2º SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
de 20 a 22 de agosto de 2025
E-book
DOI: https://doi.org/10.48195/siecm2025.29360
ISBN: 978-65-5852-467-0
Unindo Fronteiras: Ciência, Tecnologia e Inovação no Ensino de Ciências e Matemática

ESTILOS DE PENSAMENTO SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E ENSINO DE CIÊNCIAS NAS DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

Gracieli Poersch[1]
Rúbia Emmel[2]

Ensino de Ciências e Matemática: Currículo

Resumo

Esta pesquisa teve o objetivo de identificar os estilos de pensamento e coletivos de pensamento que caracterizam as pesquisas brasileiras de dissertações, no tema Educação em Tempo Integral (ETI) e o Ensino de Ciências (EC). Caracterizou-se pela abordagem qualitativa, com uma pesquisa bibliográfica de revisão da literatura, e a análise dos referenciais teóricos identificados acerca do tema em 12 pesquisas, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Pela Análise de Conteúdo e das categorias epistemológicas de Fleck, identificaram-se a partir da síntese, 24 Unidades de Sentido. A categoria, Epistemologia da Ciência, obteve a maior circulação de ideias. Os especialistas com maior frequência entre as pesquisas, foram Cachapuz e Cavaliere. O estilo de pensamento instaurado se refere a educação cidadã para todos os alunos, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da formação, proporcionando educação de qualidade.

Palavras-Chave: Epistemologia. Educação Básica. Coletivos de Pensamento. Fleck.

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta como temática a “Educação em Tempo Integral (ETI) e as articulações com o Ensino de Ciências (EC)” na Educação Básica (EB). O estudo apresenta a análise do referencial teórico para compreender as contribuições dos autores-referenciais utilizados nas pesquisas de dissertações e teses brasileiras acerca da ETI e suas articulações com EC na EB, na produção de conhecimentos, mais abrangentes, com várias nuances, constitutivas de estilos e coletivos de pensamento (Fleck, 1986; 2010), característicos de uma episteme sobre a ETI e o EC.

Neste estudo aproximamos dois pontos: - o educativo pela perspectiva da abordagem da ETI e o EC; - o epistemológico, que está referenciado em Fleck (1986; 2010), a partir das categorias epistemológicas de Estilo de Pensamento (EP)

[1] gracieli.educacao@gmail.com

[2] rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br

e Coletivo de Pensamento (CP) propostas por meio de um estudo de caso da doença de Sífilis. Este autor recorreu à sociologia do conhecimento para elaborar sua análise, embasando-se nos condicionantes sociais, culturais e históricos da produção do conhecimento.

A Educação Integral (EI), conforme os estudos de Moll (2012), Menezes (2012), é um tema que está sendo estudado nos últimos anos devido à elaboração de políticas públicas educacionais que vem ganhando relevância no debate educacional como uma alternativa para promover o desenvolvimento pleno dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), destaca a importância do desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo o estudo de Araújo, Barcelos, Célia e Moll (2022), a EI preconiza a formação de sujeitos com múltiplas dimensões e experiências, a serem vividas e construídas e a escola tem um papel importante na articulação da educação do indivíduo.

Nesse sentido, de acordo com Moll (2012) a ETI tem se consolidado como uma abordagem pedagógica que busca ampliar o tempo e a qualidade da vivência escolar, oferecendo uma formação integral que contempla aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2018), também trouxe contribuições importantes ao reconhecer a necessidade de uma formação integral. A BNCC destaca competências socioemocionais, como empatia, colaboração e responsabilidade, que são pilares de uma educação voltada para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

No campo do EC, destacamos os estudos de Azevedo (2004), o qual afirma que a aprendizagem de procedimentos e atitudes, se torna, dentro do processo de ensino-aprendizagem, tão importante como o aprendizado de conceitos e conteúdos, haverá aprendizagem se houver a ação do estudante durante a resolução de um problema. O aluno deve refletir, buscar explicações e participar das etapas do processo. Sendo necessário potencializar novas abordagens didáticas e metodológicas, promovendo um maior engajamento e uma compreensão mais profunda dos fenômenos naturais.

