



Brasil e Chile: desafios da Educação Integral

Maria Beatriz PauperioTilton
Doutora em Educação
UniRitter; Unisinos
tilton@uniritter.edu.br

Andrea Cristiane Maraschin Bruscato
Doutoranda em Educação
UFRGS; UniRitter
bruscato@terra.com.br

Resumo: A educação integral trata-se de temática universal, que tem sido objeto de estudo e indutora de políticas públicas em vários países. Vários países da América Latina vêm implementando a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas de educação básica, como Brasil e Chile. O estudo mostrou que no Chile, a *educación extendida* começou na década de 1990, como um fator chave para melhorar a qualidade educativa e sua equidade, estabelecendo a implementação da jornada escolar completa em todas as escolas primárias públicas e particulares subsidiadas pelo governo. Já no Brasil, ganhou visibilidade e atenção a partir da implementação do Programa Mais Educação, em 2007, porém ainda enfrenta grandes desafios na direção de uma escola de qualidade para todos, o que vem demandando convergências de esforços na efetivação das políticas educacionais.

Palavras-chave: Brasil; Chile; Educação integral; Jornada ampliada; Política pública.

Resumen: La educación integral se trata de temática universal, que ha sido objeto de estudio e inductora de políticas públicas en varios países. Varios países de América Latina vienen implementando la ampliación de la jornada escolar en las escuelas públicas de educación básica, como Brasil y Chile. El estudio mostró que en Chile, la *educación extendida* empezó en la década de 1990, como un factor clave para mejorar la calidad educativa y su equidad, estableciendo la implementación de la jornada escolar completa en todas las escuelas primarias públicas y particulares subsidiadas por el gobierno. Ya en Brasil, ganó visibilidad y atención a partir de la implementación del Programa Más Educación, en 2007, más aún enfrenta grandes desafíos en la dirección de una escuela de calidad para todos, lo que ven demandando convergencias de esfuerzos en la efectución de las políticas educacionales.

Palabras-Clave: Brasil; Chile; Educación integral; Jornada ampliada; Política pública.

Introdução

A ampliação da jornada escolar tem sido um assunto bastante discutido em vários países da América Latina, na busca de uma concepção de educação integral enquanto formação que busca atender à

integralidade do sujeito, ou seja, às múltiplas dimensões do seu desenvolvimento, conforme pontua Guará:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatado, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p.16).

Para que a ampliação da jornada escolar se dê de forma que beneficie a formação integral de nossos alunos é preciso transformar o currículo, repensando os tempos escolares, valorizando e explorando o potencial educativo de diferentes espaços da comunidade e da cidade. É preciso também, na perspectiva da reestruturação curricular, articular saberes formais e não formais, fazendo convergir princípios e ações de diferentes educadores, comprometidos com um projeto coletivo de educação.

Ao mesmo tempo, urge investir em infraestrutura e na formação e carreira docente, por meio de princípios e práticas de macro-gestão e meso-gestão, que assegurem a operacionalização de políticas, ao mesmo tempo em que subsidiam essas mesmas políticas, uma vez que são problematizadas no cotidiano escolar, quando da tradução singular de cada comunidade educativa.

Posto isso, desenvolveu-se a pesquisa intitulada *Brasil e Chile: Paradoxos e Desafios da Educação Integral*, com o objetivo de analisar experiências de educação integral nestes países e comparar políticas públicas articuladas a investimentos educativos.

De acordo com o PISA¹, o Chile foi considerado o melhor modelo de educação na América Latina, tendo instituído em 1997 a Jornada Escolar Completa (JEC), ampliando o tempo de permanência das crianças na escola. Nesses quase vinte anos de JEC, a abrangência das escolas de tempo estendido havia superado a marca de 95%, segundo dados da Unesco (UNESCO, 2010, p. 48). Seu maior desafio está sendo qualificar ainda mais o ensino e a formação dos professores.

