Representações sociais de professores do terceiro ciclo da rede municipal de Porto Alegre/RS com relação à Educação Integral[1]

Resumo: Sete *professores do terceiro ciclo da rede municipal de ensino fundamental de Porto Alegre-RS forneceram informações sobre os programas de Educação Integral através de uma adaptação do método clínico piagetiano com uso de histórias. A partir destes dados, as representações sociais destes professores sobre a Educação Integral puderam ser observadas. Destaca-se a importância que eles dão aos programas, apesar de demonstrarem um dualismo entre turno/contraturno e prazer/estudo; necessidade de aprimorar a gestão democrática; a visão que têm dos alunos priorizando aspectos negativos; a ausência de percepção quanto à importância de seu papel no sucesso dos programas.*

Palavras-chave: *Educação Integral; representações sociais; Mais Educação; Cidade Escola*

Abstract: *Seven teachers of the third cycle of the municipal elementary school in Porto Alegre-RS provided information about Integral Education programs by adapting the Piagetian clinical method with the use of stories. From these data, the social representations of these teachers on Integral Education could be observed. Highlights the importance they give to the programs, although they showed a dualism between shift/backshift and pleasure/study; must to improve the democratic management; their vision of prioritizing students negatives aspects, lack of conscience about own importance in the success of the education programs.*

Keywords: *Integral Education; social representations; Mais Educação; Cidade Escola*

Introdução

Acreditando que o modelo de Educação Integral possa responder aos anseios quanto a uma formação holística (social, emocional, espiritual, corporal, cognitiva,...) do educando, torna-se urgente promover a reflexão sobre ele. Os professores necessitam discutir para compreender o que, de fato, significa Educação Integral. Refletir quanto à postura profissional individual e, subseqüentemente, coletiva para a promoção de uma educação holística, conectada com o mundo contemporâneo, desprendendo-se de um ensino puramente memorístico e disciplinador, passando a se interessar de fato pela construção prazerosa do conhecimento útil.

É corriqueiro o uso da expressão "Educação Integral" como sinônimo de turno integral. Um equívoco que compromete o debate sobre a mesma e reflete a necessidade de ampliar e aprimorar os espaços de reflexão acerca da formação holística. "Uma política efetiva de Educação Integral com certeza não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização,

[1] Pesquisa desenvolvida com recursos oriundos do PNDE.

antes significa mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecida às novas gerações" (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p. 114).

> [...] a educação não deve cultivar apenas conhecimentos, mas também o exercício de valores, a afetividade e a subjetividade humana necessários para negociar sentidos, além de estimular os alunos a relacionarem-se consigo e com os outros e a moverem- se no mundo atual com maior autonomia e pró-atividade. (SETUBAL; CARVALHO, *op cit.*, p. 115).

A Educação Integral não se limita à ampliação da jornada escolar. Ela inclui transformações curriculares que permitam a conexão da escola com a vida contemporânea; através do diálogo entre todos os atores envolvidos com a educação, possibilitando construir uma escola contextualizada, ou seja, contemporânea e holística.

Dentro da proposta de Educação Integral, o contraturno não é um sinônimo, mas, sim, uma das formas de efetivá-la.

> Em um estudo nacional sobre as redes municipais de ensino foi constatado que as atividades de contraturno são importantes estratégias na direção de uma Educação Integral, que é uma educação mais ampla, com oportunidades de aprendizagens ligadas à autonomia, à participação na vida pública e nas trocas culturais (UNICEF, 2008, p. 62).

"Educação Integral é um modo de evidenciar as múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano" (SEN, 2009; NUSSBAUM, 2011 *apud* LECLERC; MOLL, 2012, p. 22). A conceituação sobre Educação Integral vem sendo realizada gradativamente, à medida que as práticas avançam. Conforme Moll (2008, p. 11), precisamos construir um campo de debates que estabeleça elementos que nos ajudem a significar, compreender e construir práticas de Educação Integral.

Inúmeras estratégias e teorias podem ser articuladas a fim de se chegar ao objetivo primordial da Educação Integral que é o de uma formação integral do ser humano. Para isso, torna-se necessário ampliar o debate sobre Educação Integral a fim de promover a permanência na escola e a real aprendizagem dos alunos. A participação dos professores, alunos e das comunidades enriquece os tempos e os espaços de formação dos educandos na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e ampliação da aprendizagem. Conforme o texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral:

> [...] compreendendo que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação "mais completa possível" para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convenciona chamar de "formação completa" e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam (MOLL, 2009, p. 16).