Com relação ao referencial epistemológico de Fleck, conforme Emmel (2011), as pesquisas que o utilizam vêm aumentando significativamente no Brasil, contemplando especialmente teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação. Fleck (2010) propõe que no coletivo de pensamento se estabeleçam ideias inter e intracoletivas, que se opõem ao empirismo lógico, à produção

cumulativa do conhecimento e à neutralidade do sujeito do conhecimento. De acordo com Leite (2016, p. 93) a construção do conhecimento a partir da abordagem Fleckiana “ocorre na coletividade e caracteriza-se por não ser neutra e apresentar caráter social, cultural e histórico”.

Fleck (2010) propõe que no coletivo de pensamento se estabeleçam ideias inter e intracoletivas, que se opõem ao empirismo lógico, à produção cumulativa do conhecimento e à neutralidade do sujeito do conhecimento. De acordo com Leite (2016, p. 93) a construção do conhecimento a partir da abordagem Fleckiana “ocorre na coletividade e caracteriza-se por não ser neutra e apresentar caráter social, cultural e histórico”. O pensamento, segundo Fleck (2010) é social e é influenciado por fatores característicos das estruturas sociais da comunidade científica. Tais fatores apresentam uma linguagem específica, além de conhecimentos e práticas que constituem o que esse epistemólogo nomeou de EP. O EP, condiciona um CP, ou seja, um grupo de pessoas que têm pensamentos alinhados e semelhantes entre si.

Conforme os estudos de Leite (2016, p. 43) sobre a abordagem Fleckiana entende-se que “o pensamento do sujeito é coletivo, pois compartilha práticas, concepções, tradições, ou seja, um EP próprio do CP ao qual pertence” Nesse sentido, Fleck (2010) defende que o CP é o grupo de indivíduos que compartilham um mesmo EP. Em um coletivo, ideias são transmitidas e transformadas por meio da comunicação e da interação social. Os indivíduos influenciam o coletivo e, ao mesmo tempo, são influenciados por ele.

Já o EP, conforme a abordagem Fleckiana, refere-se a uma abordagem coletiva e histórica para observar, interpretar e organizar o conhecimento. É um hábito mental coletivo compartilhado por um grupo de pessoas. Fleck (2010) defende que o desenvolvimento do conhecimento científico não é linear ou objetivo, mas moldado pelo contexto histórico e cultural no qual os cientistas estão inseridos. Dessa forma, os EP evoluem ao longo do tempo e interagem entre si, transformando a percepção da realidade. Neste sentido, o EP pode contribuir para a análise das pesquisas sobre ETI e o EC em nosso país. Ao analisar como estão sendo pensadas e desenvolvidas as pesquisas acerca da ETI e o EC na EB, quais são as vertentes teóricas que estão sendo utilizadas nas escritas, quais as influências na prática pedagógica e na constituição do docente; tem-se a vasta exploração das raízes do conhecimento em torno do tema.

Dessa forma, neste artigo, denominamos Eixos Temáticos as categorias elaboradas a partir dos EP, isto é, assuntos que interessam a um coletivo de pesquisadores. Esse CP é apresentado pela identificação de autores-referências que tratam acerca do tema ETI e EC na Educação Básica, que foram citados na base de dados das dissertações pesquisadas.

A partir destes pressupostos na problemática de pesquisa propomos os seguintes questionamentos: Quais eixos teóricos estão refletidos nas pesquisas sobre a ETI e o EC? Que estilos e coletivos de pensamento constituem estas pesquisas? É possível reconhecer os autores-referências das pesquisas sobre ETI e EC, bem como suas contribuições, à luz da epistemologia de Fleck (2010)? Desta forma, busca-se compreender o desenvolvimento de suas ideias e estabelecer conexões entre o seu pensamento e as pesquisas sobre a ETI e o EC nas dissertações publicadas enquanto objeto deste estudo, vislumbrando estabelecer uma confluência e reconhecer quem compõe esse CP.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui a abordagem qualitativa (Lüdke e André, 2001), foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica a partir da revisão da literatura em trabalhos acadêmicos brasileiros disponíveis em meio eletrônico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no endereço eletrônico: http://bdtd.ibict.br/vufind/). Como critério de busca e delimitação do recorte de análise utilizamos os termos: “Educação em Tempo Integral” e “Ensino de Ciências”.

