógica que melhor se insere na perspectiva materialista histórico-dialética.

Em 2006, Marta Thiago Scarpato realizou pesquisa pelo programa de doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo intitulada: Educação Integral e Prática Docente, que buscou investigar a visão fragmentária que permeia o processo de ensino-aprendizagem de alunos em sala de aula. Verificou-se como essa fragmentação prioriza o aspecto cognitivo em relação ao afetivo e motor, trazendo prejuízo ao desenvolvimento integral do aluno na sua formação. Para a averiguação, utilizou-se cinco categorias: os quatro fatores de movimento tempo, espaço, peso e fluência, segundo a concepção de Rudolf Laban, mais a categoria afetividade, segundo a concepção de Henri Wallon. A pesquisa de campo foi realizada em uma sala de

educação infantil no nível pré-escolar, com o objetivo de compreender as inter-relações dessas cinco categorias no processo de ensino-aprendizagem. Demonstrou-se a necessidade de repensar a formação de professores para a adoção de uma prática pedagógica que vise à formação integral dos alunos.

### **Bases teóricas**

A base teórica é apresentada, com a finalidade de compreender e aprofundar sobre a temática desenvolvida, nas concepções de teóricos nas mais diferentes áreas do saber em torno da educação Integral, tais como: Sócrates (469 a.C- 399 a.C) e Platão (427 a.C-348 a.C), Aristóteles (322 a.C-384 a.C), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), John Dewey (1859-1952), Karl Marx (1818-1883),; Eduard Claparède (1873-1940) e Célestin Freinet (1896-1966) Paulo Freire(1995), Edgar Morin(2011), Anísio Teixeira(2007), Miguel Arroyo(2014), Jaqueline Moll(2012), Moacir Gadotti (2009), Darcy Ribeiro(2007), Ana Maria Cavalliere(1996), Ligia Martha Coelho(2007), que servirão também para a análise dos dados obtidos.

Ao tratar de educação integral é imprescindível reconhecer que as oportunidades educativas não consistem apenas no cumprimento de um currículo tradicional, deve compreender a vida do indivíduo como uma escola permanente, na qual se deve vivenciar e concretizar o que se aprende.

Em Paidéia: a formação do homem grego, Jaeger (1936) aponta para a construção dos valores através da mitologia grega tão presente nas poesias clássicas. Os mitos e deuses representavam o modelo de homem ideal. Convinha reproduzir tais modelos, que eram inquestionáveis de forma a atender as necessidades da sociedade grega, porém os relatos sobre o mundo com base na antiga tradição mitológica logo deu lugar ao pensamento ocidental, caracterizado pelo senso crítico.

Nesta perspectiva apresenta-se as reflexões sobre as raízes da Educação Integral, que remontam aos séculos V e IV a.C, quando as explicações religiosas sobre o mundo deram lugar, como afirma Jaeger (1936), “aos diálogos críticos, a oralidade e letramento”, que possibilitaram pensar em uma educação transformadora na qual o homem pudesse direcionar sua própria vida. A libertação do domínio da religião

possibilitou ao homem refletir sobre o que seria a educação Ideal.

A respeito das novas concepções de educação que surgiam no período clássico com a libertação de concepções unicamente religiosas, pontuam Garcia e Nosella (2009):

No pensamento crítico da filosofia clássica, entre os séculos V e IV a.C, Sócrates, Platão e Aristóteles, distanciavam-se dos pensamentos constitutivos do cosmo, se preocupando mais com a formação do homem e com a formação de suas virtudes. As filosofias críticas nascentes no período clássico apresentam uma maior reflexão, propondo, a partir de cada filósofo, sugerir uma explicação diferente de educação, bem como os caminhos diferentes na busca da verdade, de uma metafísica.(Garcia y Nosella, 2009, p. 28).

Assim, foi na Grécia antiga que a educação tornou-se uma questão importante, cujo conceito passou a ser um dos domínios da filosofia. O conceito de Paidéia grega delineou idéias sobre a formação humana e, embora, tais discussões, remontem a antiguidade clássica, influenciaram os ideais educacionais nos períodos históricos posteriores, assim como, com a eclosão dos debates sobre a educação integral, pode ser considerada temática contemporânea.

A Paidéia consiste no ideal educacional caracterizada, no período helenístico, como uma forma de orientação para a vida, na qual o desenvolvimento das virtudes humanas era essencial para a felicidade.

A educação consistia na transmissão dos valores humanos para a vida em sociedade. Werner Jaeger (1995), expoente helenista, denomina Paidéia como: Todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como designa-se por *bildung* ou pela palavra latina, cultura. Os autores Rosa, Mendes e Fenner (2017) apresentam as concepções de Paidéia predominantes em distintos períodos históricos:

Paidéia apresenta duas concepções: i) uma ligada ao período Arcaico (800 – 500 a. C.); e ii) a outra ao período Clássico (500 – 338 a. C.). A concepção do primeiro está ligada à ideia de formação da criança grega, de uma educação e cultura voltada para seu desenvolvimento, enquanto a segunda é voltada para a formação do homem, não mais

apenas da criança, e sim do desenvolvimento do indivíduo de maneira integral. (Rosa, Mendes y Fennet, 2017,p. 67)

Assim,o modelo ideal de educação na filosofia clássica se traduz no conceito de Paidéia, que, no século V a. C, consistia no modelo de educação proposto pelos sofistas. Estes marcaram na história da filosofia com o rompimento com a visão cosmocêntrica. Etimologicamente a palavra sofista deriva das palavras gregas sophos(sábio) e Sophia (Sabedoria).

Os sofistas foramassim, precursores do saber filosófico ocidental, que” é a formação do homem como um tipo ideal, claramente definido de acordo com o "espírito grego", sendo necessário, para isto, oferecer ao espírito uma imagem do homem, tal qual ele deve ser. Assim, vemos surgir, naturalmente, o ideal de "Beleza", como conceito fundamental no desenvolvimento da cultura e educação dos gregos.”Dentre os principais sofistas encontram-se Protágoras de Abdera e Górgias de Leontini, Pródico e Hípias.

Os sofistas, os sábios, eram um tipo de mestre que visitava as cidades, realizando aparições públicas, nas quais proferiam discursos com o intuito de atrair aprendizes de quem cobravampelos serviços educacionais. Oriundos de classes populares tinham comportamento e linguagens peculiares, que divergiam dos modelos vigentes. Outrossim, suas ideias eram contrárias as crenças dominantes. E pelo exposto causavam assombro na sociedade da época. Del Vecchio (2006,p.15), diz ainda que eles eram “individualistas e subjetivistas”, visto que, adotavam um ponto de vista “egoísta- utilitário perante os problemas da atividade prática”.

Os sofistas ensinavam as virtudes ou areté. Lara(1989) aponta o sentido da temática ensinada pelos sofistas: Entenda-se, porém virtude, sobretudo, no sentido de habilidade, assim como chamamos virtuoso o pianista hábil. Habilidade necessária para se impor em um regime democrático que integrava na vida e no governo da cidade, comerciantes e artesãos, enriquecidos, à antiga aristocracia rural. Habilidade da palavra argumentação, pois é com elas que os jovens ricos- é a eles que continua a destinar-se a educação – vão poder defender seus interesses nas assembléias. (Lara, 1989, p.82)

Eles ensinavam geometria, física, astronomia, medicina, artes, retórica e filosofia, fundamentadas em especializações técnicas e de saberes fragmentados. Para os sofistas o areté era essencial para a vida política e o foco dos ensinamentos sofistas era a retórica: o discurso e as estratégias de argumentação. Para eles, qualquer argumento poderia ser defendido. A metodologia sofista consistia em técnicas de persuasão do interlocutor, nas quais a veracidade do discurso pouco importava.

Sócrates(469 a.C- 399 a.C), e Platão (427 a.C-348 a.C)direcionaram não só os rumos da educação na sociedade Grega clássica, mas suas concepções sobre educação permanecem no bojo das discussões sobre educação nos dias atuais, tal como a concepção Paidéia cujo a modelo de educação almejava a formação integral da pessoa, ou seja, o seu desenvolvimento pleno. Segundo Sócrates e Platão o desenvolvimento pleno das capacidades e dons naturais dos indivíduos, a formação integral, seria condição sine-qua-non para se estabelecer uma sociedade ideal.

Na realidade, a filosofia que Sócrates professou em vida não é um simples processo teórico de pensamento, mas funcionou como um convite ao pensar e uma forma de redução do pensar. A filosofia Socrática possui um sentido educativo por excelência, tanto quanto sua concepção de educação está baseada no método filosófico e numa filosofia. (Silva yPagni, 2007, p. 29).

O entendimento de Sócrates é que a educação ocorre pelo processo dialético, para que ocorra este processo deve haver sempre questionamentos, surgindo assim o questionamento Socrático método pelo qual se responde uma pergunta com outra pergunta e não tão somente com uma resposta, as respostas devem ser buscadas e encontradas pelo próprio educando.

Já para Platão o ideal da educação é justificativo pela necessidade da formação da virtude no homem (Pereira, 2006,p.961).Platão criou a alegoria da caverna, onde existe a narrativa do processo de ascensão da alma submetida a educação e conseqüentemente o despertar do estado letárgico para o estado inteligível, sendo este uma condição necessária para a criação do novo cidadão, portanto, a educação sugerida por Platão tinha projeções políticas com o objetivo de formar cidadãos capazes de opinar e participar das decisões sobre os rumos da sociedade com o intuito de habitar

em um estado perfeito.

Jaeger (1936), no livro de Werner Jaeger, intitulado “Paidéia; a formação do homem grego” vê-se que na Antiguidade Clássica, a Paidéia grega trazia a discussão da formação do corpo e da alma. Embora não possa ser dito que é a Educação Integral que vemos contemporaneamente, essa idéia apresenta elementos que já dispunham uma forma de experienciar uma educação dos sujeitos que os transformasse em um ser mais integral. Jaeger cita que Protágoras representa assim essa educação, em que “a poesia e a música eram para ele as principais fontes modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética” (2001,p. 342), e, ainda, completa que a educação não era vista somente na disposição intelectual dos conteúdos, mas sim, em relação com as suas condições sociais”. (Jaeger,2001, p.343).

Então para Jaeger a formação mais completa dos sujeitos é algo que atravessa os séculos, é algo inquietante e produz praticas que dizem como ela deve acontecer, sendo baseada em uma concepção grega de formação dos sujeitos, ou seja, a muitos anos a humanidade questiona sobre como deve se constituir sua formação. Observando a existência de diversas necessidades humanas.

Aristóteles (322 a.C-384 a.C) corrobora com esta idéia de que a Educação desabrocha as potencialidades humanas e acrescenta que a formação integral teria por tarefa construir o indivíduo tanto como pessoa quanto cidadão.

A educação para Aristóteles, é o caminho para a vida pública. Cabe a educação a formação do caráter do aluno. Perseguir a virtude significaria, em todas as atitudes, buscar o “justo meio”. A prudência e a sensatez se encontrariam no meio-termo, ou medida justa –“o que não é demais e nem muito pouco”. Há duas espécies de virtudes a intelectual e a moral. A primeira deve, em grande parte, sua geração e crescimento ao ensino, e por isso requer experiência e tempo; ao passo que virtude moral é adquirida em resultado do hábito (Aristóteles, 2005).

Deste modo, Aristóteles em seu tempo já compreendia o ensino educacional como uma virtude democrática a ser construída com base na disciplina do habito. Enfatizando as duas virtudes intelectuais e morais, sendo a intelectual em grande parte



sua geração e crescimento e ensino e por isso requer experiência e tempo e a segunda virtude a moral que chega a ser adquirida como resultado do hábito.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) propôs uma pedagogia capaz de formar um homem emancipado, cujos valores superassem a superficialidade das relações sociais de seu tempo, defendia o que chamou de formação do homem natural. O aprendizado social para Rousseau se fundamentava em um hibridismo entre a formação do homem (individual) ou do cidadão (coletiva), desta forma, a formação do indivíduo seria produzida na sociedade. Formar cidadãos somente para exercer a cidadania não proporcionava, para o filósofo, o desenvolvimento pleno dos homens. Rousseau defendeu ainda a educação a partir de uma nova concepção sistematizada, que deu luz a “a escola nova”, defendida por vários estudiosos, pois ele percebia o jovem como um ser completo, um ser pensante capaz de fazer suas escolhas, na infância instruiu-lhe em várias fases do desenvolvimento cognitivo.

Para John Dewey (1859-1952), a concepção de educação integral, parte da reconstrução da experiência", Para Dewey a experiência é um modo de existência da natureza. No âmbito de vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera modificações e comportamentos, ou seja, gera aprendizagens. Entretanto, para Dewey, há vários tipos de experiência. A conexão entre a sua fase ativa, ou seja a fase em que ela é tentativa, e a fase passiva em que ela é sofrer alguma coisa, é o que dará medida do seu valor.

Deste modo para o referido autor a aprendizagem é sempre indireta e ocorre através de um meio social no qual o aluno está inserido. No caso da escola pode se afirmar sendo este espaço um meio social intencionalmente preparado, o que o autor chama de ambientes simplificados e purificados.

Dewey em sua abordagem filosófica pragmatista, enfatiza seu pensamento e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”. Com isso levando a uma revisita ao movimento líber-reformador da escola nova, influenciando muito a educação brasileira.

Já Karl Marx (1818-1883), tratou da temática como educação unilateral; É

verdade que Marx fala de uma educação para a formação do homem omnilateral, em negação ao homem unilateral, produto da divisão do trabalho e fragmentação das tarefas que se tornam parciais. Manacorda (2010, p. 94) define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. Mas o principal não seria formar o homem que desempenhasse diversas tarefas e servisse ao desenvolvimento da grande indústria, mas sim que tivesse conhecimentos acerca dos procedimentos tecnológicos da totalidade da produção.

Como coloca M<sup>a</sup> Alice Nogueira: “Ora, são os conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção no seu todo que permitirão os trabalhadores controlar esse processo - controle do qual foram historicamente expropriados. O que significa que o controle do saber dentro da fábrica constitui o ponto nevrálgico do controle do processo de trabalho pelos trabalhadores” (Nogueira, 1990, p. 91).

Eduard Claparède (1873-1940) foi quem fundou a lei da necessidade ou do interesse. Para ele, a atividade seria sempre suscitada por uma necessidade: não bastava que houvesse problema a resolver. Este problema deveria surgir do desenvolvimento dos interesses vivos e atuais da criança. Assim, o trabalho só seria efetivamente educativo quando a criança resolvesse seus próprios problemas. Cumpria, então, que a atividade da criança brotasse das necessidades profundas de sua natureza exprimindo as aspirações do seu ser mais profundo em busca dos meios de seu próprio desenvolvimento.

Diante do exposto, percebe-se que na escola nova a preocupação fundamental era adaptar, diferenciar e individualizar a criança. Segundo Bloch (1951), “a escola deve ajustar-se tão exatamente quanto possível à estrutura mental da criança, definida pela relação entre suas possibilidades e seus gostos, suas aptidões e seus interesses” (p. 82).

Célestin Freinet (1896-1966) foi mais além, pois que apontava para a necessidade de uma educação integral ao longo da vida e desta forma enfatiza:

[...] não podemos, atualmente, pretender conduzir metódica e cientificamente as crianças; ministrando a cada uma delas a educação que lhe convém, iremos nos contentar com preparar e oferecer-lhes ambiente, material e técnica capazes de contribuir para sua formação, de preparar os caminhos que trilharão segundo suas aptidões, seus gostos e suas necessidades. (Freinet, 1996, p. 10)

Freinet tem como modelo de escola a ideal, uma escola centrada na criança, na qual o papel do professor seria o de orientar, mediar e ajudar a construção de sua personalidade destes sujeitos. Contrapôs-se às disciplinas trabalhadas individualmente em compartimentos, bem como também ao sistema de memorização, propôs um trabalho que partisse da vontade de cada aluno articulado a um ambiente educacional rico de estímulos, com técnicas de trabalho e de vivências concretas para uma educação significativa e mais próxima da realidade.

Paulo Freire(1995), que trata da educação integral como uma possibilidade de re-humanização da educação. A escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também torne-se integral e integrada, possibilitando a cada educando(a) e educador(a) os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais.

Tal como Freire (1995, p.96) acredita-se que, “não podemos ter tudo, na prática educativa pode alguma coisa”.

A escola e a educação, para Freire, devem proporcionar aos homens e às mulheres o “ser mais”. Freire (2005) defende que a concepção e a prática “bancária” de educação levam ao desconhecimento dos homens e das mulheres como seres históricos, enquanto a educação problematizadora parte justamente do caráter histórico e da historicidade destes. Freire conhece, assim, os homens e mulheres “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 2005, p. 83).

Porém, como Freire (2005, p. 86) afirma essa busca do ser mais não pode se realizar no “isolamento, individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”. O homem deve ser sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Por isso, “ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam

entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 78).

Para Freire, o ato de conhecer decorre de um processo social em que o diálogo e o conhecimento entre os sujeitos são produzidos a partir de uma construção coletiva. Para tanto deve respeitar a historicidade vivenciada por cada sujeito e servir para a transformação social do estudante. Sendo assim, a Educação Integral possibilita a busca da realidade, das vivências e das experiências, que não podem e não devem ser fragmentadas. Remete-se assim a visão totalitária do sujeito como algo imprescindível a visão integral do homem.

Para Anísio Teixeira (2007), a escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (Teixeira, 1997, p. 65).

Ainda em “Educação não é privilégio” (1953), afirma que a escola primária, a qual tem um fim em si mesma e só secundariamente prepara para os níveis posteriores, não pode ser uma escola de tempo parcial, pois esta não será apenas uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática: não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 1994, p. 63).

Para Teixeira a educação não deve ocorrer como mera instrução, ela deve ser capaz de proporcionar condições de vida e não apenas o ensino, de modo que o estudante seja capaz de aliar o ensino a prática, para que esta tenha utilidade no seu cotidiano.

Darcy Ribeiro(2007), Várias foram as tentativas de elaboração e de estruturação das escolas integradas, dentre elas pode-se citar os CIEPS – Centro Integrado de Educação Psicossocial:

Os Cieps se valiam de uma proposta pedagógica diferenciada, embasada nos princípios da Escola Nova onde sua ação pedagógica primava pela visão interdisciplinar, tendo como base um trabalho integrado, em que cada professor pudesse complementar e reforçar o trabalho dos demais (Ribeiro, 1986).

Assim sendo, estas ações apresentavam-se, para o mundo cultural dos estudantes, respeitando, acima de tudo, seus saberes. Daí a escola nova passa a ser criticada por ser uma escola que valorizava mais a experiência em detrimento dos conteúdos.

### **Aspectos legais**

Os marcos normativos e legais da Educação Integral e da Educação em Jornada Integral no Brasil são compostos por leis, decretos, portarias interministeriais, portarias, resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

**Lei nº 9.394.** De 20 de dezembro de 1996- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A carga horária mínima anual da educação básica é de 800 horas em 200 dias letivos, sem contar os exames finais. A jornada escolar no ensino fundamental inclui pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, mas o artigo 34 prevê que o período de permanência na escola seja progressivamente ampliado.

A Lei Diretrizes Bases demonstra preocupação clara com as principais questões da educação brasileira, tais como: o funcionamento e a duração da educação básica, especificando somente a carga horária mínima não especificando a máxima e ainda abrindo a possibilidade para que cada escola elabore seus calendários escolares, o que

pode representar um melhor atendimento às especificidades do estudante, abrindo um precedente que o aluno permaneça mais tempo de seu dia no espaço escolar, e menos tempo de sua vida na escola.

Em outras palavras a previsão de ampliação do número de horas do aluno na escola prevista no artigo 34 não tem prazo definido, mas é uma proposta que está em sintonia com as tendências dos mais modernos métodos pedagógicos. Assim sendo, compreende-se que este modelo de escola que Darcy Ribeiro estivesse propondo, um modelo de escola semelhante ao dos CIEP, centros integrados que criou no Rio de Janeiro, com provável inspiração nas teorias do ensino compensatório, uma idéia com pontos positivos, na medida em que estimula a presença e a participação na vida da comunidade escolar.

**Lei nº 11.494.** De 20 de junho de 2007- Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

- I - creche em tempo integral;
- II - pré-escola em tempo integral;
- IX- ensino fundamental em tempo integral;
- XII - ensino médio em tempo integral;

Esta lei trata dos recursos destinados ao ensino integral nas diferentes modalidades, as escolas pesquisadas aqui foram as escolas de ensino fundamental, portanto, cabe ressaltar que estas devem funcionar com os recursos do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), Os recursos são pelas secretarias de educação tanto municipais quanto estaduais, dependendo de dados informados no censo escolar INEP (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais).

O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional nº53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela medida provisória nº339, de 28 de dezembro do mesmo ano, e foi convertida na referida Lei por dos Decretos 6.253 e 6258 de 13 e 29 de novembro do mesmo ano.

**Lei nº 13.005.** De 25 junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. A Lei nº 13.005/2014 traz importantes instrumentos para viabilizar ações conjuntas em regime de colaboração e o monitoramento contínuo do processo de execução do PNE. Assim, o art. 5º define as instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e pelas avaliações periódicas da execução do PNE: Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação. Uma das metas do PNE é com o apoio da União ofertar educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos estudantes na escola, que a permanência passe a ser igual ou superior 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola, as escolas devem ser construídas com um padrão arquitetônico, o mobiliário deve ser adequado.

**Lei nº 11.947.** De 16 de junho de 2009 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE pode ser aplicado na aquisição de materiais permanentes (como bebedouro, impressora, aparelhos de ar condicionado etc.) e de itens de uso diário (papel, lápis, caneta, borracha, cartuchos de tinta para impressora, produtos de limpeza, papel higiênico, sabonete etc.), na realização de pequenos reparos na infraestrutura física do prédio (como consertos de torneiras) e na contratação de mão de obra para esses serviços, nos materiais necessários para a implementação do Projeto Político Pedagógico, em instrumentos que permitam avaliar a aprendizagem e no desenvolvimento de atividades educacionais.

As verbas destinadas às escolas que funcionam nos fins de semana e às que oferecem período integral são para a aquisição de material pedagógico e de consumo e para despesas com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelas atividades.

**Portaria Normativa Interministerial nº- 17.** De 24 de abril de 2007 - Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

O Programa Mais Educação foi uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

**Portaria Normativa Interministerial nº 19.** De 24 de abril de 2007 - Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando à construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares. Considerando o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e de formação para a cidadania, a corresponsabilidade de todos os entes federados em sua implementação, bem como a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local; e considerando a importância das práticas esportivas, das atividades físicas e lazer para a promoção da saúde, o aprendizado da convivência democrática, a participação social e o exercício da cidadania; resolvem: Art. 1º Estabelecer as diretrizes para cooperação entre os Ministérios da Educação e do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva nos espaços escolares, diretamente ou em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios.



A indicação das escolas deve ser feita no Sistema de Informações Integradas de Planejamento (SIMEC) do Ministério da Educação. Os recursos são repassados a prefeituras e a secretarias estaduais de educação por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR).

### **Marco Conceitual**

**A aplicação da Educação Integral.** 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.

Torna-se uma proposta atual quando alinha-se as necessidades do tempo em curso, tendo como direcionamento a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo, em outras palavra formando seres holísticos onde o todo é defendido e preservado.

Para Yus, (2002). A educação torna-se holística por ser um conjunto de visões que procuram educar completamente a pessoa. Isso inclui de visões interconectada do mundo, tais como as de relações corpo/mente, de inteligências múltiplas, de análise de conceito de espiritualidade e de prática em sala de aula, além de estudos que abordam, a partir de visões holísticas, as pessoas, as culturas, enfim, o mundo e os cosmo.

A educação integral é também uma educação inclusiva quando esta reconhece a singularidade dos estudantes quanto também a sua diversidade, assim se sustentando na construção de pertencer ao grupo social em questão e ser autores e coautores de um projeto educativo direcionado a todos e para todos. Desta feita é portanto, promotora da equidade ao reconhecer e atender o direito de todos de aprendizagem e acesso a oportunidades educacionais diversificadas e diferenciadas através das interações múltiplas por ela proporcionada.

Finalmente, o aprendizado holístico é compreendido, em termos de inclusão, de um amplo leque de estudantes e por uma variedade de visões de aprendizagens que suprem suas diferentes necessidades (Yus, 2002,p.16)

Assim sendo a educação integral torna-se uma proposta ajustada ao que se entende por sustentabilidade, no momento em que esta se compromete com os processos educacionais dentro de um contexto sócio-político e cultural, favorecendo a interação permanente entre aprendizagem e prática.

Yus, (2002), Afirma que a partir das inúmeras definições e tentativas de conceituação deste paradigma, acreditamos que ele está formado pelos os seguintes elementos caracterizadores: globalidade da pessoas, espiritualidade, inter-relações, equilíbrio, cooperação, inclusão, experiência e contextualização.

E por fim, entende-se por aplicação da Educação Integral amaneira 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”.

**Aplicação dos aspectos éticos-políticos do desenvolvimento da educação integral.** A dimensão ético-política do desenvolvimento da educação integral diz respeito ao que a escola deve formar em relação a sociedade, com suas normas e valores. É uma dimensão que é carregada de intencionalidade no que diz respeito à relação que é estabelecida entre professores e alunos. Diz respeito a tudo que é estabelecido no cotidiano escolar, que vai desde a tomada de posição frente a uma realidade desde as relações humanas e sociais que estão assentes na vivência das pessoas.

Os aspectos ético-políticos da formação integral implicam também em relações de poder porque tem um grande componente axiológico: adoção de postura e ter consciência da sua posição diante de nós mesmos, das pessoas, da sociedade, da comunidade escolar, principalmente diante dos educandos e seus pais. Implicitamente, o desafio maior na escola está na função docente de ter consciência de seu papel político-pedagógico, na formação integral desse ser (aluno) em transformação a realizar escolhas embasadas nos conceitos morais.

Corroborando com essa visão de realidade Freire (1997) pontua sobre essa tomada de posição, nessa vertente político-pedagógica e explica que:

[...] não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com

facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar a apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma das minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.(Freire, 1997, p.108).

