Coleção Tessituras de um processo de formação:
educação integral na escola de tempo integral
entre reflexões e práticas

1

POLÍTICAS, GESTÃO E INTERSETORIALIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL



Elsio José Corá
Jaqueline Moll
Joel Bavaresco
Thiago Dutra De Camargo
(organização)

MERCADO® LETRAS

Conselho Editorial Educação Nacional
Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderon – PUC/Campinas
Prof. Dr. Afranio Mendes Catani – USP
Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – UPF/RS
Profa. Dra. Carina Maciel – UFMS/MS
Prof. Dr. Daniel Calbino Pinheiro (UFSJ/UFVJM)
Prof. Dr. Diego Bechi – UPF/RS
Profa Dra Dóris Pires Vargas Bolzan – UFSM/RS
Prof. Dra. Edite Maria Sudbrack – URI/RS
Profa. Dra. Edineide Jezine – UFPB
Profa. Dra. Egeslaine De Nez – UFRGS/RS
Profa Dra Elisiane Machado Lunardi – UFSM/RS
Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp/SP
Prof. Dr. Elton Luis Nardi – Unoesc/SC
Prof Dr. Fernando José Martins – Unioeste – Paraná
Profa. Dra. Flávia Goulart Roza – UFBA – Bahia
Prof. Dr. Gildenir Carolino Santos – Unicamp/SP
Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar/SP
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp/SP
Prof. Dr. José Vieira de Sousa – UnB/DF
Profa. Dra. Lara Carlette Thiengo – UFMG/MG
Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC/PR
Profa Dra Lourdes Zilberberg Oviedo – FAAP/SP
Prof. Dr. Lucídio Bianchetti – UFSC/SC
Prof Dr. Márcio Giusti Trevisol – Unoesc/SC
Profa. Dra. Maria Abadia da Silva – UnB/DF
Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – UFSM, Unicamp
Profa. Dra. Maria Tereza Ceron Trevisol – Unoesc/SC
Profa Dra. Maria Thereza Ávila Dantas Coelho – UFBA/SC
Profa. Dra. Maria Vieira Silva – UFU/MG
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodrigues – UFMS/RS
Profa Dra Marilene Dalla Corte – UFSM/RS
Profa. Dra. Marilia Morosini – PUCRS/ RS
Prof. Dr. Paulo Almeida – UFPA/PA
Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp/SP
Profa. Dra. Romilda Teodora Ens – PUCPR/PR
Profa. Dra. Rosane Sarturi – UFSM/RS
Profa Dra Sandra Simone Hopner Pierozan – UFFS/SC
Profa Dra Silvia Regina Canan – URI /RS
Profa. Dra. Vera Jacob – UFPA/PA

Conselho Editorial Educação Internacional
Prof. Dr. Adrián Ascolani – Universidad Nacional de Rosario/Conicet/Argentina
Prof. Dr. Adrian Cammarota – IDES/Argentina
Prof. Dr. Antonio Bolívar – Universidad de Granada/Espanha
Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero/Portugal
Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Portugal
Profa Dra Dora Fonseca – Universidade de Aveiro/Portugal
Prof. Dr. Enrique Martinez Larrechea – Iusur/Uruguai
Profa. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho/Portugal
Prof. Dr. Geo Saura – Universidad de Granada/Espanha
Prof. Dr. Jaime Moreles Vazquez – Universidade de Colima/México
Profa. Dra. Maria Carmen Lopez Lopez – Universidade de Granada/Espanha
Profa. Dra. Maria Cristina Parra Sandoval – Universidad del Zulia/Venezuela
Profa. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján/Argentina
Profa. Dra. María Verónica L. Guerrero – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso/Chile
Profa Dra Mariana Porta – Universidad de La República – UdeLar/Uruguai
Prof. Dr. Mariano Fernandez Enguita – Universidad de Madrid/Espanha
Prof. Dr. Norberto Lamarra – Universidad Três de Febrero/Argentina
Profa. Dra. Olga Cecília Diaz Flores – Universidad Nacional Pedagógica – Colômbia
Prof. Dr. Pablo Garcia – Universidad Três de Febrero/Argentina
Profa. Dra. Patricia Viera Duarte – Universidad de la República/Uruguai

ELSIO JOSÉ CORÁ
JAQUELINE MOLL
JOEL BAVARESCO
THIAGO DUTRA DE CAMARGO
(ORGANIZAÇÃO)

POLÍTICAS, GESTÃO E INTERSETORIALIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

volume
1

MERCADO LETRAS®

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Políticas, gestão e intersetorialidade na educação integral [*livro eletrônico*] : volume 1 / (organização) Elsio José Corá...[et al.]. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2026. – (*Tessituras de um processo de formação : educação integral na escola de tempo integral : entre reflexões e práticas*)

ePub
Vários autores.
Outros organizadores: Jaqueline Moll, Joel Bavaresco, Thiago Dutra de Camargo
ISBN 978-85-7591-978-1

1. Democratização da educação 2. Escolas - Administração 3. Educação - Brasil, Região Sul 4. Educação integral 5. Política educacional 6. Políticas públicas I. Corá, Elsio José. II. Moll, Jaqueline. III. Bavaresco, Joel. IV. Camargo, Thiago Dutra de. V. Série.

26-333156.0 CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação integral 370.115

imagem da capa: Marcus Vinicius Liessen Fontana
gerência editorial: Vanderlei Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras
revisão final: dos autores
bibliotecária: Cibele Maria Dias – CRB-8/9427

Coleção *Tessituras de um processo de formação: educação integral na escola de tempo integral – entre refl exões e práticas*

Coordenação da Coleção Jaqueline Moll
Jamile Cristina Ajub Bridi
Juares da Silva Thiesen

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© MERCADO DE LETRAS®
VR GOMIDE ME
Rua João da Cruz e Souza, 53
Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116
Campinas SP Brasil
www.mercado-de-letras.com.br
livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição
2026
FORMATO DIGITAL
BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98. É proibida sua reprodução ou armazenamento parcial ou total ou transmissão de qualquer meio eletrônico ou qualquer meio existente sem a autorização prévia do Editor. O infrator estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

RUMOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL 9

APRESENTAÇÃO 15

Parte 1 – EDUCAÇÃO INTEGRAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL: A TARDIA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO 25
Antônio Valmor de Campos, Gilson Luís Voloski e Jorge Valdair Psidonik

GESTÃO DEMOCRÁTICA E INTERSETORIALIDADE NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: MECANISMOS DE GARANTIA DE DIREITOS SOCIAIS DAS CRIANÇAS E JOVENS DA ESCOLA PÚBLICA 35
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Cássia Ferri e Claudio Luiz Orço

OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E SUA ATUAÇÃO NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM SEUS TERRITÓRIOS 41
Ana Lucia Rodrigues e Claudinéia Maria Vischi Avanzini

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS, POTENCIALIDADES E CAMINHOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA 49
Claudio Luiz Orço, Robson Oliveira dos Santos e Yara de Oliveira Marcomini

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL 57
Micheli dos Santos Waldow, Maria Alice Canzi Ames e Cleusa Inês Ziesmann

PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO ÂMBITO LOCAL 65
Jeize de Fátima Batista, Daiane Lindner Radons e Pablo Lemos Berned

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA: ATORES, PROCESSOS E O CICLO DE POLÍTICAS 71
Marinez Chiquetti Zambon

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA 79
Cristiano Augusto Durat, Everton Donizetti Kielt e Thiago Dutra de Camargo

PODE O ESTUDANTE FALAR? REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL NO FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL. . . 91
Gabriel Maia Salgado

Parte 2 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERSETORIALIDADE

A INTERSETORIALIDADE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NO TERRITÓRIO 101
Aurélia Lopes Gomes, Rozilene Bellaver e Letícia Ribeiro Lyra

A DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A SUPERAÇÃO DA CONTRADIÇÃO ENTRE A POLÍTICA PÚBLICA SETORIAL E A INTERSETORIALIDADE NECESSÁRIA NA GESTÃO MUNICIPAL 107
Joaquim Gonçalves da Costa, João Costa de Oliveira e Cristiano Augusto Durat

EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTERSETORIALIDADE
E EDUCAÇÃO POPULAR: FUNDAMENTOS E
PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS EMANCIPATÓRIAS 119
Fernanda dos Santos Paulo e José Vicente Lima Robaina

ENTRE A ESCOLA E A UNIDADE DE SAÚDE: DESAFIOS
PARA O CUIDADO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS
NEURODIVERGENTES. 129
Tassiana Potrich, Thaíssa Nunes Cabreira e
Elisangela Argenta Zanatta

INTERSETORIALIDADE – POSSIBILIDADE DE
PRÁTICAS PARA AS ESCOLAS. 137
Neusa Rossini, Caroline Mallmann Schneiders e
Demétrio Alves Paz

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS INDÍGENAS NO
PARANÁ: O DESAFIO DA INTERSETORIALIDADE 143
Cristiano Augusto Durat e Marciane Maria Mendes

APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES
DA COLEÇÃO 155

APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES
DESTE VOLUME 157

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES 159

RUMOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Em um tempo de acirradas disputas políticas e conceituais, que encerram perspectivas não só diferentes, mas divergentes de projetos de sociedade, torna-se muito relevante abrir espaço para a reflexão e a construção de conhecimentos que colaborem nos processos de compreensão das grandes questões que atravessam nosso tempo.

A coleção que temos o prazer de apresentar abre amplos horizontes para o debate da educação brasileira, na perspectiva da escola de educação integral, compreendida como escola de dia inteiro e currículo integral.

Nesse sentido, constitui-se como um território em movimento que impulsiona possibilidades para que a escola brasileira se reinvente e expanda seus horizontes, afirmando o papel e o lugar inexoráveis da educação pública e do direito à educação como um direito básico, a partir do qual se torna possível construir sociedades abertas, democráticas e, efetivamente, livres. Não é pouco insistir nesta afirmação, em tempos nos quais os fundamentalismos, sejam religiosos, militares ou de mercado, assolam o sistema educacional, colocando em risco avanços de décadas.

Reunidos em quatro volumes complementares, os textos aqui apresentados podem colaborar para a constituição de marcos para o debate contemporâneo sobre a Educação Integral na escola de dia inteiro no Brasil. Mais que uma reunião de estudos, esta obra nasce como um gesto político, pedagógico e coletivo em favor de uma escola que reconhece a complexidade e a integralidade dos sujeitos, dos territórios e dos tempos formativos.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 205, a educação brasileira passou a ser compreendida como um direito de todos e um dever do Estado e da família, orientada por três finalidades essenciais: o pleno desenvolvimento da pessoa, em suas dimensões física, intelectual, emocional, social, ética, estético-cultural, entre outras; o preparo para o exercício da cidadania, garantindo condições para uma participação crítica, ética e ativa na vida democrática; e a qualificação para o trabalho, construindo modos colaborativos de trabalho e articulando formação humana e inserção profissional. A partir desse marco constitucional e da luta para sua preservação, a sociedade brasileira tem aprofundado o debate sobre a importância de políticas educacionais que articulem essas finalidades e respondam, enfrentando as desigualdades históricas que atravessam a escola pública.

Essa discussão dialoga com uma tradição intelectual e política consolidada por educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Maria Nilde Mascelani, cujas reflexões e projetos defendem uma escola pública democrática, de qualidade social e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Inspiradas por essas contribuições, ao longo das últimas décadas, diferentes políticas e programas buscaram ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas, produzindo caminhos para a melhoria da educação pública brasileira.