No Brasil, o debate sobre educação integral ganhou força em 2007, através do Programa Mais Educação, lançado pelo governo federal em 2007 através da Portaria Normativa Interministerial

¹O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. É desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

n.17/2007, que “Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar”. Para Moll (2007), a formulação de uma proposta de educação integral concretizaria o ideal de uma Educação Pública Nacional e Democrática, contextualizada historicamente, caminhando na direção oposta à da desescolarização social e da minimização dos efeitos e das possibilidades do trabalho escolar.

A metodologia escolhida para realizar a pesquisa foi análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas, tendo por objetivo a busca de sentido(s) de um ou mais documentos (CAMPOS, 2004, p. 611). No universo das pesquisas qualitativas, a escolha deste método para a análise de políticas públicas proporciona um olhar multifacetado sobre a totalidade das informações recolhidas durante o período de coleta. De acordo com Frey (2000), as particularidades institucionais e culturais de cada tipo de sociedade podem oferecer elementos para uma correspondente adaptação da abordagem da análise de políticas, sobretudo a cultura política e administrativa, que são responsáveis pela configuração específica das estruturas, dos processos e funções de cada sociedade.

A abordagem tomou como ponto de partida o levantamento de documentos legais para construir uma compreensão dos fenômenos investigados relacionados à educação integral. Neste estudo, foram utilizadas, como fontes de investigação, as leis de educação, decretos, pareceres dos órgãos ministeriais ou da administração superior da educação brasileira e chilena, buscando, especificamente, o sentido da Legislação Educacional como ação do Estado sobre a educação, vista como política social pelo Estado-gestor.

A partir da coleta de dados², foi possível articular o conhecimento da realidade com o objeto da investigação, apontando dados, analisando-os e comparando-os, o que serviu de base para a construção de argumentos que foram utilizados, posteriormente, na análise crítica. Ferreira (2000, p. 13), a partir da abordagem de Bardin, relaciona as possibilidades de uso da análise de conteúdo dizendo que:

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

²Segundo Franco (2000), as fontes de dados podem ser: normativas (documentos político-legal-decisórios de abrangência nacional, estadual e/ou municipal); de caráter analítico (aquelas que contribuem para esclarecer-reforçar-interpretar os resultados e desdobramentos da investigação); e relatos opinativos (que se referem aos depoimentos e entrevistas realizadas junto à população alvo de pesquisa).

A comparação revelou-se como um dos elementos marcantes deste estudo, fornecendo dados significativos e densos, por vezes difíceis de serem tramados e analisados, precisando ser extraídos das prateleiras para que, a partir do tema de pesquisa, pudessem ir se encaixando, como em um quebra-cabeça (PIMENTEL, 2001, p.182).

As Políticas de Educação Integral no Brasil

A história do Brasil revela um país constituído por desigualdades sociais, que foram sendo construídas ao longo do tempo e sob diferentes arranjos políticos e econômicos, mas privilegiando sempre uma elite da população em detrimento das populações pobres. Um conjunto de fenômenos, como o desemprego, a violência, o aumento do consumo de drogas ilícitas, o trabalho infantil, a criminalidade, a corrupção, dentre outros afetam as condições de vida e incidem diretamente no cotidiano das escolas, especialmente públicas, situadas em grande parte na periferia das cidades, e de seu entorno.

É possível afirmar que, na década de 1990, o Brasil pode avançar significativamente em termos de políticas sociais e educacionais voltadas ao enfrentamento da vulnerabilidade de nossas crianças e adolescentes e à construção de um sistema educacional para todos, traduzido não só no acesso à escola, mas especialmente na permanência com aprendizagem e inclusão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) resultam, entre outros instrumentos de garantia de direitos, de manifestações da sociedade civil e de movimentos sociais na luta, por exemplo, pela ampliação de vagas em creches, pelos direitos das mulheres, por uma escola pública de qualidade,

Tais movimentos trouxeram para o debate questões como a reorganização curricular, a superação de tempos, espaços e campos de saber fragmentados e desarticulados, a autonomia dos educandos na construção de seus próprios percursos de aprendizagem, a formação de professores e sua qualificação enquanto mediadores do conhecimento, a articulação comunitária e a participação das famílias na gestão e operacionalização das instituições de ensino (BRASIL, 2009).