Nesse aspecto o professor tem que se apropriar do diálogo, exercitar a pedagogia das respostas e assumir uma pedagogia que se abra ao diálogo, a escutatória. Isso diz respeito as práticas educativas que levem a uma construção de uma cidadania plena. Isso pressupõe a uma formação de valores éticos e políticos rumo a uma sociedade democrática, pois educar para a cidadania garante uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, quando se fala em cidadania se pretende educar assumindo uma postura mais coesa, de transformação da realidade, convivendo com as diferenças, assumindo um compromisso rumo a transformação social. Essa postura é revolucionaria e necessária rumo a uma sociedade equânime. Nesse sentido, o docente precisa assumir uma nova totalidade, onde o convívio pedagógico seja centrado no diálogo, na amorosidade, na humanização mas, também, na competência pedagógica rumo a excelência da aprendizagem do aluno. Essa dimensão nos leva a um perfil educativo fortemente

Humano rumo a uma escola engajada rumo a uma sociedade transformada e humanizada. Sendo assim, não existe neutralidade porque o docente tem que se engajar, tomar posição, naquele movimento de ensinar e aprender, humanizar através do que se ensina.

Freire (2002) discorre sobre essa relação intrínseca entre uma pedagogia emancipatória, libertadora com essa dimensão ético-política, que diz respeito a construção de uma sociedade mais equânime e transformadora. O educador explica:

[...] uma das primordiais tarefas da pedagogia critica radical libertadora e trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade

injusta. E trabalhar a genuinidade dessa luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, e trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante que estimula a imobilidade de mudar, vale dizer, e trabalhar contra força d ideologia fatalista que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação a realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. E defender uma pratica docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e rigorosamente neutra. E nesse sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão as artimanhas do 'pragmatismo' neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. (Freire, 2002, p.43).

Nesse sentido, em relação a prática educativa a dimensão ético-política exige uma adoção de nova postura, sem neutralidade diante da realidade social. Isso pressupõe um engajamento em relação a mudança rumo a uma prática educativa voltada para a cidadania. Sem adoção de um novo olhar diante da realidade é impossível transformar tanto a escola quanto a sociedade.

O 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.

***O desenvolvimento de conteúdos de identidade nos documentos e nas aulas.*** 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 com Plano Nacional de Educação, quanto ao Plano Estadual, com base nestes documentos é que as escolas 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. O Projeto Político Pedagógico propicia, então, a vivência democrática necessária para a participação e o exercício da cidadania. Quanto a efetivação da intencionalidade existente no Projeto Político Pedagógico se reporta Marques(1990):

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).

As intenções devem ser comungadas por todos os partícipes do processo educativo e devem ser convertidas em projeto e ação. Assim, Freitas (1991) reforça o caráter participativo na construção de tal projeto:

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 inventada 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, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola.

Para que a construção do projeto político pedagógico seja possível é necessário propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. O ponto que interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

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 conteúdo. 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 na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

d) Liberdade é outro princípio constitucional. Está sempre associado à idéia 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).

*Evidências de estratégias metodológicas que despertem a criatividade na aplicação da educação integral.* Alencar assim define criatividade (1993):

“criatividade implica a emergência de um produto novo, seja uma idéia, ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou idéias já existentes” (Alencar, 1993, p.15).

Sendo assim, ressalta, ainda, a importância do produto criativo ser uma resposta apropriada a uma dada situação. Sternberge Lubart (1995) também definem criatividade a partir do produto criativo, sendo que este tem que ser algo novo e apropriado. A característica “novidade” tem, para este grupo de autores, a ver com algo que seja inusitado, diferente do usual e original, enquanto o termo “apropriado” refere-se ao produto considera como algo útil e adequado a uma determinada situação.

Para Fleith e Alencar (2005), não existe uma definição consensual de criatividade. As autoras enfatizam que as várias definições podem ser distribuídas em quatro categorias: pessoa, produto, processo e ambiente. E continuam afirmando que as definições que focalizam a pessoa incluem três aspectos: características cognitivas, traços de personalidade e experiências durante a vida. Já a segunda categoria de definições de criatividade enfatiza o produto que deve ser novo, útil e de valor para a sociedade. A terceira categoria diz respeito ao processo ou à forma de desenvolver produtos criativos.

Segundo os autores: “O processo criativo pode envolver uma maneira original para produção de idéias incomuns, combinações diferentes ou transformação de uma idéia já existente”. (Fleith e Alencar, 2005, p.86). Finalmente, concluem as autoras que as definições agrupadas na quarta categoria enfatizam o papel do ambiente na promoção ou inibição de habilidades criativas. “Nesta perspectiva, criatividade é o resultado de um grande sistema de redes sociais, domínios de cultura e campos (ou instituições sociais)” (Fleith e Alencar 2005, p.87).

Mitjans Martínez (2004) ao tratar da questão da potencialidade presente, não apenas no senso comum, mas também na literatura especializada, afirma que o pensamento de que a criança nasce criativa e que é o meio que a inibe ou a estimula não corresponde à concepção histórico-cultural. Sobre esta questão afirma:



O enfoque histórico-cultural, como já vimos, quebrou esta concepção do psicológico especificamente humano como inerente a uma natureza humana universal, o que implica que a criatividade não pode ser vista como uma potencialidade psicológica com a qual os indivíduos nascem, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida de uma sociedade concreta. (Martínez, 2004, p.85)

Na trajetória da vida escolar, existe uma série de habilidades que ajudam os alunos a aprender e a internalizar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Sendo assim, o desenvolvimento das habilidades desde a Educação Infantil é essencial para garantir uma formação integral do estudante.

A criatividade assume um papel muito importante nesta trajetória do aluno. De acordo com um estudo realizado pela Fundação Botín (1997), da Espanha, uma educação repleta de criatividade na infância pode aumentar em 17,6% as chances de uma criança ingressar no ensino superior e conseguir um bom emprego. Vários são os autores (Amabile 1989, De La Torre 2005, Runco, 1996) que concordam com o fato de que a criatividade faz parte da natureza humana e, portanto, irá se desenvolver em maior ou menor grau dependendo das condições ambientais e sociais. Neste caso a cultura interfere nos níveis de criatividade, mas não na sua origem.

***Evidências de práticas de cidadania na escola na aplicação da educação integral.*** A existência de uma tese de que a escola deve e pode ser espaço formador de cidadãos, procurou-se buscar apoio para esta tese nos autores: Coutinho, 2005; Freire, 2010; Japiassu, 1970; Kohan e Leal, 1999; Lipman, 1990; Sacristan, 2000, Padilha, 2001 e Taille, 2009 e, algumas das leis brasileiras vigentes, que corroboram com a tese da escola como formadora de cidadãos.

Há um entendimento controverso acerca de como garantir que a cidadania seja efetivamente praticada no ambiente escolar, ainda com muitas transformações dentro e fora da escola, a sua função social mudou de acordo com o momento histórico em que vive a sociedade. No entanto, é importante a reflexão sobre como ocorre a cidadania dentro da escola, em virtude, do entendimento que tal instituição ainda é um espaço

onde deverá ocorrer trocas de saberes e vivências.

De acordo com Taille (2009, p. 34) “é urgente à escola ser um local de repercussão, ou melhor, espaço de reflexão sobre essa questão da vida que se quer viver”, conclui-se que o momento vivido leva a considerar a educação não só em seu aspecto formal, mas, também em seus aspectos morais.

Vocábulos como valores, cidadania, autonomia, e afetividade devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico – PPP, nos planejamentos de ensino da escola, nos planos de aulas elaborados pelos professores, nos livros didáticos, nas teorias que aborda questões educacionais, existindo uma preocupação por parte da escola com a construção de valores, princípios que anteriormente eram iniciados e mediados pela família.

De acordo com parâmetros curriculares nacionais - PCN (1997) a contribuição da escola é a de articular um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitem intervir na realidade para transformá-la. Preconizando que o convívio escolar é um fator determinante para a aprendizagem de valores e atitudes.

Desta forma, dentre os conteúdos formais, disciplinas obrigatórias e dentre outras incumbências da escola, é tarefa de toda comunidade escolar contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos para atuar e tornar a sociedade mais democrática, isto incluindo a consciência dos seus direitos e deveres, para que apresentem postura crítica diante dos problemas sociais e contribuir na resolução dos mesmos.

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 mediadores 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 licenciosa nem jamais autoritária. é uma escola que vive a experiência tensa da democracia (Padilha, 2001 p. 22).

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.

Há poucos anos atrás, era considerado muito difícil trabalhar cidadania concomitantemente com os conteúdos curriculares, e mais difícil ainda ensinar considerando as idéias, objetivos e o poder de transformação social dos alunos. Todavia, e com algumas ressalvas, isso já tem sido “pensado” e considerado pelos envolvidos com a educação, o que se configura em grande avanço.

Como Kohan e Leal (1999) a sociedade necessária só pode ser construída por meio de 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 científico-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 luta 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).

**Aspectos técnico-científicos para o desenvolvimento da educação integral para sua aplicação.** Consiste em uma das especificidades da educação escolar. A partir do conhecimento tecnológico e científico desenvolvidos nas escola 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).

Nesse aspecto, o domínio técnico-científico tem sua rigorosidade dentro da realidade sócio histórica porque não pode ser desligado do mundo, da vivência das pessoas que exercem a prática educativa. Sendo assim, não pode ser visto como voltado para a mera transmissão de saberes, nem como cientificismo estanque, bem como os novos conhecimentos (conceitos) devem ter sentido e significado na e para a vida real dos educandos. Se reportando a importância dessa perspectiva para homens e mulheres, Freire pontua que:

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como

dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas essas atividades humanas”. (Freire, 1993, p. 19).

Quando se reporta a atividade educativa sobre os “novos conhecimentos” (conteúdos científicos) tem que se estabelecida uma relação entre os mesmos e os saberes que os alunos trazem para a sala de aula oriundos de sua realidade. Ou seja, tem que se estabelecer uma relação dialógica criando assim uma comunidade de aprendizagem, que reflete, que busca, que ressignifica o aprendido sócio histórica e culturalmente. Tudo isso leva o aluno a um modelo de compreensão da realidade, do significado da teoria e dos conteúdos conceituais estudados.

Nesse foco voltado para uma real compreensão dos conceitos e teorias, o processo dialógico faz o aluno desvelar, refletir, reescrever, recriar, ressignificar o que foi aprendido, independentemente de ser um conceito, um texto ou uma lição porque há uma interação da dimensão técnico-científica com a realidade vivida pelo aluno política e pedagogicamente.

No livro *Dialogando com Paulo Freire* cujo tema alfabetização enfoca a questão da leitura de mundo e a leitura da palavra, Donaldo Macedo demonstra que a aprendizagem é facilitada através do que o aluno traz de conhecimento prévio, da sua própria visão de mundo e de realidade. Corroborando com esse pensamento o autor discorre que:

O conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento. O novo conhecimento revela a razão de ser que se encontra por trás dos fatos, desmitologizando, assim, as falsas interpretações desses mesmos fatos. Desse modo, deixa de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. (Freire e Macedo, 1994, p. 105).

Essa relação estabelecida entre o que o conhecimento que o aluno trás e o

conhecimento novo (conceitual) demanda tempo porque pressupõe dialogar com um certo distanciamento, problematizar, refletir e buscar de forma cooperativa uma apreensão reflexiva e crítica das ideias dos autores, misturando-as com as ideias dos educadores e dos próprios educandos. Nesse sentido, é estabelecida uma relação dialética, dinâmica entre a própria palavra e o mundo na busca das origens do conhecimento. Entretanto, discutindo essa relação dialógica Paulo Freire pontua que:

[...] O diálogo não pode converter-se em um 'bate-papo' desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professores e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno do que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos. (Freire, 1992, p. 118).

Temos que, mesmo diante da rigorosidade científica nenhum conhecimento é neutro, mas tem um processo de construção sistematizado. Mas aprender significa uma compreensão de conteúdos e conceitos diante de uma realidade econômica, política, social e cultural das pessoas envolvidas neste processo (educandos e educadores), que se manifesta nas palavras e nas atitudes em relação ao próprio conhecimento, ao conhecimento do mundo e das pessoas. Essa relação necessita da curiosidade para uma prática educativa crítica, democrática, que se manifesta no perguntar, perscrutar sobre questões fundamentais numa forma de compreensão da realidade, na busca da razão de ser desse conhecimento, independentemente dele ser novo, ou historicizado, popular ou científico.

Nesse processo ensinar é mais do que aprender conceitos. Não é apenas transmissão de conteúdos informações e lições estanques. De acordo com Moll(2012, p.87) ensinar é partir da realidade, mediar através dos conceitos, o que leva a uma compreensão dessa realidade com possibilidade de intervir nela de uma forma dinâmica, positiva e transformadora.

A ciência deve ser usada a favor dos humanos, homens e mulheres concretos, em respeito as dimensões (afetiva, emocional, sociais, culturais, política, econômica e histórica) e suas vivências fruto de uma realidade experienciada. De acordo com Moll (2012, p.87). Nesse sentido, tem que se evitar o dogmatismo teórico, pois as teorias não

podem ser aplicadas de forma mecânica, mas sim oportunizar que os educandos possam se posicionar na sociedade em múltiplas situações da realidade vivida.

*Aplicação de atividades tecnológicas no desenvolvimento da educação integral na escola.* 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) 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, na 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?(Justo, 2001, p. 72).

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 no 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 torná-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 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”. (Revista nova escola, 2011, p.32).

Arruda(2004) apresenta uma reflexão sobre o contexto no qual as tecnologias educacionais estão inseridas.

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”. (Arruda,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 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.

***Desenvolvimento de atividade de pesquisa sobre a realidade na aplicação da educação integral nas escolas.*** Para ensinar o educador precisa pesquisar. Para Paulo Freire “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2001, p. 32). Na sua visão o educador deve levar em conta os saberes dos educandos trazidos de sua realidade imediata, frutos da sua história, estimulando os alunos na sua superação pelo exercício da curiosidade, que desenvolve à imaginação, observação, os questionamentos, refletindo para a elaboração de hipóteses até chegar a uma explicação epistemológica.

Freire destaca a necessidade de refletir criticamente sobre a práxis educativa para evitar a reprodução alienada, criando possibilidades para que o aluno produza ou construa conhecimentos: “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção à sua construção. (Freire, 2001, p. 52).

O educador deve estimular o ato de pesquisar, dando oportunidade para que o aluno seja sujeito e não apenas objeto na relação ensino-aprendizagem. Sobre o assunto, o educador inglês Lawrence Stenhouse (1975), ressalta que todo professor deveria atuar como numa investigação, capacitado a criar um currículo próprio, baseado nas necessidades reais de seus educandos. Pontua ainda que todo educador tinha de assumir seu lado de experimentador na vivência, no cotidiano, pois quem mais precisa aprender é quem ensina.

Neste aspecto a sala de aula como laboratório, é possível garantir através do exercício da autonomia garantir a aprendizagem dos alunos das classes sociais menos

favorecidas e assim fazê-los alcançar um nível intelectual mais elevado. Para Demo (2007), o professor deve ser um pesquisador que constrói e reconstrói seu projeto pedagógico. Ele deve produzir ou reconstruir textos científicos, elaborar ou reelaborar o material didático, inovando sempre sua prática didática em sala de aula. Martins (2007, p. 85) aponta para a importância do papel do professor, quando afirma que o mesmo: “...deverá conduzir o projeto e procurar, em sua construção, resultados que possam superar a metodologia das superficialidades, isto é, os conceitos do senso comum, aprofundando mais o lado científico da investigação”.

Para tanto, na função de investigador o professor deve fazer um diagnóstico para conhecer o que os alunos já trazem de conhecimentos prévios, respeitando o contexto e situação cultural que estão inseridos, relacionando-os aos métodos ao trabalho a ser desenvolvido. O incentivo ao trabalho escolar com projetos de pesquisa, Stenhouse (2007) faz a uma observação em relação ao educando:

A criança tem paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe, nem a solução pronta a seus problemas; é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, motivá-la a descobrir as saídas, orientá-la na investigação até conseguir o que deseja (Stenhouse2007, p. 78).

Para isso a aula deve ser atrativa para matar a curiosidade do aluno para que o mesmo não receba respostas prontas e acabadas. Esse é um dos motivos que leva ao desinteresse por parte do educando e frustração ao professor. Com procedimentos didáticos corretos, com a utilização de métodos que levam o educando à investigação, se pode evitar muitos casos de indisciplina em sala de aula, pois a aula se torna atrativa, aumentando a motivação para a aprendizagem.

Menga Ludke (2001) defende que o próprio professor da Educação Básica deve ser um constante pesquisador em seu trabalho diário. Também ressalta que há limitações tanto na academia, onde se dá a formação profissional, bem como o tempo disponível para o desenvolvimento de pesquisas é insuficiente, sendo que nas horas atividade ou permanência é o momento em que o docente prepara suas aulas e corrige trabalhos de seus alunos.

Nesse sentido, o Programa PDE, ligado a SEED do Estado do Paraná, abriu novas possibilidades para que o professor participante do Programa desenvolva pesquisas em seu local de atuação, buscando a superação dos problemas e visando a melhoria da qualidade do ensino da Educação Básica. Conta também com a participação dos demais educadores que compõem a rede de ensino através da formação de grupos de estudo sob a coordenação do professor PDE, onde o projeto de pesquisa é discutido e implementado. 3 - Ensinar exige pesquisa Paulo Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Menga Ludke2001, p. 32).

Para ele, o educador deve respeitar os saberes dos educandos adquiridos em sua história, estimulando-os a sua superação através do exercício da curiosidade que os instiga à imaginação, observação, questionamentos, elaboração de hipóteses e chega a uma explicação epistemológica. O autor destaca que é necessário refletir criticamente sobre a prática educativa para evitar a reprodução alienada, criando possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos: “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ao a sua construção” (2001, p. 52). O professor deve estimular o ato de pesquisar para que o aluno passe a ser sujeito e não apenas objeto da nossa história.

Para o educador inglês Lawrence Stenhouse, todo professor deveria atuar como um investigador para ser capaz de criar o próprio currículo, baseado nas necessidades reais de seus alunos. Acreditava que todo educador tinha de assumir seu lado experimentador no cotidiano, pois quem mais precisa aprender é aquele que ensina. Ao transformar a sala de aula em laboratório, é possível garantir a aprendizagem dos alunos das classes sociais menos favorecidas com maior autonomia e assim fazê-los alcançar um nível intelectual mais elevado.

O pesquisador Pedro Demo (2007), ressalta o papel do professor como um construtor e reconstrutor de sua proposta pedagógica. Nessa iniciativa ele próprio pode elaborar seus trabalhos, produzir materiais didáticos e textos acadêmicos, inovando sua prática pedagógica de sala de aula. Sobre a relevância do papel do professor o educador Martins (2007, p. 85) enfatiza que o mesmo: “...deverá conduzir o projeto e procurar, em sua construção, resultados que possam superar a metodologia das superficialidades, isto é, os conceitos do senso comum, aprofundando mais o lado científico da

investigação”.

A linha desses pesquisadores deixa evidente o papel do professor como investigador, construtor do seu processo de aprendizagem, gestor de todas as etapas de seu trabalho como docente, que deve ser iniciado com um diagnóstico para conhecer os conhecimentos prévios dos alunos para escolher métodos adequados para desenvolver o processo ensino-aprendizagem e, principalmente, respeitando a realidade cultural de onde eles estão inseridos.

Para o desenvolvimento do trabalho docente nessa perspectiva o incentivo para a realização do trabalho com pesquisas incentivar o trabalho escolar com projetos de pesquisa é um dos caminhos ideais para Martins (2007, p. 78) que faz a seguinte comentário em relação ao comportamento do aluno: o pesquisador explica que a criança tem uma tendência natural para a curiosidade, para descobrir coisas, se interessar pelo novo. Nesse sentido não convém dar-lhe respostas prontas e acabadas, mas sim desafiá-la, motivá-la, até a mesma conseguir as respostas, as saídas sempre com a ajuda do professor como orientador no seu processo de investigação.

Sobre o desenvolvimento de uma aula interessante tem que ser usada uma metodologia adequada. Por isso, vale ressaltar atividades e metodologias que desenvolvam a criatividade do aluno, levando-o a questionar e a procurar as respostas. |O uso de metodologias que levem o aluno a produzir seu próprio conhecimento evita o desinteresse e a indisciplina na sala de aula.

Contudo, o professor encontra entraves que começam na própria Universidade onde ocorre a formação inicial, onde há falhas na pesquisa, com insuficiência no tempo dos estágios e na fase em que o docente nas suas atividades diárias prepara sus materiais e recursos didáticos.

Atualmente alguns programas como PDE (Programa de Desenvolvimento da Escola) abriu outras possibilidades para que o docente desenvolvidas pesquisas em seu próprio local de trabalho, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem na educação básica. Corroborando com essa linha de ação Paulo Freire (2001, p. 32) ressalta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O

teórico explica que o docente tem que partir de uma relação de respeito aos educandos, seus saberes, suas histórias de vida, estimulando-os à superação de suas dificuldades através de um trabalho de estimulação a sua curiosidade, a sua imaginação, levando-o a observar, questionar, elaborar hipóteses até chegar a uma resposta fruto da construção desse conhecimento.

Outra questão importante é a reflexão crítica sobre a prática educativa. O foco é trabalhar para evitar um processo de alienação, abrindo um leque de possibilidades para que o aluno produza, construa seu conhecimento. Em Freire (2001, p.52) temos a afirmação de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, o docente deve incentivar o ato de pesquisar no aluno para que o mesmo se torne sujeito de seu processo de aprendizagem. Corroborando com essa visão o teórico inglês Lawrence Stenhouse enfoca que todo docente deve pautar sua atuação na investigação voltada para a criação de um currículo próprio, baseado na sua realidade e na realidade de seus alunos. Segundo o autor, todo educador teria que atuar como experimentador nas suas atividades no dia-a-dia. Nesse sentido, a sala de aula tem que se transformar em um local de experimento, onde a sala de aula torna-se espaço de laboratório onde a aprendizagem é garantida para que os mesmos alcancem um nível intelectual mais adequado.

O teórico Martins (2007, p.85) ressalta a importância do papel do professor e pontua que o mesmo “deverá conduzir o projeto e procurar, em sua construção, resultados que possam superar a metodologia das superficialidades, isto é, os conceitos do senso comum, aprofundando mais o lado científico da investigação”. Esse processo de construção pressupõe o trabalho de pedagogia de projetos para a superação do senso comum levando o docente a realizar seus experimentos, desenvolvendo o seu processo de investigação, aliando a pesquisa ao ensino.

***Atividades que desenvolvam a criatividade no aluno.*** Para uma melhor compreensão a respeito das atividades que desenvolvam a criatividade é importante começar por compreender o que é criatividade e como ela é manifestada pelo estudante, pode-se então definir criatividade com uma capacidade humana, pode ser estimulada e

exercitada, sobretudo, pela educação. Deste modo nas atividades pedagógicas, pode ser facilitadora e estimuladora do processo de ensino-aprendizagem, Estas atividades concentra-se na essência de perspectivas educacionais contemporâneas. Como por exemplo: o método montessoriano, o construtivistas e o sócio-interacionistas de Piaget e Vygotsky, nas técnicas de Freinet e no método de Paulo Freire.

Desenvolver atividades criativas no aluno é o meio propício para o desenvolvimento de potencialidades geradoras de aprendizagens. Torna possível a espontaneidade trazendo ao concreto as constatações elementares. Um aspecto interessante é quando os métodos científicos contatam que a criatividade antes vista como uma inspiração divina ou um dom de privilegiados, aos poucos, foi sendo aceita como uma capacidade inerente ao ser humano.

A ciência do século XX, sobretudo a partir de Freud, desmistificou a criatividade ao demonstrar que não é a inspiração das musas, mas o salto do inconsciente à consciência, que causa a vivência da iluminação. (Estrada, 1992, p. 40).

Há, no entanto, uma intrínseca relação entre pensamentos criativos e resolução de problemas, onde a inspiração como aspecto natural e espontâneo. Portanto, verifica-se que a criatividade é mais do que uma perspicácia intelectual, mais do que uma habilidade, é uma atitude diante da vida, diante de qualquer situação e aspecto da vida. Deste modo surge a figura do professor como o ser capaz de compreender e exercitar e desenvolver suas atividades pedagógicas e adequando suas práticas e estimulando o potencial criador presente em cada aluno.

O professor é o elo que mantém através do desenvolvimento de atividades criativas, as estratégias de aprendizagens sendo este o agente fundamental da prática educacional criativa. Ao ingressar nos processos de criação o educador passa a desenvolver sua criatividade e esta torna-se auxiliar na construção de atividades para o desenvolvimento criativo de seus estudantes.

Um dos entraves encontrados no desenvolvimento das atividades criativas é o currículo estabelecido pela educação educacional, onde os conteúdo pré- definidos, partindo preferencialmente do conhecido, deste modo, o estudante não é incentivado a

mergulhar no desconhecido, pairando apenas em respostas simplistas, unilaterais, ultrapassadas e desgastadas.

Nicolau, (2012), são inúmeros os fatores que impedem o pleno desenvolvimento da Criatividade da criança no âmbito escolar porque, no Brasil, existem enormes dificuldades por parte do professor no sentido de encorajar o aluno a exercitar as suas habilidades criativas. Para isto Alencar (1992), aponta os principais fatores são:

a) Conteúdo e extensão do programa curricular- isso deixa pouco tempo ao aluno para explorar novas formas de pensamento, para testar novas abordagens na solução de problemas e para fazer uso de formas divergentes de lidar com o conteúdo programático;

b) Visão tradicional do ensino - visto como uma transmissão de informações, cabendo ao professor, com o auxílio do livro-texto, transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constituem a matéria-prima a ser assimilada e aprendida pelo aluno;

c) Ênfase exagerada na disciplina e no bom comportamento do aluno - o aluno ideal, desejado por todos os professores, é aquele que permanece quieto e atento ao que o professor comunica, respondendo apenas às perguntas feitas a ele. É um aluno que não questiona, que não critica, que não sugere ao professor novas alternativas e novas abordagens;

d) Baixas expectativas do professor com relação ao aluno - a capacidade do alunode ser responsável, independente e criativo para propor novas idéias, é descartada pelo professor.