O Programa Escola em Tempo Integral, lançado em 2023 com o objetivo de fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica na perspectiva da educação integral, insere-se nessa trajetória histórica, como continuidade e reinvenção desse legado, ao propor uma formação que articula currículo, território, equidade e desenvolvimento humano, e ao demandar processos formativos capazes de preparar educadores e gestores para materializar esses princípios no cotidiano das instituições escolares.

Nesse contexto, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e o Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Programa

Escola em Tempo Integral, realizaram em 2025 uma formação continuada para educadores, gestores e equipes escolares da Região Sul, com o propósito de fortalecer práticas, ampliar perspectivas e consolidar políticas públicas orientadas para a equidade.

Esta coleção é fruto direto desse processo formativo: ao reunir diferentes vozes, pesquisas e experiências, os volumes dialogam com o compromisso de oferecer aos estudantes condições integrais de desenvolvimento, sobretudo em territórios marcados por vulnerabilidades socioeconômicas.

O Programa Escola em Tempo Integral estrutura-se a partir de cinco eixos orientadores, a saber: Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar. Tais eixos funcionam como um mapa vivo capaz de organizar ações, articular práticas e sustentar a organicidade da política pública e não operam de modo isolado: conectam-se, sustentam-se mutuamente e convocam educadores e gestores para uma prática atenta, contextualizada e comprometida com a permanência e o sucesso dos estudantes. Ampliar tempos e oportunidades, formar profissionais, fomentar experiências e inovações, entrelaçar setores e saberes, acompanhar processos e resultados, tudo isso compõe a engrenagem que move a Educação em Tempo Integral em direção a um projeto de país mais justo, democrático e inclusivo.

É nesse cenário que a coleção se insere: como registro, reflexão e convite para, a partir do que se faz e do que se conhece, propor-se a conhecer mais e a realizar de outros modos o trabalho educativo. Cada volume aborda e, de certa forma, ilumina dimensões cruciais do trabalho escolar, especialmente pensando a escola em tempo integral, sem perder de vista a teia que as conecta.

O primeiro volume, *Gestão e Intersetorialidade*, destaca a gestão escolar, em suas diferentes perspectivas, e as parcerias intersetoriais para a construção de um trabalho coletivo consistente. A gestão é compreendida como capacidade de articulação e como prática política, que organiza condições para que a escola realize seu projeto formativo com sentido e eficácia, demandando gestores/as capazes de um diálogo permanente. Além disso, o chamado tempo

integral, como mostram os textos, não pode realizar-se, em pleno século XXI, nos limites dos muros da escola; exige diálogo e ação conjunta com a saúde, com a assistência social, com a cultura, entre outros setores da gestão pública e da comunidade, constituindo redes capazes de sustentar a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes.

O volume dois, *Currículo, Território e suas diferentes possibilidades*, amplia o olhar para o campo das experiências formativas, aproximando currículo e vida cotidiana. Os textos exploram modos de pensar o território como fonte de saberes, como lugar de formação integral e como cenário onde se desenrolam pertencimentos e desigualdades. Ao enfatizar a pesquisa como abordagem pedagógica e o currículo como construção viva, o volume revela múltiplas maneiras de integrar ciência, cultura, práticas locais e protagonismo estudantil. A educação integral emerge, assim, como uma forma de agregar o que se ensina às realidades e potencialidades de cada comunidade.

No volume três, *Formação de professores/as e Avaliação*, a centralidade da profissionalização docente é reafirmada a partir do pressuposto de que a qualidade da educação integral depende de educadores que reflitam e analisem as suas práticas, compreendam a concepção que orienta a perspectiva da educação integral e se disponham a reinventar o trabalho cotidiano para responder às necessidades e potencialidades de seus estudantes. Ao tratar de avaliação, o volume desloca o foco de resultados imediatos para uma compreensão processual e investigativa da aprendizagem e das políticas. Avaliar significa acompanhar, interpretar e replanejar, mantendo viva a coerência entre princípios e ações. Nesse sentido, o volume reforça que formação e avaliação são pilares inseparáveis de qualquer política comprometida com mudanças profundas, que efetivem as determinações constitucionais.

O quarto volume, *Educação Integral e Temas Emergentes,* abre espaço para discussões contemporâneas fundamentais – entre elas, as relações étnico-raciais, a educação inclusiva, a justiça socioambiental e a relação com temas importantes para a vida

em sociedade, como a educação financeira, na perspectiva de uma escola que converse com seu tempo histórico, sempre com o compromisso de humanizar. São temas que convidam a escola a ampliar e afirmar sua responsabilidade ética e social. Ao abordá-los, esse volume evidencia que a educação integral não se restringe à ampliação do tempo escolar: ela exige a ampliação da consciência crítica, da participação cidadã e do compromisso com sociedades mais plurais e sustentáveis.

Ao reunir esses quatro volumes, a coleção assume uma dupla função: sistematizar conhecimentos acumulados e inspirar práticas futuras. Ela oferece subsídios teóricos, metodológicos e políticos para educadores/as, pesquisadores/as e gestores/as que atuam na implementação da Educação Integral em uma escola de dia inteiro e currículo integral, sem perder de vista que este é um projeto em permanente construção. Cada texto reafirma que a 'escola integral' não é uma receita pronta, mas uma construção permanente que exige um planejamento pedagógico capaz de articular tempos, espaços, sujeitos e saberes, gerando experiências formativas ricas e significativas.

Mais do que uma coleção de textos, esta obra é um retrato vivo de esforços coletivos, de aprendizagens compartilhadas e de um compromisso inegociável com a democratização do direito à educação. Ao final, o que se apresenta ao leitor são caminhos possíveis que conduzem a rumos e perspectivas que se entrelaçam na tarefa de fortalecer uma política pública que coloca o estudante no centro de seu trabalho.

Convidamos cada leitor e leitora a percorrer esses volumes com olhar atento e espírito aberto, permitindo que a coleção provoque reflexões, inspire práticas e contribua para a consolidação de uma educação integral mais inclusiva, humana e potente.

Boa leitura!

Jaqueline Moll
Jamile Cristina Ajub Bridi
Juares Thiesen

APRESENTAÇÃO

Organizado por pesquisadores comprometidos com a consolidação da Educação Integral como política pública estruturante da educação básica brasileira, este primeiro volume da Coleção *Tessituras de um processo de formação: educação integral na escola de tempo integral - entre reflexões e práticas*, intitulado "Políticas, Gestão e Intersetorialidade na Educação Integral", reúne produções que dialogam com temas e dilemas contemporâneos da gestão educacional, tanto no âmbito interno do trabalho escolar, quanto na relação da escola com outras políticas públicas. A participação social e cidadã e a intersetorialidade apresentam-se como princípios orientadores para a construção de uma escola pública democrática e humanizadora.

Os capítulos aqui apresentados resultam de pesquisas, análises teóricas e sistematizações de experiências vivenciadas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul, articulando fundamentos, práticas e desafios que caracterizam a implementação da Educação Integral no contexto brasileiro atual.

A obra se divide em duas partes, separadas para facilitação da leitura, mas profundamente interligadas e complementares, sendo a primeira, "Educação Integral, gestão democrática e participação cidadã", composta por X capítulos, e a segunda, "Educação Integral e Intersetorialidade", contendo seis capítulos.

O volume inicia com o capítulo intitulado "A Educação Integral como direito humano fundamental: a tardia democratização do ensino público brasileiro", escrito por Antônio Valmor de Campos, Gilson Luís Voloski e Jorge Valdair Psidonik, onde é realizada, numa perspectiva histórico-crítica, uma análise da Educação Integral como direito humano fundamental, destacando a trajetória tardia da democratização do ensino público brasileiro. A partir de marcos legais e do estudo das desigualdades estruturantes

que atravessam a educação, evidencia-se que a efetivação plena do direito à educação depende da consolidação de políticas consistentes de tempo integral, de formação docente valorizada e do reconhecimento da escola como território educativo capaz de promover acesso, permanência e qualidade socialmente referenciada.

O segundo capítulo, "Gestão Democrática e Intersetorialidade na política de educação em tempo integral: mecanismos de garantia de direitos sociais das crianças e jovens da escola pública", escrito por Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Cássia Ferri e Claudio Luiz Orço, destaca que a sustentabilidade das políticas de Educação Integral depende de mecanismos participativos e de governança compartilhada. O texto afirma a institucionalização de Comitês Locais de Educação Integral, a formação continuada dos Conselhos Escolares e o fortalecimento das instâncias de participação, apontando caminhos para consolidar a Educação Integral como política de Estado.

O terceiro capítulo, "Os Conselhos Municipais de Educação e sua atuação nas políticas da Educação em Tempo Integral em seus territórios", de autoria de Ana Lucia Rodrigues e Claudinéia Maria Vischi Avanzini, aborda o CME como uma instância que pode e deve contribuir na implementação da Educação em Tempo integral, por meio da aprovação de normativas que respaldarão o processo da Educação em tempo integral, seu acompanhamento e fiscalização precisa para o cumprimento de políticas que afirmem o direito à educação de qualidade para nossas crianças e estudantes mais vulneráveis.

A obra prossegue com o texto "Os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) na implementação da Educação Integral em tempo integral", onde os autores Claudio Luiz Orço, Robson Oliveira dos Santos e Yara de Oliveira Marcomini buscam demonstrar que essas instâncias, embora fundamentais para formulação normativa, monitoramento e mobilização comunitária, ainda enfrentam limitações estruturais, formativas e de autonomia. Os resultados

indicam que o fortalecimento dos CMEs é indispensável para assegurar transparência, articulação intersetorial e adaptação das políticas às realidades locais, consolidando a Educação Integral como política pública inclusiva e equitativa.

No quinto capítulo, "Desafios e possibilidades da proposta de uma educação em tempo integral", as autoras Micheli dos Santos Waldow, Maria Alice Canzi Ames e Cleusa Inês Ziesmann realizam uma reflexão sobre os desafios e possibilidades da Educação em Tempo Integral na região Sul do Brasil. O estudo, de natureza bibliográfica e documental, evidencia que a ampliação da jornada escolar só se efetiva quando articulada às múltiplas dimensões da formação humana. Embora persistam dificuldades relativas à infraestrutura, à formação continuada e à articulação entre escola e comunidade, os autores demonstram que a Educação Integral possui potencial transformador e emancipatório, quando construída de forma participativa e sensível às especificidades territoriais.

Prosseguindo no debate sobre a democratização das políticas educacionais, o sexto capítulo, "Participação social na educação de tempo integral: potencialidades e desafios no âmbito local", escrito por Jeize de Fátima Batista, Daiane Lindner Radons e Pablo Lemos Berned, dedica-se à análise de experiências de municípios do Rio Grande do Sul, a partir de formações realizadas no Programa Escola em Tempo Integral. As reflexões apontam para a potência educativa da participação comunitária, capaz de ampliar territórios formativos, fortalecer vínculos e promover o sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, revelam desafios estruturais, culturais e organizacionais que exigem planejamento, investimento público e formação docente contínua, reafirmando a participação como eixo estruturante das políticas democráticas.

Adotando o ciclo de políticas de Stephen Ball como referencial, o sétimo capítulo, "Escola em Tempo Integral em Santa Catarina: atores, processos e o ciclo de políticas", de autoria de Marinez Chiquetti Zambon, analisa a implementação da Escola em Tempo Integral em Santa Catarina, demonstrando como atores

e contextos diversos configuram processos, tensões e avanços da política. É destacado o papel decisivo da formação continuada dos profissionais, responsáveis por elaborar e implementar políticas municipais, revelando a importância de compreender a complexidade dos focos locais para fortalecer políticas educacionais duradouras e efetivas.

