



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O SER DA ESCOLA INTEGRAL EM UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Bárbara Prudente de Almeida Rodrigues; Michelle Dantas Ferreira; Adrianne Ogêda Guedes
(Orientadora)

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro / Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Grupo FRESTAS); barbaraprual@ig.com.br; michaduda@yahoo.com.br

Resumo: A escola é um lugar de possibilidades, muitas vezes a única, principalmente em comunidades de extrema pobreza. As instituições escolares de horário integral tem em si uma dinâmica que as difere das outras e impulsionam atividades que integrem não só os seres que lá estudam e seus formadores, mas também afetem seus próprios corpos, agindo de dentro para fora, reverberando, sensibilizando, dialogando. A proposta é promover atividades que sensibilizem, agucem sentidos, aflorem questionamentos, propicie vivências corporais em crianças da Educação Infantil, em faixa etária de quatro e cinco anos. A Educação Estética surge nesse contexto como mobilizadora das ações e a Arte como uma das ferramentas para uma educação mais sensível. A pesquisa se desenvolve e dialoga com as vivências-ações que são propostas para duas turmas de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e se ressignifica a cada momento de troca e experimentação. As atividades são então discutidas, sugeridas, vivenciadas e refletidas tendo as crianças como centro da proposta e as professoras como mediadoras e participantes desse processo. Os resultados são obtidos diariamente, na afirmação e propagação da autonomia, do protagonismo, da aprendizagem e atuação infantis e as práticas são constantemente avaliadas e transformadas em novas possibilidades de experimentação.

Palavras-chave: Infância, Educação Estética, Educação Integral.

Introdução:

O presente trabalho foi desenvolvido em um CIEP da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em duas turmas de Educação Infantil, na faixa etária de quatro e cinco anos. A instituição funciona em horário de Turno Único, portanto as crianças permanecem nela por sete horas. Isso nos traz uma série de questionamentos acerca das atividades que devemos priorizar, do tipo de intervenções que faremos e quando devemos mediar. É certo que é muito tempo para crianças tão pequenas ficarem sentadas, disciplinadas, quietas. Como então explorar essa potência das crianças oferecendo momentos em que podem sentir, tocar, ouvir, pegar, criar? Acreditamos que uma Educação Integral precisa dar condições dos sujeitos se desenvolverem em sua integralidade, pois concordamos quando Avila (2013, p.73-74) diz que:



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação integral vem ocupando seu lugar nos espaços educativos, envolvendo comunidade, cidade - espaços de estar, viver, aprender, para além dos limites da escola e para além do restrito tempo de um turno escolar. A ampliação do tempo na escola requer pensar nos tempos da vida. Assim os tempos da vida nos tempos da escola são considerados (...) tempos que precisam ser qualificados para que as crianças realizem efetivas e significativas aprendizagens, mas que acima de tudo vivam nos espaços escolares e não escolares o mais profundamente humano, no sentido da dignidade, do respeito e do aprender de corpo inteiro - pela via da arte, do esporte, da recreação, do jogo, do lazer, do convívio, do viver espaços da comunidade e da cidade dos quais podem se apropriar, em um processo de identificação e de pertencimento como cidadão de direitos.

Formamos então, uma grande parceria que busca a educação integral da criança, unindo pais, professores e gestão da escola. Deixando de ser simplesmente uma escola de horário integral, mas aquela que desenvolve com as crianças suas potencialidades em diferentes espaços, integralmente. Estamos no caminho certo, como sugere Pacheco:

(...) algumas práticas, que poderei designar de "educação integral, numa escola socialmente integrada e em tempo integral", ainda que embrionárias, visam à sustentabilidade dos seus projetos. Partindo de desejos e necessidades sentidas pelos atores locais, esses projetos acontecem a todo o momento e em múltiplos espaços. Requerem descentralização, questionamento do modelo de relação hierárquica, negociação e contrato, iniciativas culturais, disponibilização de equipamentos coletivos, flexibilidade na organização, respeito pela diversidade. (PACHECO, 2011, s/p.)