O Programa Mais Educação foi instituído através da Portaria Normativa Interministerial nº17/2007 tendo por objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. O Decreto nº 7.083/2010 dispõe sobre o Programa Mais Educação, detalhando os princípios da Educação Integral, no âmbito do programa assim como os objetivos do mesmo. Em conjunto, a supramencionada portaria e decreto visam não só à ampliação da jornada escolar, como, também, à reorganização curricular das escolas públicas sob a perspectiva da Educação Integral. No entanto, o embasamento legal sobre a Educação Integral no nosso país pode ser percebido anos antes, a partir da Constituição Federal de 1988 (artigos 205, 206, 208, 213 e 227), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990, artigos 3º e 4º) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, artigos 2º e 34).

Em 2008, o Programa Mais Educação foi implantado em Porto Alegre, inicialmente, com a participação de nove escolas e, atualmente, contempla 43 escolas municipais. Antes de aderir a este programa, em 2006, o município implantou o Projeto Cidade Escola através da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Este projeto visa a ampliar e qualificar os tempos e espaços de aprendizagem dos alunos através de diversas atividades realizadas no turno inverso sob orientação dos professores do quadro funcional da rede municipal de ensino. A SMED também realiza parcerias com instituições que cooperam com o desenvolvimento dos educandos. Em convênio, esta Secretaria realiza três ações voltadas à Educação Integral desde 2006 (SMED, 2013).

Com o intuito de estimular o debate, no ano de 2009, o MEC publicou a Série Mais Educação composta por três volumes. São eles: Texto Referência para o Debate Nacional, Rede de Saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral e Gestão Intersetorial no Território. Dando continuidade ao processo de implementação da política de Educação Integral, o mesmo lançou em 2012, os Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação a fim de contribuir com o Projeto Político-Pedagógico da escola e a reorganização do tempo escolar sob a perspectiva da Educação Integral.

Antes de se iniciar um debate sobre Educação Integral, cabe esclarecer o significado dessa expressão. Ela se refere à formação de competências, ou seja, a conexão entre conhecimentos, habilidades e atitude, assim como à formação de valores morais, da espiritualidade que não se encerra em religiões, de senso crítico, de sentido comunitário, de tudo que é necessário para o pleno desenvolvimento humano.

Educação Integral como processo que abrange a integralidade da pessoa humana e a de que a escola precisa levar isso em conta em seu projeto educativo vem sendo um discurso recorrente na história da educação desde a primeira metade do século XX, onde se encontram experiências de Educação Integral, por parte de católicos, anarquistas e integralistas (MEC, 2012[b], p.9). Quanto à Educação Holística, Yus (2002, p. 16) destaca:

> [...] o termo Educação Holística foi proposto pelo americano R. Miller (1997) para designar o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação. São consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano.

O uso de temas transversais pode ser uma alternativa para alcançar esta integralidade, pois permite a conexão entre os saberes populares e os acadêmicos favorecendo a impregnação de valores morais no currículo a partir de estudos conectados com a vida dos estudantes. Sobre a tranversalidade, Yus comenta:

> Os temas transversais poderiam atuar como lugares de encontro entre especialidades, propiciando o debate, o planejamento, a execução e a avaliação de uma educação que proporcione uma visão mais holística e mais de acordo com a complexidade dos problemas atuais. (YUS, 2002, p. 175).

> [...] temas transversais têm abundantes conteúdos de tipo moral, e em conjunto representam um repertório de valores, atitudes e normas-chave para promover uma ética laica necessária para enfrentar, com critério moral e de juízo, os problemas que a humanidade origina e que são lesivos para a sociedade, a saúde e o meio ambiente. (YUS, 1998, p. 36).

A partir da análise das representações sociais dos professores com relação aos programas de Educação Integral será possível subsidiar ações motivadoras, necessárias para auxiliar na consolidação desta na instituição de ensino.

Metodologia

A pesquisa qualitativa abrangeu as informações fornecidas por 7 professores, todos atuantes do 3° ciclo de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS, no ano letivo de 2012. A instituição aderiu aos programas de Educação Integral, através do Mais Educação e Cidade Escola, há 4 e 6 anos, respectivamente.

A coleta de dados foi feita através de dois instrumentos de pesquisa. Inicialmente, os professores escreveram uma carta a partir de uma situação fictícia aonde foi sugerido comentários sobre o Mais Educação e o Cidade Escola conforme adaptação do método clínico piagetiano com uso de histórias (PIAGET, 1932 *apud* DELVAL, 2002). Posteriormente, perguntas foram elaboradas com base no primeiro instrumento para que os discentes esclarecessem alguns aspectos de suas afirmações. Os dados foram analisados conforme Delval (2002) e Moscovici (2011).