Muitas dessas questões, na perspectiva de uma educação integral, já eram defendidas, desde a década de 30, por Anísio Teixeira que, em 1947, criou na Bahia a escola-parque: um espaço de formação educacional, inspirado nas escolas comunitárias norte-americanas de turno integral. A ideia era que alunos frequentassem em um turno a escola regular e em outro turno, a escola-parque onde realizariam atividades artísticas, esportivas, culturais e industriais. Ele afirmava que a escola primária não poderia ser

uma escola de tempo parcial, e que era preciso uma carga horária de seis horas/dia (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e direitos [...] com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade (CHAGAS et al, 2012, p. 75).

Entretanto, por falta de interesse governamental, políticas públicas consistentes e devido aos altos custos que uma educação integral representaria aos cofres públicos, o projeto das escolas-parque, reconhecido internacionalmente e também implantado em Brasília em 1961 e igualmente interrompido, não se propagou no país. Na década de 1990, Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, buscou, através dos Centros Integrados de Educação Popular, concretizar o ideal de escola de tempo integral sonhada por Anísio Teixeira, mas também sofreu as pressões e intolerâncias já vividas por ele na busca de uma escola pública democrática. Eles defendiam um ano letivo prolongado e um programa constituído de atividades educativas independentes do ensino propriamente intelectual e vivências reflexivas, por meio das artes, dos esportes, da iniciação ao trabalho, entre outras perspectivas de formação integral, ou seja, educação integral para o homem integral. O encontro de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro “[...] foi possível pela paixão reformadora que os animava e pela afinidade em defesa da educação pública” (CHAGAS et al, 2012, p. 79).

Darcy Ribeiro participou ativamente da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96), em que a educação integral é apregoada e assegurada (artigo 34º). Em 2010, o Conselho Nacional de Educação manifestou-se através da Resolução 7/2010, no artigo 37º:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010).

Em junho de 2014, foi sancionado o novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/2014, contendo dez diretrizes e vinte metas que deverão ser atingidas até 2024. Entre estas consta a oferta de educação em tempo integral visando preencher, no mínimo, 50% das escolas públicas em todo o território brasileiro, atendendo pelo menos 25% dos alunos matriculados na educação básica.

A ampliação do tempo de permanência na escola torna-se condição fundamental para a elevação da média escolar da Educação Básica e o nível de aprendizagem, alcançando um novo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB - com médias escolares iguais ou acima de 6 anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 nos anos finais; e 5,2 para o ensino médio.

Para tanto, faz-se inadiável a mobilização de uma rede de educadores, serviços e setores da sociedade para a construção de um projeto educativo que supere dicotomias como dentro e fora da escola, saberes formais e não formais, turno e contraturno, educar e cuidar. É urgente o desenvolvimento de uma agenda política que garanta o compromisso ético coletivo com a garantia de direitos fundamentais de crianças e jovens, que passa inevitavelmente pelo acesso, permanência e sucesso escolar, no atual cenário político, econômico e social brasileiro.

Apesar de inúmeras ações políticas, a educação básica brasileira enfrenta grandes desafios: universalização do acesso da pré-escola ao ensino médio; a permanência dos estudantes na escola, com aprendizagens significativas; a superação da reprovação como metodologia de ensino; a melhoria das condições de trabalho dos professores e demais profissionais da escola; a democratização do ambiente escolar e da relação escola-comunidade; o diálogo da escola com as culturas contemporâneas e tecnológicas, a ampliação da jornada escolar para universalização da educação integral em tempo integral, e a construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple esse novo momento da educação no Brasil (TITTON et al, 2015, *s.n*)

Desde 2007, é possível perceber um movimento que cresce no país na direção da ampliação do horário de atendimento às crianças, revelando a adesão de instituições, incluindo as privadas. No que diz respeito à educação pública, vive-se um momento de expectativa quanto à política pública que precisa ser formulada e assegurar os recursos necessários.