O oitavo capítulo, "A gestão democrática e participativa na escola integral em tempo integral: o Grêmio Estudantil como espaço de formação humana", os autores Cristiano Augusto Durat, Everton Donizetti Kielt e Thiago Dutra de Camargo debruçam-se sobre a gestão democrática e participativa, a partir do destaque do Grêmio Estudantil, como espaço privilegiado para o exercício da democracia. Ao analisar os desafios, ainda presentes na participação estudantil, o capítulo evidencia que a democracia escolar exige práticas que fomentem autonomia, reflexão e diálogo. A Educação Integral, entendida como formação plena do sujeito, pode fortalecer esses processos, ao ampliar a participação dos estudantes nas decisões coletivas da escola.

Também na perspectiva do debate acerca da atuação dos Grêmios Estudantis, o último capítulo da primeira parte do livro, "Pode o estudante falar? Representação estudantil no fortalecimento de uma Educação Integral", de autoria de Gabriel Maia Salgado, ao levantar esse questionamento, inspirado nas reflexões de Spivak sobre representação de grupos subalternizados, discute a autoria e a participação estudantil na Educação Integral. A análise destaca a necessidade de criar espaços de expressão e projetos protagonizados por crianças e adolescentes, permitindo que suas realidades e interesses influenciem práticas e políticas escolares. Assim, reafirma-se que a Educação Integral deve fortalecer a participação estudantil, em um cenário marcado por desigualdades estruturais.

Complementando este grupo de textos, que aborda diferentes dimensões das políticas públicas, a partir da perspectiva da gestão democrática e da participação social, apresenta-se a segunda

parte do livro, "Educação Integral e Intersetorialidade". Composta por seis capítulos, afirmam a perspectiva de que, para se efetivar a política de uma Educação Integral, que dê conta da formação humana multidimensional, necessita-se da construção de ações conjuntas entre diferentes instituições, órgãos governamentais e atores sociais. Sendo assim, a intersetorialidade apresenta-se como condição estruturante para se alcançar a formação plena do ser humano.

O primeiro capítulo dessa segunda parte do livro, "A intersetorialidade como instrumento de gestão da política pública na Educação Integral em escolas de tempo integral: articulações possíveis no território", de autoria de Aurélia Lopes Gomes, Rozilene Bellaver e Letícia Ribeiro Lyra, apresenta cinco passos para a operacionalização da intersetorialidade nos municípios, destacando o papel estratégico das gestões locais na articulação de setores e serviços, capazes de mitigar fatores de risco e garantir proteção integral a crianças e adolescentes. O texto evidencia que a intersetorialidade não é complemento, mas condição essencial para a efetivação da Educação Integral enquanto política de território.

No segundo capítulo, "A dialética da Educação Integral: a superação da contradição entre a política pública setorial e a intersetorialidade necessária na gestão municipal", os autores Joaquim Gonçalves da Costa, João Costa de Oliveira e Cristiano Augusto Durat ressaltam que a natureza multidimensional de uma formação humana integral, exige uma concepção de gestão articulada administrativamente e articuladora de diferentes atores. Partindo de um referencial teórico de teor crítico, apresenta-se a ideia de que a intersetorialidade é o próprio movimento dialético de uma educação garantidora de direitos.

O terceiro texto avança em termos da discussão sobre fundamentos éticos e políticos da Educação Integral, por meio do texto "Educação Integral, intersetorialidade e educação popular: fundamentos e práticas para a construção de políticas públicas emancipatórias", de autoria de Fernanda dos Santos Paulo e

José Vicente Lima Robaina. Ancorado em referenciais freirianos e em documentos oficiais do MEC, o capítulo denuncia leituras reducionistas da educação integral, que a restringem à ampliação do tempo escolar. Em contraponto, afirma a centralidade da escuta dos territórios, da valorização dos saberes populares e da formação crítica dos educadores, para a construção de políticas que articulem justiça social, gestão democrática e transformação das condições de vida das comunidades.

O diálogo entre educação e saúde ganha destaque no capítulo seguinte, "Entre a escola e a unidade de saúde: desafios para o cuidado integral na educação de alunos neurodivergentes", de autoria de Tassiana Potrich, Thaíssa Nunes Cabreira e Elisangela Argenta Zanatta. A partir de experiências realizadas em Chapecó (SC), os autores demonstram a importância da articulação entre escola, unidades de saúde e universidades, ressaltando o valor do Programa Saúde na Escola, do conhecimento sobre neurodesenvolvimento e do planejamento pedagógico individualizado. As reflexões reforçam que a educação integral só se concretiza quando reconhece a singularidade dos sujeitos e promove ações intersetoriais que ampliem a proteção e inclusão do conjunto dos estudantes.

A intersetorialidade é o tema central no texto "Intersetorialidade – possibilidade de práticas para as escolas", de autoria de Neusa Rossini, Caroline Mallmann Schneiders e Demétrio Alves Paz, evidenciando que a Educação Integral exige articulação entre setores como saúde, assistência social, cultura, meio ambiente e esporte. O capítulo apresenta exemplos concretos de ações intersetoriais que ampliam oportunidades formativas e reforçam a responsabilidade coletiva pela educação. O texto sublinha que a superação da fragmentação das políticas é condição para promover desenvolvimento integral, cidadania e inclusão.

O último texto, "Educação Integral em Escolas Indígenas no Paraná: o desafio da intersetorialidade", de autoria de Cristiano Augusto Durat e Marciane Maria Mendes, articula marcos legais

e dados educacionais recentes, com vistas ao reconhecimento do direito a uma educação bilíngue e intercultural. Discorre sobre o desafio de compatibilizar esses princípios com as políticas padronizadas de expansão da jornada escolar, especialmente a partir do Programa Escola em Tempo Integral, e aponta caminhos para a construção de políticas que fortaleçam o vínculo entre a escola e a comunidade, através da intersetorialidade, articulando áreas como a educação, a saúde, a assistência social, a cultura e os esportes, de forma a respeitar as identidades culturais e os projetos de vida das comunidades.

Em seu conjunto, este volume oferece um panorama amplo e aprofundado das discussões que atravessam a Educação Integral no Brasil contemporâneo, articulando fundamentos teóricos, análise de políticas públicas e experiências de formação, além de reflexões críticas sobre gestão, participação e intersetorialidade.

Convida-se o leitor a compreender a obra como um tecido de perspectivas complementares que, ao dialogarem entre si, iluminam caminhos para a construção de uma escola pública democrática, justa e comprometida com o direito universal ao desenvolvimento integral ou ao *pleno desenvolvimento humano*, como determina a nossa Constituição Cidadã de 1988.

Jaqueline Moll
Thiago Dutra

PARTE 1 – EDUCAÇÃO INTEGRAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL: A TARDIA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO

Antônio Valmor de Campos
Gilson Luís Voloski
Jorge Valdair Psidonik

Introdução

Apresentamos reflexões acerca da educação no Brasil, o seu reconhecimento como direito humano fundamental, ressaltando o demorado, mas progressivo histórico de democratização da escola relacionados ao acesso universal, ao desenvolvimento de políticas públicas de permanência e, por último, da busca da melhoria da qualidade da educação. Também tratamos da ampliação da carga horária na perspectiva da educação integral e da formação docente para atender essa demanda.

Buscamos elementos que apontem as dificuldades de o Brasil ter a qualidade almejada na educação, fazendo tessituras acerca da educação em tempo parcial e em tempo integral. Para isso abordamos a trajetória da educação integral no Brasil.

O texto está dividido em três partes, sendo a primeira, um apanhado da cobertura legal/jurídica acerca da educação no Brasil, afirmando-se como direito. A segunda trata das experiências e perspectivas da educação integral. Na terceira parte, apresentam-se as interfaces entre a educação integral e os direitos humanos.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica/documental e tecemos as reflexões a partir do método dialético, permitindo flexibilidade e amplitude nas análises, considerando a amplitude das discussões e as diferentes percepções que permeiam o tema.

Educação como garantia de direitos

Na maior parte da história do Brasil, de 1532 a 1824, o Estado se ausentava completamente da responsabilidade de ofertar escola. A educação pública passou a constar na legislação tardiamente, mas a sua efetividade é ainda mais demorada. A primeira Constituição (1824), Art. 179, garantia que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos". E a Lei de 15 de outubro de 1827 determinava a criação de "Escolas de Primeiras Letras [...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos" (Saviani, 2011, pp. 123;126), porém ficou apenas no papel, pois a responsabilidade foi repassada às províncias, desprovidas das condições de criar sistemas de ensino. Segundo Sartori (2011), a dívida educacional do Brasil Império e da Primeira República é herança social expressa em estatísticas, com 65,3% de analfabetos, na população com mais de quinze anos, no início do Século XX.

No conjunto das leis que se seguiram no século passado, um avanço significativo referente à democratização educacional se expressou na Constituição Federal (CF) de 1988, no seu Art. 6º, no qual a educação é reconhecida como um dos direitos sociais. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, no seu Art. 2º, afirma que a educação é "dever da família e do Estado", tendo como uma de suas principais finalidades "o pleno desenvolvimento do educando", numa perspectiva Integral. Entretanto, ainda estamos dando os primeiros passos nos quesitos da inclusão, da permanência, da ampliação da carga horária, da qualidade e do sucesso escolar.

Portanto, a educação escolar não se trata de favor de um governo ou de um benefício do Estado, como afirma Graciano (2005), isso significa que a educação pode (e deve) ser exigida dos órgãos competentes quando este direito for violado ou desrespeitado, com âncora na Constituição e na LDB, ao dizer que a educação deve buscar o desenvolvimento pleno da pessoa para o exercício da cidadania.

A Constituição atribui à União promover as diretrizes para o desenvolvimento da educação, no Art. 22: "Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV - diretrizes e bases da educação nacional", mas ela pode ser complementada: "Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência" e Art. 24: "Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar sobre: [...] IX - educação, cultura, ensino e desporto" (Brasil, CF, 1988).

No capítulo destinado à educação, ela consta como direito universal, Art. 205: "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, CF, 1988). Já o artigo seguinte dispõe que: "Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] VII - garantia de padrão de qualidade" (Brasil, CF, 1988).

Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação (PNE), sem mencionar a qualidade propriamente, aponta metas de aumento da aprendizagem dos estudantes e qualificação dos professores: "Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo". Na "Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto". Sobre os professores: "Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de

pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos docentes formação continuada em sua área de atuação" (Brasil, PNE, 2014/2024).

Mesmo a legislação apontando parâmetros que, em tese, visam a melhoria na educação, as abordagens são vagas, sem um direcionamento do que realmente precisa ser assegurado para se falar em qualidade da educação. Assim, é preciso avançar na complementação da legislação educacional e assegurar as condições materiais para a mudança rumo a uma educação de qualidade para todos no Brasil.

Educação Integral no Brasil

Observando os sistemas de ensino de outros países, um dos problemas da educação brasileira está relacionado ao pouco tempo de permanência do aluno na escola. Até o momento, a oferta de educação em tempo parcial demonstrou-se insuficiente para a qualidade necessária, sem avanços significativos nos sucessivos governos de todas as esferas. As experiências brasileiras de educação integral foram pontuais e interrompidas por políticas de governo, portanto, não se consolidando como política de Estado. A primeira experiência foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro:

> A escola em Tempo Integral surgiu no Brasil na Década de 50 com os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Naquela época, implantou-se uma nova realidade no contexto escolar, sem preparação adequada aos professores, que com o tempo foram se adaptando conforme podiam e com as necessidades que iam surgindo. (Lanzarin, *in* Andreis, 2014, p. 129).