Uma idéia muito aceita e difundida sobre atividades criativas é desenvolvida por Montessori quando esta percebe que levar livros à sala de aula no momento em que os estudantes haviam começado o processo da leitura não exatamente estimulava a leitura destes. Mas nesse mesmo período, começaram a ler tudo o que encontravam pela frente. E somente tempos depois voltam-se a interessar pelos livros, como se esse tipo de leitura de livros fosse menos interessante a priori do que a leitura da vida real. Daí certifica-se acerca da idéia que a educação inicia-se no aluno e não do professor. Deste modo ele defendia que:

Certamente aqui está a chave de toda a pedagogia: saber reconhecer os instantes preciosos da concentração, a fim de poder utilizá-los no ensinamento da leitura, da escrita, das quatro operações e, mais tarde, da gramática, da aritmética, das línguas estrangeiras, etc. Ademais, todos os psicólogos estão acordes ao asseverar que só existe uma maneira de ensinar: suscitando o mais profundo interesse no estudante e, ao mesmo tempo, uma atenção viva e constante. Portanto, trata-se apenas disto: saber utilizar a força interior da criança com relação à sua educação. Isto é possível? Não é apenas possível, é necessário. (Montessori apud Gadotti, 1993, p. 151-152).

**Aplicação da dimensão epistemológica do desenvolvimento da educação integral.** É o 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”.

A dimensão epistemológica diz respeito ao cotidiano do professor. Porém exige um rigor que tem relação com uma forma de se comunicar que leva os educandos e os educadores a participar numa busca ativa movidos pelo desejo de saber. Numa crítica sobre essa construção nessa busca ativa pelo saber Freire e Shor (1996) explicam que:

[...] O rigor é um desejo de saber. [...] inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os alunos são excluídos da busca, a atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles. (Freire; Shor, 1996, p. 15).

Esse modelo de abordagem baseado na realidade do educando e nos conhecimentos já sistematizados propicia um processo de criação do conhecimento, na pluralidade das interrelações que possibilitam a construção do conhecimento. Porém,



aprender significa um novo olhar, tomar uma distância segura de nossas próprias verdades, convicções, vivências, experiências cotidianas. Nesse sentido, educandos e educadores vão além da mera descrição empírica ou conceitual. Tornando-se sujeitos do ato de conhecer e de sua história. “Educador e educandos, cointencionados à realidade, encontram-se em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento”. (Freire, 1987, p. 55-56).

Esse posicionamento diz respeito ao desenvolvimento do senso crítico, da problematização, gerada pela ousadia, coragem de conhecer e compreender o mundo. Significa uma substituição de uma “pedagogia da resposta” pela “pedagogia da pergunta” – a do diálogo, da autonomia, da esperança. Sendo assim, aviva-se a curiosidade epistemológica e a criatividade dos educandos.

Sobre a “pedagogia da pergunta” Freire discute o perguntar como atizar a curiosidade do educando com novas perguntas construída junto aos seus interlocutores. Explicando ele pontua:

[...] o que é perguntar? Um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de ‘espantar-se’, [...] Eu insistiria em que a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar, eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, em um ato simultâneo. (Freire, 1998, p. 48).

A pedagogia da pergunta não dá respostas definitivas ou sem questionamentos futuros porque podem surgir novas indagações. Para um perfeito entendimento as respostas devem ter uma relação com a realidade, com o mundo em que vive, com ações e práticas vivenciadas. Para o educador: “Ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre a palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão”. (Freire, Faundez, 1998, p. 49).

A “pedagogia da pergunta” pressupõe o fortalecimento do processo reflexivo, numa relação dialógica que nasce do “espantar-se”, ter curiosidade sobre as coisas do mundo, de sua realidade vivida. Sendo assim os educandos e os educadores estabelecem uma relação dinâmica voltada para a construção do conhecimento.

*Estratégias que despertem no aluno o desejo de conhecer e aprender.* Sabe-se que levar o aluno a despertar interesse pelo saber ou seja o desejo de aprender e conhecer é um tanto desafiador no entanto é o desejo de todo professor ter alunos que desperte tal interesse. Procura-se iniciar pelos conhecimentos prévios para que o estudante sintam-se inserido na aprendizagem e vai se levando para o dia a dia do aluno deixando-o falar, desenhar, riscar dessa forma podemos esperá-lo para a aprendizagem, proporcionando-lhes prazer e motivação para estudar, se o aluno se sente motivado mais vontade terá de aprender aumentando assim o interesse pelo que ele está aprendendo, daí a importância de entender o significado do que ele está aprendendo e a motivação aumenta quando ele aprende a fazer conexão com o que está sendo ensinado.

Os estudos sobre o uso de estratégias de aprendizagem, de acordo com Santos e Boruchovitch(2009) começaram na década de 60 nas universidades americanas quando alunos que foram ingressar nas mesmas não apresentavam algumas habilidades básicas.

A desmotivação do aluno podem ter diferentes causas:O aluno não aprendeu então fica desmotivado para continuar. Outros porque não vêem significado nem relevância naquilo que está sendo ensinado, outros porque simplesmente não gostam de aprender para superar o desafio do desinteresse o professor deve descobrir o que o aluno gostaria de aprender. Isso é possível com um diagnóstico. O professor deve conhecer o aluno e suas dificuldades, o nível de aprendizagem que ele se encontra e a partir daí conhecer e respeitar a capacidade de cada um e assim descobrir uma metodologia que contemple a cada um individualmente.

Os alunos gostam do uso das tecnologias e com ela pode se acelerar a aprendizagem do aluno, pois eles têm muitas facilidades de utilizá-las pois pertencem a essa era digital. Aproveite o facebook, whatsapp, todas as redes sociais possíveis pois elas levarão a aprendizagem até eles com prazer.

Não ensine tudo de uma vez, deixe algo para aguçar a curiosidade deles. Procure ser amigo professor deixando bem claro que ele é o aluno e você o professor, ofereça conhecimentos de acordo com os níveis deles e vá aumentando o grau de dificuldades para desafiá-los. Não deixe de inovar a rotina, as brincadeiras, as atividades e as avaliações.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N, 1998) consta que para que uma aprendizagem significativa possa acontecer é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem que se traduz, por exemplo no empenho de estabelecer relações entre seus conhecimentos anteriores sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. O que nos faz entender que deve-se sempre levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos.

Para tal segundo Moreira(1999) devem-se levar em conta os organizadores prévios “que são materiais que tem como objetivo preencher um vazio que existe entre o que a pessoa sabe eo que ela necessita saber.

David Ausubel, psicólogo norte americano criou o conceito de aprendizagem significativa. Segundo ele, quanto mais se sabe mais se aprende. O fator isolado mais importante que permite a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece, baseando-se nisso para assimilar novos conhecimentos.

Sua teoria foi apresentada em 1963. Seus conceitos combinam com outras teorias desenvolvidas no século XX, como a do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e a Sócio-construtivista de Vygotsky. Para Ausubel, o ato de aprender é mais eficaz nas ocasiões em que o estudante consegue agregar e incorporar, aos conceitos anteriores novos conhecimentos, evitando que eles sejam absorvidos de modo necessário.

Pelizzari(2002) Argumenta que para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender; se o aluno quer memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente a aprendizagem será mecânica.

Em segundo lugar, o conteúdo escolar a ser aprendido, tem que ser

potencialmente, significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo e o significado.

*Relação dialógica entre o professor e o aluno sobre o conhecimento.* Para a construção de uma relação dialógica entre professor e aluno, com empatia, desenvolvendo a capacidade de refletir, ouvir, aumentando o nível de compreensão dos alunos é a base para que as formas de acesso ao conhecimento. Outra questão importante é a possibilidade de criação de pontes, pontos de diálogo entre o conhecimento formal, trazido pelo professor e o conhecimento dos alunos, fruto de suas vivências pessoais.

O diálogo estabelecido entre o professor e seus alunos proporciona a expressão dos conhecimentos, preocupação, os interesses, aspirações e atitudes dos mesmos, o que pode facilitar a sua participação de forma crítica, ativa, no processo de construção e reconstrução de sua base cultural em movimento e de acordo com seu mundo. (Gómez, 2000).

Também congruente com esse pensamento Abreu e Masetto (1990, p.115), evidenciam a importância da posição, do modo de trabalho do professor, suas características de personalidade é que pode contribuir para uma aprendizagem dos alunos. Essa concepção que enfatiza o papel do professor sempre reflete os padrões e valores da sociedade onde o mesmo está inserido.

Essa visão está ligada a qualidade do ato educativo na escola, do trabalho do professor que não deve ser um ato solitário. O trabalho colaborativo, com a participação de todos, com o apoio das famílias e de todos os profissionais que fazem a escolas, de todos que fazem a educação acontecer, de forma que o professor reflita sobre a sua prática e passe a ver que o aluno não é um mero sujeito somente receptor ou repositório de conhecimentos.

Pérez Gomes (2000) afirma que a função do professor passa a ser de facilitador, sempre buscando a compreensão de todos, compartilhado do processo de construção do conhecimento compartilhado através de um processo interativo. Para isso, a aula deve ser modificada e potencializando a reflexão sobre as ações docentes, suas

consequências para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da ação educativa.

Indo de encontro a esse raciocínio Rey (1995) reafirma o pensamento de que a relação professor-aluno pode ser afetada pelas idéias que um tem do outro e pelas representações mútuas entre os mesmos, com sua rede de significados. Nesse sentido, a relação estabelecida entre professor e aluno não deve evidenciar somente um processo cognitivo de construção de conhecimento, o trabalho educativo envolve também, as dimensões afetivas, motivacionais.

Corroborando com a idéia Freire (1996, p.96) destaca como bom professor aquele que consegue fazer o aluno interagir com a intimidade do seu pensamento. Ou seja, fazer com que o aluno veja, acompanhe a construção com toda a sua dinâmica. Esse processo é desafiante, onde os alunos nas suas idas e vindas surpreendem, pausam seus pensamentos, expondo suas dúvidas, suas incertezas.

Desse modo, o professor deixa a posição de “dono do saber”, passando a exercer um papel de orientador, de facilitador, de partícipe na construção de novas aprendizagens do aluno em seu processo de estudos. O professor nessa questão não pode prescindir dos métodos de ensino em relação à exploração do conteúdo porque tem que usar as metodologias que fazer a ponte entre o ensino e a aprendizagem.

O foco é o processo mediado pela interação professor-aluno para o desenvolvimento da dimensão cognitiva e operativa dos alunos que leva a produção de novos conhecimentos. Freire (1980, p.23) explica que nessa relação interativa entre professor e aluno “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar para humanizar”.

Desse modo, a ação docente em sala de aula é fundamental, quando o mesmo assume o papel de mediador, facilitador e não condutor do ato educativo. Em Grossi (1994, p. 02) temos que o relacionamento professor-aluno deve pontuar-se como “uma busca do aqui e agora e que nós não precisamos nos comparar com outras gerações, mas, sobretudo temos que ser fiéis aos nossos sonhos”.

Essa postura pressupõe um distanciamento do professor autoritário. Sobre essa questão, Loyola (2004) ressalta que o mesmo não deve impor o respeito, mas conquistar de seus alunos. Desse modo deve fugir de atitudes que levem os alunos ao silêncio, que o reprimam e que destilem o medo. Nesse sentido, uma relação dialógica é um processo de construção e reconstrução de idéias. Seguindo essa linha de pensamento, Freire (1996, p. 73) refere-se ao professor autoritário como:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (Freire, 1996, p.73).

O processo pedagógico é uma relação estabelecida entre docentes e alunos inseridos numa realidade escolar, e de mundo vivenciadas, numa linha de trabalho como uma “via de mão dupla”. Desse modo, tanto o professor aprende quanto ensina, e pode também aprender através de suas próprias experiências pessoais. A realidade social onde estão inseridos professores e alunos é um campo de experiências para ambos envolvidos nesse processo. Moacir Gadotti (1999) refere-se a essa interação para:

Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem "perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber". (Gadotti, 1999, p. 2)

O trabalho do professor necessita da combinação de experiência, autoridade, respeito e, sobretudo o trabalho com a afetividade. Mesmo que o docente necessite atender um aluno em particular, a ação estará direcionada para a atividade de todos os alunos em torno dos mesmos objetivos e do conteúdo da aula. Enfatiza-se a atuação de alguns docentes como um modelo imutável de docência, mas como fonte de inspiração para buscar uma nova postura, um novo caminho para ampliar as possibilidades de construção da aprendizagem dos alunos. Tendo por base a necessidade da relação

dialógica, Libâneo (1994) ressalta que:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opinião. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor. (Libâneo, 1994, p.250)

Dada a relevância do trabalho todo professor deve diversificar seu trabalho, ampliando suas formas de ver o mundo social, vivenciar o trabalho educativo interativo proporcionando aos alunos a capacidade de se expressar e expor opiniões, fazer questionamentos, tendo como objetivo ampliar as possibilidades de construção e de apropriação de saberes.

*Nível de aprendizado com características de criticidade.* Para Paulo Freire, quando a gente analisa a diferença entre a ingenuidade e a criticidade, entre os saberes da experiência cotidiana e os conhecimentos científicos, a gente observa que o que ocorre não é a ruptura entre essas duas formas de conhecimento. Mas uma superação.

Isso ocorre na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se torna mais e mais crítica através da educação. E ao se tornar uma curiosidade epistemológica – ou seja, capaz de refletir sobre a natureza, as etapas e os limites do conhecimento – essa curiosidade se torna rigorosa em termos metodológicos e conquista as condições para uma compreensão mais ampla da realidade.

Aquela curiosidade ingênua, associada ao senso comum, é a mesma curiosidade que, quando se torna epistemológica, aprende a se aproximar dos conhecimentos a partir de um método crítico. É a mudança de qualidade, mas não de essência.

Quando a gente entende curiosidade como aquela abertura para se surpreender diante as diferenças entre o que a gente sabe e o que pode aprender a gente observa que a curiosidade de trabalhadores rurais, por exemplo, tem a mesma natureza daquela curiosidade que fez com que cientistas e acadêmicos se entusiassem ao decifrar o mundo.

A diferença é que cientistas superam o senso comum ao incluir métodos mais críticos na sua curiosidade. Aquela vontade irresistível de entender o mundo, de descobrir as coisas e compreender o que nos cerca é um sentimento vital que desenvolvemos desde a infância.

Não haveria criatividade sem aquela curiosidade que nos põe inquietos diante de tantas dúvidas sobre esse mundo que encontramos pronto, mas que, por estar em transformação, precisa de nossa participação.

O mundo precisa de nossa curiosidade. Como somos sujeitos históricos, a nossa curiosidade também é historicamente construída e reconstruída. Mas a questão é que a promoção da ingenuidade para criticidade não é um processo automático.

Por isso, umas das tarefas fundamentais da prática educativa é o desenvolvimento da curiosidade crítica, aquela que se aproxima do conhecimento sem se submeter a ele, que não aceita aquele discurso autoritário do é assim porque eu digo, é assim porque eu mando, e que se dispõe a pesquisar, a relacionar e a refletir sobre o que aprendeu com liberdade e autonomia intelectual.

É aquela curiosidade com que podemos nos imunizar contra o irracionalismo decorrentes de preconceitos, de dogmatismos, e de fundamentalismos, por um lado, mas que, paradoxalmente, podem ter origem também no excesso de racionalidade das sociedades tecnológicas.

Agora, Paulo Freire deixa claro que essa crítica não implica em uma rejeição automática a tecnologia à ciência. Pelo contrário: essa é uma consideração de quem, por um lado, não sacraliza a tecnologia, mas por outro lado, não a demoniza também.

Quando um sujeito se aproxima de um conhecimento novo, mas se mantém pioneiro dos saberes solidificados na sua imaginação, ele aprisiona também a curiosidade e se torna incapaz de aprender. Por tudo isso o aprendiz só pode ser crítico quando o ponto de partida é a curiosidade. Do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (Ensinar exige criticidade).

### **Aplicação da dimensão Estético-Afetiva no desenvolvimento da educação**



**integral.** 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.

A escola convive cotidianamente diferentes sujeitos com seus sentimentos, emoções e vivências. Nesse sentido, a escola tem que veem os sujeitos em sua totalidade, vivenciando o diálogo problematizador, na corporeidade de suas histórias e identidade. De acordo com Freire ocorre a “ruptura entre sensibilidade, emoções e atividade cognoscitiva. Já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica”. (Freire, 1993, p. 118).

A dimensão estética-afetiva estabelece mudanças na escola porque significa um olhar amoroso, sensível para as emoções e sentimentos daqueles que são sujeitos e interlocutores na ação educativa: educandos e educadores. Freire discorre sobre assunto e esclarece:

[...]É vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas dispostos a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

(Freire, 1993, p.63).

Uma escola alegre será uma instituição educativa voltada para o novo, a criação de possibilidades das pessoas aprenderem e se reconhecerem, formando “genteidades”. É um espaço que se volta para a humanização para a formação de pessoas, do “ser gente”, num ambiente de descoberta feliz do conhecimento.

A amorosidade é condição essencial para a construção de uma relação dialógica que leve ao conhecimento do novo, do experienciado, fruto das vivências de um trabalho educativo voltado para o fortalecimento da dimensão estética-afetiva. Nesse sentido é preciso que os educadores não tenham medo, que ousem na busca desse exercício de amorosidade, pois a atividade docente não pode ser desenvolvida de uma forma pura. Educar, nesse sentido, é assumir riscos e se envolver, juntar a competência para ensinar com o carinho e atenção voltados para o ser em formação: o educando.

*Atividades que levem o aluno desenvolver: emoções e sentimentos.* No desenvolvimento da educação integral a inteligência emocional possui um papel relevante dentro e fora da escola, muito tem se instigado sobre “educar” as emoções para que os estudantes tornem-se preparados para lidar com frustrações, angústias e medos e todos os desafios que surgirão pela vida a fora. Deste modo percebe-se a relevância da avaliação da educação emocional no contexto de aprendizagem e principalmente na proposta de integralização do ser.

Diante da vasta literatura pesquisada nesta área pode se compreender que há um direcionamento para as competências da inteligência emocional, bem como do autoconhecimento, da autogestão, da consciência social e do gerenciamento de conflitos, no tocante a contribuição para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o ser humano a resolução de conflitos entre o racional e o emocional.

Delors et al., (2006.) Afirmando: A educação surge, então, como possibilidade imprescindível à humanidade, para construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social, valorizando disciplinas, voltadas para o conhecimento de si mesmo, mediado pelo exercício da autocrítica e da ética, no sentido de manter a saúde física e mental dos

sujeitos, e conhecimento do meio ambiente natural, para preservá-lo.

As atividades que levem os alunos desenvolver emoções e sentimentos devem ser preparada e pensadas neste sujeito como sendo um ser complexo e que em sua complexidade o ensino possa ser capaz de ampará-lo e levá-lo ao alcance de suas aprendizagens. Desta forma em concordância com (Santos, 2000)

A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber apuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (Santos 2000, p. 46).

Durante muitos anos, o binômio conhecimento lógico matemático, bem como a capacidade de ler e escrever bem, eram pré requisitos para que a pessoa fosse considerada inteligente. No entanto, nos dias atuais sabe-se que eles mensuram apenas algumas capacidades, dando ênfase ao método de uso do papel e do lápis, mas não dão conta de avaliar a capacidade de assimilar e resolver problemas do cotidiano, profissionais ou mesmo, pessoais.

Assim, Santos (2000) reforça essa ideia e acredita que a educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem-se mostrado insatisfatória, pois, a despeito de tantos avanços tecnológicos — da televisão, dos computadores e da multimídia — utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social.

Os paradigmas educacionais vigentes, sozinhos, não conseguiram levar a humanidade para um patamar aceitável de educação, por isso a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre eles. Sugere-se neste contexto a inserção de atividades voltadas para o desenvolvimento emocional e sentimental dos estudantes, para que estes se tornem emocionalmente inteligente e principalmente aprendam a conhecer e gerenciar as suas emoções e os seus sentimentos bem como, dos outros entendendo a sua intensidade e suas causas e conseqüências.

Portanto, faz -se necessário que haja a prática de atividades cujo objetivo é a

promoção do desenvolvimento das emoções e sentimentos, que estas atividades não sejam restritas apenas ao treinamento e informações, mas que possam existir através de vivências do contexto real no qual este estudante se insere. É imprescindível tornar o fazer destas atividades como algo concreto para servir por toda a vida em seus diferentes contextos. Para tanto, deve-se compreender que educar as emoções e os sentimentos constituem em um novo caminho para inserir as emoções e a vida social nos currículos formais. As atividades emocionais podem estar inseridas com leitura e escrita, ciência, história, geografia bem como em outras disciplinas.

*Atividades que levem o aluno desenvolver admiração, curiosidade.* É preciso fazer com que os estudantes se encantem e desenvolvam a admiração pelo ato de aprender, quando há admiração a adesão ao processo ensino aprendizagem ocorre de modo satisfatório, uma vez que a subjetividade e a sensibilidade encontram-se presentes proporcionando a quebra das barreiras limitadoras, outros olhares e outros sentimentos positivos.

Heidegger (1973). A admiração é um abalo. E é pelo abalo da admiração que surge a questão filosófica, que longe de afastar-se da realidade cotidiana, volta-se para ela sob um ângulo não-quotidiano, posto à luz no abalo admirativo.

Deste modo a necessidade de levar o aluno a desenvolver a admiração ocorre por conta que no processo educacional este abalo ocasionado pela admiração é o que fortalece o estudante dentro do contexto, pois é este que o ajuda a distanciar-se da realidade muitas vezes conflituosa e desestimuladora e assim focar nos pontos que realmente interessa dentro do processo educativo.

As práticas diferenciadas e inovadoras são interessantes para o desenvolvimento de habilidades até então não apresentadas pelo estudante, estas conseqüentemente são geradoras de admiração, pois é inerente ao estudante ao ponto que se envolvem e se reconhecem, também admiram porque estes precisam de projeções para alavancar em rumo as suas expectativas.

Relacionando a estas práticas acima mencionadas ao algo que é inerente ao ser humano, a curiosidade e esta está inevitavelmente presente no processo de ensinar e

aprender. Não cabe dentro desta experiência formadora uma postura inibidora desta curiosidade no estudante e nem tão pouco no professor. Os procedimentos paternalistas ou autoritários podem ser algo prejudicial ou dificultador do treino da curiosidade.

Boa tarefa para um fim de semana seria propor a um grupo de alunos que registrasse, cada um por si, as curiosidades mais marcantes por que foram tomados, em razão de que, em qual situação emergente de noticiário da televisão, propaganda, de videogame, de gesto de alguém, não importa. Que "tratamento" deu à curiosidade, se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades. Se no processo curioso consultou fontes, dicionários, computadores, livros, se fez perguntas a outros. Se a curiosidade enquanto desafio provocou algum conhecimento provisório de algo, ou não. O que sentiu quando se percebeu trabalhando sua mesma curiosidade. É possível que, preparado para pensar a própria curiosidade, tenha sido menos curiosa ou curioso. (Freire, 2011, p.83).

As atividades pedagógicas voltadas a ao desenvolvimento da curiosidade são imprescindíveis, o estudante aprende com a sua prática curiosa e libertadora, mas está deve esta condicionada a limites éticos, o desejo de satisfazer uma curiosidade não pressupõe o direito de invasão a espaços privativos nem tão pouco a exposição de outros. Cabe ao professor compreender e levar a compreensão que a curiosidade é o nos move, inquieta, busca e insere. (Freire, 2011). Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-lo aos demais.

Assim, com a curiosidade sobre controle alcança-se a memorização de terminados objetos ou fatos, por ser uma relação dialógica, cabe ao professor orientar aos estudantes a postura de todos diante desta relação que deve ser aberta, curiosa, questionadora, ativa e respeitosa, no momento que um se manifesta o outro aguarda. O professor deve ser capaz de criar atividades que levem o estudante a se assumirem enquanto curiosos e elevando seus pensamentos ao patamar das descobertas, do encontro com o conhecimento.

***Atividades que levem o aluno desenvolver sensibilidade.*** O Universo nas últimas quatro décadas vem passando por um processo evolucionar contínuo, sobretudo

no campo tecnológico, tem-se o que chama-se hoje de sociedade da informação, a era das “TICs” tecnologia de informação e comunicação. A variedade de informação e conceito circulam nas redes a todo vapor. Diante de tantas mudanças, de tantas evoluções tecnológicas, estará o ser humano apto lidar com tudo isto? E sua sensibilidade até que ponto está comprometida ou desenvolvida?

Castells(1999), reconhecendo que vivemos em uma “sociedade em rede”, ressaltou que “a presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade.

Necessita-se aproveitar esta evolução no potencial de informação e aplicar a educação por meio de suas artes e dos seus recursos tecnológicos, mais direcionadamente educação pela arte e à educação da sensibilidade, a racionalidade foi por muito tempo um pensamento predominante e na educação essas ideias foram privilegiadas através do conhecimento intelectual. A consequência deste privilégio foi colocada por longo período e ainda permanece os dias atuais como sendo o mais valorizado na sociedade, o sábio, o intelectual, o culto.

Assim passaram-se por outras fases onde a memória, o raciocínio lógico, a capacidade de solucionar problemas, a compreensão de textos complexos e as provas com questões invertidas eram tidas pelos professores que os estudantes que as realizavam com êxito eram os mais espertos e sagazes.

Rattner (2002), “não basta pesquisar e construir teorias para induzir ações transformadoras. Os eventuais resultados terão que ser combinados com um aprendizado social que incorpore elementos de ação coletiva, experimentação social e políticas públicas inovadoras...”

Nesta linha de pensamento os educadores comeram a preocupar-se como com a construção do conhecimento, surgiu então os estudos sobre os processos cognitivos e sobre o modo pelo qual este conhecimento era transmitido, nasce então o uso das tecnologias no processo ensino aprendizagem. Dentro deste raciocínio a questão era construir o conhecimento para o ser humano na sua totalidade, não importando mais a informação pela informação e sim o seu uso inteligente para o desenvolvimento global

do estudante e sobretudo os seus sentimentos.

Deste modo a construção do conhecimento passa a ser seguida por atividades par éticas que proporcione os desenvolvimento da sensibilidade. Chega-se agora a uma inevitável constatação: é preciso educar a sensibilidade. E de um modo geral foi muito aceito e difundido pelos professores, um dos fatores que os levaram a esta aceitação foi verificar que pouco importava treinar a racionalidade se esses estudantes não possuíssem valores e que estes só seriam alcançados por meio de uma certa sensibilidades acerca dos valores, da vida como um todo.