Chile: conquistas e investimentos na educação integral

O sistema educacional chileno é considerado um dos melhores da América do Sul, sendo o melhor colocado dentre os países deste continente no PISA/2014 (Programa Internacional de Avaliação de

Alunos), encontrando-se na 36° posição, num total de 44 países, à frente do Brasil que ficou na 38°. Com 12 mil escolas, destas 45% públicas (mantidas pelos municípios) e 45% subvencionadas (mantidas pelo governo e os pais dos alunos), o Chile é também referência no que diz respeito à Educação em Tempo Integral, sob a denominação Jornada Escolar Completa (JEC).

A ideia de ampliação das horas escolares surgiu no final da ditadura, em meados da década de 90, trazendo para o debate uma possível reforma educacional chilena, a partir de um novo governo democrático, de aliança centro-esquerda, denominada *Concertación*, constituída por 4 pilares: programas de melhoria e inovação educativa, tendo em vista a transformação de práticas de ensino e aprendizagem para garantir uma educação de qualidade e equidade; reforma curricular com o estabelecimento de conteúdos fundamentais e obrigatórios para todo o sistema de ensino chileno; desenvolvimento profissional dos professores, contemplando tanto a formação inicial como a formação continuada, assim como sua jornada escolar integral, dedicada à escola, de modo a enfrentar e superar os desafios de um novo currículo, de uma nova pedagogia, entre outras mudanças que a reforma traria.

Em 1997, portanto, o Chile assumiu uma política de ampliação do tempo escolar como um fator chave para melhorar a qualidade educativa e sua equidade, através da Lei Nacional nº 19.532/1997 que estabeleceu a implementação da jornada escolar completa (JEC) em todas as escolas primárias públicas e particulares subsidiadas pelo governo. De acordo com o Ministério da Educação do país, esta política se justificou tanto pela existência de uma associação positiva entre o tempo pedagógico e as oportunidades educativas, como também para proteger as crianças de situações de riscos sociais, como drogas e trabalho infantil.

Portanto, a lei Nº 19.352/1997 vem regulamentar a Jornada Escola Completa com o objetivo de prolongar e reestruturar os tempos e espaços da escola, visando proporcionar uma aprendizagem de qualidade e uma inovação pedagógica nas escolas chilenas, principalmente as subvencionadas. A partir desta data, as escolas foram incorporando o regime de tempo escolar ampliado e, até o ano de 2008, 80% das escolas chilenas já funcionavam em tempo integral. Com a implantação da Jornada Escolar Completa, a carga horária anual das turmas do Ensino Básico (3° ao 8° ano) aumentou para 1.100 horas e das turmas de Ensino Médio para 1.216 horas.

O Chile é um dos países com maior carga horária de escola, com 1.100 horas anuais e 190 dias. No Brasil, o mínimo corresponde a 800 horas e 200 dias letivos, mas com a implantação gradativa da jornada ampliada em todas as escolas e para todos os alunos o mínimo de carga horária diária deve

corresponder a 7 horas e 35 horas semanais. Os alunos realizam atividades durante a manhã e a tarde, cumprindo carga horária de 38 horas semanais. No ensino primário, por exemplo, 26 horas são destinadas aos planos de estudos e 12 horas às demais atividades. Já nas duas últimas séries da educação básica (7º e 8º anos), os planos de estudos acarretam 30 horas, sendo 8 destinadas às atividades livres.

A educação geral básica chilena compreende oito anos de estudos (no Brasil é considerado Educação Básica o conjunto de três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior). A pré-escola não é obrigatória, ao passo que no Brasil, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, torna-se obrigatória a partir dos 4 anos.