Em um primeiro momento ao realizar a busca sem qualquer filtro obteve-se 892 registros, a partir destes foi realizada a leitura dos resumos e foram identificadas apenas dissertações, que tratam sobre os termos escolhidos, fazendo parte da base de dados somente aquelas que abordam a ETI e o EC na EB. A partir da realização de uma nova leitura foram encontradas 12 pesquisas que abordam o tema, buscando identificar o foco das mesmas. Em um segundo momento, foi organizada uma planilha da Microsoft Excel de dissertações e teses acerca da ETI, EC na EB, bem como os autores-referenciais acerca dos temas, citados nas publicações. Com os dados dos autores-referenciais utilizados nas publicações sobre a ETI e EC, e a garimpo de fragmentos das citações diretas destes autores-referenciais utilizados a

partir do enfoque: Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Ensino de Ciências, citados nas 12 pesquisas analisadas.

Neste sentido, foram categorizados, por meio da Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2011), os autores-referenciais teóricos e as suas distintas convicções acerca da ETI e EC na base de dados analisada, citadas pelo menos uma vez considerando a totalidade de pesquisas, e organizadas em uma planilha. Procedemos com a análise de conteúdo (AC) proposta nas etapas: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2011, p. 95) das dissertações e teses encontradas no repositório, a priori a partir da identificação e classificação, onde também utilizamos a ferramenta filtro da Microsoft Excel, para facilitar a categorização, de modo a filtrar, explorar e analisar os dados importantes a pesquisa.

Destes fragmentos foram realizadas novas leituras para a elaboração de sínteses com as principais ideias de cada um dos autores-referenciais citados, a partir da síntese foram retiradas 72 Unidades de Sentido (US) sobre o EC e 97 (US) sobre a ETI, totalizando 169 (US) encontradas e organizadas em outra planilha do Excel, e com a ajuda da ferramenta Filtro que possibilitou a construção das categorias (Bardin, 2011), identificadas a partir dos EP e CP (Fleck, 1986; 2010). A partir da análise das US e o embasamento teórico foi possível perceber, além dos quantitativos de US, os estilos e coletivos epistemológicos da ETI e do EC predominantes nas pesquisas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: AS INVESTIGAÇÕES SOBRE A ETI E O EC NA EB A PARTIR DOS COLETIVOS E DOS ESTILOS DE PENSAMENTO

CATEGORIA 1: EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA

A categoria envolve os estudos epistemológicos, baseados nos autores Cachapuz (2005), Chassot (2008), Delizoicov, Angoti e Pernambuco (2007). Os autores defendem que o EC precisa considerar os conhecimentos prévios dos alunos e que a ciência não tem verdades absolutas e sim transitórias.

Observamos que nesta categoria houve a frequência de 13:24 US distintas no Quadro 1, formando o coletivo e o EP sobre o EC nas pesquisas analisadas,

observamos que 12 pesquisas trouxeram as ideias de Cachapuz para a circulação intracoletiva de ideias na categoria.

Quadro 1. Representação de Estilos e Coletivos de Pensamento sobre o EC: Epistemologia da ciência, nas dissertações.

CATEGORIA	PESQUISAS	EXCERTOS QUE MAIS APARECEM (US)	TOTAL
Epistemologia da Ciência	P3; P4; P5; P7; P10	A Iniciação Científica constitui-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade. Alfabetizar cientificamente os alunos propõe a prática com sequências de ensino investigativo.	5
	P3; P5	A ciência sofre influências da sociedade, principalmente, porque se estabelece como atividade social.	2
	P3; P9	Nenhum aluno é uma folha de papel em branco em que são depositados conhecimentos sistematizados durante sua escolarização.	2
	P1; P3	A ciência não tem verdades absolutas, mas sim, transitórias.	2
	P3; P9	Os estudantes trazem consigo, conhecimentos prévios que interferem na aprendizagem das Ciências, mediados pelo grupo social e cultural a que pertence, sendo considerados sujeitos do conhecimento.	2

Fonte: As autoras (2024)

Nessa categoria (13 US em 12 pesquisas), ressaltamos a US que os conhecimentos prévios do estudante, interferem na aprendizagem das ciências, mediados pelo grupo social e cultural a que pertence, sendo fundamental levá-los em conta durante o processo de ensino e considerar os alunos sujeitos do conhecimento.