Foi nesse contexto de busca pela educação integral, autônoma e crítica da criança, que optamos por abordar a arte como forma de expressão. Usamos diversas inspirações que iniciavam com visitas a museus e casas de arte, ou outros espaços culturais da cidade, culminando na U.E., onde de posse de diferentes materiais podiam mostrar suas descobertas ou dúvidas, acreditando como diz Moll (2013, p. 48) que "é necessário mais do que instituir novas regras, que pensemos na escola como espaço de criação, como espaço de formação no qual inúmeras possibilidades de saberes e propostas são organizadas para os meninos e meninas que nela ingressam".

Metodologia:

A integralidade do ser da escola integral: por uma Educação estética

A escola passa um momento de mudanças, de transformação e reestruturação. A legislação propõe um novo tempo para a Educação. No entanto, apenas acreditamos nessas mudanças se tiverem o intuito colocado por Moll (2013, p. 40) de quebrar a lógica "burocratizada e desumanizadora, que no cotidiano da vida escolar, limita a experiência formativa a um conjunto de



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

procedimentos, entre os quais se encontram a organização de 'grades curriculares', de testagens e provas, a distribuição de cargas horárias e a classificação dos estudantes". Acreditamos como ela em uma mudança que "reconhece a diversidade e as ilimitadas possibilidades humanas como imperativos rearticuladores dos processos educativos em sintonia com as áreas do conhecimento e os tempos da vida dos estudantes e da comunidade escolar". (Moll, 2013, p.4)

Neste momento, precisamos então falar sobre nossa proposta pedagógica de educação integral, aqui definida como o desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças e a busca por responder aos questionamentos que permeiam essa realidade: que tipo de trabalho pedagógico desenvolver com essas crianças no período escolar? Que atividades propor, que conhecimentos priorizar, com quais linguagens dialogar? Como torná-las protagonistas do processo de aprendizagem, de forma que consigam expor suas ideias com clareza, dar sugestões, emitir opiniões, criar, imaginar, fazer escolhas sabendo defendê-las?

A Educação Estética, aqui utilizada e entendida como algo visceral, ou seja, que vem de dentro, ou que nos atinge por dentro, despertando e/ou aguçando sentidos, nos atravessando e afetando, surge nessa proposta, como mobilizadora das ações e a Arte como uma das ferramentas para uma educação mais sensível, pois como nos diz Freire (apud Trezzi, 2011) "é impossível educar sem fazer uma experiência estética". A pesquisa se desenvolve e dialoga com as vivências-ações das crianças, com espaços externos (fora da escola) e que envolvem arte, tais como: galerias de arte, museus, teatros, cinemas, entre outros. E é partindo dessas vivências, que despertam e potencializam a imaginação, o diálogo e a formação de hipóteses, que os pequenos passam a sentirem-se artistas em potencial (que de fato são).

É importante ter claro que são as opções metodológicas daqueles que atuam na mediação das relações das crianças com o mundo e com seus pares da mesma idade, ou com pessoas de diferentes idades, que irão contribuir para que elas aprendam maneiras de ser, de estar, de fazer, de conviver e de conhecer. Essa mediação se dá por meio de diferentes formas de trabalho que vão sendo construídas na prática cotidiana (...) É importante ainda que as crianças sejam sempre instigadas em sua curiosidade e em seu desejo de aprender e agir sobre o mundo, estabelecendo uma relação prazerosa com o conhecimento, que passa a ter sentido e significado para elas. (FARIA e SALLES, 2007, P.36)

Mas que criança é essa que trago para essa discussão? Quais concepções de infância permeiam esse trabalho? Sabemos que ao longo da história, várias foram as formas como as



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

crianças e a infância foram vistas pela sociedade. De adultos em miniatura a seres complexos, potentes, questionadores e cidadãos de direitos, passando por delicados, puros e ingênuos e produtos do meio a infância vai se delineando a medida que as sociedades se transformam. Para nós, são indivíduos brincantes, imaginativos, criativos e corporais. Com elas, há de se fundamentar o trabalho nos quatro pilares defendidos por Sarmiento (2003) como os que sustentam a infância: ludicidade, fantasia do real, reiteração e interatividade. Segundo o autor a criança é um ser fundamentalmente brincante, sendo nessas brincadeiras que aprende, capta o mundo e o transforma, (re)significando-o. Muitas vezes essa brincadeira é entremeada pelo “faz de conta” através do qual a criança consegue confrontar sua realidade, compreendendo-a e recriando-a e (re)caracterizar objetos e lugares que passam a assumir novas formas e funções. Isso acontece repetidas vezes no mundo infantil, que conta com um tempo diferente dos adultos por sua característica recursiva e imensurável e pela possibilidade de recorrência e repetição. Além disso, como nos diz Vygotsky (1996) é o olhar do outro que me constitui como sujeito, ou seja, é na troca com o outro – adulto e criança – e posteriormente consigo mesma que aprende sobre o mundo que a cerca, numa relação dialógica.