Outra experiência foi a das Escolas Parque, na década de 1960, além das atividades teóricas, "com atividades artísticas, esportivas e de formação técnica, sendo as(os) professoras(es)

as(os) responsáveis pelo desenvolvimento de conjunto de vivências previstas no currículo" (Ramalho, 2025, p. 19). No Rio de Janeiro, no governo de Brizola e Darcy Ribeiro, uma experiência significativa foi a dos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs), que funcionaram em horário integral, com métodos especiais de aprendizado, alimentação completa supervisionada, prática de esportes e de leitura e tratamento odontológico. Os CIEPS eram equipados com salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, consultório dentário, cozinha, banheiro com duchas e, em alguns, com piscina. No entanto, nem mesmo os sucessores políticos de Brizola deram continuidade ao projeto de educação integral. Os principais argumentos se referem ao alto custo da construção e a manutenção dos CIEPs. Atualmente, muitos encontram-se funcionando fora do projeto pedagógico de Darcy.

No governo Dilma, a proposta de educação integral ganha força novamente, com o Programa Mais Educação (PME):

> Com emergência na primeira década dos anos 2000, o PME previa a extensão do tempo de permanência de parte dos estudantes na escola, já que se organizava sob a lógica da adesão, para, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação dessa carga horária estava, por sua vez, associada ao desenvolvimento do chamado "currículo regular" e de oficinas vinculadas aos seguintes temas ou campos do saber: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica.
>
> O fomento ao fortalecimento da relação escola-entorno, sob a perspectiva do reconhecimento, foi uma importante marca do programa. Assim, a partir da noção de território educativo associada à perspectiva da construção de uma cidade educadora. (Ramalho, 2025, p. 21).

Com os governos Temer e Bolsonaro, a educação integral estagnou e reduziu vagas, abandonando o PNE, apesar de não ter sido revogado alterado, sendo mantido no sítio do Ministério da Educação (MEC): "Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes [...]" (Portal MEC/SIMEC, 08/2016). O desmonte da proposta deu-se com redução de recursos financeiros e de estrutura adequada. Mesmo com política nacional aprovada para implantação constando no PNE: "Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. META 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica" (Brasil, 2014), não houve implementação nos governos citados.

É no governo atual que a educação integral toma novo impulso, com injeção de recursos e ousado processo de ampliação, por meio da pactuação de vagas, para oferta, com a contrapartida do governo federal e também a destinação de parte dos recursos do FUNDEB, para o financiamento da educação em tempo integral.

Interfaces da Educação Integral com os direitos humanos

A concepção da educação integral voltada para uma inclusão efetiva, com espaços de aprendizagem e de exercício da cidadania aos excluídos, vem ao encontro de uma concepção de direitos humanos na busca da universalização do direito à educação. De acordo com Candau (2012), nessa dialética entre igualdade e diferença, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade:

> [...] a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados

> "conteúdos", por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas. (Candau, 2012, p. 721).

Defender o direito humano é uma convicção de que todas as pessoas merecem respeito e a educação faz parte do rol, na perspectiva da igualdade e da dignidade. Como processo sócio-histórico, é "importante lembrar que desde a Grécia antiga já havia discussões sobre a dignidade humana, mas os direitos para assegurá-la só passaram a ser conquistados muitos séculos depois" (Graciano, 2005, p. 11).

No século XIX, o capitalismo industrial precisou da contratação de grandes massas de pessoas, possibilitando o enriquecimento da burguesia pela superexploração dos(as) trabalhadores(as), inclusive do trabalho infantil. É neste cenário que emerge a luta por direitos econômicos, sociais e culturais, denominados de segunda geração dos direitos humanos, como salários dignos, saúde, educação, organização sindical, previdência social, acesso à cultura e à moradia, entre outros.

Os direitos humanos não estão relacionados com a lei propriamente, pois abarcam o que já representa uma conquista social, tornando viável a garantia de tais direitos. Como explica Herrera Flores (2020), essa lógica nos faz pensar que temos direitos mesmo antes de ter a capacidade e a condição de exercê-los e que a maioria da população mundial não tem o discernimento de exercê-los.

Para Herrera Flores (2020), os direitos humanos são processos sócio-históricos constitutivos de garantias da dignidade da pessoa e, entre elas, o direito ao desenvolvimento pleno por uma educação de qualidade. Independente de formalismo na luta pela dignidade humana, estamos em busca contínua ante aos poderes constituídos: "A questão dos direitos humanos constitui um dos eixos fundamentais da problemática das sociedades contemporâneas" (Candau, 2012, p. 716).

A educação capaz de assegurar a inclusão, até então negada no Brasil, que somente a partir da década de 1980, segundo Piovesan (2007), com a redemocratização do país, observa-se a participação da sociedade civil e de organizações não governamentais na luta por garantia dos direitos humanos, coincidindo com o fim da guerra fria, que possibilita sua afirmação em escala global.

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, que incorpora a garantia legal dos direitos humanos, o Estado brasileiro tem feito um esforço orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais. Aqui, mais uma aproximação processual da caminhada da educação integral com a garantia dos direitos humanos, representados por uma educação que permita a inclusão e a garantia da qualidade necessária às classes garantidas, permitindo-lhes o acesso aos serviços públicos de qualidade.

Considerações finais

A trajetória da educação brasileira revela um processo tardio de democratização, marcado por avanços legais e por descontinuidades na efetivação prática. A educação integral surge como possibilidade de superar limites estruturais da escola pública, ampliando o tempo, os espaços e as oportunidades de aprendizagem. Contudo, a experiência histórica demonstra que, sem políticas consistentes e contínuas, a proposta tende a perder força e a ser abandonada diante de crises políticas e econômicas.

Defender a educação integral como direito humano significa compreender que ela não é opção, mas condição para a formação cidadã, para a redução das desigualdades e para a consolidação de um projeto democrático de país.

Referências

BRASIL. *Portal do Ministério da Educação*. 2019. Disponível em: Ministério da Educação. Acesso em: 23/09/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

CANDAU, Vera Maria. "Educação em Direitos Humanos." *Revista Educação & Sociedade*, vol. 33, nº 119, Campinas, 2012.

GRACIANO, Sérgio. *Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2005.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A reinvenção dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2020.

LAZARIN, Rosane; SANTOS, Neiva e SILVA, "Marcia. A formação dos educadores de tempo integral no Município de Vitorino", *in*: *Formação de professores, currículo e aprendizagem na educação integral*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SARTORI, Giovanni. *A herança da exclusão educacional no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. *Escola em Tempo Integral: Módulo 5 – Currículo integrado*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2025.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: MECANISMOS DE GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS DAS CRIANÇAS E JOVENS DA ESCOLA PÚBLICA

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva
Cássia Ferri
Claudio Luiz Orço

Introdução

Este texto objetiva refletir sobre as temáticas da Gestão democrática e da intersetorialidade na política de Educação Integral em Tempo Integral como mecanismos de garantia dos direitos sociais das crianças e jovens da escola pública. Partimos da compreensão de que a Constituição Federal de 1988, ao instituir a gestão democrática como um princípio constitucional, após a democratização da sociedade e da própria escola pública, criou condições para que a sociedade pudesse participar ativamente da vida escolar das crianças, jovens e adultos da escola pública.

Durante a formação dos gestores escolares desenvolvida na "Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul – 2025", percebemos, nas interações com os cursistas, a importância de fortalecermos o debate e a compreensão da gestão democrática como uma ferramenta essencial para garantir direitos, atender às necessidades coletivas e fortalecer a qualidade social referenciada da educação. Nesses diálogos foram expressos muitos desafios para que a educação como direito fundamental possa ser garantida efetivamente, e, especialmente, para que a educação integral em tempo integral, possa se consolidar nos sistemas de ensino municipais e estaduais.

Entre esses desafios estão: o engajamento da comunidade escolar; a transformação do programa escola integral em tempo integral em política de estado em todas as esferas (municipal, estadual e federal), com regulamentação própria; a garantia de infraestrutura e recursos para sustentar a política de educação integral em tempo integral; a formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação da escola e das Secretarias de Educação, voltada para a compreensão da concepção da educação integral dos sujeitos que frequentam a escola pública; a implementação de políticas de redução das desigualdades sociais e educacionais; e a capacidade de integração entre diferentes setores (educação, saúde, cultura, assistência social, entre outros), ou seja, da atuação intersetorial como estratégia fundamental na garantia da educação como direito fundamental e inegociável.

A gestão democrática na Escola Pública Integral em Tempo Integral: desafios para a sustentabilidade da política

Ante aos desafios sinalizados na introdução deste texto, e considerando que a gestão democrática e a intersetorialidade podem ser entendidos como mecanismos para potencializar a implementação da política de educação integral em tempo integral, e ainda tendo presente que a concepção de educação integral assume que os processos educativos ofereçam as condições necessárias para o desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana (intelectual, social, cultural, física, entre outras), refletiremos neste texto sobre quatro questões suscitadas durante os diálogos desenvolvidos junto aos cursistas, tutores, formadores e articuladores de Instituições de Ensino Superior no curso de "Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul – 2025". São elas:

> a) Como a gestão democrática pode contribuir para a sustentabilidade e continuidade das políticas de educação integral em tempo integral, especialmente diante de mudanças de governo?;

b) Quais estratégias podem ser adotadas para fortalecer a atuação dos Conselhos de Educação e dos Fóruns dos Conselhos Escolares na implementação e monitoramento das políticas educacionais?;

c) De que forma os Comitês Locais de Educação Integral podem ser estruturados para garantir maior representatividade e engajamento da comunidade escolar e local?;

d) Quais desafios mais comuns as redes de ensino enfrentam ao implementar instâncias de participação social, como grêmios estudantis e associações de pais, e como superá-los?

Sem a pretensão de encerrar o assunto, tampouco de construir um receituário para implantar a gestão democrática em diálogo com os diferentes setores da administração pública, nos preocupamos em apresentar alguns elementos que podem fomentar o diálogo acerca dos desafios e das possibilidades para que o horizonte da educação integral em tempo integral possa se tornar mais próximo e possível.

Na busca de responder á primeira questão, é possível afirmar que a gestão democrática contribui para a sustentabilidade e continuidade das políticas de educação integral em tempo integral, especialmente diante de mudanças de governo, por meio da necessária mudança de cultura e compreensão de que as políticas educacionais precisam assumir o caráter de Estado e não de governo. Ao tornar a educação integral em tempo integral uma política de estado, dificulta-se que conquistas já alcançadas possam ser interrompidas. A gestão democrática fortalece as políticas públicas ao promover a participação ativa da comunidade escolar e local na formulação, execução e avaliação das ações educacionais.

Para isso, a participação da comunidade escolar na gestão da educação, por meio de Conselhos Deliberativos Escolares, Associações de Pais e Professores, Conselhos e Fóruns de Educação, é estratégica tanto para fortalecer a vivência da democracia quanto para fortalecer a própria equipe gestora das escolas. Além disso, a vivência da democracia na escola, por meio da ampla participação de todos os envolvidos no processo educativo, possibilita o amadurecimento do coletivo escolar e da própria

gestão dos sistemas de ensino, corroborando para a criação de uma cultura escolar que fortalecerá a gestão democrática e intersetorial, comprometida com a formação humana integral.