Os professores participantes preencheram um termo de consentimento informado. Para o denvolvimento da pesquisa, os sujeitos foram denominados com termos relacionados à Educação Integral, tais como: Artes, Cidadania, Esportes, Lazer, Mídia, Natureza e Saúde.

Apresentação e análise dos dados

Com relação aos objetivos do programa, Lazer indica a socialização como sendo o principal. Saúde também demonstra esta mesma visão, mencionando a importância do aprendizado voltado para o convívio, visando ao desenvolvimento da sensibilidade do olhar para um mundo tão diverso e cheio de contradições, do exercício do pensamento, da invenção e da criatividade. Por outro lado, Mídia ressalta que os mesmos podem melhorar a qualidade da educação, oferecendo aos alunos não só oficinas, mas atividades que ajudem a sanar as dificuldades dos alunos. Neste mesmo raciocínio, Natureza cita que as oficinas deveriam envolver conhecimentos relacionados às disciplinas.

Pode-se perceber que estas visões dividem-se em dois grupos: o primeiro, direcionado para os aspectos sociais da formação do educando; o último apresenta o desejo de contemplar conteúdos formais nestes programas. Isto demonstra a dificuldade de se compreender e, consequentemente, de se colocar em prática uma Educação Integral, ou seja, holística. “A tradição cartesiana não só mostra a importância de separar dimensões humanas, mas também de hierarquizá-la, favorecendo algumas e reprimindo outras” (YUS, 2002, p. viii). Existe uma dicotomia na forma de enxergarmos o mundo, reflexo desta visão: algo é prazeroso ou importante; impensável ser os dois. A fim de modificar este modo de pensar cujas respostas são insuficientes para compreender o mundo contemporâneo, torna-se essencial unir estas e outras categorias, unificando-as quanto a sua importância na formação integral. Trata-se de ingressar em um pensamento complexo que possa auxiliar na busca de respostas aos problemas atuais.

Conforme os princípios do Programa Mais Educação, é fundamental que as oficinas estejam relacionadas com as atividades curriculares (MEC, 2012[a], p.9), incentivando o diálogo entre esses setores dicotomizados. Leclerc e Moll (2012[a], p.108) abordam a necessidade de superar o dualismo tuno/contraturno para efetivar o projeto político pedagógico. Sobre a importância das dimensões humanas na educação Yus escreveu:

> Embora o desenvolvimento da criatividade apareça como finalidade padrão em qualquer sistema educacional, uma vez mais nos deparamos com um discurso retórico que não tem lugar na escola academicista, muito mais preocupada com a transmissão/assimilação dogmática do corpo de conhecimentos próprios de cada especialidade. A educação holística, por definição, interessa-se por todas as dimensões humanas e, portanto, não deixa de fora esse importante aspecto que é a criatividade, o que transforma esse paradigma educativo no único que pode acolher essa dimensão sem criar contradições pedagógicas da educação da criatividade, como um aspecto básico da educação holística. (YUS, 2002, p. 73).

Ao ser questionado sobre quem determina os objetivos, Lazer afirma que os mesmos são definidos pela Coordenação e a professora de alfabetização. Cabe refletir sobre como a escola pode promover o protagonismo e a adesão dos alunos. Esta reflexão conduz à gestão democrática (LECLERC; MOLL, 2012[a], p.100; MEC, 2012[a], p.4; YUS, 1998, p. 77; YUS, 2002, p. 168).

Quanto à organização das atividades, Lazer aborda a importância da flexibilidade e negociação constante com os alunos. Percebe-se um processo democrático. Yus (2002, p. 153) cita como "princípios da educação democrática ensinar a participar, cooperar, a assumir responsabilidades e a aceitar as decisões da maioria". Natureza comenta a necessidade de incluir a todos, desenvolvendo atividades lúdicas e/ou práticas. Yus (2002, p. 91) cita a "necessidade de se romper com o esquema tradicional de alunos passivos e receptivos para que se possa aprender pela experiência". Yus (1998, p. 219) "relaciona as teorias psicossociais que passam dos sentimentos à ação para sustentar a importância das atividades práticas".