O contato com diferentes linguagens, desde a Educação Infantil, propicia uma ampliação do repertório dessa criança, conferindo-lhe maior autonomia, espírito crítico e habilidades investigativas. A inserção numa cultura letrada e em ambientes que proporcionem múltiplas vivências, alargam os horizontes de tal forma que transformam e essas transformações farão parte da constituição desses sujeitos. As aulas passeio¹ entram nesse trabalho de forma a possibilitar o acúmulo de capital cultural, empoderá-las, permitir novas experiências, aprendizados e trocas com seus pares e com outros. Na busca por proporcionar tais "aventuras" e conhecimentos, o planejamento deve ser cuidadoso, abrangendo os locais a serem visitados, as propostas posteriores e

¹ Entendemos aulas passeio como uma atividade que tem como objetivo principal explorar os territórios da cidade, ampliando os repertórios e estimulando que as crianças apropriem-se deles. Planejamos então com muito cuidado esses locais e normalmente realizamos uma visita antes para (re)conhecer os espaços, conversar com os educadores que nos receberão, trocar informações e até sugerir atividades. Dessa forma, buscamos relacionar conhecimentos, experiências estéticas, sensoriais e físicas, informações e linguagens em ambientes não escolares, assegurando assim, o direito que lhes é garantido por lei, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI's) de acesso a cultura e de maneiras lúdicas desse acesso e construção coletiva de aprendizagens. Normalmente, utilizamos o metrô, que é nosso parceiro garantindo a gratuidade das passagens. No entanto, podemos também utilizar ônibus comuns e de passeio, sendo este último mais raro devido a dificuldade de recebermos passeios sem que busquemos por nossa conta e a impossibilidade financeira da escola arcar com os custos, uma vez que não pode haver privilégio de turmas.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

as dinâmicas que serão criadas a partir do que foi vivenciado, pois entendemos como Ostetto (2012, p. 190) que para ser bom, o planejamento da Educação Infantil não deve abranger apenas as crianças.

significa entrar na relação com as crianças (...), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo com as crianças, [pois] o planejamento na Educação Infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida..

Outra questão importante é permitir o protagonismo infantil, ou seja, é a criança que está no centro, a visita é delas, o trabalho é construído por elas e por isso devemos respeitar o seu tempo, suas possibilidades de apreciação e diálogo e sua necessidade de movimento, uma vez que aprendem com o corpo todo. A escola precisa fomentar encontros: dos adultos com as crianças, entre os pares, entre os adultos e sua criança interior, entre pessoas, artes, sentimentos, natureza e saberes. Acreditamos, portanto, na democratização da arte, como nos diz Canclini (2001) e no potencial que as instituições têm para isso.

Depois de visitar esses espaços, dialogar com as obras e conhecer os artistas, a escola torna-se um grande ateliê, possibilitando espaços de interação entre as crianças e a natureza; ao oferecer diferentes texturas para grafismo, como papel camurça ou lixa; o chão e a parede como suportes; o céu como painel na imensidão; podendo contar com tinta e outros materiais como carvão e/ou frutas e legumes. Experimentar, usar lápis branco em papel preto e carvão em papel branco, bem como ousar, desenhando com carvão no papel preto e giz branco no papel da mesma cor, comprovando hipóteses ou se surpreendendo com os resultados; usar caixas de papelão em diferentes tamanhos, ou outros similares, e cortando, colando, pintando, sem a intervenção direta do professor, que atua como um mediador, causa, um sentimento de pertencimento dessa criança em relação à sua criação, podendo, entre outras coisas, elevar a autoestima e mudar as relações em geral. Rubem Alves, assim descreve a Escola da Ponte², e com ela, acreditamos proporcionar a nossas crianças:

(...) Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial (...) mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. (...) (2014, p.57)

² Escola da Ponte – modelo de escola inovador, sem classes. Localizada em Vila Nova de Famalicão, Portugal.