Evidenciamos que na categoria há uma preocupação com o conhecimento sendo fruto de processos sócio-históricos, efetuado por coletivos de pensamento em interação sociocultural. Desse modo, é problematizada a ciência como verdade absoluta. Para Fleck (2010) o conhecimento é um ato social, logo ele só existe, pois existe o compartilhamento no coletivo de ideias, movimento essencial para a construção e instauração do estilo de pensamento. A partir das análises de diferentes episódios e suas contribuições para a construção do conhecimento pudemos concluir que a ciência sofre influências da sociedade, principalmente, porque se estabelece como atividade social.

CATEGORIA 2: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A categoria foi elaborada a partir das proposições de Cachapuz sobre o tema. No EP o autor defende que a Educação Ambiental seja trabalhada de forma transversal em todas as disciplinas. As contribuições trazidas por ele no EC reforçam a importância da Educação Ambiental nas escolas, porém isto não acontece. O uso de diversas fontes de informações nas aulas de Ciências deve ser foco de preocupação dos professores.

Nesta categoria houve a frequência de 4:24 US distintas no Quadro 2 formando o coletivo e EP sobre o EC nas 12 pesquisas analisadas. Deste modo, entendemos que o EP que predomina com base em Cachapuz teve uma circulação de pensamento intracoletiva, isto é, quando a circulação do conhecimento ocorre no interior do próprio estilo, a partir do compartilhamento, que visa o fortalecimento do EP (Fleck, 2010), ao passo que muitas pesquisas contemplaram o estilo de pensar do autor-referência Cachapuz.

Quadro 2. Representação de Estilos e Coletivos de Pensamento sobre o EC na EB: Educação ambiental nas dissertações.

CATEGORIA	PESQUISA	EXCERTOS QUE MAIS APARECEM (US)	TOTAL
Educação Ambiental	P1; P2	A Educação Ambiental seja trabalhada de forma transversal em todas as disciplinas.	2
	P1; P9	O uso de diversas fontes de informações nas aulas de Ciências. O docente precisa trabalhar com enfoque interdisciplinar, científico e problemático.	2

Fonte: Autoras (2024)

Analisando as US percebemos a preocupação de Cachapuz sobre a Educação Ambiental, o autor defende que seja trabalhado de forma interdisciplinar, usando diversas fontes de informações. A partir de seu referencial nas pesquisas expressa-se que o docente precisa trabalhar informações para além do que é veiculado na mídia, fornecendo um enfoque interdisciplinar, científico e problemático de tal forma que o aluno compreenda o que está ouvindo e assistindo, isto constitui a base do EC.

O fortalecimento de estilo segundo a abordagem Fleckiana pode se dar de duas formas: - pela circulação de pensamento intercoletiva quando ocorre em coletivos de pensamento diferentes, mas que comungam de conhecimentos próximos; - na circulação de pensamento intracoletiva quando ocorre no interior do próprio estilo de pensar e agir, o que acaba por contribuir para a instauração e extensão do mesmo, o que pode ser percebido na categoria acima devido a

abrangência do tema perpassar todas as disciplinas. Para Fleck (2010) um indivíduo pertence a diferentes coletivos de pensamento (faz parte de mais de um coletivo) e atua como veículo para compartilhamento de ideias do CP, mas ele só pode participar de um EP, podendo coagir sujeitos a seguirem, compartilharem, defenderem o estilo de pensar.

CATEGORIA 3: CIDADANIA E DEMOCRACIA NA ETI

A categoria “Cidadania e Democracia na ETI” surgiu através dos estudos de Cavaliere (2012) e Moll (2014). Os autores defendem uma educação cidadã para todos os alunos, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da formação dos alunos de forma ativa e participativa.

Observamos que nesta categoria houve a frequência em 7:24 US distintas no Quadro 3, formando o coletivo e o EP sobre a ETI nas pesquisas analisadas. Com base nos referenciais dos especialistas, a maneira própria de ver e agir do grupo vai sendo compartilhada entre os membros, o que faz com que ele se fortifique cada vez mais (FLECK, 2010).

Quadro 3. Representação de Estilos e Coletivos de Pensamento sobre a ETI: Cidadania e democracia na ETI, nas dissertações.