Sobre o perfil dos alunos, Lazer afirma serem agressivos, impacientes, desatentos, desmotivados, muito pobres, afetivamente carentes e com muita dificuldade de aprendizagem. Do mesmo modo, Saúde os caracteriza como desestimulados, desmotivados, salientando que, em alguns momentos, eles desacreditam no valor e importância da escola para suas vidas; acrescenta a apatia, o cansaço e a falta de compromisso com sua própria aprendizagem. Na mesma linha, Cidadania os nomeia como uma clientela difícil, argumentando que a comunidade não costuma trabalhar com a escola e que os valores e prioridades desta muitas vezes dificultam o trabalho dos professores. Mídia acrescenta que muitos não têm hábitos de higiene, não sabem obedecer a regras, nem ter limites, possuem baixa autoestima, são carentes e inseguros. Já Esportes salienta que para participarem dos programas é fundamental terem iniciativa, interesse, oportunidade e tempo. As opiniões são comuns entre os sujeitos, demonstrando as representações sociais do grupo no qual estão inseridos.

> Os professores, ao agirem "intuitivamente e com base na experiência" (LEDO, 2009), constroem representações sociais que são frutos de atitudes, imagens e conhecimentos construídos uns sobre os outros (MOSCOVICI, 2012). Essas representações não se localizam apenas nos planos subjetivos ou intrapessoais, mas são circulantes e partilhadas; portanto, são sociais. (SANTOS, 2013, p.21).

A visão dos professores sobre as famílias é semelhante. Lazer menciona que as famílias são desleixadas. Do mesmo modo, Artes cita que muitos preferem que os filhos fiquem em casa para ajudar a cuidar de irmãos. Do mesmo modo, Saúde afirma que a família não cuida

dos filhos; há descaso, não estimulam os alunos. Acontece uma responsabilização da família, ou seja, de elementos externos à escola, pelas dificuldades apresentadas pelas crianças. Saúde afirma que as famílias são convidadas a participar da escola, mas não como deveriam. Conclui dizendo que elas deveriam ser seduzidas pela escola.

Todos os professores concordam que ocorrem transformações positivas nos alunos participantes dos programas de Educação Integral. Lazer afirma que as mudanças acontecem repentinamente, de forma surpreendente. Ele inclui que os alunos ficam mais calmos, solícitos, animados, dedicados, avançando na aprendizagem sobre leituras e contas. Essas mudanças podem ter sido influenciadas pelo próprio trabalho de Lazer? Já Cidadania salienta a importância do vínculo que os alunos acabam criando com a escola e a diminuição do tempo que esses alunos ficam na rua, o que vai refletir na sua postura na escola. Será que não muda fora dela? Mídia destaca a importância de realizarem atividades prazeirozas para desenvolverem a responsabilidade. Em contrapartida, Mídia comenta que muitos alunos não comparecem às aulas e perdem a chance de melhorar a aprendizagem. Por que os alunos não podem melhorar sua aprendizagem simplesmente participando das oficinas dos programas? Não deveria ocorrer uma integração entre estas e os conteúdos? Ou avalia-se de forma moderna um programa com objetivos contemporâneos?

Ao serem questionados sobre os motivos da baixa adesão dos alunos aos programas, Artes mencionou que o turno inverso não é obrigatório para as famílias receberem o Bolsa Família, mas também comentou que muitos frequentam outros cursos, fora da escola. Saúde abordou o potencial atrativo das oficinas, dizendo que nem todas as oficinas são atrativas e que muitos oficineiros são desconhecidos para eles. Contraria-se o princípio do programa que é de ter, preferencialmente, pessoas da comunidade ou professores como oficineiros.

Quando foram questionados sobre o que os discentes precisam, Artes mencionou acolhimento, escuta, gentileza, segurança, experiências positivas, expressar sua individualidade diante de adultos que o reconheçam como sujeitos, lazer, aprenderem atividades interessantes, conviver, se sentir melhor, sair de casa. Natureza mencionou a importância de estarem distantes das ruas. Saúde coloca as atividades diferenciadas, com experiências menos escolarizadas, tendo menos regras. Mídia explicitou a importância das sondagens realizadas, no início do ano, para avaliar as dificuldades que alunos apresentam tanto em termos de pré-requisitos como nos aspectos comportamentais. Natureza menciona a importância de se fazer avaliações periódicas, mas dos projetos, através de avaliações periódicas feitas pelo profissional de cada área, apresentações dos alunos para a comunidade escolar e pelos reflexos nas salas de aula. Demonstram visões diferenciadas quanto à avaliação, embora Mídia trate do aluno e Natureza aborde os programas. Trata-se de uma visão reducionista imaginar que uma única avaliação no início do ano seja suficiente para conhecer a realidade. A avaliação precisa ser constante, conforme Natureza citou.