Cabe, no entanto ressaltar que as atividades educacionais para o desenvolvimento da sensibilidade não invalida a o conhecimento intelectual e outros, o que na verdade as práticas para desenvolvimento da sensibilidade está apostando são em novos rumos, em novas ressignificações e em estabelecer práticas pedagógicas diferentes dentro deste processo educacional

**Aplicação da dimensão Pedagógica no desenvolvimento da educação integral.** 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-problematizadorado 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)

Mendonça (1993), Berbel (1998), Bordenave (1983) e Bordenave e Pereira (1997) mostram que a problematização é um método que pode ser aplicado a diversas situações de ensino e aprendizagem. Isso porque é necessário pensar reflexivamente a partir de dada situação, de forma a encontrar a solução para uma dúvida. Dewey (1959) aponta atitudes necessárias compreensão em leitura as para o pensamento reflexivo e

suas vantagens para educação.

*Desenvolvimento de atividades pedagógicas de reflexão textual.* As estratégias de leitura são instrumentos de suma relevância para que os estudantes leitores consigam adquirir a informação ao qual o texto se refere as tentativas de facilitar o processo.(Duffy& cols., 1987; Brown, 1994; Pellegrini, 1996; Kopke, 2001).

São planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão.

A leitura em voz alta é o processo de verbalizar o pensamento e tem se apresentado em termos de avanços na compreensão dos estudantes no tocante a ler e compreender as expressões textuais. O índice de melhora aparece notoriamente quando estes estão dedicados a práticas e os professores já instalaram a estratégia de leitura nas aulas rotineiramente.

A estrutura textual sendo detalhadamente analisada é um instrumento excelente no auxiliados alunos e assim eles a aprendem a usar e compreender todas as características dos textos, todas as partes textuais, tendo este procedimento auxiliar a memória do que foi lido. A imagem mental também é um importante auxilio aos leitores para a compreensão textual, estas os ajudam a organizarem e recordarem das palavras vistas quando estas formam imagens mentais.

Os resumos textuais são excelentes facilitadores para que os estudantes possam compreender os aspectos mais importantes dos textos, além de funcionarem também como lembrete para todo o conteúdo e ainda existem outras pesquisas que orientam que além dos resumos os estudantes também devem elaborar questões para que estas enriqueça a análise e compreensão textual tendo em vista que estas estimulam ao questionamento e a busca de respostas.

Kopke, 1997; Duke & Pearson, 2002. Também é realizada uma discussão da leitura, com expressão e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão, seguida de um resumo e de uma releitura do texto. O uso das estratégiasde leitura compreende alguns momentos como por exemplo: na pré-leitura, a análise do texto com um todo



(linguagem verbal e não verbal) e aproveitao conhecimento já existente, de modo que todas estas atividades os levem a uma melhor compreensão. Assim afirmam: Oakhill e Garnham (1988). Exigem participação ativa do leitor, podendo ser aplicadas a qualquer tipo de texto e em qualquer momento da leitura, com ou sem ajuda externa.

Os professores são importantíssimos nesse processo, pois estes podem ensinar aos seus estudantes como manter a atenção focada, retirar as idéias principais, questionar, relacionar, e ampliar o conhecimento, no entanto estes devem estar em constate monitoramento sempre questionando e designando a retro alimentação das técnicas e estratégias aplicadas, treinando os estudantes a usarem estas mesmas de modo efetivo a usarem essas estratégias e técnicas de maneira mais adequada.

***Desenvolvimento de atividades pedagógicas desafiadoras com maior grau de complexidade.*** Para o desenvolvimento da educação integral do aluno, no que trata do gerenciamento de seu processo de ensino-aprendizagem, é necessário que este seja desafiado, com estímulo a aprendizagens mais complexas a partir da reconstrução dos conhecimentos já adquiridos. O que remete novamente a aprendizagem significativa de David Ausubel, que significa “o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo do conhecimento.” (Ausubel, 1963, p.58). Desta forma, para o Ausubel (1963):

A aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. (Ausubel, 1963, p.58)

A aprendizagem significativa consiste, pois, em que o aluno seja desafiado a reconstruir os conceitos aprendidos, ampliando-os consistentemente, tornando-o mais inclusivo com relação a novos conceitos. Sobre os conceitos aprendidos define Ausubel et al (1980): Os conceitos consistem nas abstrações dos atributos essenciais que são comuns a uma determinada categoria de objetos, eventos ou fenômenos, independentemente da diversidade de dimensões outras que não aquelas que caracterizam os atributos essenciais compartilhados por todos os membros da categoria.

(Ausubel et al, 1980, p. 72).

Para Ausubel (1980) a construção de conceitos parte da percepção e interpretação dos sujeitos e estão relacionadas com suas vivências e estruturas cognitivas:

Os seres humanos interpretam a experiência perceptual em termos de conceitos próprios de suas estruturas cognitivas e que os conceitos constituem a “matéria prima” tanto para a aprendizagem receptiva significativa como para a generalização das proposições significativas para a solução de problemas.

(Ausubel et al, 1980, p. 72)

Desta forma, quanto mais elaborado o conceito que se tem, maiores serão as possibilidades de ele servir de parâmetro para a construção de novos conceitos. Quanto mais sabemos, mais temos condições de aprender. Referente a isso Ausubel trás o conceito de subsunçores ou idéias- âncoras.

Santos (2008) propõe que para desenvolver no aluno aprendizagens mais complexas o professor deve adotar também uma atitude desafiadora e propõe aos professores: “Pare de dar aulas.” E a eles recomenda:

Provocar a sede de aprender, problematizando o conteúdo, tornando-o interessante e não tirar o sabor da descoberta dando respostas prontas. Uma das primeiras condições para ser professor é dominar com segurança o conteúdo a ser trabalhado, pois somente assim será possível planejar aulas realmente interessantes, instigantes, que provoquem a turma a buscar respostas. Quando o professor apresenta o conteúdo bem esmiuçado os alunos copiam o texto seguido das respostas e pronto, não tem mais nada para fazer. E, em muitas dessas ocasiões, a indisciplina aparece. Portanto, é imprescindível estudar bem o conteúdo, utilizar textos curtos e fazer questionamentos que conduzam a reflexão. O desafio aos alunos pode ser feito com uma pergunta bem elaborada, um recorte de jornal, uma fotografia, uma cena de um filme, um vídeo ou uma pequena história. Para isso, é suficiente observar a realidade social que está repleta de situações que podem servir como ponto de partida para a introdução de diversos conteúdos. (Santos, 2008, p. 64).

No que trata do desenvolvimento das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula na promoção da educação integral do aluno esta deverá partir do que Ausubel trata da manipulação deliberada da estrutura cognitiva a fim de que o aluno possa atingir a complexidade dos seus conhecimentos. Sobre as duas formas de manipulação deliberada das estruturas cognitivas do aprendiz para efeitos pedagógicos Moreira e Masini(1982) citam Ausubel (1968):

1. Substantivamente, com propósitos organizacionais e integrativos, usando os conceitos e proposições unificadores do conteúdo da matéria de ensino que têm maior poder explanatório, inclusividade, generalidade e relacionabilidade nesse conteúdo. 2. Programaticamente, empregando princípios programáticos para ordenar seqüencialmente a matéria de ensino, respeitando sua organização e lógica internas e planejando a realização de atividades práticas. Em termos substantivos, o que Ausubel está dizendo é que para facilitar a aprendizagem significativa é preciso dar atenção ao conteúdo e à estrutura cognitiva, procurando “manipular” os dois. É necessário fazer uma análise conceitual do conteúdo para identificar conceitos, idéias, procedimentos básicos e concentrar neles o esforço instrucional. É importante não sobrecarregar o aluno de informações desnecessárias, dificultando a organização cognitiva. É preciso buscar a melhor maneira de relacionar, explicitamente, os aspectos mais importantes do conteúdo da matéria de ensino aos aspectos especificamente relevantes de estrutura cognitiva do aprendiz. Este relacionamento é imprescindível para a aprendizagem significativa. (Ausubel, 1968, p. 147 apud Moreira e Masini, 1982, p. 41 e 42).

Logo, cabe ao docente e a própria instituição escolar organizar tais atividades desafiadoras para o desenvolvimento das aprendizagens significativas, assim: “A principal função do organizador está em preencher o hiato entre aquilo que o aprendiz já conhece e o que precisa conhecer antes de poder aprender significativamente a tarefa com que se defronta.” (Ausubel et al, 1980, p 144)

Dentro desta proposta percebe-se como teoria de fundo o sócio-interacionismo de Vygotsky especificamente no que trata do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygotsky (1987) ZDP é: “a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação

ou em colaboração com parceiros mais capazes" (Vygotsky, 1987, p.211) Assim, a percepção do processo de criação das funções psíquicas superiores e a internalização de fatores externos pelo aprendiz acontece pela mediação do educador, apontando para intencionalidade dada ao processo de ensino-aprendizagem. O professor deve buscar desenvolver atividades pedagógicas que impulsionem o aluno a alcançar novos conhecimentos a partir dos conhecimentos preexistentes. As atividades pedagógicas devem, portanto, promover os avanços no desenvolvimento do aluno com base naquilo que potencialmente ele poderá vir a saber.

### Quadro de operacionalização da variável

**Tabela 1.** *Matriz de operacionalização da variável.*

VARIÁVEL	DIMENSÕES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<b>APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL</b>	<b>ÉTICO-POLÍTICA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Os documentos e as aulas desenvolvem conteúdos de identidade;</li> <li>2) Existem evidências de estratégias metodológicas que despertem a criticidade</li> <li>3) Existem evidências de práticas de cidadania na escola</li> </ol>	Questionários policotômicos Revisão do PPP Revisão do plano de aula
	<b>TÉCNICO-CIENTÍFICA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) São aplicadas atividades tecnológicas</li> <li>2) São desenvolvidas atividades de pesquisa sobre a realidade.</li> <li>3) São desenvolvidas atividades que desenvolvam no aluno a criatividade</li> </ol>	Observação de aula
	<b>EPISTEMOLÓGICA</b> (Formação do professor)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Existem estratégias que despertem no aluno o desejo de conhecer e aprender.</li> <li>2) Existe relação dialógica entre o professor e o aluno sobre o conhecimento.</li> <li>3) O nível de aprendizado tem características de criticidade.</li> </ol>	
	<b>ESTÉTICO-AFETIVA</b> (Gestão de sala de aula)	Existe atividades que levem o aluno desenvolver: emoções, sentimentos, admiração, curiosidade e sensibilidade.	
	<b>PEDAGÓGICA</b> (Práticas pedagógicas)	São desenvolvidas atividades pedagógicas de: problematização de conteúdo, reflexão textual, desafiadoras com maior grau de complexidade.	

## **Marco Metodológico**

### **Tipo de Investigação**

Esta pesquisa caracterizar-se como aplicada, transversal, quantitativa e descritiva. Considerando-se a sua finalidade, consiste em uma pesquisa aplicada, uma vez que, segundo Del-Buono (2015) “utiliza-se dos conhecimentos obtidos pela pesquisa básica para solucionar ações concretas e solucionar os problemas existentes”.

De acordo com o alcance de tempo, possui um modelo transversal, visto que, segundo Sampieri (2006,p. 230) “descreve relações entre duas ou mais categorias, conceitos ou variáveis em um momento determinado”.

Optou-se pelo enfoque quantitativo, pois que “confiana medição numérica, na contagem e frequentemente no uso da estatística para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento de uma população”(Sampieri,2006, p.5).

Quanto ao nível de conhecimento esperado é descritivo, pois os estudos descritivos, de acordo com Sampieri (2006,p. 102), “pretendem medir ou coletar informações de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem”.Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se some para ser analisado.

Os estudos transversais descritivos nos apresentam um panorama do estado de uma ou mais variáveis em um ou mais grupo de pessoas, objetos ou indicadores em um determinado momento ou o panorama de uma comunidade, um contexto, uma situação, um fenômeno ou um evento em um ponto no tempo. (Sampieri, 2006,p. 229)

### **Desenho de investigação**

O plano ou estratégia concebido para obter as informações desejadas será não-experimental, na qual não há manipulação de variáveis. Segundo Kerlinger(2002, p. 420) apud Sampieri (2006,p. 223): “Na pesquisa não-

experimental não é possível manipular as variáveis ou distribuir aleatoriamente os participantes ou tratamentos”. Ou seja, não se constrói uma situação, mas se observa situações já existentes, não provocadas intencionalmente pelo pesquisador.

### **População amostra e amostragem**

A investigação é de abordagem quantitativa. Sua amostra é um subgrupo da população definida matematicamente com a intenção de que seja probabilisticamente representativa. Sendo seu propósito da amostragem minimizar a margem de erro possível, enquanto maximiza a fiabilidade (Gomez, 2006, p. 101-108), aqui se apresentam e são descritos as características delimitadas para a população, amostra e amostragem que foram aplicados.

A população que circunscreveu esta investigação foi composta por 04 escolas de Tempo Integral da Rede Municipal e Estadual de Ensino da cidade de Teresina no Estado do Piauí. Adotou-se, para efeito deste estudo, um número para cada escola e desta forma considera-se:

**Tabela 2.** *Instituições investigadas.*

<b>Escolas</b>	<b>Nome</b>
<b>Escola Municipal Mocambinho</b>	Escola 1
<b>Escola Municipal Euripedes de Aguiar</b>	Escola 2
<b>Escola Municipal Areolino Leôncio</b>	Escola 3
<b>Escola municipal prof. Valter Alencar</b>	Escola 4

A investigação foi aplicada aos sujeitos do processo educativo: da equipe gestora (diretor, diretor adjunto, coordenador pedagógico), corpo docente e discente.

Conforme apresenta-se caracterizado o tamanho da população em tabela abaixo:

**Tabela 3.** *População.*

Escolas	Professores	Alunos	Equipe Gestora		
			Coordenador pedagógico	Diretor	Diretor Adjunto
Escola 1	14	76	01	01	01
Escola 2	14	125	01	01	01
Escola 3	11	56	01	01	01
Escola 4	12	99	01	01	01
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>356</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>04</b>

As unidades populacionais são assim descritas:

- No Âmbito Institucional: a população está composta por 04 escolas de tempo integral da cidade de Teresina no estado do Piauí.
- Alcance humano: a população em estudo envolvendo as 04 escolas de tempo integral.
- Tempo de incidência transversal: 2018
- Unidades amostrais humanas: compõe-se por 51 professores, 356 alunos, 04 coordenadores pedagógicos, 04 diretores e 04 diretores adjuntos. Totalizando 419 sujeitos.

**Amostra.** A amostra é, essencialmente, um subgrupo da população. Ao selecionar uma amostra “pretende-se que esse subconjunto seja um reflexo fiel do conjunto da população” (SAMPIERI, 2006, p. 253)

**Amostragem.** A técnica de seleção da amostra utilizada nesta investigação foi a probabilística aleatória simples. Sobre as amostras probabilísticas enfatiza Sampieri (2006):

As amostras probabilísticas são essenciais nos modelos de pesquisa transversais

quantitativos (por enquetes), nos quais se pretende fazer estimativas de variáveis na população, essas variáveis são medidas com instrumentos de medição e são analisadas com testes estatísticos para a análise de dados, da qual se pressupõe que a amostra seja probabilística e todos os elementos da população possuam uma mesma probabilidade de serem escolhidos. (SAMPIERI, 2006, p. 256)

Todos os professores e equipe gestora foram investigados, desta forma, aplicou-se o senso para estes participantes em cada uma das 04 instituições escolares investigadas, já para o participante aluno do 9º ano do ensino fundamental nas referidas escolas, foi estabelecido o tamanho da amostra(n), de acordo com a seguinte fórmula estatística adequada a amostras probabilísticas:

**Figura 1.** *Formula do cálculo da amostra.*

Fórmula empregada	
$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}}$	Onde: $n_o = p^*(1-p)^* \left( \frac{Z(1-\frac{\alpha}{2})}{d} \right)^2$

Empregou-se a formula a cima considerando a probabilidade de ocorrência(p) de 0,5, o nível de confiança( $\alpha$ ) de 90% e o erro máximo estimado(d) de 10%, e obteve-se o seguinte:

**Tabela 4.** *Tamanho da amostra.*

Escolas	Unidades populacionais	População	Amostra	%
<b>Escola 1</b>	Professores	14	-	100%
	Alunos	76	64	84,21%
	Coordenador pedagógico	01	-	100%
	Diretor	01	-	100%
	Diretor Adjunto	01	-	100%
<b>Escola 2</b>	Professores	14	-	100%
	Alunos	125	95	76%
	Coordenador pedagógico	01	-	100%
	Diretor	01	-	100%
	Diretor Adjunto	01	-	100%
<b>Escola 3</b>	Professores	11	-	100%
	Alunos	56	49	87,5%
	Coordenador pedagógico	01	-	100%
	Diretor	01	-	100%



	Diretor Adjunto	01	-	100%
<b>Escola 4</b>	Professores	12	-	100%
	Alunos	99	79	79,80%
	Coordenador pedagógico	01	-	100%
	Diretor	01	-	100%
	Diretor Adjunto	01	-	100%
<b>Tamanho da amostra</b>			<b>287</b>	

O procedimento de seleção aleatória simples foi desenvolvido da seguinte forma: a partir dos nomes dos alunos listados em diários de classe do professor, no qual cada aluno possui um número correspondente, sorteou-se aqueles que participariam da investigação. Posteriormente os alunos sorteados, responderam os instrumentos de coleta de dados em concomitância com o professor em sala de aula.

### **Técnicas e instrumentos de coleta de dados**

Utilizou-se questionários fechados policotômicos com três opções de resposta sobre a aplicação da Educação Integral em Escolas de tempo Integral construído de acordo com cada dimensão abordada na temática estudada e foram desenvolvidas 03 perguntas para cada indicador.

As perguntas do questionário serão estruturadas em torno a cinco blocos, sendo que cada bloco corresponde a uma dimensão de pesquisa, em concordância com os objetivos específicos do estudo em questão. Buscou-se cumprir todos os procedimentos éticos na coleta dos dados assegurando o anonimato da identidade dos respondentes e a confidencialidade da informação coletada.

Para ter assegurada a sua validade, após a elaboração do instrumento, o mesmo foi submetido à avaliação de 03 professores especialistas sobre a temática a fim de assegurar ao questionário a sua clareza, objetividade, e o alcance dos objetivos propostos. Elaborou-se um formulário, contendo as informações gerais sobre a investigação, tais como objetivos: geral e específico, em seguida o questionário e uma seção para a apreciação dos especialistas. (vide formulário em anexo1)

### **Descrição dos Procedimentos de análise dos dados**

Os resultados foram coletados e processados de utilizando-se da estatística

descritiva e, desta forma, foram comparados e postos em tabelas e gráficos. Utilizou-se os seguinte procedimentos em seqüência:

- Verificação: uma vez completados os instrumentos, revisou-se cuidadosa e completamente os questionários aplicados para verificar a quantidade colhida e qualidade da informação nela contida.
- Classificação: os dados foram classificados de acordo com as dimensões da temática investigada e pelas opções de resposta dos instrumentos.
- Ordenamento: uma vez classificado os dados colhidos e carregados e ordenados.
- Tabulação: os dados verificados, classificados e ordenados foram tabulados e analisados por dimensões com o programa informático Excel de Windows 2010.
- Análise estatística: se aplicará a estatística descritiva básica.

## Marco Analítico

### Apresentação e análise dos resultados

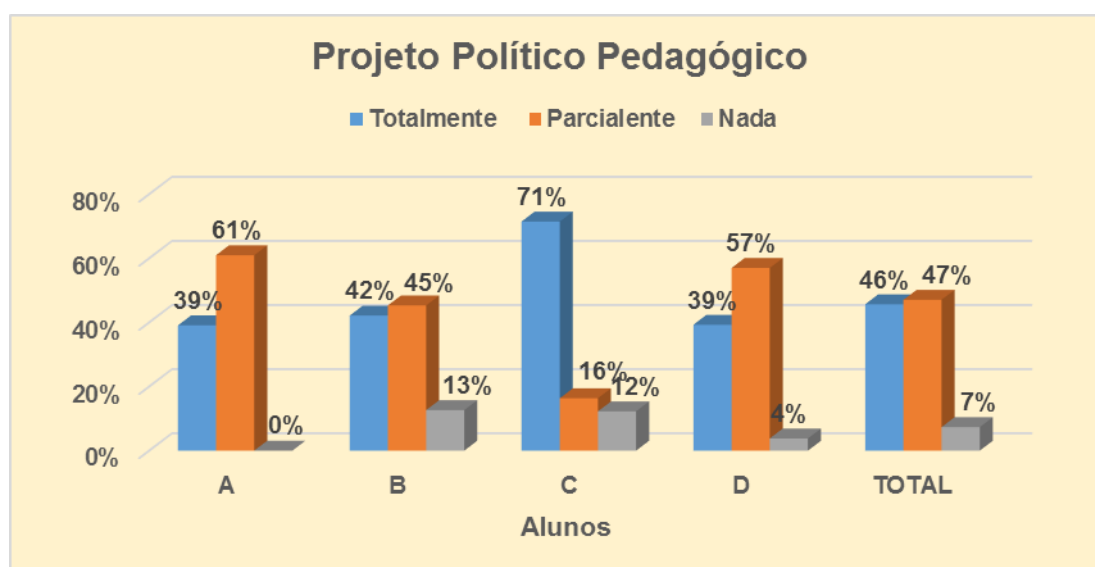
Quanto aos resultados do trabalho estes estão dispostos de acordo com cada dimensão e seus indicadores e, utilizando-se da estatística descritiva, apresenta-se os resultados para cada sujeito da investigação (professores, alunos, diretores, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos) das quatro escolas investigadas na cidade de Teresina.

#### Dimensão 1 – Ético-Política

*Indicador 1 - Os documentos e as aulas desenvolvem conteúdos de identidade*

**Pergunta 1** – O Projeto Político Pedagógico, o planejamento da escola e as aulas apresentam aspectos que contemplem a formação de identidade dos alunos?

**Figura 2.** Projeto Político Pedagógico-Alunos

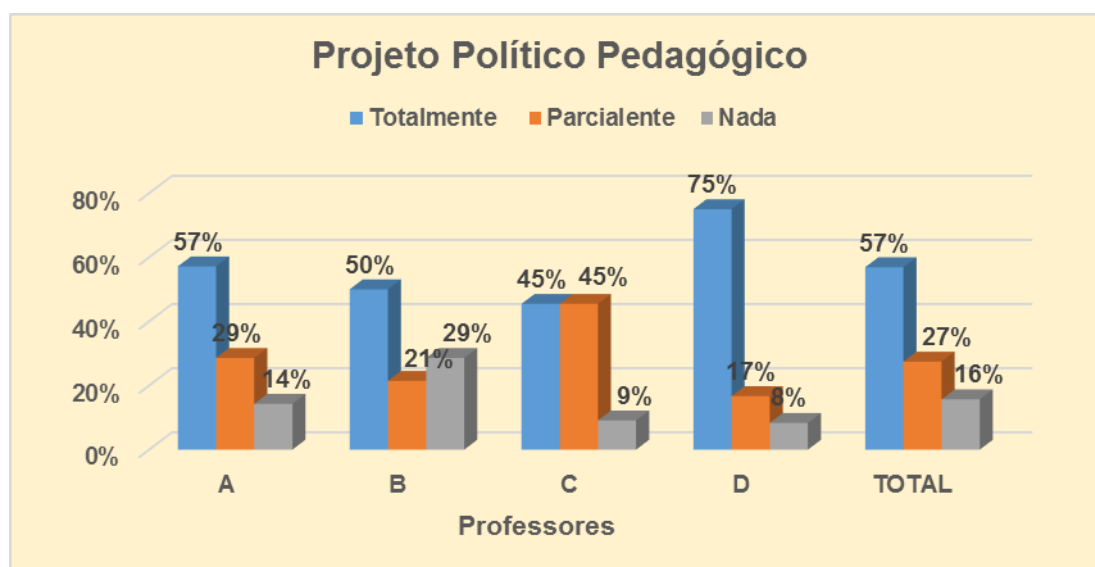


O resultado do questionário aplicado com alunos conclui-se que, 61% da escola A ao serem questionados sobre se o projeto político pedagógico e o planejamento da escola e das aulas apresenta aspectos que contemplem a formação de identidade afirmam que este contempla parcialmente, enquanto que 39% dos alunos afirmam que contemplam totalmente e nenhum aluno da referida escola nega que o PPP e o

planejamento da escola e das aulas contemple a formação de sua própria identidade. Na escola B, 45% dos alunos afirmam que o PPP contempla parcialmente o quesito de sua formação, enquanto para 42% dos alunos isso acontece parcialmente para 13% deles o PPP e o planejamento da escola e das aulas em nada contempla sua formação. Na escola C 71% dos alunos afirmam que o PPP e o planejamento da escola e das aulas contempla totalmente a formação da identidade, 16% afirmam que contemplam parcialmente e para 12% dos alunos, em nada contempla.

Logo dos resultados apresentados para os alunos das 04 escolas investigadas obteve-se que para 47% dos alunos o PPP e o planejamento da escola e das aulas contemplam parcialmente a formação de sua identidade, 46% afirmam que contemplam parcialmente, apenas 7% aponta que em nada o PPP e o planejamento da escola e das aulas contempla a formação da sua identidade.

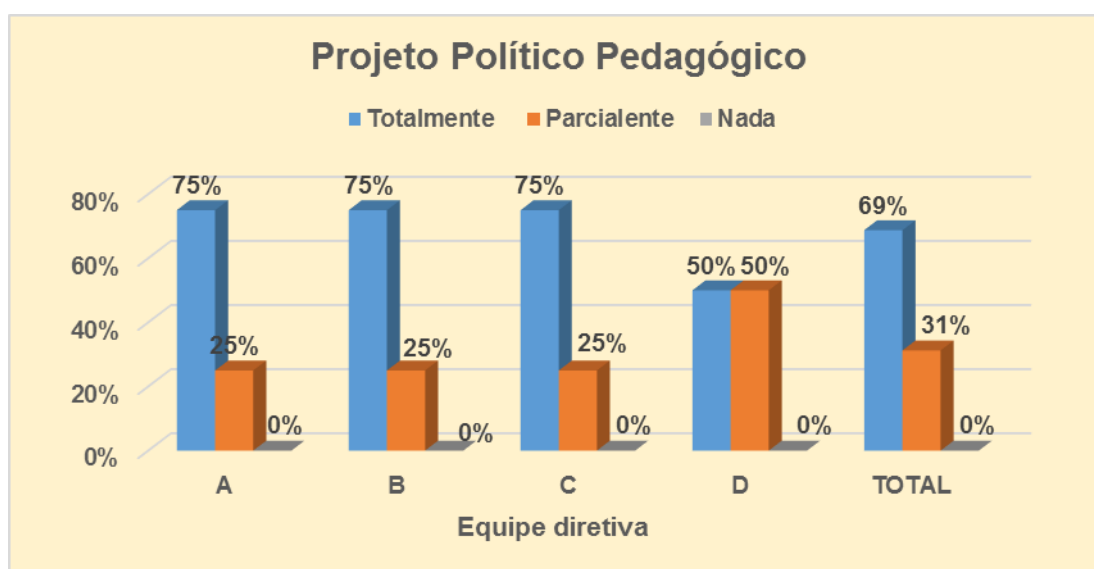
**Figura 3.** Projeto Político Pedagógico-Professores.