Considerações finais

A Jornada Escolar Completa (JEC) do Chile constitui uma importante referência para estudos e discussões sobre Educação Integral no Brasil, que buscam estabelecer diálogos com experiências de outros países, principalmente dos países vizinhos, de modo a problematizar e qualificar os caminhos que estão sendo trilhados na realidade brasileira. Nesse sentido, arrisca-se dizer que a defesa da educação integral como uma concepção de educação está muito clara nos referenciais do Brasil, superando a ideia, no Chile, de ampliação de tempo escolar para dar conta da diversidade de programas destinados à escola e à melhoria da qualidade da educação, por meio de oportunidades iguais para todos os alunos - escolas municipalizadas, subvencionadas e particulares - e também da reforma curricular.

No Brasil, a expansão do tempo escolar tem como base uma concepção de educação integral, que considera a integralidade do aluno, um sujeito constituído de diversas e diferentes dimensões (afetiva, biológica, cognitiva, social, cultural), que devem ser consideradas e valorizadas no currículo, com vistas ao seu pleno desenvolvimento e ao acesso a experiências e aprendizagens significativas. Mais importante ainda é a perspectiva de direito de crianças e jovens que tal concepção contempla e de dever do Estado e da sociedade que a ele se associa, apresentando-se como resposta a demandas de movimentos sociais na direção de uma educação pública digna e não excludente, por reformas educacionais que incluam maiores investimentos do poder público, inovações curriculares e culturais da escola e principalmente um envolvimento significativo de toda a comunidade escolar.

Como se vê, enquanto possibilidade de política pública, a Educação Integral vem galgando espaços nas agendas governamentais. Entretanto, ainda é preciso questionar: que integralidade educativa queremos construir? Em que medida as aprendizagens escolares no contexto da Educação Integral

podem/poderão ser significativas para crianças e jovens compreenderem-se no mundo, compreenderem o mundo e inserirem-se nele de modo pleno – em termos de cidadania, cultura, ciência, lazer e humanidade?

Tais questões, entre tantas outras possíveis, têm como perspectiva a construção de argumentos que subsidiem políticas públicas, a partir de amplo debate que afirme o compromisso coletivo de órgãos governamentais, instituições de ensino e pesquisa, professores, pesquisadores, gestores e sociedade em geral, na construção de um projeto educacional que assegure o Direito à educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

Referências:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Estatuto da criança e do adolescente – **Lei 8.069/1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso dia 12 out. 2016.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007**. Brasília: MEC/MDSC/ME/MC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em 14.10.2016

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: MEC, SECAD, 2009. 52 p. ISBN 978-85-60731-74-9

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 02 fev. .2013.

_____. Resolução n.4. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 07/2010.

_____. **Lei 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) **Lei 13.005, 25/06/2014**. Diário Oficial: Brasília, 2014.

CAMPOS, C. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>> Acesso em: 27 nov.2015.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.



CHILE. **Lei Nacional nº 19.532/1997**. Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implanta a Jornada Escolar Completa (JEC). Disponível em < <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s.pdf> > Acesso em 10 maio. 216

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

FERREIRA, B. W. Análise de conteúdo. **Revista Aletheia**. n.11, p. 13-20. Jan-Jun. de 2000.

FRANCO. Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico metodológicas sobre estudos comparados. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 72, agosto/2000.

FREY, K. Políticas Públicas: Um Debate Conceitual e Reflexões Referentes à Prática sa Análise se Políticas Públicas no Brasil. **PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS** No 21 – JUN DE 2000. Páginas 211-259. Disponível em: <<http://ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>> Acesso em 07 nov. 2015

MOLL, J. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. **I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos**. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148.

PIMENTEL, A. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. (Original publicado em 1957).

TITTON, M.B.P; ALMEIDA, Y. F.; WOTZASEK, T.M. Educação Integral, currículo e formação: que sujeitos queremos formar? In: **XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq: Sustentabilidade, Ciência e Ética** (Anais). Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis. De 19 a 23 out. 2015. Disponível em: <http://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/1122/1298.pdf> Acesso em 10 maio 2016.

UNESCO. Estado del arte: **Escolaridad primaria y jornada escolar e nel contexto internacional**. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: Junio, 2010.