Figura 1 Centro Cultural da Caixa RJ

II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Figura 2 CCBB RJ - Exposição Dalí



Figura 3 e 4 Instituto Moreira Salles RJ - Crianças descobrindo a flor do jambeiro.



Fonte: Arquivo Pessoal

Acreditamos portanto nas potencialidades das crianças e na clareza do nosso trabalho pedagógico, entendendo que os ensinamentos vem das trocas, das interações, significação e ressignificações que fazem ao estarem juntos. Portanto, cremos como Ostetto (2012, p. 192) que:

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos - em regra papel, lápis, caneta... -, e que resultam num produto "observável". O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir (...)



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Conclusões:

"O que você quer saber de verdade"³

Sem dúvida a escola é um lugar de possibilidades múltiplas. Em muitos casos, o único em que as crianças podem ter contato com diferentes linguagens, brincar livremente, inventar, imaginar e fantasiar e experimentar num outro tempo-espaço, que difere da correria do relógio, um tempo de experimentação e reflexão que é fundamental como nos diz Larrosa (2014, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A pesquisa nos mostrou a necessidade e importância da escola como fomentadora, proporcionando esses momentos potentes para experiências, linkando todo aquele "mar de informações" que inicialmente não fazem o menor sentido para as crianças, com as práticas vivenciadas, que lhes afetaram de alguma forma. Ficou bem claro a importância do afetamento na aprendizagem, na medida em que passa pelos sentidos, atravessa as emoções e dessa forma se faz presente nas relações, tornando-se também um acontecimento estético. Uma formação estética, que é o que defendemos nesta pesquisa enquanto trabalho desenvolvido numa perspectiva de Educação Integral, requer olhares, escutas, falas, disponibilidade para o outro; vontade de se expressar verdadeiramente e acolhimento para receber o que se expressa, sem julgamentos, valores, pudores; sempre afetando de alguma forma, deixando marcas que muitas vezes são sentidas no mais profundo silêncio e que se expressam num gesto, num toque, num olhar. E essa sensação ficará para sempre, pois a vida acontece enquanto há movimento e processos emergindo.

Infelizmente o que pudemos contatar é que a cada dia que passa recebemos crianças que tem sua imaginação e criatividade tolhidas de forma tão profunda que alegam não saber coisas que são essenciais ao ser criança, como por exemplo desenhar, pintar, dançar e criar. Nota-se que cada vez mais necessitam de modelos prontos a seguir, negando sua criatividade e ousadia. As instituições por sua vez, priorizam folhinhas mimeografadas, "trabalhinhos" com tinta onde não é permitido se

³ Referência feita a música e álbum da cantora Marisa Monte que assim se intitulam, lançados em 2011.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

sujar ou que sirvam apenas de "modelo", como no caso dos carimbos de mãos no dia das mães ou nos trabalhos com identidade. Isso era tudo que não queríamos.

Buscamos atividades que levassem as crianças a vivenciar com o corpo todo tudo o que era proposto de forma a suscitar um olhar e escuta mais sensíveis, estando aberto ao diálogo onde a argumentação e colocação de suas vontades é essencial, reconhecendo o que se gosta e o que não se gosta, sugerindo e criando sem medo de errar ou sem pré-julgamentos, de forma que se expressem como mais lhes agrada. Nosso objetivo é abrir um leque de possibilidades, tendo as artes como instrumento e ferramenta de autonomia, criatividade e imaginação. Por isso ofertamos livros que falavam sobre e traziam obras de arte, visitamos museus e centros culturais, experimentamos técnicas de pintura e desenho com diferentes materiais, criamos nossas próprias obras com caixas de papelão, massinha e argila, contemplamos a natureza e interagimos com ela, estimulando nossa imaginação e criatividade. Além disso, nos apropriamos de espaços culturais e artísticos, dialogando, indagando, refletindo e vivenciando o processo de conhecimento.