Para 57% dos professores da escola A, 50% dos professores da escola B, 45% da escola C e 75% dos professores da escola D afirmam que o PPP e o planejamento da escola e das aulas, contemplam totalmente a formação da identidade do aluno. 29% dos professores da escola A, 21% da escola B, 45% da escola C e 17% dos professores da escola D afirmam que o PPP e o planejamento da escola e das aulas contempla parcialmente o quesito formação da identidade do aluno. Contrariamente, 14% dos professores da escola A, 21% de escola B, 45% de professores da escola C e 8% dos

professores da escola D negam haver qualquer contribuição. Desta forma, para a maioria dos professores, 57%, das escolas investigadas, o Projeto Político Pedagógico e o planejamento da escola e das aulas contemplam totalmente a formação do aluno enquanto que para 27% contempla parcialmente, 16% dos professores apontam que em nada contempla a formação do aluno.

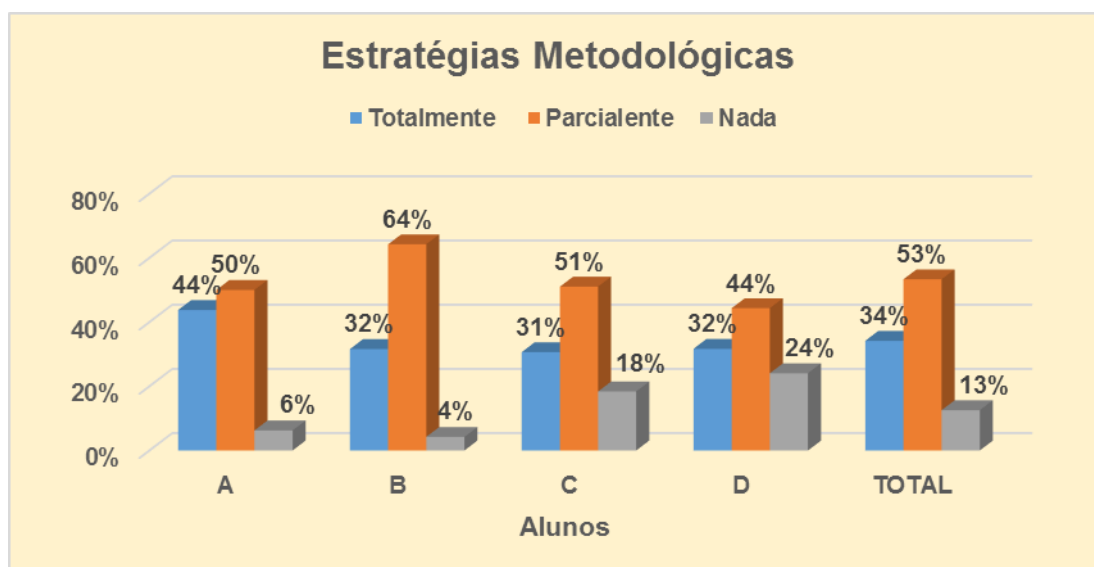
**Figura 4.** *Projeto Político Pedagógico-Equipe diretiva.*



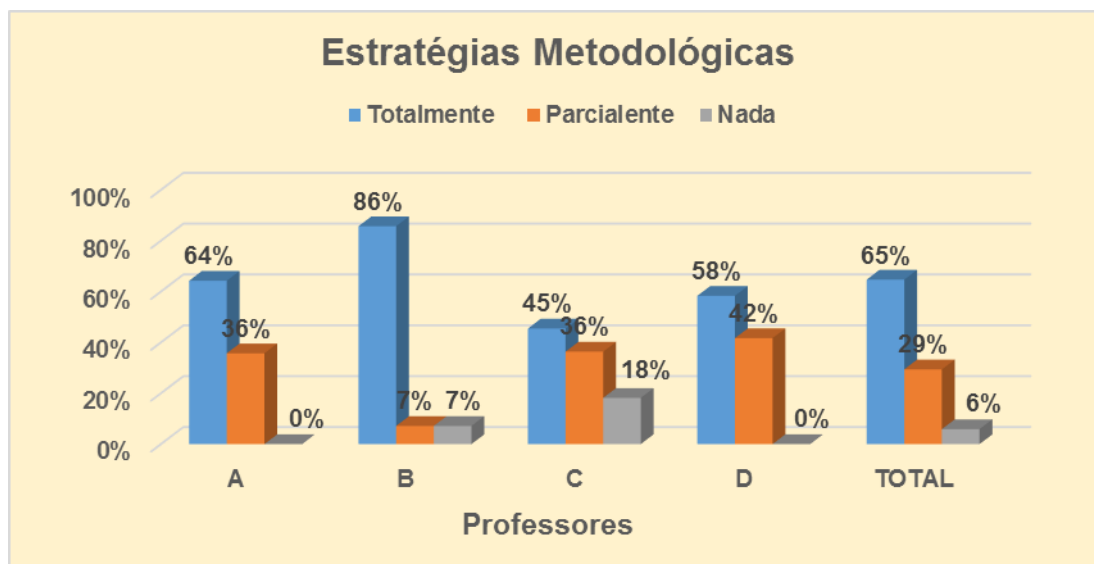
Para 75% da equipe diretiva da escola A, 75% da escola B, 75% da escola C, 50% da escola D afirmam que o PPP e o planejamento da escola e das aulas contemplam totalmente a formação do aluno, 25% dos alunos da escola A, 25% da escola B, 25% da escola C e 50% da equipe diretiva apontam para que o PPP contempla parcialmente a formação do aluno e nenhuma equipe diretiva das escolas investigadas negam que o PPP contempla a formação do aluno.

**Indicador 2 - Existem evidências de estratégias metodológicas que despertem a criticidade.**

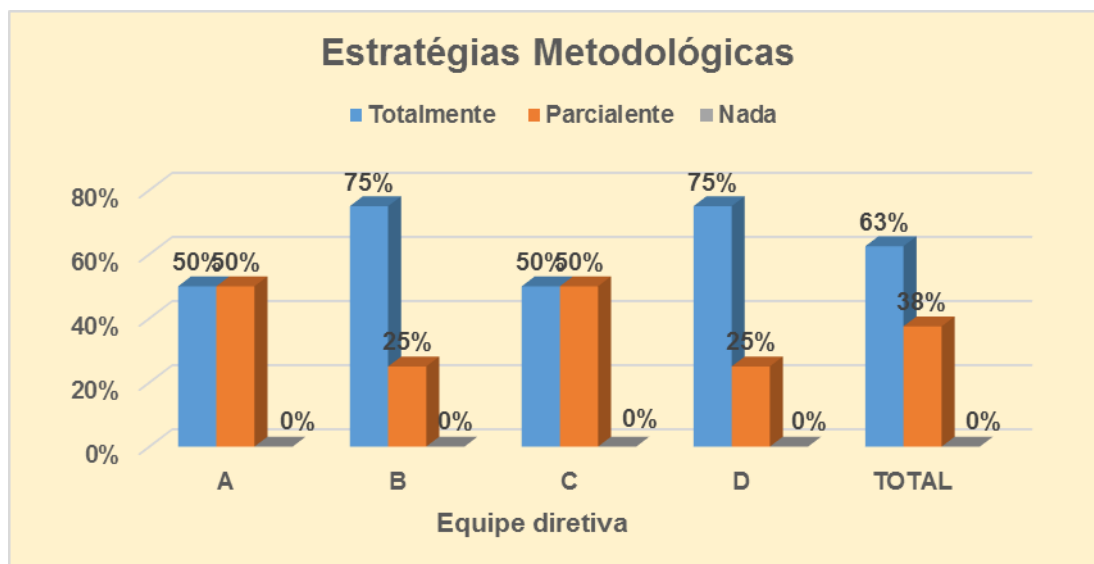
**Pergunta2** – existem evidências das estratégias metodológicas que contribui para aguçar a criticidade e a ética dos alunos?

**Figura 5. Estratégias Metodológicas-Alunos.**

Quanto as estratégias metodológicas, 44% dos alunos da escola A, 32% da escola B, 31% da escola C, 32% dos alunos da escola D apontam que existem evidências das estratégias metodológicas que contribuam totalmente para aguçar a criticidade e a ética dos alunos; Já para 50% dos alunos da escola A, 64% da escola B, 51% da escola C e 44% dos alunos da escola D apontam que tais evidencias são parciais. Contrariamente, 6% dos alunos da escola A, 4% dos alunos da escola B, 18% da escola C e 24% dos alunos da escola D negam haver evidencias de tais estratégias metodológicas. Assim, obteve-se para os alunos de todas as escolas investigadas que 34% dos alunos apontam para a totalidade de existência de evidencias de estratégias metodológicas que contribuam para aguçar a criticidade e a ética dos alunos, enquanto que para a maioria dos alunos investigados, 53%, há evidencias da parcialidade de tais estratégias, em oposição a isso 6% dos alunos negam haver qualquer evidencia.

**Figura 6.** Estratégias Metodológicas-Professores

Ainda sobre as estratégias metodológicas, 64% dos professores da escola A, 86% da escola B, 45% da escola C e 58% da escola D afirmam que há total evidências das estratégias metodológicas que contribuam totalmente para aguçar a criticidade e a ética dos alunos, Já para 36% dos professores da escola A, 7% da escola B, 36% da escola C, 42% dos professores da escola D afirmam que as evidencias de tais metodologias são parciais. Enquanto que 0% dos professores da escola A, 7% da escola B, 18% da escola C e 0% da escola D apontam para a inexistência de tais evidencias. Logo, obteve-se que, em todas as escolas investigadas a maioria dos professores, 65%, apontam totalmente para a existência de evidencias que contribuam para aguçar a criticidade e a ética dos alunos, 29% dos professores entrevistados apontam para a parcialidade destas evidencias e 6% deles negam haver qualquer evidencia.

**Figura 7. Estratégias Metodológicas-Equipe diretiva.**

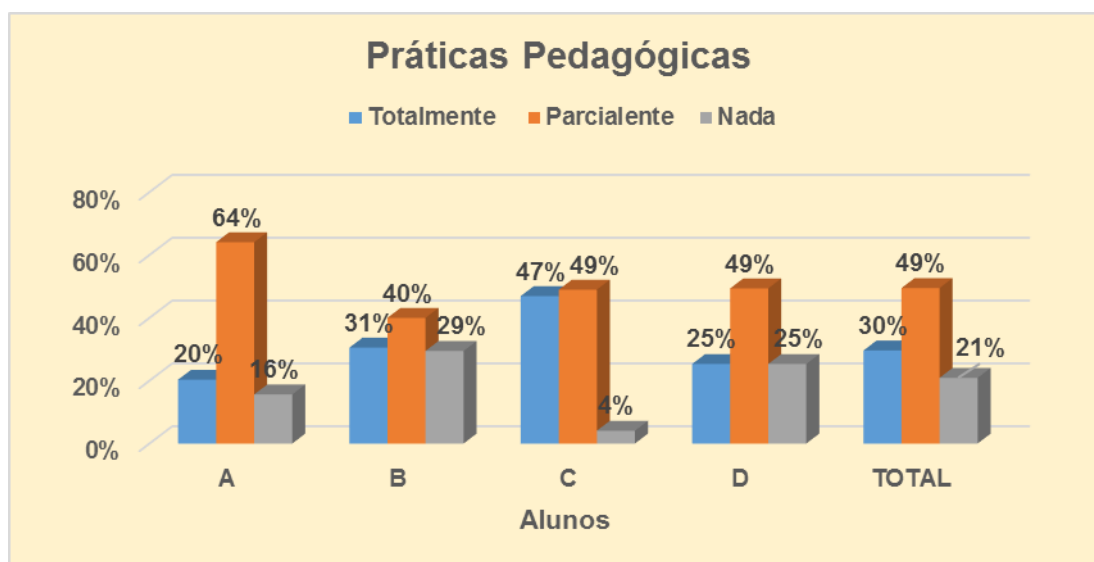
Quanto a equipe diretiva, 50% da escola A, 75% da escola B, 50% da escola C e 75% da escola D afirmam que há evidências de que as estratégias metodológicas contribuem para aguçar a criticidade e a ética dos alunos; Sobre o mesmo questionamento, 50% dos gestores da escola A, 25% da escola B, 50% da escola C e 25% da escola D apontam para evidências parciais, 0% dos gestores da escola A, 0% da escola B, 0% da escola C e 0% da escola D negam haver evidências. Obteve-se que 63% da equipe gestora das 04 escolas pesquisadas apontam para que há totalmente evidências de estratégias metodológicas que contribuem para estimular a criticidade do aluno, e enquanto que 38% deles indicam que isto ocorre parcialmente, 0% negam haver evidências.



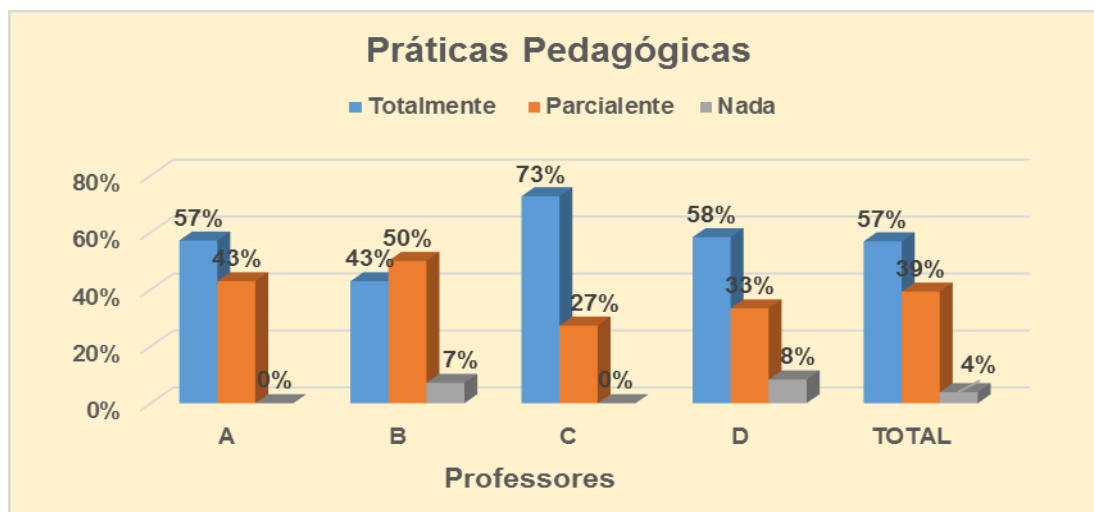
**Indicador 3 - Existe evidências de práticas de cidadania na escola**

**Pergunta 3** – As práticas pedagógicas do professor em sala de aula têm demonstrado atitudes no desenvolvimento da cidadania?

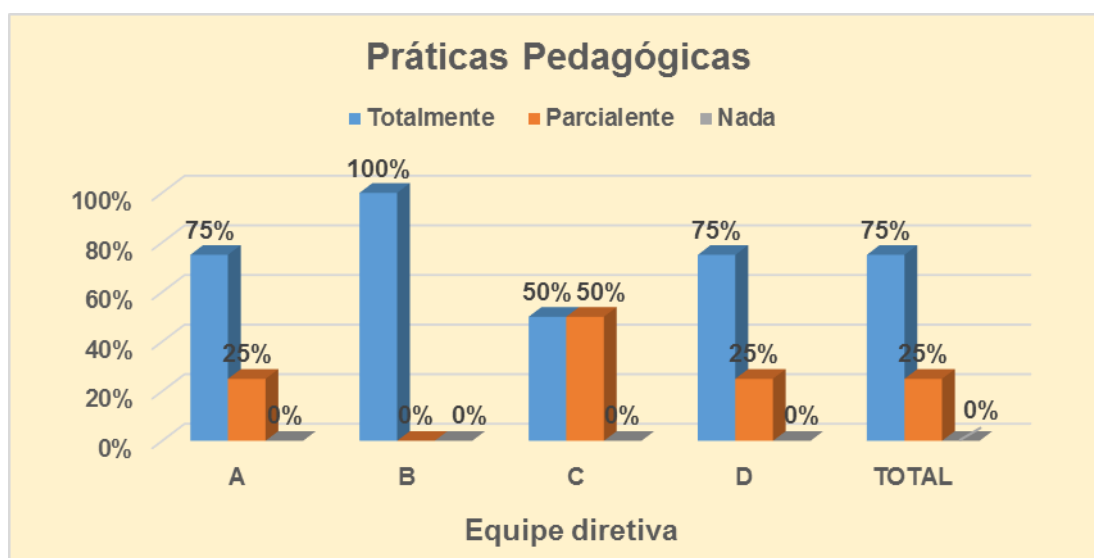
**Figura 8.** Práticas Pedagógicas-Alunos.



20% dos alunos da escola A, 31% da escola B, 47% da escola C, 25% dos alunos da escola D responderam que as práticas pedagógicas do professor em sala de aula têm demonstrado totalmente atitudes no desenvolvimento da cidadania. Para 64% dos alunos da escola A, 40% dos professores da escola B, 49% da escola C e 49% da escola D responderam que demonstram parcialmente. Já 16% da escola A, 29% da escola B, 4% da escola C, 25% da escola D negam haver demonstração de tais atitudes. Obteve-se que 30% dos alunos investigados afirmam que as práticas pedagógicas demonstram totalmente atitudes, 49% dos alunos investigados afirmam que as práticas pedagógicas acontecem parcialmente na escola e 21% afirmam que não acontecem estas práticas pedagógicas de cidadania nas escolas.

**Figura 9.** Práticas Pedagógicas-Professores.

Na análise dos professores investigados percebe-se que 57% na escola A, 43% na escola B e 73% na escola C e 58% na escola D, afirmam que as práticas pedagógicas acontecem totalmente na escola. Já 43% na escola A, 50%, na escola B, 27% na escola C, 33% na escola D, responderam que as práticas pedagógicas nas escolas acontecem parcialmente. 0% na escola A, 7% na escola B, 0% na escola C, 8% na escola D respondeu que não acontecem estas práticas pedagógicas na escola. Pode-se concluir que para 57% dos professores entrevistados nas escolas as práticas pedagógicas acontecem totalmente. 39% respondeu que as práticas e 4% apenas acontecem parcialmente respondeu que não acontece.

**Figura 10.** Práticas Pedagógicas-Equipe diretiva.

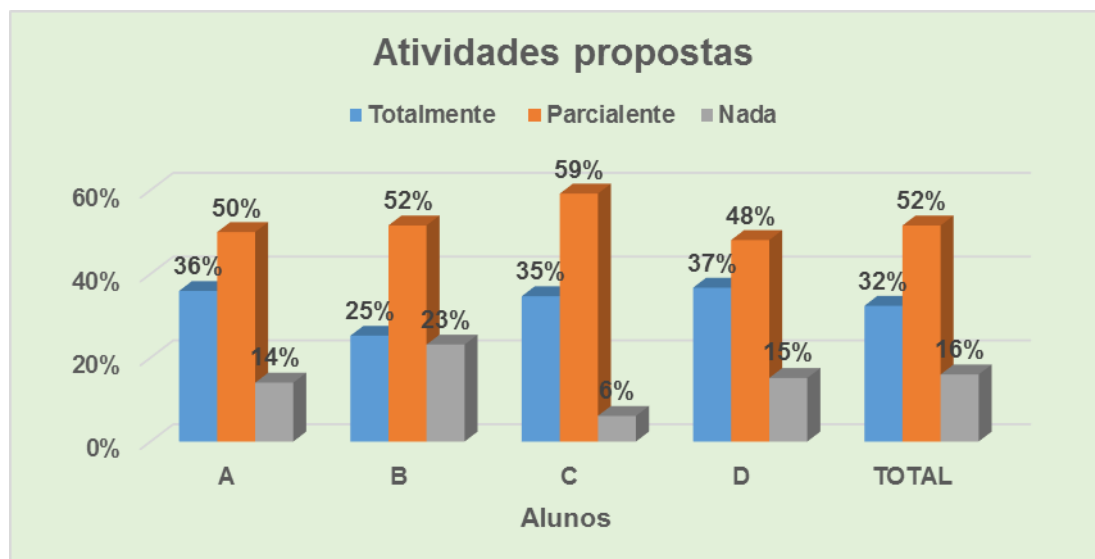
Na análise dos dados da equipe diretiva, 75% da escola A, 100% da escola B, 50% da escola C, e 75% da escola D afirmam que as práticas pedagógicas acontecem totalmente enquanto que nas 25% na escola A, 0% na escola B, 50% da escola C e 25% da escola D, responderam que as práticas pedagógicas acontecem parcialmente. 75% dos investigados afirmam que as práticas pedagógicas de cidadania acontecem totalmente e para 25% afirmaram que estas práticas acontecem parcialmente.

## Dimensão 2 - Técnico-Científica

### Indicador 1 - São aplicadas atividades Tecnológicas

**Pergunta 1** - As atividades propostas em sala de aula mostram evidenciam que os alunos manejam as tecnologias com desenvoltura, interesse e responsabilidade?

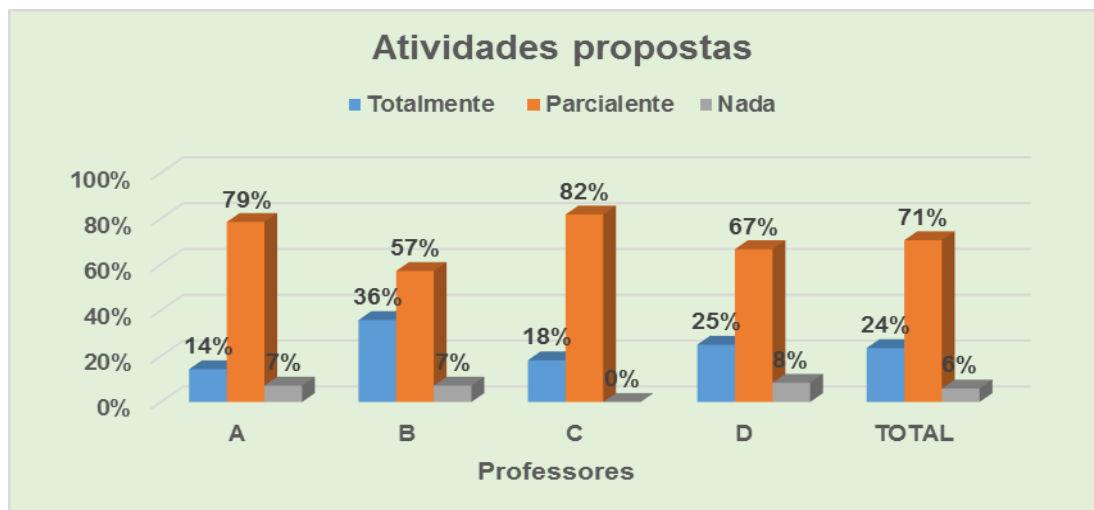
**Figura 11.** Atividades propostas-Alunos.



Na análise dos dados Dos alunos percebe-se que 36% na escola A, 25% na escola B, 35% na escola C e 37% na escola D responderam que as atividades tecnológicas acontecem totalmente. 50% na escola A, 52% na escola B, 59% na escola C e 48% na escola D afirmam que as atividades tecnológicas acontecem parcialmente no entanto 14% na escola A, 23% na escola B, 6% na escola C e 15% na escola D afirma que as atividades tecnológicas nunca acontece na escola. Conclui-se que 32% dos alunos nas escolas investigadas afirmaram que as atividades tecnológicas

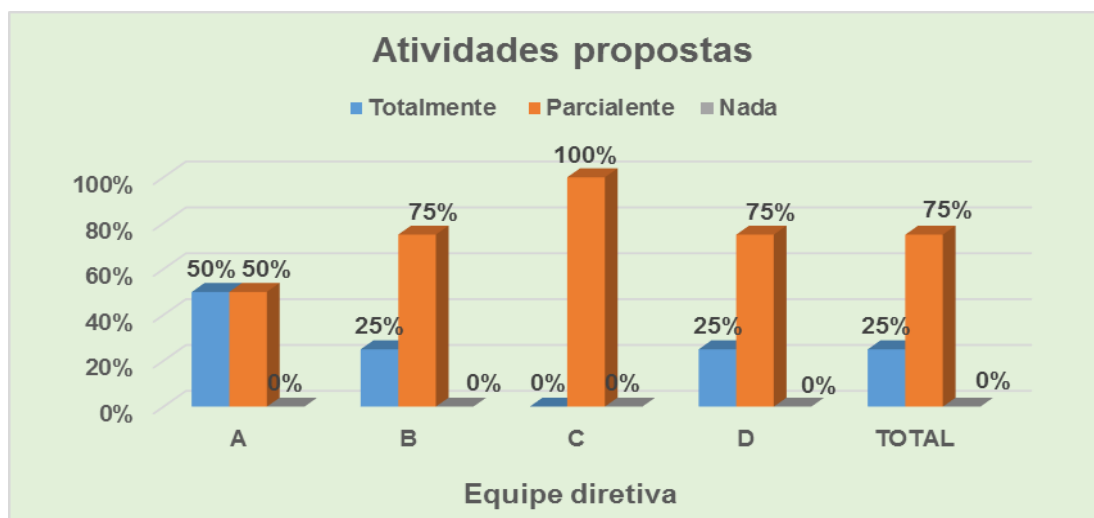
acontecem totalmente e que 52% afirmaram que acontece parcialmente e 16% afirmaram que não acontece.