No que diz respeito a estratégias que podem ser adotadas para fortalecer a atuação dos Conselhos de Educação e dos Fóruns dos Conselhos Escolares na implementação e monitoramento das políticas educacionais, entendemos que a formação continuada dos atores que compõem essas instâncias de participação social é fundamental. Mas não se trata de qualquer formação. É preciso trazer para o diálogo com esses sujeitos, o caráter científico, pedagógico, epistemológico e legal que abrange a gestão escolar, as políticas educacionais e a democracia, de modo que as decisões possam ser tomadas considerando a perspectiva da educação de qualidade social referenciada, ou seja, a educação da escola pública sustentada nos interesses da classe trabalhadora.

A reflexão sobre "De que forma os Comitês Locais de Educação Integral podem ser estruturados para garantir maior representatividade e engajamento da comunidade escolar e local?" nos impele a pensar sobre a relevância dos espaços de diálogo entre os sujeitos que compõem esses comitês, de modo que possam se apropriar tanto da concepção de educação integral, quanto do seu papel na consolidação dessa concepção e da própria política educacional. Por isso, espaços de estudo coletivo e de trocas de saberes são essenciais para que haja o engajamento da comunidade escolar e local, que se sentirá acolhida e pertencente a esses espaços.

Refletindo sobre a estruturação dos Comitês Locais de Educação Integral de forma a garantir maior representatividade e engajamento da comunidade escolar e local, é fundamental criar espaços de diálogo. Nesses espaços, os membros dos comitês poderão se apropriar da concepção de educação integral e compreender seu papel na consolidação dessa proposta. Assim, a promoção de estudos coletivos e a troca de saberes são essenciais para fomentar o engajamento, fazendo com que a comunidade se sinta acolhida e pertencente a esses comitês.

Vale destacar que a escola enfrenta muitos desafios, dentre eles o desconhecimento ou desvalorização do papel dessas

instâncias pela gestão escolar, por falta de formação específica, bem como a baixa mobilização e engajamento, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Para alcançarmos nossa proposta talvez uma das estratégias possíveis e necessárias seja a realização de campanhas de sensibilização quanto à participação social na escola; o incentivo à formação para lideranças estudantis e familiares, com apoio de universidades, secretarias de educação e a participação de instituições comprometidas com a educação integral em tempo integral na concepção assumida neste texto, buscando viabilizar a escuta ativa como prática escolar, com projetos intergeracionais que envolvam estudantes, pais e professores em temáticas socialmente relevantes.

Por fim, a discussão sobre os desafios mais comuns que as redes de ensino enfrentam ao implementar instâncias de participação social, como grêmios estudantis e associações de pais, e as formas de superação, a experiência e o diálogo com colegas professores, gestores, pais e estudantes nos permitem assinalar que entre esses desafios estão a própria compreensão do papel dessas instâncias de participação, o que exige a formação desses coletivos. É necessário, ainda, a superação da resistência cultural de que essas instâncias limitem sua ação á arrecadação de fundos para a escola ou a atividades recreativas e esportivas do currículo escolar.

Considerações finais

A gestão democrática é essencial para a sustentabilidade e continuidade das políticas de educação integral em tempo integral, pois as transforma em políticas de Estado, e não de governo. Para isso, é fundamental promover a participação ativa da comunidade escolar, por meio de Conselhos Deliberativos, Associações de Pais e Professores, Conselhos e Fóruns de Educação. Essa participação fortalece a vivência da democracia e a equipe gestora das escolas, contribuindo para a criação de uma cultura escolar comprometida com a formação humana integral.

A formação continuada dos membros dos Conselhos de Educação e dos Fóruns dos Conselhos Escolares é crucial para a implementação e monitoramento das políticas educacionais. É necessário desenvolver programas de formação que abordem o caráter científico, pedagógico, epistemológico e legal da gestão escolar, das políticas educacionais e da democracia. O objetivo é capacitar esses atores para que tomem decisões que visem uma educação de qualidade socialmente referenciada, atendendo aos interesses da classe trabalhadora.

A representatividade e o engajamento da comunidade escolar e local nos Comitês Locais de Educação Integral são vitais para a consolidação da educação integral. Para isso, devem ser criados espaços de diálogo, estudo coletivo e troca de saberes, permitindo que os membros desses comitês se apropriem da concepção de educação integral e compreendam seu papel. Isso fará com que a comunidade se sinta acolhida e pertencente, fomentando o engajamento.

Por fim, grêmios estudantis e associações de pais enfrentam desafios como a falta de compreensão de seu papel e a resistência cultural que os limita a atividades recreativas ou de arrecadação de fundos. Para superar isso, é preciso investir na formação desses coletivos para que compreendam a amplitude de sua atuação, incentivando-os a participar ativamente da gestão e das políticas educacionais, para além das atividades pontuais.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12/09/2025.

OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E SUA ATUAÇÃO NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM SEUS TERRITÓRIOS

Ana Lucia Rodrigues
Claudinéia Maria Vischi Avanzini

Introdução

O foco deste artigo é o papel do Conselho Municipal de Educação, órgão consultivo, podendo ser normativo no Sistema de Ensino dos municípios brasileiros, na aprovação das políticas para implantação do Programa Escola em Tempo Integral instituído pela Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023. O Programa tem como principal objetivo oportunizar formação integral para bebês, crianças e adolescentes, prioritariamente em condições de vulnerabilidade, um currículo com condições de incluir práticas e vivências educacionais, culturais, esportivas e sociais dentro e fora dos espaços escolares.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Educação em Tempo Integral é um direito educacional alinhado á Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Federal nº 9.394/1996 e suas alterações, ao Plano Nacional de Educação – Lei Federal nº 13.005/2014 e a cada Plano Estadual e Municipal do território nacional. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), cita que, independentemente da duração da jornada escolar, o conceito da Educação Integral, com o qual está comprometida, refere-se à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as

necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

A ampliação da jornada, de acordo com Libâneo (2010), possui a função de tornar os princípios da educação integral mais claros e empregados, com o propósito de aumentar a permanência diária dos estudantes no ambiente escolar. O autor analisa que tais princípios devem ser efetivados dentro dessa nova organização, por meio da:

> a) ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia; b) promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumento do tempo de estudo de todos os estudantes; c) potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experimentais dos alunos, arte, cultura; d) provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos; e) integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimento e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escola com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade. (Libâneo, 2010, p. 6).

Diante das legislações citadas e da necessidade de instituir o Programa em todo território brasileiro, conforme a legislação federal que o estabeleceu, passou-se aos Conselhos de Educação, a responsabilidade da aprovação das Diretrizes das Políticas de Educação em Tempo Integral das Redes Estaduais e Municipais em seus Sistemas de Ensino, e em se tratando, especialmente do Conselho Municipal de Educação – CME, coube à União Nacional

dos Conselhos Municipais da Educação – UNCME, entidade representativa destes órgãos, as orientações aos Conselhos para aprovação e acompanhamento destas políticas municipais.

A proposição e a análise dos conselhos

Regulamentado pela Portaria nº 1.495/2023 do Ministério da Educação e pela Lei Federal nº 14.640/2023, o Programa de Tempo Integral do governo federal é fundamentado na perspectiva de educação integral e defendida pelo próprio.

Com o objetivo de orientar os sistemas de ensino e as escolas públicas e privadas na implementação, gestão, monitoramento e avaliação da Educação Integral em Tempo Integral, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 7 instituiu em agosto de 2025 as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica.

De acordo com o Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 07/2025, a Educação Integral em Tempo Integral deve assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes em seus aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais, éticos, culturais e ambientais, articulando as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e suas modalidades, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada etapa e modalidade.

Fundamentando o Parecer nº 12/2025 das Diretrizes Operacionais para a Educação Integral em Tempo Integral, Moll (2012) indica que:

> (...) a ampliação do tempo escolar pode se constituir como instrumento potente de superação das desigualdades, desde que organizada a partir de um projeto formativo que integre ciência, cultura, arte, trabalho e cidadania. A mera extensão da permanência na escola, sem propósito formativo definido, ou a repetição de práticas já esvaziadas de sentido, compromete esse potencial, resultando em abordagens que pouco inovam ou transformam. O tempo ampliado deve ser compreendido como meio, e não como fim, para práticas pedagógicas significativas, que dialoguem com os interesses, necessidades e singularidades dos educandos. (Brasil, 2025a, p. 16).

Conceitualmente, portanto, a Educação Integral em Tempo Integral instala uma política pública estruturante que deve garantir o direito humano à Educação, assegurando a inclusão educacional, participação, equidade, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social com uma jornada escolar de no mínimo sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais de forma regular e permanente, a qual deve ser aprovada e acompanhada por seus conselhos de educação.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 12/2025, o tempo ampliado na escola de Educação Integral em Tempo Integral

> trata-se de uma reorganização profunda da proposta educativa, pautada pela justiça curricular. Isso significa que os conteúdos – manifestados em atividades ou disciplinas – e as experiências de aprendizagem devem ser definidos a partir do reconhecimento das desigualdades e da necessidade de superá-las, garantindo que todos tenham acesso real – e não apenas formal – aos conhecimentos e habilidades que lhes assegurem o pleno exercício da cidadania. A justiça curricular exige, portanto, tanto a ampliação do acesso aos conteúdos historicamente valorizados quanto a valorização de saberes locais, populares e culturais invisibilizados, promovendo a equidade no que se aprende, no modo como se aprende e no valor atribuído a diferentes formas de aprendizagem. (Brasil, 2025a, pp. 12-13).

Desta forma, a organização dos espaços e tempos escolares precisa beneficiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e individualizadas, considerando os estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, suas necessidades específicas e a promoção do convívio democrático entre diferentes grupos. Assim, a interdisciplinaridade deve tornar-se prática concreta de "articulação de saberes em experiências significativas, conectadas à vida dos estudantes" (Brasil, 2025a, p. 13), sendo o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitiva, social, cultural, emocional e física essenciais na dinâmica diária da escola.

Para o cumprimento deste Programa, coube aos conselhos da educação a tarefa de aprovar e monitorar as políticas de implantação do Programa em cada território brasileiro. Nesse contexto, o Ministério da Educação – MEC, além de ter criado o Comitê Nacional do Programa Escola em Tempo Integral – CONAPETI, através da Portaria MEC n° 2.036/2024, lançou, em parceria com a UNCME e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação – FONCEDE, um guia orientador a respeito da atuação dos Conselhos de Educação no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, para o fortalecimento destas entidades, neste novo movimento de transições legais.

Considerações finais

A Resolução CNE/CEB nº 07/2025 prevê em seu Art. 28 a revisão e atualização dos atos normativos que regulamentam a Educação Integral em Tempo Integral em suas respectivas redes de ensino nos sistemas de ensino em cento e oitenta dias a partir da publicação da Resolução, portanto, até 28 de janeiro de 2026, sendo que, inclusive os sistemas de ensino que não possuem normativo específico sobre a Educação Integral em Tempo Integral deverão elaborá-lo e instituí-lo dentro deste mesmo prazo.

Tal medida fortalece os sistemas de ensino e acaba por demonstrar a importância atribuída pelo Ministério da Educação – MEC às normativas dos Sistemas de Ensino dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, inclusive destacando a necessidade de apoio a estes entes na implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica por meio do disposto no Art. 27 da referida resolução.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27/09/2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: set./2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, seção 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: set./2025.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: set./2025.

BRASIL. *Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, seção 1, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: set./2025.