CATEGORIA	PESQUISA	EXCERTOS DAS QUE MAIS APARECEM (US)	TOTAL
Cidadania e Democracia	P4; P8; P10	Educação cidadã, na perspectiva de contribuir ao desenvolvimento da formação para e pela cidadania de forma ativa e participativa.	3
	P4; P10	O atraso no campo educacional, e que tal problema não será recuperado pelo Estado sozinho, é preciso o envolvimento da comunidade.	2
	P1; P4	Uma educação que não é privilégio de alguns alunos, mas destinada a todos, uma escola democrática.	2

Fonte: Autoras (2024)

Nesta pesquisa os autores trazem a reflexão emergida sobre o acesso dos alunos a uma educação de qualidade, o que podemos perceber no excerto que afirma que uma educação não é privilégio de alguns alunos, mas destinada a todos, uma escola democrática. Salientamos a preocupação dos autores com relação ao atraso no campo educacional, sendo necessária uma parceria entre o Estado e a comunidade para recuperação. Os estudos de Cavaliere (2011) defendem que a educação é um direito de todos, estratégico para a cidadania, é tarefa de grande

porte político e financeiro e requer tratamento de política de Estado assumida cooperativamente por todos os entes da federação e da comunidade.

Nesse coletivo percebemos que a coerção é desenvolvida principalmente por Cavaliere (2011) ao passo que possuem maior quantitativo de pesquisas que utilizam suas obras para defender esse estilo de pensar, em que a abordagem da ETI possibilita questionar as percepções representadas de forma linear, sem erros, como produto conforme o identificado nessa categoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa identificamos teóricos, os quais nomeamos como “autores-referenciais” em dissertações brasileiras que propõem discussões acerca do EC e da ETI, presente nas 12 pesquisas analisadas. Buscamos explorar o quantitativo em que estes teóricos foram citados/ou não nas publicações, e por meio da análise de conteúdo destas citações trazemos os entendimentos dos autores-referenciais mais citados em relação ao EC e a ETI na EB. A partir disso, procuramos entender a existência/ou não de um predomínio de EP e CP.

Deste modo, nesta pesquisa foi possível identificar EP e CP acerca das diferentes características do EC e da ETI na EB. A maioria das pesquisas do EC citaram Cachapuz e da ETI todas citaram Cavaliere. Entendemos que esses especialistas estão exercendo coerção de pensamento sobre os estudos e coagindo aos demais autores brasileiros que desenvolveram suas pesquisas sobre o EC e a ETI na EB a partir da tradução do estudo do austríaco referido. Portanto, o EP instaurado se refere a uma educação cidadã sendo ofertada para todos os alunos, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da sua formação de forma ativa e participativa, proporcionando acesso a uma educação de qualidade, uma escola democrática.

A análise das pesquisas evidenciou que as articulações entre o EC e a ETI, envolvem o fato de que ambas possibilitam o desenvolvimento integral do aluno. Defendendo um ensino de qualidade que favoreça o desenvolvimento do sujeito em suas diferentes dimensões, promovendo situações que favorecem a aprendizagem, para que articulem os conhecimentos, possibilitando seu desenvolvimento e o exercício de sua autonomia.

Deste modo, ressaltamos a importância do compartilhamento de ideias para a (re)construção de conceitos, contribuindo para delinear a epistemologia do EC e da ETI na EB. Portanto, a partir dos óculos de Fleck, é possível identificar EP e CP capazes de transformar a formação docente com a possibilidade de melhorar o ensino a aprendizagem em Ciências.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. W. C.; BARCELOS, R. G.; CÉLIA, L. dos S.; MOLL, J. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 421–440, 2022.

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 19-33.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de dez. 2017.

CACHAPUZ, A.; PEREZ, D. G.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VICHES, A. (Org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. A História da Educação Integral/Em Tempo Integral na Escola Pública Brasileira. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação,** Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

EMMEL, R. (2011*).* **"Estado da arte" e coletivos de pensamento da pesquisa sobre o livro didático no Brasil.** 2011, 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Ijuí: Unijuí.

FLECK, L. (2010). ***Gênese e desenvolvimento de um fato científico.*** Georg Otte; Mariana Camilo de Oliveira (trad.), Belo Horizonte: Fabrefactum.

GIL PÉREZ, D. *et al.*. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. ***Ciência & Educação***, São Paulo, v.7 n.2, p.125-153, 2001.

LEITE, F. A. **Desenvolvimento do coletivo de pensamento da área de ensino de ciências da natureza e suas tecnologias em processos de formação de professores**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Ijuí: Unijuí, 2016.

LORENZETTI, L.; MUENCHEN, C.; SLONGO, I. I. P. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 373-404, jan./abr. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2001.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.