**Figura 12.** Atividades propostas-Professores.



Na análise dos dados dos professores percebe-se que 14% na escola A, 36% na escola B, 18% na escola C e 25% na escola D responderam que as atividades tecnológicas acontecem totalmente. Já 79% na escola A, 57% na escola B, 82% na escola C e 67% na escola D responderam que acontece parcialmente e 7% na escola A, 7% na escola B, 0% na escola C e 8% na escola D responderam que nada acontece de atividade tecnológica na escola.

**Figura 13.** Atividades propostas-Equipe diretiva.

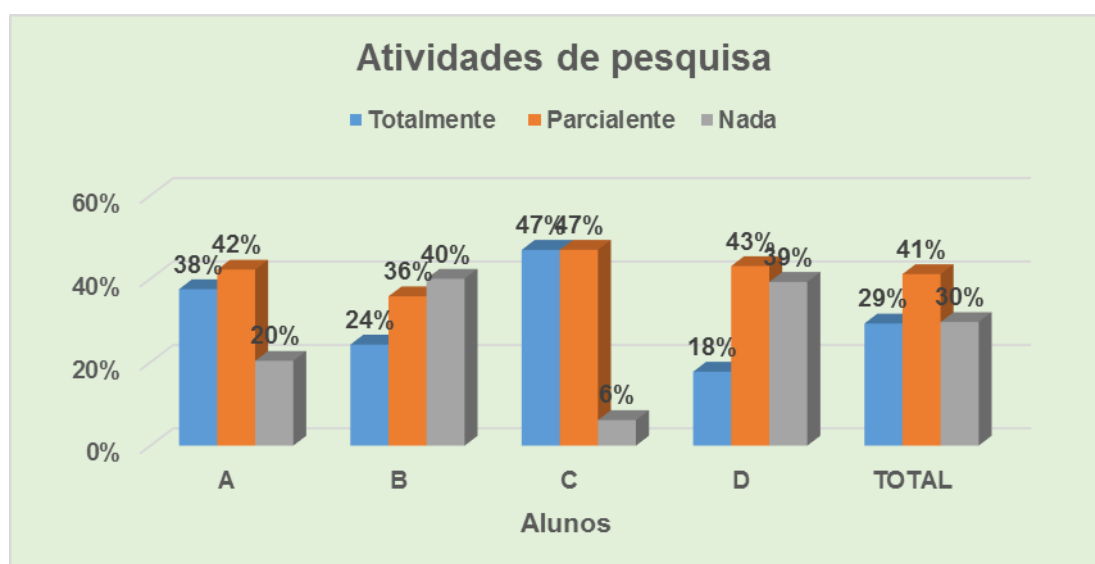


Na análise dos dados da equipe diretiva percebe-se que 50% na escola A, 25% na escola B, 0% na escola C e 25% na escola D responderam que as atividades tecnológicas acontecem totalmente. Já 50% na escola A, 75% na escola B, 100% na escola C e 75% na escola D responderam que acontece parcialmente e 0% na escola A, 0% na escola B, 0% na escola C e 0% na escola D responderam que nada acontece de atividade tecnológica na escola.

**Indicador 2 -São desenvolvidas atividades de pesquisa sobre a realidade do aluno.**

**Pergunta 2** – Nas aulas são ofertadas atividades de pesquisa e se as mesmas contribuem para a aprendizagem dos alunos sobre a sua realidade?

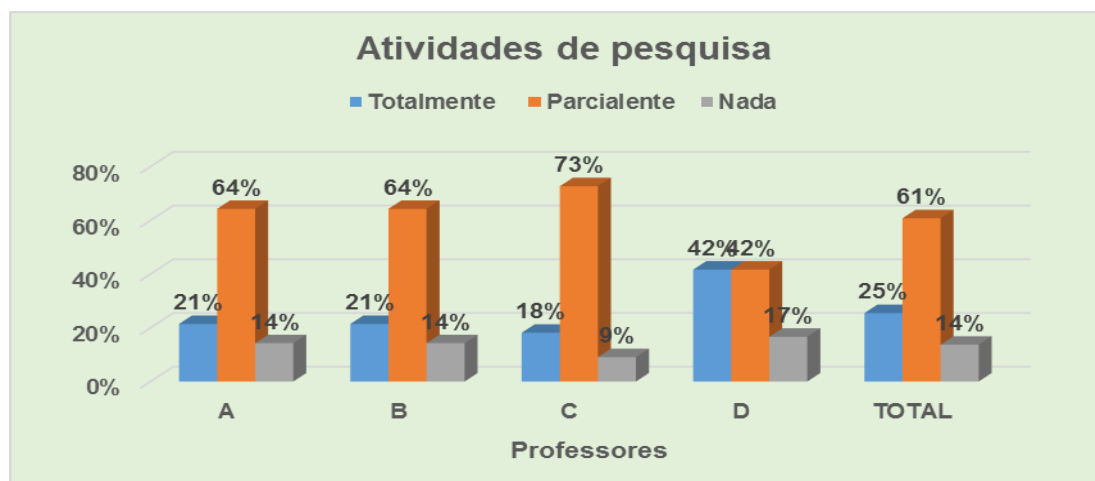
**Figura 14.** Atividades de pesquisa-Alunos.



Na análise dos dados da alunos percebe-se que 38% na escola A, 24% na escola B, 47% na escola C e 29% na escola D responderam que nas aulas são ofertadas atividades de pesquisa e que as mesmas contribuem para a aprendizagem dos alunos sobre a sua realidade totalmente. Já 42% na escola A, 36% na escola B, 87% na escola C e 43% na escola D responderam que acontece parcialmente e que 20% na escola A, 40% na escola B, 0% na escola C e 39% na escola D afirmaram que estas atividades nunca são ofertadas nas salas de aula. Conclui-se que 29% dos alunos pesquisados que as atividades de pesquisas acontecem totalmente e que 41% acontecem parcialmente e

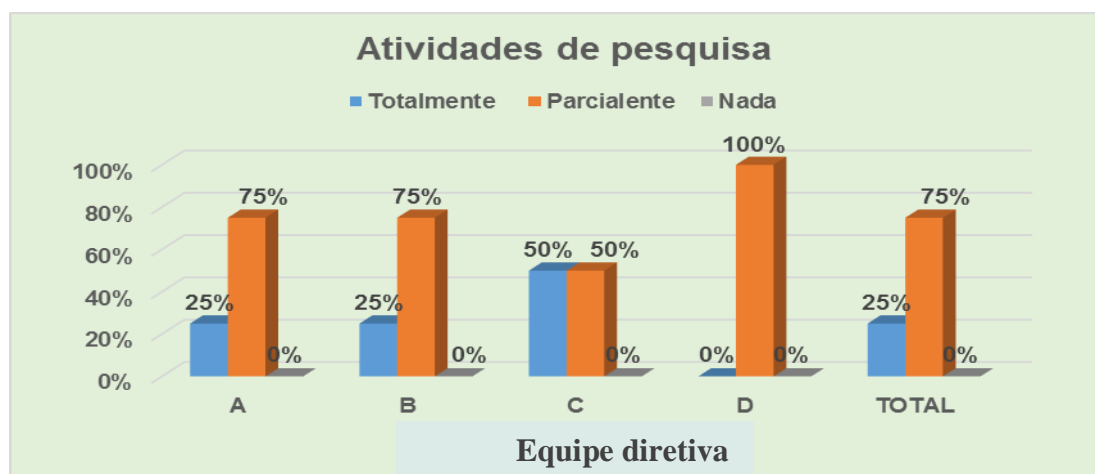
30% afirmam que nunca acontecem.

**Figura 15.** Atividades de pesquisa-Professores.



Na análise dos dados dos professores percebe-se que 21% na escola A, 21% na escola B, 18% na escola C e 42% na escola D responderam que nas aulas são ofertadas atividades de pesquisa e que as mesmas contribuem para a aprendizagem dos alunos sobre a sua realidade totalmente. Já 64% na escola A, 64% na escola B, 73% na escola C e 42% na escola D responderam que acontece parcialmente e que 14% na escola A, 14% na escola B, 9% na escola C e 17% na escola D afirmaram que estas atividades nunca são ofertadas nas salas de aula. Conclui-se que 25% dos alunos pesquisados que as atividades de pesquisas acontecem totalmente e que 61% acontecem parcialmente e 14% afirmam que nunca acontecem.

**Figura 16.** Atividades de pesquisa-Equipe diretiva.

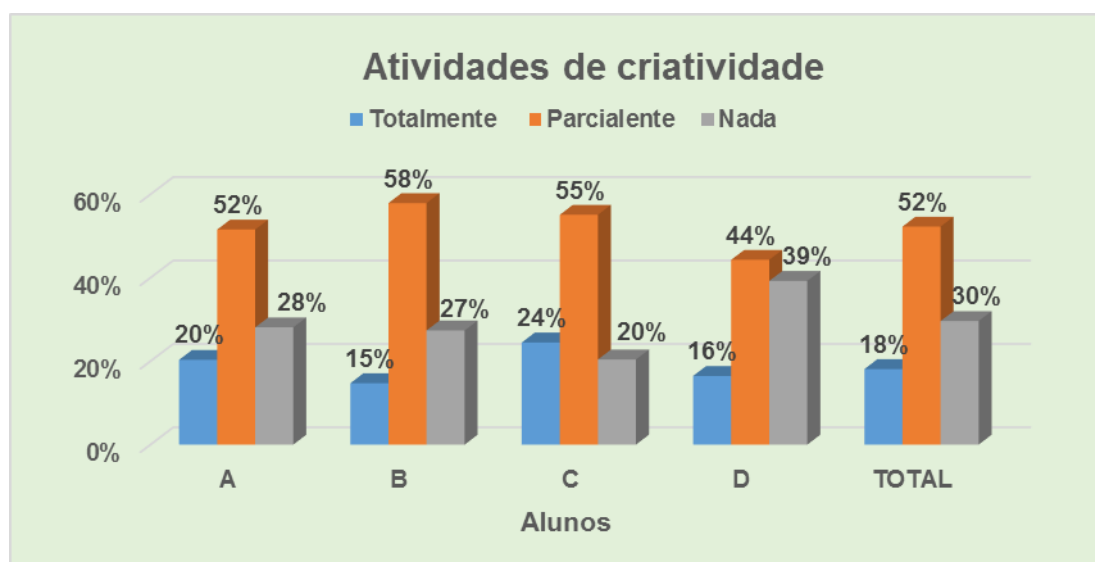


Na análise dos dados da equipe diretiva percebe-se que 25% na escola A, 25% na escola B, 50% na escola C e 25% na escola D responderam que nas aulas são ofertadas atividades de pesquisa e que as mesmas contribuem para a aprendizagem dos alunos sobre a sua realidade totalmente. Já 75% na escola A, 75% na escola B, 50% na escola C e 100% na escola D responderam que acontece parcialmente e que 0% na escola A, 0% na escola B, 0% na escola C e 0% na escola D afirmaram que estas atividades nunca são ofertadas nas salas de aula. Conclui-se que 25% dos alunos pesquisados que as atividades de pesquisas acontecem totalmente e que 75% acontecem parcialmente e 0% afirmam que nunca acontecem.

***Indicador 3 - São desenvolvidas atividades que desenvolvam no aluno a criatividade***

**Pergunta 3 -** Segundo as observações da coordenação pedagógica as atividades trabalhadas em sala de aulas tem contribuído para despertar a criatividade do aluno nas atividades propostas que evidenciam criatividade para resolução de problemas?

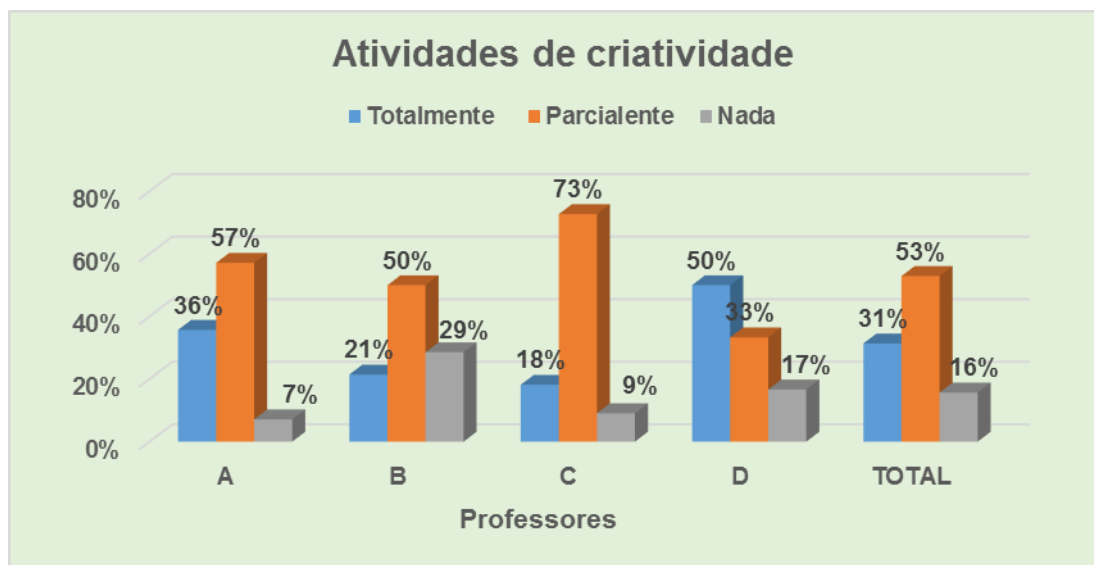
**Figura 17.** Atividades de criatividade-Alunos.



Na análise dos dados dos alunos percebe-se que 20% na escola A, 15% na escola B, 24% na escola C e 16% na escola D responderam que as atividades de criatividade acontecem totalmente e que 52% na escola A, 58% na escola B, 55% na escola C e 44% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 28% na escola A,

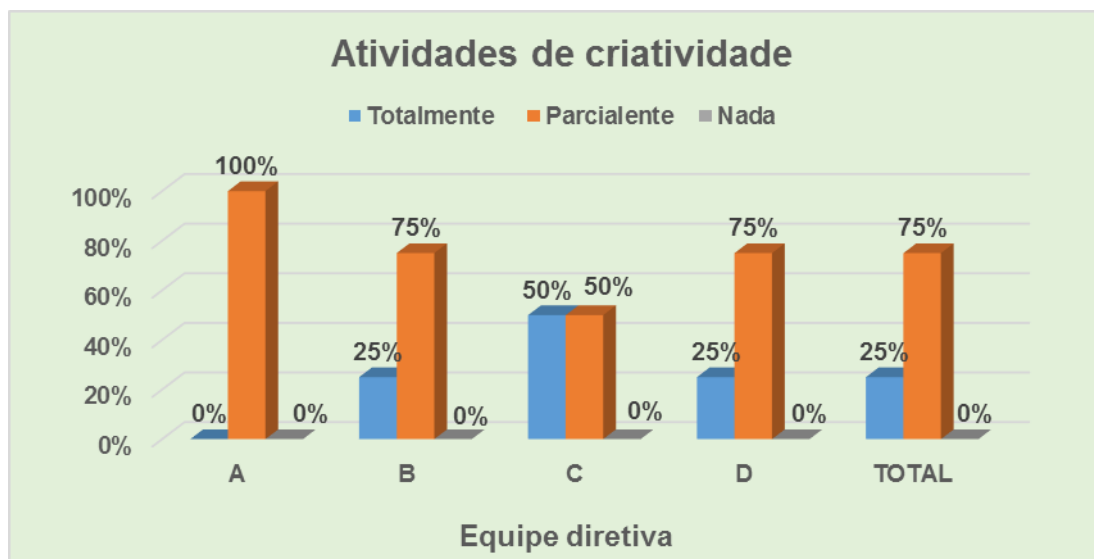
27% na escola B, 20% na escola C e 39% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 18% dos alunos pesquisados responderam que estas atividades acontecem totalmente e que 525 acontecem parcialmente e 30% nunca acontecem.

**Figura 18.** Atividades de criatividade-Professores.



Na análise dos dados dos professores percebe-se que 36% na escola A, 21% na escola B, 18% na escola C e 50% na escola D responderam que as atividades de criatividade acontecem totalmente e que 57% na escola A, 50% na escola B, 73% na escola C e 53% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 7% na escola A, 29% na escola B, 9% na escola C e 17% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 31% dos professores pesquisados responderam que estas atividades acontecem totalmente e que 53% acontecem parcialmente e 16% nunca acontecem.



**Figura 19.** Atividades de criatividade-Equipe diretiva.

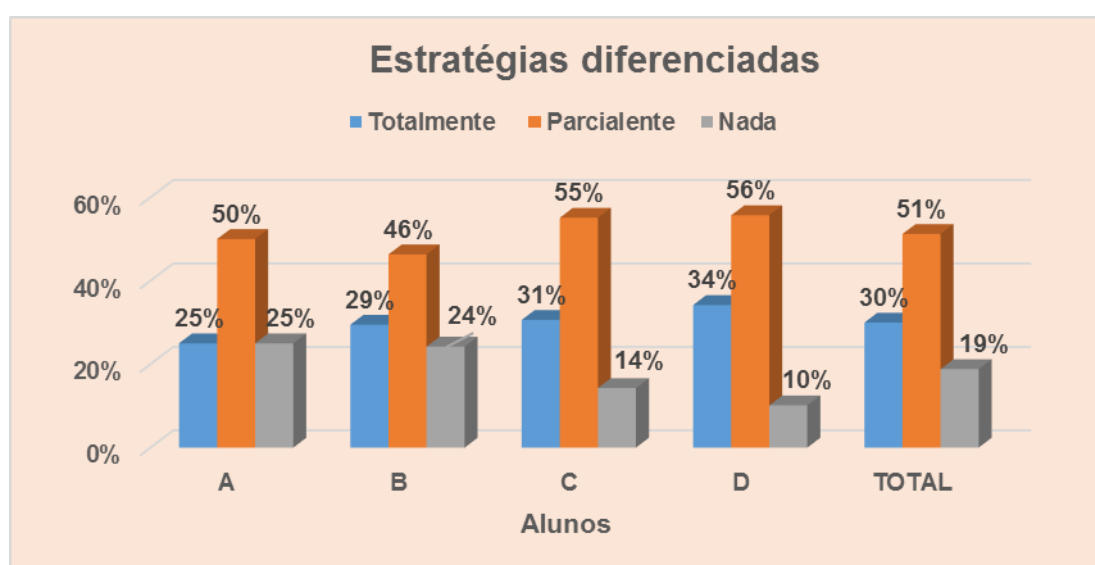
Na análise dos dados da equipe diretiva percebe-se que 0% na escola A, 25% na escola B, 50% na escola C e 25% na escola D responderam que as atividades de criatividade acontecem totalmente e que 100% na escola A, 75% na escola B, 50% na escola C e 75% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 0% na escola A, 0% na escola B, 0% na escola C e 0% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 25% da equipe diretiva pesquisados responderam que estas atividades acontecem totalmente e que 75% acontecem parcialmente e 0% nunca acontecem.

### Dimensão 3 - Epistemológica

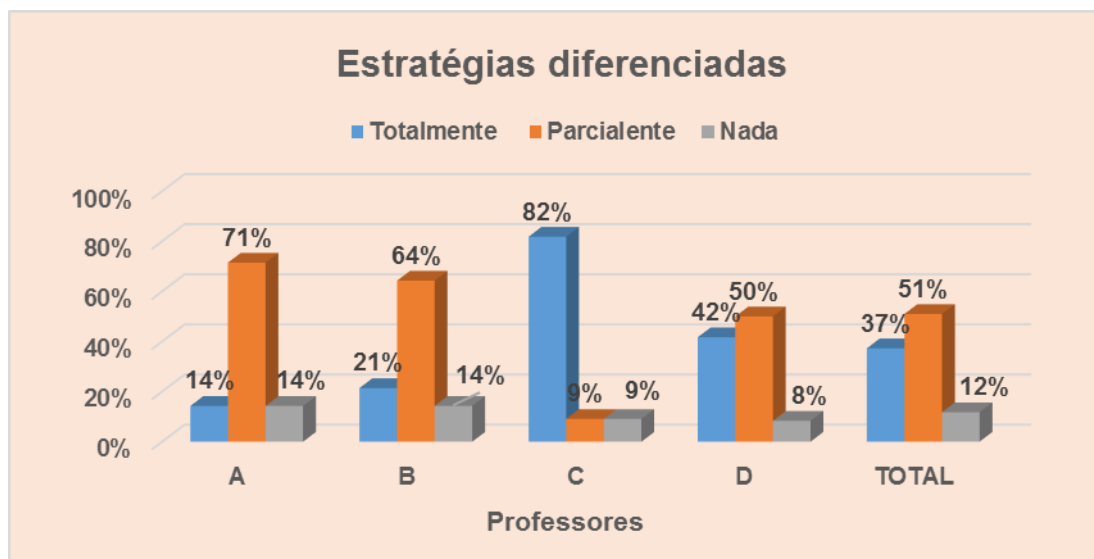
*Indicador 1 - Existem estratégias que despertem no aluno o desejo de conhecer e aprender.*

**Pergunta 1** As estratégias propostas pelos professores são suficientes para despertar no aluno o desejo de conhecer e aprender mais através de atividades diferenciadas?

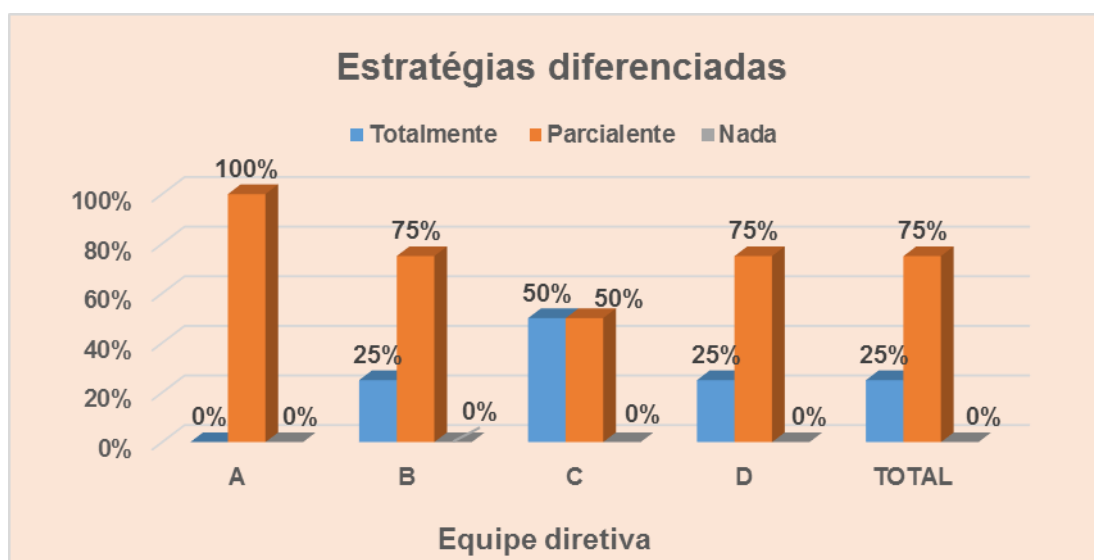
**Figura 20.** Estratégias diferenciadas-Aluno.



Na análise dos dados dos alunos percebe-se que 25% na escola A, 29% na escola B, 31% na escola C e 34% na escola D responderam que as propostas de estratégias diferenciadas acontecem totalmente e que 50% na escola A, 46% na escola B, 55% na escola C e 56% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 25% na escola A, 24% na escola B, 14% na escola C e 10% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 30% dos alunos responderam que as propostas de estratégias diferenciadas acontecem totalmente que 51% acontecem parcialmente e 19% nunca acontecem.

**Figura 21.** Estratégias diferenciadas-Professores.

Na análise dos dados dos professores percebe-se que 14% na escola A, 21% na escola B, 82% na escola C e 42% na escola D responderam que as propostas de estratégias diferenciadas acontecem totalmente e que 71% na escola A, 64% na escola B, 9% na escola C e 50% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 14% na escola A, 14% na escola B, 9% na escola C e 8% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 37% dos professores responderam que as propostas de estratégias diferenciadas acontecem totalmente que 51% acontecem parcialmente e 12% nunca acontecem.

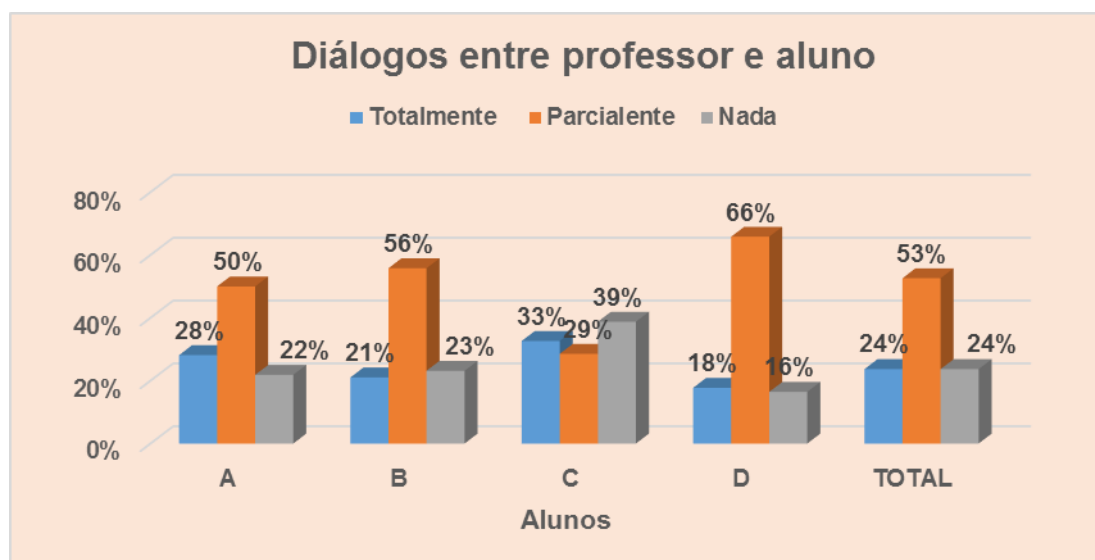
**Figura 22.** Estratégias diferenciadas-Equipe diretiva.

Na análise dos dados da equipe diretiva percebe-se que 0% na escola A, 25% na escola B, 50% na escola C e 25% na escola D responderam que as propostas de estratégias diferenciadas acontecem totalmente e que 100% na escola A, 75% na escola B, 50% na escola C e 75% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 0% na escola A, 0% na escola B, 0% na escola C e 0% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 25% da equipe diretiva responderam que as propostas de estratégias diferenciadas acontecem totalmente que 75% acontecem parcialmente e 0% nunca acontecem.