BRASIL. Portaria nº 1.495, de 6 de setembro de 2023. Regulamenta o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, *Diário Oficial da União*, seção 1, 6 set. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf/view. Acesso em: set./2025.

BRASIL. *Parecer nº 12, de 11 de junho de 2025*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/junho-2025/pceb012_25.pdf. Acesso em: 29/09/2025.

BRASIL. *Resolução nº 7, de 1º de agosto de 2025*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2025b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-7-de-1-de-agosto-de-2025-645940688. Acesso em: 29/09/2025.

LIBÂNEO, José C. E*scola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS, POTENCIALIDADES E CAMINHOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Claudio Luiz Orço
Robson Oliveira dos Santos
Yara de Oliveira Marcomini

Introdução

A implementação da educação integral em tempo integral constitui uma das principais estratégias para a promoção do direito à educação de qualidade e equidade no Brasil. Ao ampliar a jornada escolar e integrar atividades que desenvolvam dimensões físicas, intelectuais, sociais e culturais, a proposta busca não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a formação integral do estudante.

O sucesso dessa política depende de recursos, infraestrutura e, sobretudo, de uma gestão democrática e participativa. Nesse cenário, os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) assumem papel central como instâncias de participação social, formulação normativa e controle, atuando como elos entre Estado e sociedade.

A partir de uma abordagem qualitativa, este estudo discute as contribuições dos CMEs para a implementação da Escola em Tempo Integral (ETI), destacando sua função institucional, sua mediação com a comunidade e sua atuação na formulação, fiscalização e aprimoramento de políticas educacionais. Vale

lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), na Meta 6, estabelece a ampliação da oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014).

Nosso objetivo é contribuir com a reflexão para a construção de uma proposta de Educação Integral, envolvendo todos os atores do processo, contribuindo para a escuta para a implementação da ETI.

A gestão democrática, o marco legal e os Conselhos Municipais de Educação

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, a fim de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 227 reforça o dever compartilhado da família, da sociedade e do Estado em assegurar, com absoluta prioridade, os direitos da criança, do adolescente e do jovem, incluindo o acesso à educação, cultura e dignidade.

A promulgação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ampliou a autonomia dos municípios para organizar seus sistemas de ensino. Essa autonomia, quando associada a processos democráticos, abriu espaço para a participação da sociedade civil na formulação e no acompanhamento das políticas educacionais, especialmente por meio dos CMEs.

Conforme Baraúna (2019, p. 62), "o debate de democratização, à luz da perspectiva emancipatória, mobilizou a sociedade e contribuiu para um avanço educacional, no sentido de propor a gestão democrática do ensino e sua descentralização". A partir da década de 1990, consolidou-se o compromisso das

políticas educacionais brasileiras com os princípios da gestão democrática, previstos no art. 206 da Constituição Federal (incisos VI e VII) e reafirmados no art. 208, que define a educação como direito público subjetivo.

Nesse contexto, os CMEs configuram-se como órgãos de Estado e não de governo, com caráter representativo, plural e democrático. Sua principal função é garantir a efetivação do direito à educação de qualidade, acompanhando, avaliando e propondo alternativas para os desafios locais, sempre em defesa do interesse coletivo e da equidade.

Segundo Cury (2006, p. 42), a função normativa aproxima os CMEs da organização da educação nacional, pois, ao interpretar e aplicar a lei, garantem a efetividade do direito à educação. O conselheiro deve atuar como um "intelectual da legislação educacional", exercendo sua função de forma responsável e cidadã.

A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) reforça essa perspectiva ao defender a universalização do direito à educação, a gestão democrática das políticas educacionais e a inclusão social.

Como destaca Bordignon (2004, p.57), a consolidação dos CMEs integra o processo de descentralização e gestão democrática previsto pela Constituição, fortalecendo a cidadania local e possibilitando a construção de escolas comprometidas com a formação integral dos estudantes.

O papel dos Conselhos Municipais de Educação – desafios e perspectivas

Dentre suas múltiplas atribuições, os CMEs configuram-se como espaços de escuta, participação e representação da comunidade escolar: pais, professores, gestores, estudantes e representantes da sociedade civil organizada atuam de forma conjunta na tomada de decisões sobre a instituições educacionais vinculadas ao

Sistema Municipal de Ensino. Esse caráter participativo assegura legitimidade às políticas de educação integral, fortalecendo o diálogo intersetorial, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional. Nesse cenário, os CMEs exercem funções essenciais: consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, normativa e fiscalizadora.

Nas dimensões consultiva e mobilizadora, os conselhos orientam os Sistemas Municipais de Ensino na interpretação e aplicação das normas, contribuindo para a construção de propostas pedagógicas adequadas às demandas das unidades escolares. Essas funções são particularmente relevantes, articulando a comunidade escolar e a sociedade civil, para a implementação da ETI, que exige integração entre currículo, práticas pedagógicas e políticas públicas intersetoriais.

> Intersetorialidade consiste em uma estratégia de gestão que se apresenta em diversos níveis da implementação e que se define pela busca de formas mais articuladas e coordenadas das políticas e setores governamentais, pautada pela necessidade de uma abordagem mais abrangente sobre a pobreza e as condições de sua produção e reprodução social. A construção da gestão intersetorial e do governo multinível, em suas formulações mais densas, exigem a alteração de estruturas institucionais e organizacionais ou a adoção de estratégias de gestão integradas ou mecanismos integradores, tais como gestão em rede, foco no território e na família, e estruturas matriciais de gestão. (Bronzo, 2010, p. 129).

A função norteadora dos CMEs é a normativa, que exerce um papel relevante, elaborando pareceres, resoluções e orientações que regulam a prática educacional no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino. No caso da educação integral, essa função é fundamental para definir diretrizes alinhadas às especificidades locais, contemplando desde a organização da jornada ampliada até a articulação com iniciativas culturais, esportivas e comunitárias, considerando a intersetorialidade local.

Os CMEs também exercem papel fundamental de fiscalização e controle social, garantindo transparência e corresponsabilidade na gestão pública, abrangendo o acompanhamento da execução das políticas educacionais e a verificação da aplicação dos recursos destinados à ETI. O controle social, por sua vez, reforça a participação comunitária, permitindo que demandas, críticas e sugestões sejam incorporadas às políticas públicas. Essa função é essencial para assegurar que a ETI vá além da ampliação da jornada escolar, consolidando-se como política de formação cidadã e inclusão social.

No exercício do controle social, cabe aos CMEs fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à educação, acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas no PNE e nos Planos Municipais de Educação (PMEs), além de monitorar a efetividade das ações implementadas. Essa atuação amplia a transparência da gestão e fortalece os vínculos de confiança entre sociedade civil e poder executivo, consolidando os conselhos como instâncias de diálogo e mediação.

Ao analisar o art. 2º da Portaria n. 2.036, de 23 de novembro de 2023, que define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da Educação Integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, consideram-se:

> I – Educação Integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais. (Art. 2º da Portaria nº 2.036/2023).

Apesar dos avanços, os CMEs enfrentam inúmeros desafios. Destacam-se: falta de estrutura administrativa, limitação de recursos humanos e financeiros, necessidade de formação continuada dos conselheiros e maior autonomia política e institucional.

A atuação dos CMEs depende do seu fortalecimento e autonomia, da ampliação da participação social e do compromisso na defesa da educação pública de qualidade. Nesse sentido, sua atuação é estratégica para assegurar que a ETI seja inclusiva, equitativa e voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Não se pode ignorar que os CMEs contribuem de forma significativa não apenas para a consolidação da educação integral em tempo integral, mas também para o fortalecimento de diversas políticas e programas municipais de ensino, por meio da elaboração e revisão dos Planos Municipais de Educação, incorporando metas específicas para a educação integral; aprovação de atos normativos; promoção do diálogo entre escolas, famílias, comunidades e gestores públicos; fiscalização das condições de infraestrutura e da qualidade pedagógica; constituição e fortalecimento de grêmios estudantis, associações de pais dos Conselhos Escolares e Fóruns Municipais de Educação – processo de escuta; articulação intersetorial com políticas e órgãos públicos.

Diante dessa responsabilidade, destaca-se a atuação da UNCME, entidade representativa dos CMEs no Brasil, exercendo função estratégica na efetivação da política de escola em tempo integral, ao atuar na mobilização, orientação, formação e acompanhamento dos conselhos.

Considerações finais

A implementação da Educação Integral em Tempo Integral demanda um esforço coletivo e articulado entre diferentes

atores sociais, sendo os CMEs peças-chave para assegurar que essa política se concretize de forma democrática, transparente e efetiva. Ao atuarem como instâncias consultivas, deliberativas, fiscalizadoras e normativas, os CMEs garantem o cumprimento das metas, fortalecem a participação social e a corresponsabilidade na construção de uma educação pública de qualidade social.

Nesse processo, os conselhos assumem papel estratégico ao articular a participação da sociedade, a gestão democrática e a normatização da política de modo que a educação seja não apenas legalmente instituída, mas efetivamente vivenciada no cotidiano das escolas. Essa atuação fortalece o controle social, promove a transparência na aplicação dos recursos públicos e garante que a comunidade atue efetivamente nas decisões da comunidade escolar.

Embora ainda se enfrentem desafios, como limitações estruturais, falta de autonomia em alguns municípios e a necessidade de maior articulação intersetorial, as perspectivas para os CMEs são promissoras. O apoio da UNCME -- União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – nas formações continuadas e o reconhecimento crescente de sua relevância apontam para a consolidação desses órgãos como instâncias indispensáveis na efetivação da ETI.

Assim, ao reafirmar a educação como direito de todos e dever do Estado, os Conselhos Municipais de Educação transcendem a simples regulamentação, tornando-se essenciais para a promoção da equidade, da cidadania e do desenvolvimento integral dos estudantes, além de contribuírem para a construção de uma escola inclusiva, democrática e socialmente comprometida com a gestão democrática na educação pública.

BARAÚNA, Fátima Almeida. *Os conselhos municipais de educação no sudoeste goiano e a perspectiva democrática*, 2019, p. 62.

BORDIGNON, Genuíno. "Natureza dos conselhos de educação", *in*: *Pró-Conselho*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19/08/2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. *Portaria nº 2.036*, de 23 de novembro de 2023. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembrode-2023-525531892. Acesso em: 06/03/2024.

BRONZO, Carla. "Intersetorialidade, autonomia e território em programas municipais de enfrentamento da pobreza: experiências de Belo Horizonte e São Paulo." *Planejamento e políticas públicas*, vol. 35, pp. 120-159, jul./dez. 2010. Disponível em: https://ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/200.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "Conselhos de educação: fundamentos e funções." *RBPAE*, vol. 22, nº 1, pp. 41-67, jan./jun. 2006.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Micheli dos Santos Waldow
Maria Alice Canzi Ames
Cleusa Inês Ziesmann

Introdução

Nas últimas décadas, a proposta de Educação Integral em Tempo Integral tem ganhado destaque nas discussões da agenda educacional brasileira. Vinculada a políticas públicas que visam à ampliação da jornada escolar, busca assegurar não apenas o direito à educação, mas também a formação integral dos estudantes, contemplando dimensões físicas, cognitivas, sociais, emocionais e culturais (Brasil, 2023). Entretanto, sua implementação enfrenta diversos desafios, que vão desde a insuficiência de infraestrutura escolar e de recursos financeiros até a necessidade de articulação entre diferentes atores — gestores, professores e comunidade —, além da revisão e reconstrução de currículos e metodologias adequadas. Este estudo propõe-se a discutir tais desafios e possibilidades, refletindo sobre como a Educação em Tempo Integral pode contribuir para a democratização do acesso à educação e para a construção de uma escola mais inclusiva, capaz de proporcionar experiências formativas diversificadas e significativas, especialmente no atendimento a populações historicamente marginalizadas (Brasil, 2023).