Ao ser questionado se os alunos conhecem os programas de Educação Integral, Esporte afirma que não está a par dessa situação, mencionando que escapa da sua alçada, comentando que acredita que a escola tem seus meios de divulgá-los e incentivar os alunos a participarem. Interessante a visão de que as influências sobre a vida das crianças são separadas, compartimentadas. Evidencia-se uma visão da função da escola, que é a de cada um fazer o seu pedaço sem enxergar o todo, algo tão caro para a Educação Integral. É necessário o esforço de muitos para atingir um objetivo único.

“Tudo o que está relacionado com o holismo faz referência a um universo feito de conjuntos integrados que não pode ser reduzido a simples somas de suas partes” (YUS, 2002, p. 15). Acredito que este seja o sentido que deve prevalecer para uma Eduação Integral voltada à escola contemporânea cuja complexidade já não pode ser compreendida com uma visão cartesiana.

De que forma a Educação Integral pode melhorar a qualidade da educação? Conforme Mídia, a escola em tempo integral pode melhorar a qualidade da educação, oferecendo aos alunos não só oficinas, mas atividades que ajudem a sanar as suas dificuldades. A Educação Integral não pode ser considerada um sinônimo de tempo integral. Pode haver Educação Integral em uma hora de trabalho e educação compartimentada em uma jornada escolar de oito horas. Conforme Moll (2010, p. 1), “tempo escolar reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar”. “A Educação Integral é o modo de retomar a formação associada às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano” (LECLERC e MOLL, 2012[a], p. 93).

Sobre a relação dos docentes com a escola, Cidadania comenta que não relacionam a sala de aula com o dia-a-dia e que várias coisas podem colaborar com isso, como individualismo, falta de interesse, dificuldade de abrir espaços para trocas e até preguiça. Reforçando, Mídia percebe um esforço de determinados professores (as), mas não na totalidade da escola.

Considerações finais

As informações fornecidas pelos professores mostram a necessidade de se abandonar a visão cartesiana e desenvolver um pensamento complexo para construir possibilidades capazes de solucionar os desafios da escola contemporânea. Nos relatos ficou demonstrado que aspectos sociais, prazeirosos e autônomos são separados dos processos ditos formais.

Uma importante competência no mundo atual é o desenvolvimento do senso democrático. Este deve ser trabalhado em todas as dimensões da escola. Desde a negociação feita entre alunos e professores conforme Lazer comentou, até uma gestão democrática entre todos os autores da comunidade escolar.

Torna-se importante refletir sobre a visão que os professores têm dos seus alunos e das suas respectivas famílias, assim como do seu próprio trabalho e dos programas de Educação Integral. Provavelmente a reflexão contínua possa garantir a evolução deste processo educativo. Sobre a importância do processo reflexivo, Moscovici comentou:

> [...] quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais *fossilizada* ela (representação social) se torna [...] quanto menos nós pensamos nelas, quanto menos conscientes somos delas, maior se torna sua influência [...] a mente coletiva transforma tudo o que toca. (MOSCOVICI, 2011, p. 41-42).

Alguns professores não percebem sua importância para divulgar os programas e incentivar os alunos a participarem dos mesmos, assim como poucos relacionam a sala de aula com o cotidiano do educando. Outro aspecto relevante é a obscura distinção entre Educação Integral e turno integral.

Provavelmente, a promoção de tempos e espaços de debates sobre os programas promoveria o desenvolvimento da significação da Educação Integral na instituição escolar. Certamente, isto refletiria no enriquecimento do trabalho dos professores junto aos alunos, não só dentro das oficinas, mas também na sala de aula. Somente refletindo continuamente, individual e coletivamente é possível promover uma Educação Integral.

Referências

DELVAL, Juan Antônio. 2002. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em revista*, Curitiba, n. 45, p. 91-110, Curitiba, jul./set. 2012[a].

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012[b].

MEC. *Manual operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC/SEB. 2012 [a].

MEC. *Acompanhamento pedagógico*. Série Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2012 [b].

MOLL, Jaqueline. Conceitos e Pressupostos: O que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? *Salto para o Futuro*. Série Educação Integral, ano XVIII, boletim 13, p. 11-16 ago. 2008.

MOLL, Jaqueline (org.). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Série Mais Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al*. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais – investigações em psicologia social*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. *Representações sociais dos professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar*. 2013. 312 fs. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. Alguns parâmetros para a Educação Integral que se quer no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez. 2012.

SMED. *Cidade Escola*. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=268yy>. Acesso em 13 fev. 2013.

UNICEF. *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília: UNICEF, 2008.

YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

YUS, Rafael. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.