**Indicador 2 - Existe relação dialógica entre o professor e o aluno sobre o conhecimento.**

**Pergunta 2 -** Nos diálogos entre professor e aluno há evidências que o aluno tem conhecimentos prévios sobre os conteúdos ministrados e procura manter uma relação dialógica saudável com o professor.

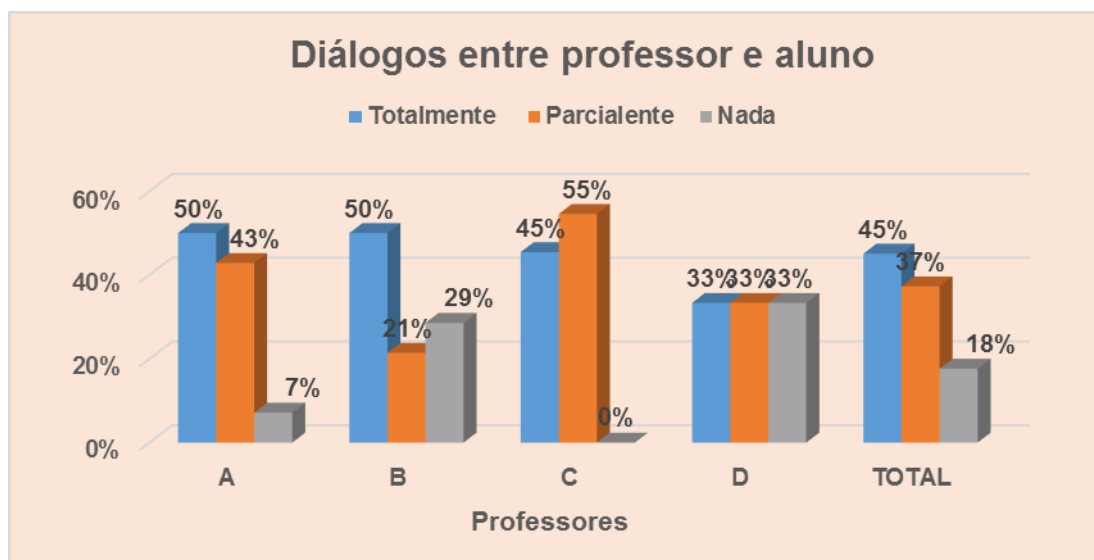
**Figura 23.** Diálogos entre professor e aluno-Aluno.



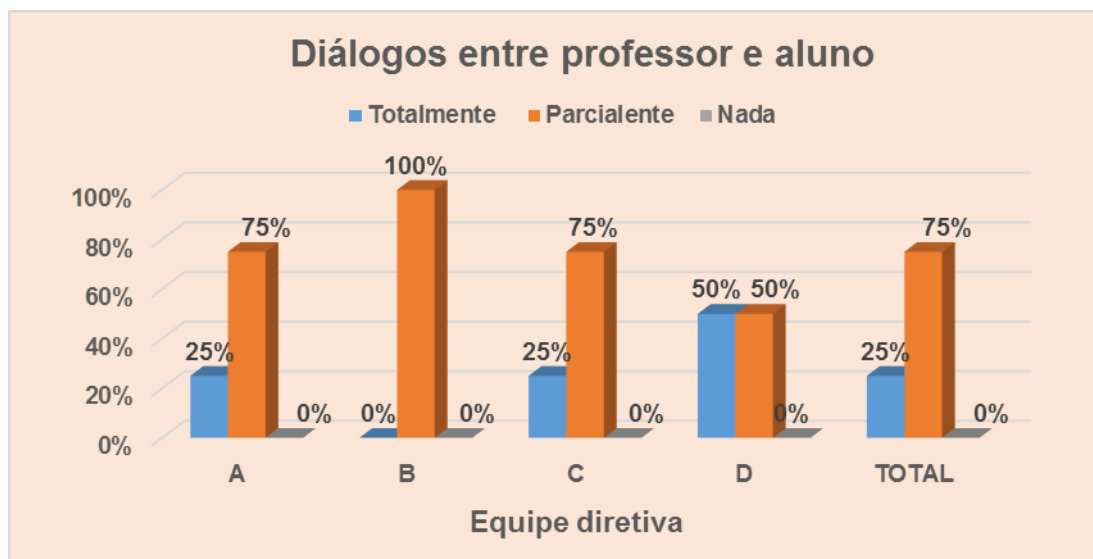
Na análise dos dados dos alunos percebe-se que 28% na escola A, 21% na escola B, 33% na escola C e 18% na escola D responderam que o diálogo entre professor e aluno acontecem totalmente e que 50% na escola A, 56% na escola B, 29% na escola C e 66% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 22% na escola A, 23% na escola B, 39% na escola C e 16% na escola D as atividades nunca acontecem.

Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 24% dos alunos responderam que o diálogo entre professor e aluno acontecem totalmente que 53% acontecem parcialmente e 24% nunca acontecem.

**Figura 24.** Diálogos entre professor e aluno-Professores.



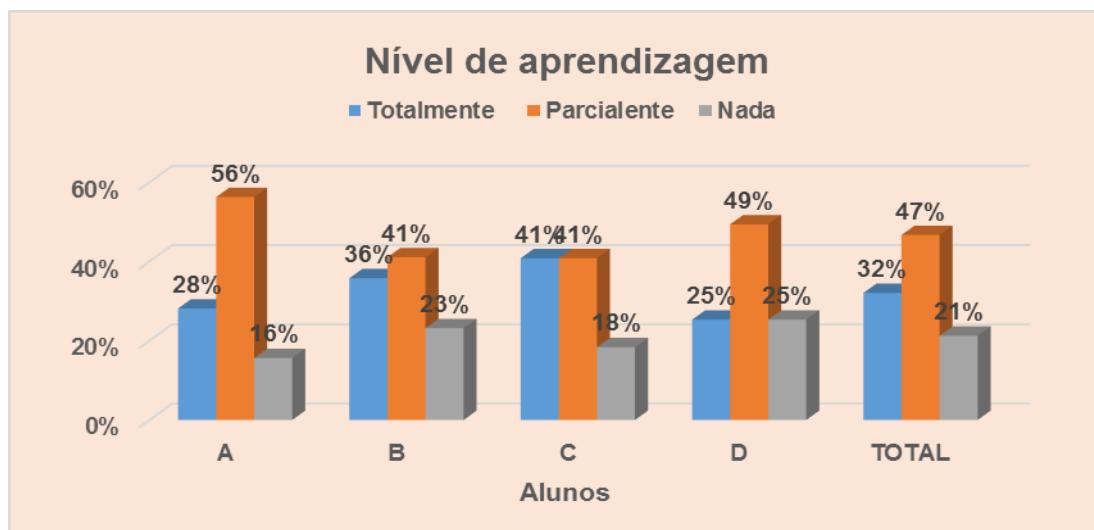
Na análise dos dados dos professores percebe-se que 50% na escola A, 50% na escola B, 45% na escola C e 33% na escola D responderam que o diálogo entre professor e aluno acontecem totalmente e que 43% na escola A, 21% na escola B, 55% na escola C e 33% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 7% na escola A, 29% na escola B, 0% na escola C e 33% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 45% dos professores responderam que o diálogo entre professor e aluno acontecem totalmente que 37% acontecem parcialmente e 18% nunca acontecem.

**Figura 25.** *Diálogos entre professor e aluno-Equipe diretiva.*

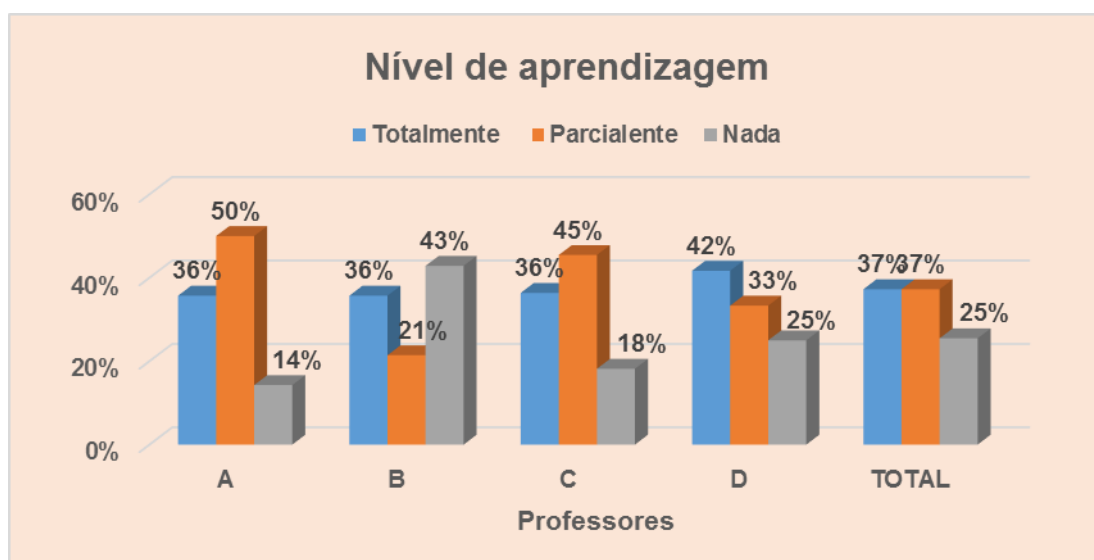
Na análise dos dados da equipe diretiva percebe-se que 25% na escola A, 0% na escola B, 25% na escola C e 50% na escola D responderam que o diálogo entre professor e aluno acontecem totalmente e que 75% na escola A, 100% na escola B, 75% na escola C e 50% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 0% na escola A, 0% na escola B, 0% na escola C e 0% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 25% da equipe diretiva responderam que o diálogo entre professor e aluno acontecem totalmente que 75% acontecem parcialmente e 0% nunca acontecem.

### ***Indicador 3 -O nível de aprendizado tem características de criticidade***

**Pergunta 3** - O nível de aprendizagem demonstra que os alunos apresentam coerência em sua criticidade e que as propostas respondidas pelos mesmos tem um nível de criticidade satisfatório?

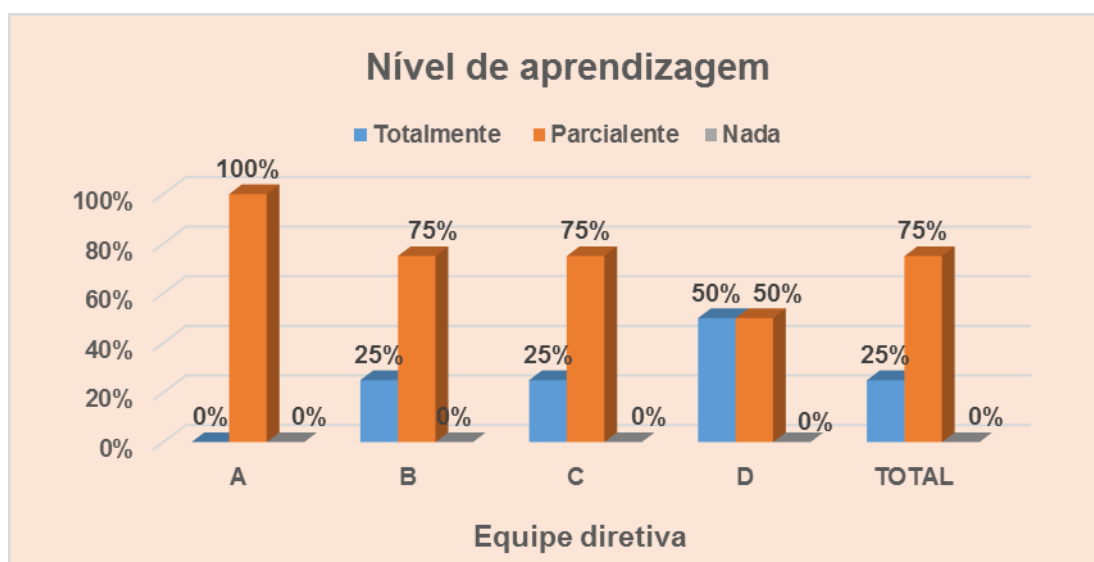
**Figura 26.** *Nível de aprendizagem-Aluno.*

Na análise dos dados dos alunos percebe-se que 28% na escola A, 36% na escola B, 41% na escola C e 25% na escola D responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente e que 56% na escola A, 41% na escola B, 41% na escola C e 49% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 16% na escola A, 23% na escola B, 18% na escola C e 25% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 32% dos alunos responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente que 47% acontecem parcialmente e 21% nunca acontecem.

**Figura 27.** *Nível de aprendizagem-Professores.*

Na análise dos dados dos professores percebe-se que 36% na escola A, 36% na escola B, 36% na escola C e 42% na escola D responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente e que 50% na escola A, 21% na escola B, 45% na escola C e 33% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 14% na escola A, 43% na escola B, 18% na escola C e 25% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 37% dos professores responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente que 37% acontecem parcialmente e 25% nunca acontecem.

**Figura 28.** *Nível de aprendizagem-Equipe diretiva.*



Na análise dos dados da equipe diretiva percebe-se que 0% na escola A, 25% na escola B, 25% na escola C e 50% na escola D responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente e que 100% na escola A, 75% na escola B, 75% na escola C e 50% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 0% na escola A, 0% na escola B, 0% na escola C e 0% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 25% da equipe diretiva responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente que 75% acontecem parcialmente e 0% nunca acontecem.

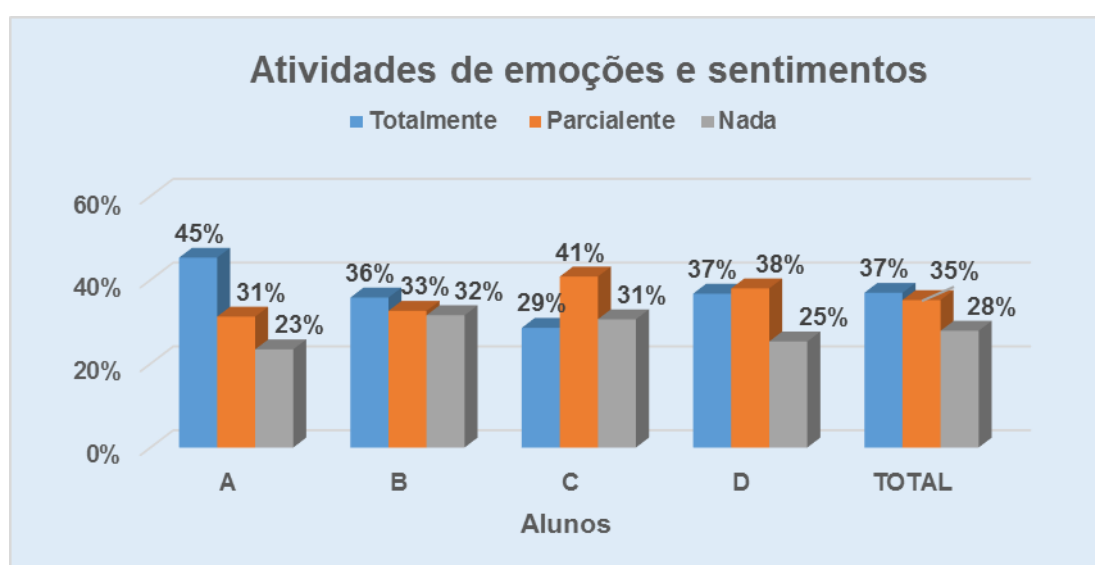


#### Dimensão 4 – Estético - Afetiva

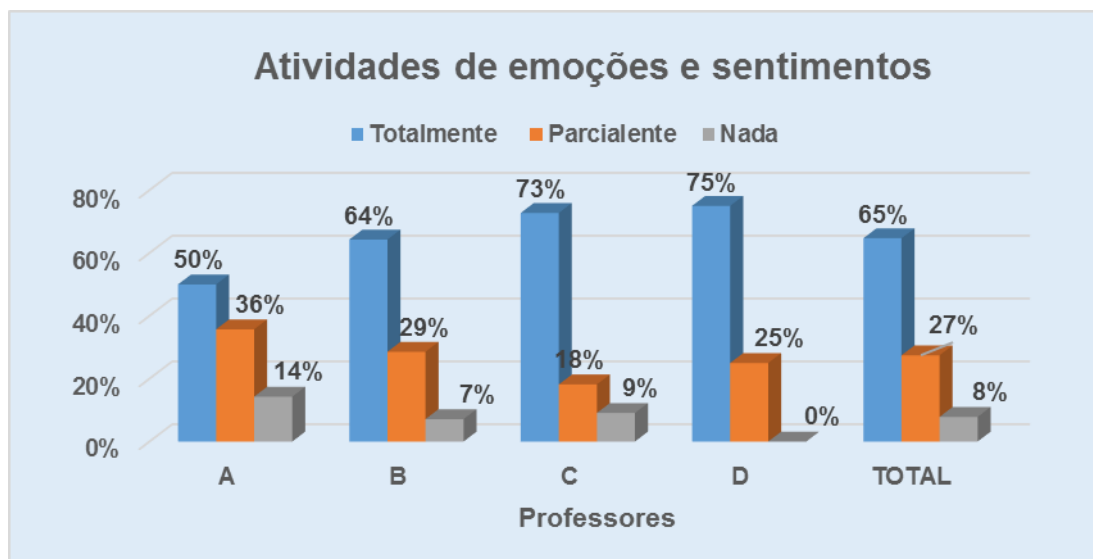
*Indicador 1 - Existe atividades que levem o aluno desenvolver: emoções, sentimentos, admiração, curiosidade e sensibilidade.*

**Pergunta 1** – Através das atividades propostas em sala de aula ou fora dela os alunos tem demonstrado suas emoções e sentimentos através de curiosidade sensibilidade, admiração por aprender determinados conteúdo?

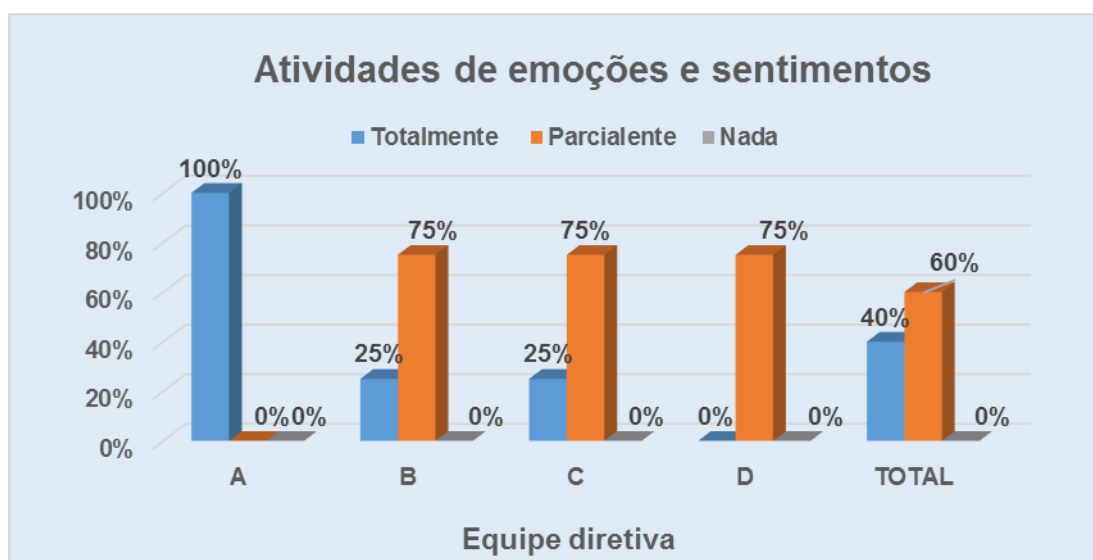
**Figura 29.** Atividades de emoções e sentimentos-Alunos.



Na análise dos dados da alunos percebe-se que 45% na escola A, 36% na escola B, 29% na escola C e 37% na escola D responderam que as atividades de emoções e sentimentos acontecem totalmente e que 31% na escola A, 33% na escola B, 41% na escola C e 38% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 23% na escola A, 32% na escola B, 31% na escola C e 25% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 37% da alunos responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente que 35% acontecem parcialmente e 28% nunca acontecem.

**Figura 30.** Atividades de emoções e sentimentos-Professores.

Na análise dos dados dos professores percebe-se que 50% na escola A, 64% na escola B, 73% na escola C e 75% na escola D responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente e que 36% na escola A, 29% na escola B, 18% na escola C e 25% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 14% na escola A, 7% na escola B, 9% na escola C e 0% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 65% dos professores responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente que 27% acontecem parcialmente e 8% nunca acontecem.

**Figura 31.** Atividades de emoções e sentimentos-Equipe diretiva.

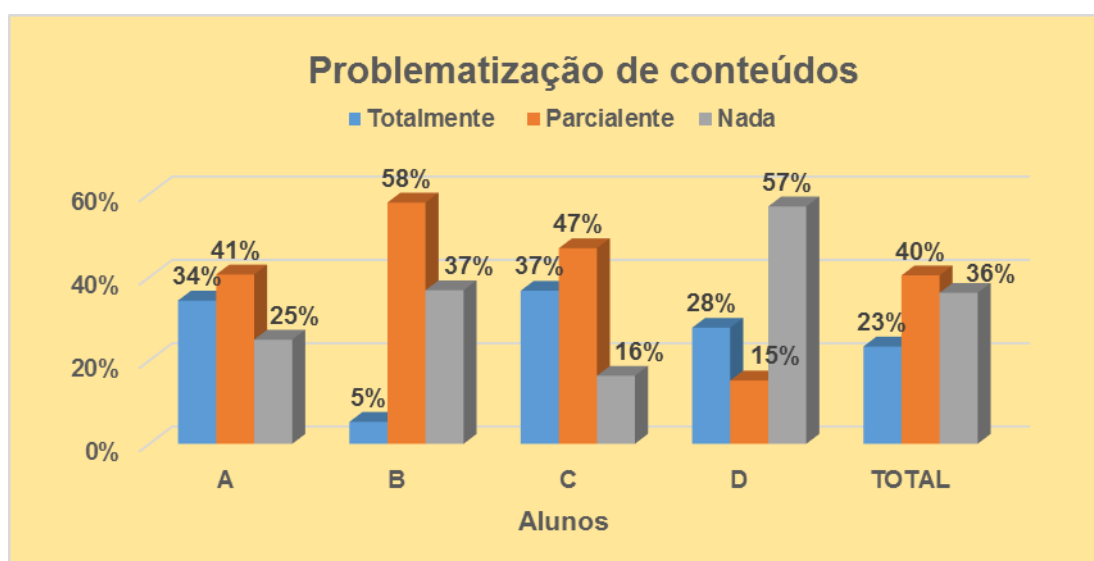
Na análise dos dados da equipe diretiva percebe-se que 100% na escola A, 25% na escola B, 25% na escola C e 0% na escola D responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente e que 0% na escola A, 75% na escola B, 75% na escola C e 75% na escola D afirmam que acontecem parcialmente. 0% na escola A, 0% na escola B, 0% na escola C e 0% na escola D as atividades nunca acontecem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 40% da equipe diretiva responderam que nível de aprendizado tem características de criticidade acontecem totalmente que 60% acontecem parcialmente e 0% nunca acontecem.

**Dimensão 5- São desenvolvidas atividades pedagógicas de:** problematização de conteúdo, reflexão textual, atividades desafiadoras com maior grau de complexidade.

#### *Indicador 1 – Problematização de conteúdos*

**Pergunta 1** – A atividade pedagógica de problematização de conteúdos ministrados tem contribuído para a compreensão e aprendizagem do aluno quanto a resolução de problemas e sua contextualização?

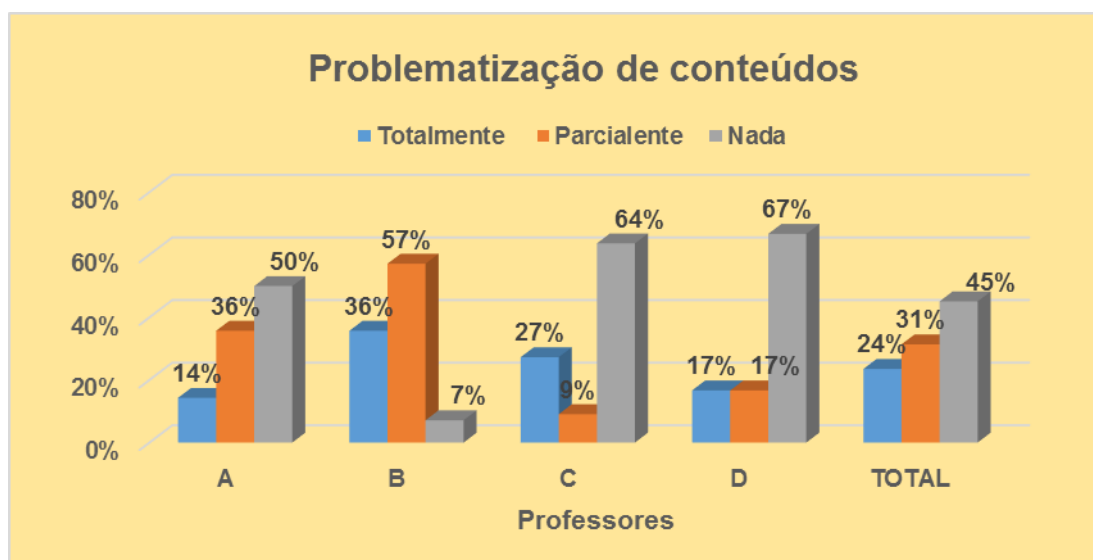
**Figura 32.** Problematização de conteúdos-Alunos.