A Educação Integral é um tema debatido e almejado há décadas no Brasil. Seus princípios remontam à Segunda República, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Conforme Branco (2012), esse documento defendia a reorganização da educação nacional por meio de um sistema escolar unificado, laico, público e obrigatório, que assegurasse a todos a oportunidade de um desenvolvimento integral. Desde os ideais de Anísio Teixeira, na década de 1930, até iniciativas mais recentes, como o Programa Escola em Tempo Integral (2023), observa-se o esforço em integrar diferentes dimensões da formação humana, a partir da concepção de que o processo educativo deve ultrapassar os limites da sala de aula, envolvendo a comunidade, a cultura e o território.

No que se refere aos marcos legais que a antecedem, a política de Educação Integral encontra-se alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996).

Desafios da implementação

A Educação Integral propõe uma formação que ultrapassa os limites do conteúdo acadêmico, buscando desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, física, ética e social. No entanto, entre o ideal e a prática, existe um percurso repleto de obstáculos que exigem coragem, criatividade e compromisso coletivo.

Um dos principais entraves é a infraestrutura das escolas públicas. Muitos espaços ainda não estão preparados para acolher uma proposta que demanda ambientes diversos, como

quadras esportivas, salas de arte, laboratórios, bibliotecas e áreas de convivência. A ausência desses espaços não apenas limita as atividades, mas também compromete a vivência de uma educação que valoriza a experiência, o corpo e a expressão.

Outro aspecto crucial refere-se à formação dos profissionais da educação. A Educação Integral exige um olhar pedagógico interdisciplinar e participativo, o que implica que os educadores sejam não apenas capacitados, mas também valorizados em sua missão de formar cidadãos críticos e sensíveis. Sem investimentos consistentes em formação continuada e no reconhecimento do trabalho docente, a proposta corre o risco de permanecer apenas como diretriz formal.

A ampliação da jornada escolar, por sua vez, representa um desafio que incide diretamente na organização da vida dos estudantes e de suas famílias. Estender o tempo na escola não pode significar apenas mais horas de aula, mas sim a reconfiguração de um currículo que dialogue com os interesses, ritmos e realidades dos alunos. Isso requer escuta, flexibilidade e construção coletiva.

Além disso, a Educação Integral só se efetiva quando articulada à comunidade. Ela deve ser concebida como um projeto coletivo que envolve famílias, organizações sociais, universidades e diferentes setores da sociedade. Quando a escola se abre ao território, torna-se mais viva, potente e conectada com os desafios e saberes locais. Outro desafio refere-se ao financiamento e à gestão. Implementar uma proposta tão abrangente requer recursos contínuos e uma gestão comprometida com a equidade e a inovação. Sem isso, corre-se o risco de criar experiências isoladas, sem sustentabilidade nem possibilidade de expansão.

A Educação Integral desafia o modelo tradicional de ensino fragmentado e conteudista, ao propor alternativas para enfrentar os limites estruturais da educação brasileira. Costa (2024, p. 3) afirma que "a organização das aulas e a alocação dos profissionais seguiram um padrão mais burocrático do que pedagógico, o que reforçou um modelo fragmentado (pautado em horas-aula), massificado e,

portanto, descontextualizado e gerador de desigualdades". Essa fragmentação do ensino, somada às desigualdades sociais, impacta diretamente as aprendizagens essenciais. Ainda assim, a proposta de Educação Integral em Tempo Integral apresenta inúmeras possibilidades e potencialidades para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e transformadora.

Possibilidades e potencialidades

As possibilidades e potencialidades da Educação Integral se ampliam à medida que essa concepção é assumida não apenas como um ideal, mas como um compromisso político, pedagógico e social. Quando a escola se abre para ampliar e diversificar as interações educativas, envolvendo comunidade e famílias, cria condições para superar práticas fragmentadas e distantes da realidade dos estudantes. Do mesmo modo, ao promover aprendizagens contextualizadas, atribui maior sentido ao conhecimento, afastando-se da lógica de mera transmissão de conteúdos.

Outro aspecto essencial é a articulação da escola com uma rede de proteção social, que inclui políticas de assistência e saúde. Essa integração é fundamental, pois o processo de aprendizagem não pode ser reduzido ao espaço escolar, estando diretamente relacionado às condições de vida, à garantia de direitos e ao bem-estar das crianças e jovens. Conforme Costa (2024), a efetividade da Educação Integral depende justamente da capacidade de a escola extrapolar suas fronteiras e assumir um papel ativo na promoção da equidade.

Assim, mais do que um modelo alternativo, a Educação Integral em Tempo Integral se apresenta como possibilidade concreta de enfrentamento das desigualdades históricas que marcam a educação brasileira, transformando a escola em um espaço de desenvolvimento pleno e de formação de sujeitos integrais.

Experiências exitosas

Há diversas experiências exitosas que ilustram a implementação da proposta de Educação Integral. No Rio Grande do Sul, destacam-se escolas em municípios como Canela, Santa Cruz do Sul, Campo Bom e Westfália, entre outros, que vêm construindo e consolidando essa política educacional. Essas iniciativas demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais e financeiras, é possível desenvolver práticas inovadoras, participativas e contextualizadas, capazes de fortalecer a formação integral dos estudantes.

Tais experiências locais podem servir de referência para políticas públicas mais amplas, ao evidenciar caminhos viáveis de articulação entre escola, comunidade e poder público. Quando sistematizadas e valorizadas, elas contribuem para a formulação de diretrizes que superem práticas isoladas, possibilitando a construção de uma política de Educação Integral que seja efetiva, sustentável e enraizada nas realidades territoriais.

É preciso, como nos inspira Paulo Freire, "esperançar", acreditando no pertencimento, no acolhimento, na escuta sensível, no convívio com as diferenças, na valorização das múltiplas linguagens e na corresponsabilidade ético-política que fundamenta uma educação verdadeiramente transformadora.

Considerações finais

A proposta de Educação Integral em Tempo Integral revela-se como uma das mais significativas possibilidades para a democratização do acesso à educação e para a construção de uma escola inclusiva, crítica e transformadora. Apesar dos inúmeros desafios relacionados à infraestrutura, financiamento,

formação docente e articulação entre diferentes atores sociais, há evidências de que, quando implementada de forma participativa e contextualizada, essa política educacional pode efetivamente ampliar horizontes de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes. As experiências exitosas identificadas em diferentes municípios demonstram que é possível articular escola, comunidade e redes de proteção social em prol de uma formação integral, que ultrapassa os limites da sala de aula e reconhece o território como espaço pedagógico. Essas práticas, quando sistematizadas, tornam-se referências para a formulação de políticas públicas mais amplas, capazes de enfrentar desigualdades históricas e promover equidade.

Inspirados pela perspectiva freireana de "esperançar", é necessário acreditar no potencial emancipatório da Educação Integral, investindo em práticas que valorizem a diversidade, o acolhimento, a escuta e o convívio entre as diferenças. Mais do que um projeto pedagógico, a Educação Integral deve ser compreendida como um compromisso ético-político de construção de uma sociedade mais justa, plural e humanizada.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25/08/2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25/08/2025.

BRASIL. *Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis no. 11.273, de 6

de fevereiro de 2006, 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, de 01/08/2023, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 25/08/2025.

BRANCO, Veronica. "Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil." *Educar em Revista*, pp. 111-123, 2012.

COSTA, Natacha. *Educação Integral: uma reflexão sobre a concepção e suas práticas transformadoras.* Cidade Escola Aprendiz: Centro de Referências em Educação Integral, 2024.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO ÂMBITO LOCAL

Jeize de Fátima Batista
Daiane Lindner Radons
Pablo Lemos Berned

Introdução

A gestão democrática, prevista como princípio fundamental na Constituição Federal de 1988, estabelece que a educação deve ser orientada por práticas participativas, transparentes e coletivas, nas quais a comunidade escolar desempenha papel ativo. Esse princípio garante a corresponsabilidade na construção das políticas educacionais e fortalece a legitimidade das decisões no âmbito escolar.

Tendo em vista a relevância da gestão democrática na educação, este tema tem sido pautado em diferentes agendas, como a Educação Integral. O Programa Escola em Tempo Integral (PETI), instituído pela Lei nº 14.640/2023, representa um grande avanço no desenvolvimento da educação no Brasil e compreende uma política voltada para o desenvolvimento humano em suas dimensões física, cognitiva, social, emocional e cultural (Brasil, 2023).

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo identificar as potencialidades e os desafios da participação social nos municípios do Rio Grande do Sul, analisando de que forma o envolvimento da comunidade contribui para a consolidação de uma Educação em Tempo Integral (ETI) inclusiva, de qualidade e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

As análises foram realizadas a partir do relato de experiências vividas como formadores no Programa de Formação Continuada Escola em Tempo Integral - Região Sul 2025, bem como das falas e reflexões dos cursistas, registradas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), durante o período de seis meses. Para garantir o anonimato dos depoimentos, os participantes foram denominados de "cursista t1", "cursista t2" e assim por diante.

Participação social

A participação social, no campo educacional, é um elemento essencial para a consolidação da gestão democrática. Prevista no artigo 206 da Constituição Federal (1988) e reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ela garante que a educação seja construída como um direito social, compartilhado entre Estado, família e sociedade. No caso da Educação em Tempo Integral (ETI), esse princípio se torna ainda mais relevante, pois visa transformar qualitativamente o processo educativo em diálogo com as demandas do território.

Refletir sobre a participação social implica reconhecer que a escola não existe isolada: ela está inserida em uma rede de relações sociais, econômicas e culturais que condicionam tanto as expectativas quanto os limites de sua atuação. Por isso, a construção de políticas de ETI demanda a escuta da comunidade, o reconhecimento das vulnerabilidades locais e o aproveitamento dos recursos culturais e sociais do entorno.

A participação social, além de crítica e emancipatória, fortalece o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, legitima a educação integral como direito e possibilita um currículo mais vivo e próximo da realidade dos estudantes. Nessa perspectiva, é preciso compreender a participação social como construção de redes no território educativo, abrangendo diferentes espaços da comunidade, como praças, bibliotecas, centros culturais, associações e igrejas.

O Programa Escola em Tempo Integral (2023) se insere nesse cenário ao apoiar estados, municípios e o Distrito Federal na ampliação da jornada escolar e na integração curricular, com foco na equidade educacional e no diálogo entre saberes escolares e comunitários. A formação destinada a secretários e equipes gestoras, ao qual nos referimos neste texto, faz parte desse esforço, oferecendo espaços de estudo, reflexão e socialização de experiências sobre a política de tempo integral.

Potencialidades

Uma primeira potencialidade está na ampliação do território educativo, que transforma a comunidade em parceira ativa da escola. Nesse sentido, a cursista t1 destaca que "faz-se necessário criar redes colaborativas entre a escola e os diversos atores da comunidade local". Essa perspectiva demonstra como a educação integral ganha legitimidade e qualidade quando se conecta aos recursos culturais, sociais e institucionais do entorno da escola.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento do sentimento de pertencimento e corresponsabilidade. A participação social possibilita que as decisões pedagógicas sejam construídas coletivamente, favorecendo o engajamento de professores, estudantes e famílias. Nesse caminho, a cursista t2 observa que a gestão democrática "fortalece a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, favorece a construção de um projeto pedagógico mais coerente com a realidade dos estudantes e estimula a corresponsabilidade pela qualidade do ensino".