Para isso, lançamos mão de diferentes técnicas e materiais para essas vivências artísticas: pintura com tinta, giz de cera e de quadro e lápis de cor. Os suportes foram diversos, com variados tipos de papel, chão e parede. Fizemos esculturas de massinha e argila, bem como composições com caixas de papelão. Experimentamos texturas, cores e suas misturas, formas e representações. Trabalhamos com autorretratos e desenhos do corpo humano, a fim de ressaltarmos a questão da identidade, tão presente nessa faixa etária. Em nosso planejamento buscamos considerar como base a interação, entre os pares, das crianças com os adultos e com materiais e natureza e a brincadeira, de forma que todo o conteúdo fosse apropriado de forma lúdica. A maioria dos materiais já era conhecido pelas crianças, porém a forma como foram apresentados é que foi o diferencial. Procuramos sair do convencional, mesmo que muitas vezes utilizássemos materiais corriqueiros. Não estávamos preocupadas nesse momento em diversificar os materiais, mas sim em dar-lhes autonomia para experimentar o que tínhamos à nossa disposição, pois como nos diz Barbieri (2012, p. 79-80):

Perguntar-se quais as experiências de que as crianças vão usufruir em determinada proposta é um bom norte para sua organização espacial e temporal e escolha de materiais. Não estamos sugerindo oferecer qualquer coisa, de qualquer maneira, com tudo que aparecer pela frente, como em um frenesi de consumo de materiais. Ao contrário! A proposta é que as crianças tenham tempo e oportunidade de experimentar os diversos materiais, aprendendo-os à sua maneira.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os locais onde as vivências aconteceram? Em sua maioria nas dependências da escola. Adaptamos uma das salas de aula para ser o nosso "ateliê". Nela deixamos poucas cadeiras e mesas, e espalhamos os materiais disponíveis para a atividade. Quando a proposta era mais livre com relação aos materiais a serem utilizados, as crianças ficavam a vontade para buscar o que lhes conviesse. A sala mais ampla permitiu a utilização de espaços como o chão, as paredes e os "cantinhos". O pátio, quintal, a sala de leitura e o auditório da instituição também foram utilizados, com o intuito de nos apropriarmos dos espaços da escola e garantir algumas especificidades, como por exemplo o contato com a natureza e a possibilidade de movimentos mais amplos e livres. Os espaços visitados nas aulas passeio foram: Instituto Moreira Salles, Centro Cultural Banco do Brasil, Feira de São Cristóvão, Museu de Arte Naiff e das Telecomunicações Oi Futuro, Casa Daros e o Centro Cultural da Caixa.

Os processos de avaliação e aprendizagem aconteceram ao longo do percurso de conhecimento. A cada atividade proposta, conversávamos com as crianças sobre o acontecido com o objetivo de avaliá-la. Fazíamos rodas de conversa, registros coletivos escritos e fotográficos e desenhos com a finalidade de avaliar o processo e obter o retorno das crianças. Os relatos dos responsáveis também foram de fundamental importância para essa avaliação. Percebemos o quanto essas ações atingem os coletivos, reverberando nas famílias que acabam por criar vínculos com a escola e parceria com as educadoras, elementos de fundamental importância para a Educação.

Com toda essa pesquisa percebemos que os sujeitos centrais da instituição - aqui entendidos como as crianças - onde trabalhamos são mais imaginativos, protagonistas e críticos. Não aceitam quaisquer atividades, sabem negociar e expor o que querem, demonstram claramente do que gostam e principalmente o que não gostam. São sujeitos das expressões, das cem linguagens, como nos trouxe Malaguzzi, amplamente capazes de agir e interagir no mundo e com o mundo e a escola pode - e deve - fomentar isso, potencializando-as.

Concluimos também que pensar uma escola de tempo integral de forma a educar integralmente, faz toda a diferença nesse processo, proporcionando vivências que oportunizam e respeitam o tempo de cada criança, estimulando que elas interajam entre si, o espaço, as outras crianças e os adultos ali presentes, bem como confrontem e questionem os conhecimentos que já trazem, reformulando-os, contestando-os e/ou ressignificando-os.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Referências

ALVES, Rubem. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus editora, 2014.

AVILA, Ivany Souza. Das políticas públicas ao interior da sala de aula: os sonhos possíveis. In: MOLL, Jaqueline (ORG). Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2005.

CANCLINI, Nestor. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.

EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. O currículo como um dos elementos da proposta pedagógica. In: Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOLL, Jaqueline (ORG). Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (ORG.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PACHECO, José. Esperanças em um projeto público de educação integral. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/artigo234936-1.asp>, acessado em 01/06/2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade". In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (ORGs). Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003.

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. Revista Eletrônica de Ciências da Educação. Campo Largo, v.10, n. 1, p.68-77, jul. 2011.

VYGOTSKY, Lev. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martim Fontes, 1996.