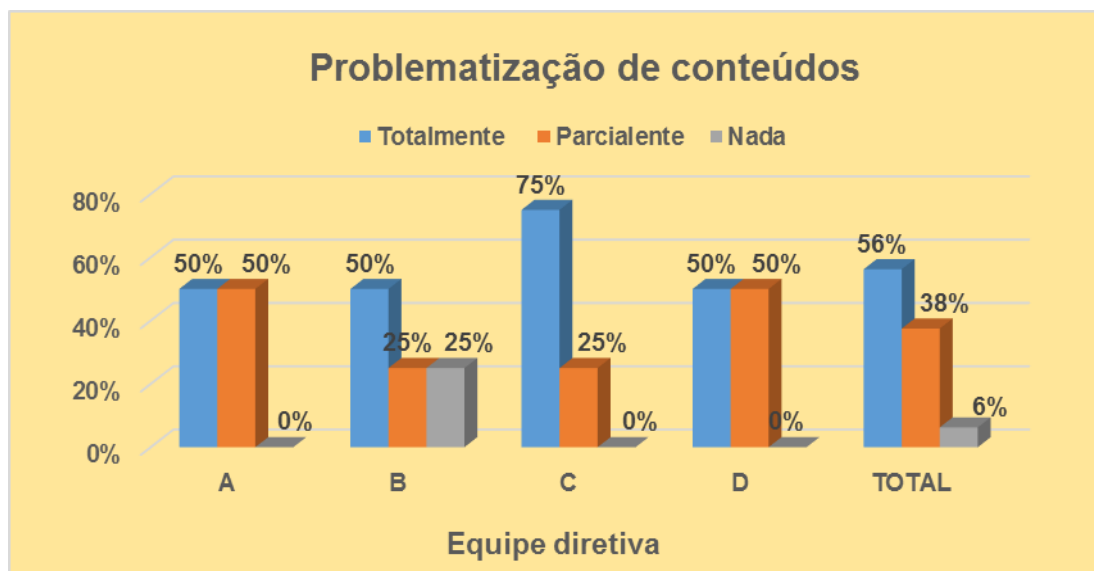
Na análise dos dados dos alunos percebe-se que 34% na escola A, 5% na escola B, 37% na escola C e 28% na escola D responderam que a atividade pedagógica de problematização de conteúdos tem contribuído para a aprendizagem totalmente e que

41% na escola A, 58% na escola B, 47% na escola C e 15% na escola D afirmam que tem contribuído parcialmente. 25 % na escola A, 37% na escola B, 16% na escola C e 57% na escola D as atividades nunca contribuem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 23% dos alunos responderam que as atividades pedagógicas de problematização de conteúdo tem contribuído totalmente para a compreensão e aprendizagem e que 40% contribuem parcialmente e 36% nunca contribuem.

**Figura 33.** *Problematização de conteúdos-Professores.*



Na análise dos dados dos professores percebe-se que 14% na escola A, 36% na escola B, 27% na escola C e 17% na escola D responderam que a atividade pedagógica de problematização de conteúdos tem contribuído para a aprendizagem totalmente e que 36% na escola A, 57% na escola B, 9% na escola C e 17% na escola D afirmam que tem contribuído parcialmente. 50 % na escola A, 7% na escola B, 64% na escola C e 67% na escola D as atividades nunca contribuem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 24% dos professores responderam que as atividades pedagógicas de problematização de conteúdo tem contribuído totalmente para a compreensão e aprendizagem e que 31% contribuem parcialmente e 45% nunca contribuem.

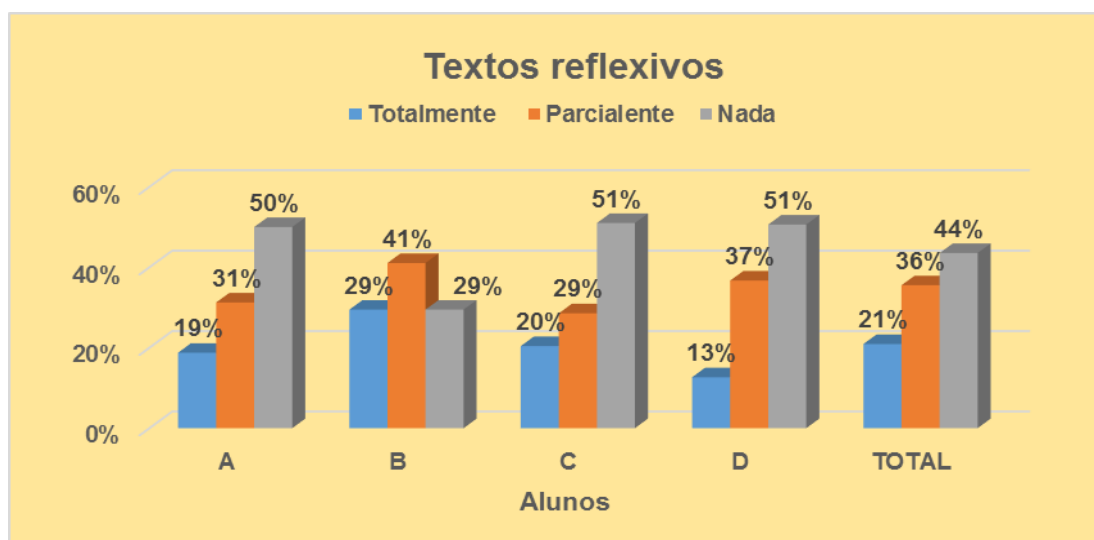
**Figura 34.** *Problematização de conteúdos-Equipe diretiva.*

Na análise dos dados da equipe diretiva percebe-se que 50% na escola A, 50% na escola B, 75% na escola C e 50% na escola D responderam que a atividade pedagógica de problematização de conteúdos tem contribuído para a aprendizagem totalmente e que 50% na escola A, 25% na escola B, 25% na escola C e 50% na escola D afirmam que tem contribuído parcialmente. 0% na escola A, 25% na escola B, 0% na escola C e 0% na escola D as atividades nunca contribuem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 56% da equipe diretiva responderam que as atividades pedagógicas de problematização de conteúdo tem contribuído totalmente para a compreensão e aprendizagem e que 38% contribuem parcialmente e 6% nunca contribuem.

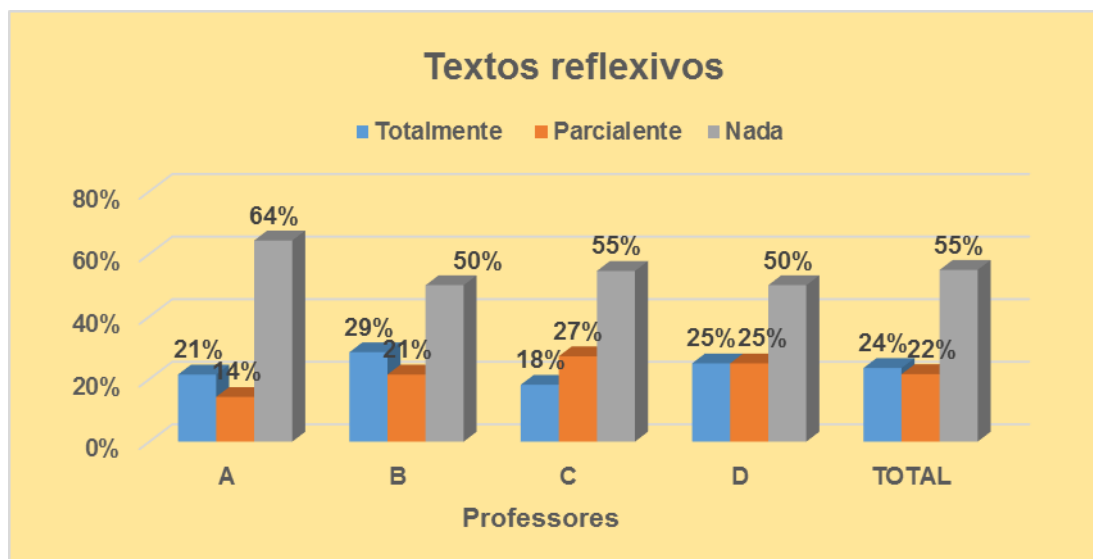
**Indicador 2 – Textos reflexivos**

**Pergunta 2** - Nos textos reflexivos apresentados aos alunos tem demonstrado compreensão e interesse no conteúdo que os mesmos representam?

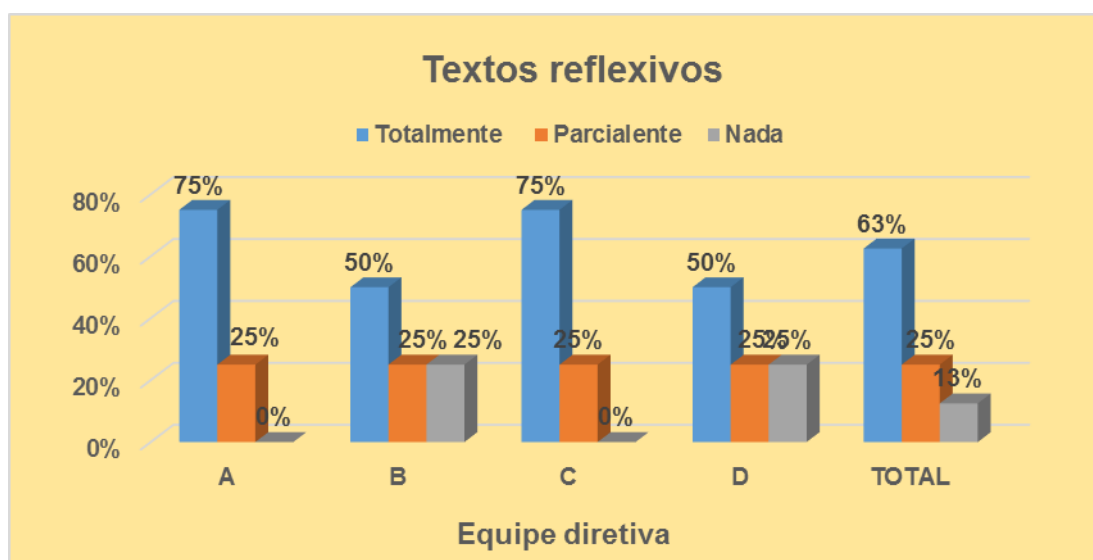
**Figura 35.** Textos reflexivos-Alunos.



Na análise dos dados dos alunos percebe-se que 19% na escola A, 29% na escola B, 20% na escola C e 13% na escola D responderam que tem interesse no conteúdo dos textos reflexivos totalmente e que 31% na escola A, 41% na escola B, 29% na escola C e 37% na escola D afirmam que tem interesse parcialmente. 50% na escola A, 29% na escola B, 51% na escola C e 51% na escola D e nunca tem interesse. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 21% dos alunos tem interesse totalmente nos conteúdos dos textos reflexivos e que 36% apresentam interesse parcialmente e 44% nunca tem interesse.

**Figura 36.** *Textos reflexivos-Professores.*

Na análise dos dados dos professores percebe-se que 21% na escola A, 29% na escola B, 18% na escola C e 25% na escola D responderam que tem interesse no conteúdo dos textos reflexivos totalmente e que 14% na escola A, 21% na escola B, 27% na escola C e 25% na escola D afirmam que tem interesse parcialmente. 64% na escola A, 50% na escola B, 55% na escola C e 50% na escola D e nunca tem interesse. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 24% dos professores tem interesse totalmente nos conteúdos dos textos reflexivos e que 22% apresentam interesse parcialmente e 55% nunca tem interesse.

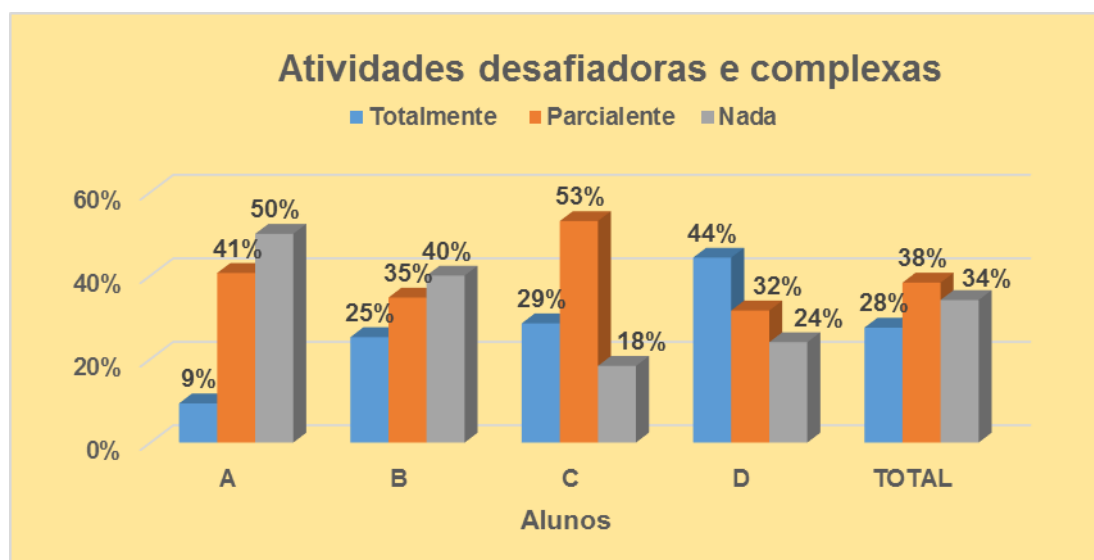
**Figura 37.** *Textos reflexivos-Equipe diretiva.*

Na análise dos dados da equipe diretiva percebe-se que 75% na escola A, 50% na escola B, 75% na escola C e 50% na escola D responderam que tem interesse no conteúdo dos textos reflexivos totalmente e que 25% na escola A, 25% na escola B, 25% na escola C e 25% na escola D afirmam que tem interesse parcialmente. 0% na escola A, 25% na escola B, 0% na escola C e 25% na escola D e nunca tem interesse. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 63% da equipe diretiva tem interesse totalmente nos conteúdos dos textos reflexivos e que 25% apresentam interesse parcialmente e 18% nunca tem interesse.

**Indicador 3 – Atividades desafiadoras com maior grau de complexidade.**

**Pergunta 3** – As atividades trabalhadas em sala de aula tem apresentado grau de complexidade que os alunos conseguem entender demonstrando aprendizagem significativa dos conteúdos.

**Figura 38.** Atividades desafiadoras e complexas-Alunos.

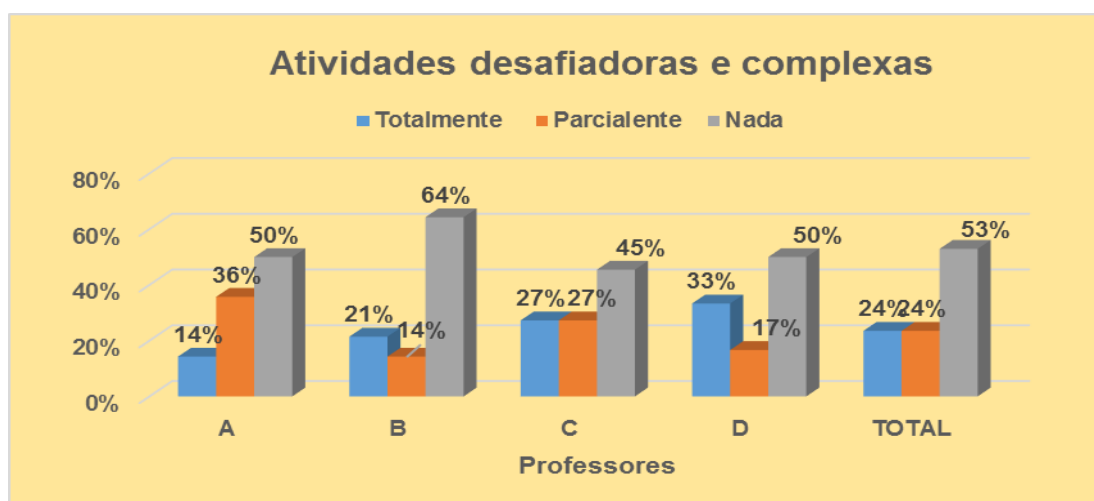


Na análise dos dados dos alunos percebe-se que 9% na escola A, 25% na escola B, 29% na escola C e 44% na escola D responderam que as atividades trabalhadas em sala são desafiadoras e complexas e que conseguem entender totalmente e que 41% na escola A, 35% na escola B, 29% na escola C e 32% na escola D afirmam que tem entendem parcialmente. 41% na escola A, 35% na escola B, 53% na escola C e 32% na escola D e nunca entendem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 28% dos



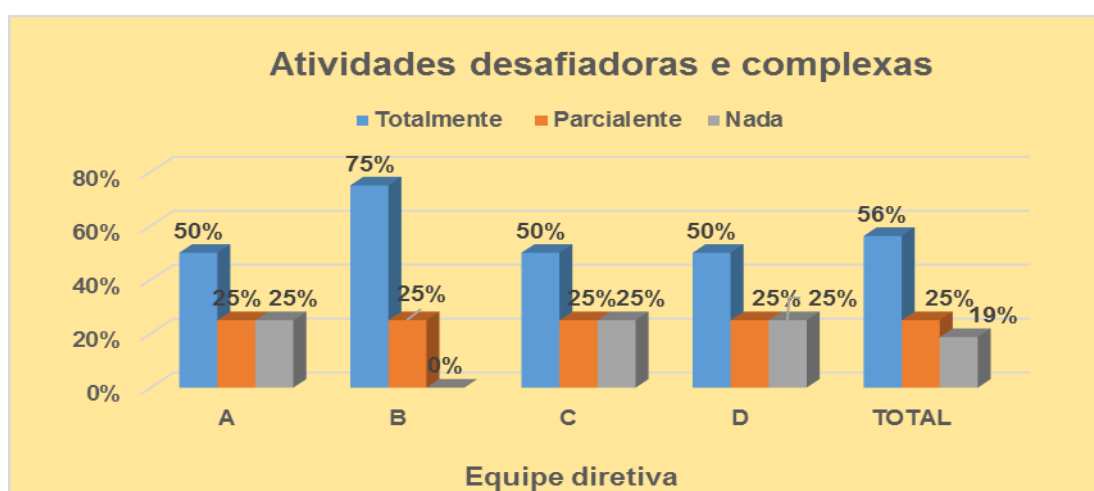
alunos entendem totalmente e que 36% entendem parcialmente e 44% nunca entendem.

**Figura 39.** Atividades desafiadoras e complexas-Professores.



Na análise dos dados dos professores percebe-se que 14% na escola A, 21% na escola B, 27% na escola C e 33% na escola D responderam que as atividades trabalhadas em sala são desafiadoras e complexas e que os alunos conseguem entender totalmente e que 36% na escola A, 14% na escola B, 27% na escola C e 17% na escola D afirmam que tem entendem parcialmente. 50% na escola A, 64% na escola B, 45% na escola C e 50% na escola D e nunca entendem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 24% dos professores responderam que os alunos entendem totalmente e que 24% entendem parcialmente e 53% nunca entendem.

**Figura 40.** Atividades desafiadoras e complexas-Equipe diretiva.



Na análise dos dados da equipe diretiva percebe-se que 50% na escola A, 75% na escola B, 50% na escola C e 50% na escola D responderam que as atividades trabalhadas em sala são desafiadoras e complexas e que os alunos conseguem entender totalmente e que 25% na escola A, 25% na escola B, 25% na escola C e 25% na escola D afirmam que tem entendem parcialmente. 25% na escola A, 0% na escola B, 25% na escola C e 25% na escola D nunca entendem. Então conclui-se que nas escolas pesquisadas 56% dos membros da equipe diretiva responderam que os alunos entendem totalmente e que 25% entendem parcialmente e 19% nunca entendem.

### **Comentários e Recomendações**

Como conclusão do primeiro objetivo específico, os sujeitos deste pesquisa manifestaram que a aplicação 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.

Como conclusão do segundo objetivo específico os sujeitos deste pesquisa manifestaram que a aplicação 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 em grande medida.

Como conclusão do terceiro objetivo específico os sujeitos deste pesquisa manifestaram que a aplicação 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 em grande medida.

Como conclusão do quarto objetivo específico os sujeitos deste pesquisa manifestaram que a aplicação 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.

Como conclusão do quinto objetivo específico os sujeitos deste pesquisa manifestaram que a aplicação 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.

Como conclusão geral, a aplicação da educação integral se dá totalmente em um 38%, parcialmente em 46% e, finalmente a não aplicação em 16%.

Logo recomenda-se que novos estudos possam tratar das estratégias para a plena aplicação da educação integral.

## Referências Bibliografias

- Alencar, E.M.L.S. Criatividade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.
- Amabile, T. Within you, without you: The social psychology of creativity, and
- 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.
- Beyond. Em M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), Theories of creativity. Newbury Park, CA: Sage, 1990, p. 61-91.
- 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. Lei nº - 11.947, de 16 de junho de 2009. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE). Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- \_\_\_\_\_. 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
- \_\_\_\_\_. 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
- \_\_\_\_\_. 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. 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

\_\_\_\_\_. 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

\_\_\_\_\_. 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

\_\_\_\_\_. Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE). Disponível em:  
<<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/pdde-perguntasfrequentes/item/4386>>. Acesso em: 13 Dez. 2017

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em:  
<<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-dinheiro-direto-na-escola>>. Acesso em: 12 nov. 2015

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. 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

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

De la Torre, S. Dialogando com a criatividade. Trad. Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

Del-Buono, Regina C. O que é Pesquisa Básica ou Científica? Tipos de Pesquisa.

Artigo publicado em 03 de maio de 2015. Disponível

em:[<http://www.abntouvancouver.com.br/2015/05/o-que-e-pesquisa-basica-ou-aplicada.html>].

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.

Goulartda 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)

La Taille, Y: (2009) Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed

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.
- Lipman, Matthew. A filosofia vai à escola. São Paulo: Summus, 1990.
- Manacorda, M. A. Marx e a pedagogia moderna. Campinas: Alínea, 2010.
- 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.
- Mitjás, Martínez. A. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In
- Moll, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- Oliveira, P.M; Arce, A. A coleção biblioteca de educação e a concepção de criança e desenvolvimento infantil: uma análise das obras escritas por Claparede, Pieron, Binet & Simon e por Lourenço Filho. Cadernos de História da Educação – v. 11, n. 2 – jul/dez 2012 595
- 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:
- 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.

Virgolim, Ângela M. (org). Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos. Brasília: Editora UnB, 2007.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original publicadoem 1934)



## Apêndices

### Apêndice 1. Questionário.

Questionário Aplicado Aos Alunos ( E Ano) Das Escolas Municipais De Tempo Integral

As perguntas tem que adequar ao nível dos alunos quais????

#### DIMENSÃO 1 – ÉTICO-POLÍTICO

Indicador 1 - Os documentos e as aulas desenvolvem conteúdos de identidade

Pergunta 1 – O Projeto Político Pedagógico, o planejamento da escola e as aulas apresentam aspectos que contemplem a formação de identidade dos alunos?

totalmente

Parcialmente

Nunca

Indicador 2 - Existem evidencias de estratégias metodológicas que despertem a criticidade.

Pergunta2 – existem evidências das estratégias metodológicas que contribui para aguçar a criticidade e a ética dos alunos?

Totalmente

Parcialmente

Nunca

Indicador 3 - Existe evidencias de práticas de cidadania na escola

Pergunta 3 – As práticas pedagógicas do professor em sala de aula têm demonstrado atitudes no desenvolvimento da cidadania?

Totalmente

Parcialmente

Nunca

## DIMENSÃO 2 - TÉCNICO-CIENTÍFICA

Indicador 1 - São aplicadas atividades Tecnológicas

Pergunta 1 - As atividades propostas em sala de aula mostram evidenciam que os alunos manejam as tecnologias com desenvoltura, interesse e responsabilidade?

Totalmente

Parcialmente

Nunca

Indicador 2 -São desenvolvidas atividades de pesquisa sobre a realidade do aluno

Pergunta 2 – Nas aulas são ofertadas atividades de pesquisa e se as mesmas contribuem para a aprendizagem dos alunos sobre a sua realidade?

Totalmente

Parcialmente

Nunca

Indicador 3 - São desenvolvidas atividades que desenvolvam no aluno a criatividade

Pergunta 3 - Segundo as observações da coordenação pedagógica as atividades trabalhadas em sala de aulas tem contribuído para despertar a criatividade do aluno nas

atividades propostas que evidenciam criatividade para resolução de problemas?

Totalmente

Parcialmente

Nunca

### DIMENSÃO 3 - EPISTEMOLÓGICA

Indicador 1 - Existem estratégias que despertem no aluno o desejo de conhecer e aprender.

Pergunta 1 As estratégias propostas pelos professores são suficientes para despertar no aluno o desejo de conhecer e aprender mais através de atividades diferenciadas?

Totalmente

Parcialmente

Nunca

Indicador 2 - Existe relação dialógica entre o professor e o aluno sobre o conhecimento

Pergunta 2 - Nos diálogos entre professor e aluno há evidências que o aluno tem conhecimentos prévios sobre os conteúdos ministrados e procura manter uma relação dialógica saudável com o professor

Totalmente

Parcialmente

Nunca

Indicador 3 -O nível de aprendizado tem características de criticidade

Pergunta 3 - O nível de aprendizagem demonstra que os alunos apresentam coerência em sua criticidade e que as propostas respondidas pelos mesmos tem um nível de criticidade satisfatório?

Totalmente

Parcialmente

Nunca

#### DIMENSÃO 4 – ESTÉTICO - AFETIVA

Indicador 1 - Existe atividades que levem o aluno desenvolver: emoções, sentimentos, admiração, curiosidade e sensibilidade.

Pergunta 1 – Através das atividades propostas em sala de aula ou fora dela os alunos tem demonstrado suas emoções e sentimentos através de curiosidade sensibilidade, admiração por aprender determinados conteúdos?

Totalmente

Parcialmente

Nunca

DIMENSÃO 5- São desenvolvidas atividades pedagógicas de: problematização de conteúdos, reflexão textual, atividades desafiadoras com maior grau de

complexidade.

Indicador 1 – Problematização de conteúdos

Pergunta 1 – A atividade pedagógica de problematização de conteúdos ministrados tem contribuído para a compreensão e aprendizagem do aluno quanto a resolução de problemas e sua contextualização?

Totalmente

Parcialmente

Nunca

Indicador 2 – Textos reflexivos

Pergunta 2 - Nos textos reflexivos apresentados aos alunos tem demonstrado compreensão e interesse no conteúdo que os mesmos representam?

Totalmente

Parcialmente

Nunca

Indicador 3 – Atividades desafiadoras com maior grau de complexidade.

Pergunta 3 – As atividades trabalhadas em sala de aula tem apresentado grau de complexidade que os alunos conseguem entender demonstrando aprendizado pelas Mu

Totalmente

Parcialmente

Nunca