Além disso, a ETI potencializa a valorização dos saberes locais e da cultura comunitária. Ao integrar práticas e experiências da comunidade ao currículo escolar, promove-se uma educação mais significativa e contextualizada. Projetos interdisciplinares, oficinas culturais e rodas de conversa tornam-se instrumentos de aproximação entre o conhecimento científico e os saberes populares, contribuindo para uma formação integral.

Do ponto de vista das políticas públicas, outra potencialidade está na articulação intersetorial. Como relatado por dois municípios, a integração entre educação, saúde, assistência social, esporte e cultura amplia as possibilidades de proteção e desenvolvimento integral dos estudantes. Essa articulação fortalece a rede de apoio em torno da escola, favorecendo não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar e a inclusão social.

Por fim, é possível afirmar que a participação social contribui para a legitimação da educação integral como direito. Quando gestores, professores, famílias e estudantes compreendem os objetivos da proposta e se reconhecem como corresponsáveis, criam-se condições para a continuidade e consolidação da política, mesmo diante de limitações estruturais ou mudanças de gestão.

Desafios

Os desafios que limitam a consolidação da ETI estão diretamente relacionados às condições estruturais, financeiras, culturais e organizacionais dos municípios, refletindo tanto as fragilidades locais quanto as dificuldades nacionais para garantir o direito à educação integral.

Um dos principais desafios apontados pelos cursistas é a questão da infraestrutura física e dos recursos financeiros e humanos. A cursista t3 ressalta que muitas escolas não dispõem de espaços adequados para atender aos estudantes em tempo integral, como refeitórios, áreas de descanso, espaços culturais e esportivos. Além disso, destaca que os recursos financeiros disponíveis são frequentemente insuficientes para sustentar as demandas ampliadas da ETI, que envolvem alimentação, transporte, materiais pedagógicos e atividades complementares. A falta de profissionais em número adequado e devidamente formados também é um obstáculo recorrente, comprometendo a qualidade da oferta.

Outro desafio significativo está relacionado à resistência cultural e à ausência de uma cultura participativa consolidada. A cursista t4 aponta que a gestão democrática, embora essencial, encontra entraves na relutância de alguns atores em assumir processos coletivos de tomada de decisão. Muitas vezes, a ampliação da jornada escolar é interpretada como mera extensão de tempo, e não como uma oportunidade de formação integral.

Também se destaca o desafio de superar a fragmentação entre os saberes escolares e comunitários. A cursista t1 observa que ainda há dificuldades em articular os saberes locais com o currículo formal, de modo a construir um vínculo duradouro e significativo. Essa fragmentação compromete o potencial do território educativo e dificulta a consolidação de um projeto pedagógico integrado às realidades sociais e culturais dos estudantes.

Outro ponto que merece atenção é a sustentabilidade das ações. Muitos projetos de ETI surgem de iniciativas pontuais, mas encontram dificuldades para se manterem diante de mudanças de gestão ou de limitações orçamentárias. Nesse sentido, a ausência de planejamento de longo prazo e de políticas intersetoriais consistentes fragiliza a continuidade das experiências exitosas e aumenta o risco de retrocessos.

Considerações finais

A participação social revela potencialidades na Educação de Tempo Integral ao aproximar escola e comunidade, ampliar os espaços de aprendizagem e fortalecer a corresponsabilidade. Por outro lado, sua concretização enfrenta inúmeros desafios que podem ser superados por meio de planejamento, investimento, formação docente e, sobretudo, fortalecimento do diálogo com a comunidade. Dessa forma, a ETI poderá se consolidar como um direito social e não apenas como um projeto governamental.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, seção 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis no. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, de 01/08/2023, p. 1.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA: ATORES, PROCESSOS E O CICLO DE POLÍTICAS

Marinez Chiquetti Zambon

Introdução

A escola em tempo integral caracteriza-se por uma jornada escolar estendida de sete horas diárias, totalizando 35 horas semanais, com a oferta de um currículo educacional ampliado que integra atividades de ensino, cultura, esporte e lazer. É uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos indivíduos em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, e atuar como projeto coletivo (Brasil, 2024).

A educação é um tema de relevância no cenário das redes municipais de ensino. Em Santa Catarina, o tema da escola em tempo integral ganhou destaque no debate educacional para os anos de 2024 e 2025, criando um cenário para a presente investigação. Sendo assim, este artigo, inserido neste contexto, investiga os desafios presentes na concepção, orientação e implementação dessa política nos municípios catarinenses.

A questão central deste estudo concentra-se nos processos de elaboração e formulação da política pública da Escola em Tempo Integral (ETI), desenvolvidos na formação continuada de Secretários e Equipes Técnicas de Secretarias de Educação. Nesse sentido, busca-se entender as dinâmicas que moldaram essa iniciativa, as quais contribuíram para a transposição de um conceito em ação concreta, a partir da elaboração da política da ETI. Para

entender essas dinâmicas, o estudo alinha-se às abordagens do ciclo de políticas de Stephen Ball, notadamente ás suas contribuições sobre o tema. O objetivo principal deste artigo é relacionar a elaboração da política da escola em tempo integral com os pressupostos teóricos de Ball.

Desenvolvimento

A política pública municipal da escola em tempo integral é uma iniciativa que consolida a escola integral como eixo transformador da educação local. Ela gera impactos diretos na gestão escolar e no currículo desenvolvido. A mudança abrange o cotidiano de toda a comunidade escolar.

A política pública municipal da escola em tempo integral

A pertinência deste relato de experiência reside na consolidação da escola em tempo integral como um eixo transformador na organização da educação, com impactos na gestão escolar, no currículo e no cotidiano de toda a comunidade escolar.

> Pensar educação integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a lista de conteúdo a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos "aproveitáveis" pelo sistema e os muitos que ficarão de fora. (Moll *et al.*, 2020, p. 2098).

As contribuições são relevantes. Elas proporcionam uma compreensão teórica aplicada ao desenvolvimento humano, com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Essa abordagem auxilia na interpretação das forças sociais e políticas presentes na formação de políticas. Também contribui para a identificação de desafios e trajetórias para o aperfeiçoamento de futuras políticas públicas.

Nesse sentido, é relevante fazer a análise do curso levando em conta a participação dos atores sociais, que fornece informações para o debate público e a tomada de decisões, oferecendo um olhar micro sobre a implementação de políticas nos entes federados (municípios) e dialoga com discussões mais amplas sobre a educação. Por fim, o foco em Santa Catarina e a aplicação de uma perspectiva teórica particular contribuem para preencher lacunas no conhecimento existente sobre a política de escola em tempo integral. De acordo com Mainardes (2006, p. 50):

> Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Diante disso, o movimento da Escola em Tempo Integral, por meio do programa instituído no ano de 2023, direcionado aos municípios, teve como propósito o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), a qual estabelece que os estados e municípios devem proporcionar educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, alcançando, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica (Brasil, 2023).

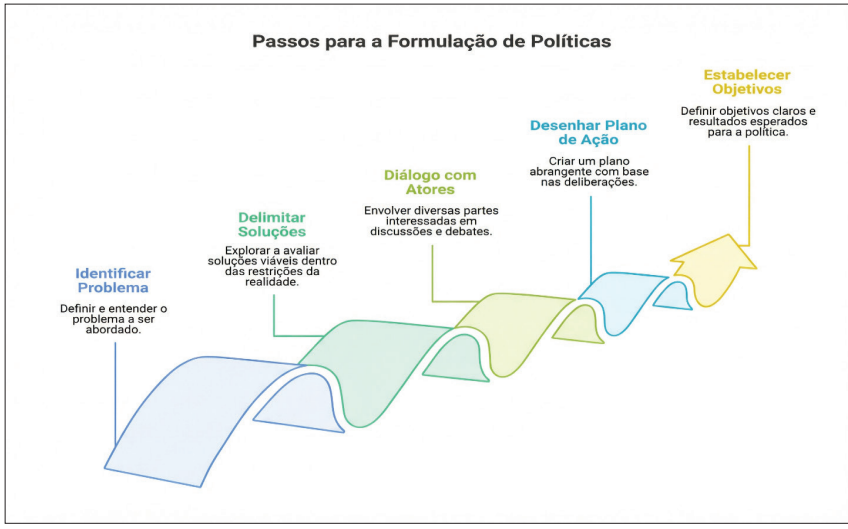
Procedimentos metodológicos

Para a realização deste estudo, optou-se por apresentar um relato de experiência. Conforme indicado por Antunes *et al.* (2024, p. 2), relatos de experiência "[...] são estudos que partem da relação entre o pesquisador e o empírico na pesquisa de campo, construindo conhecimento acerca das pessoas em interação." A pesquisa em questão adotou a abordagem qualitativa, tendo em vista que, ao analisar um fenômeno em sua manifestação prática, essa perspectiva metodológica proporciona um raciocínio coerente para a compreensão e elucidação dos processos, os quais exigem investigação com base nos dados coletados (Antunes *et al.*, 2024).

Dessa forma, apresenta-se, neste trabalho, a organização de um fragmento do curso, especificamente o módulo 3, que tratou da Formulação e Implementação de Políticas Municipais de Educação em Tempo Integral. Este conteúdo faz parte de um material desenvolvido pelo MEC, com a colaboração de profissionais de diversas universidades brasileiras.

Para contextualizar, a pesquisadora atua como professora formadora do curso e Supervisora de Política Pública Educacional na Federação dos Municípios (FECAM). Suas atividades no curso envolveram a ministração de videoaulas e a condução de rodas de conversa, nas quais apresentou aos participantes o passo a passo para a Formulação da Política da ETI. Nesse contexto, será utilizado o módulo 3 em questão para este relato de experiência. Durante o curso, os municípios desenvolveram suas políticas de educação integral, visto que havia um prazo para sua entrega.

FIGURA 1 – Passos para a Formulação da Política.



Fonte: Elaborado pela autora do Módulo 3 - Formulação, implementação, monitoramento e avaliação. Dimensões das políticas públicas (Brasil, 2023).

A Figura 1 ilustra etapas do processo de formulação da política de ETI, descrevendo as fases que a Rede de Ensino Municipal precisa seguir para sua formalização. Essa representação foca na orientação para a criação da política de ETI, detalhando o passo a passo para a elaboração do documento.

De acordo com Parente (2018), a implementação de uma política pública específica suscita debates de natureza pedagógica, administrativa e financeira. Isso leva os gestores a conectarem as ações em andamento aos problemas existentes, o que representa a dialética da política pública, da educação e da gestão educacional.

Um aspecto distinto que constituiu o diferencial na elaboração da ETI foi a capacitação de profissionais que, nas redes de ensino, raramente recebem formação específica para a implantação de políticas de educação em tempo integral. Essa formação abrangeu três grupos de atores: membros do conselho

municipal de educação, técnicos das secretarias de educação, responsáveis pelo gerenciamento de políticas públicas educacionais, e gestores municipais.

O curso contou com a participação de professores formadores e instrutores universitários, além de especialistas em educação municipal que atuam diretamente nas redes de ensino.

Esse enfoque alinha-se ao pensamento de Mainardes (2006, p. 50), que afirma que "[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática."

Com base na abordagem do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores, cinco contextos foram definidos: o de influência, o da produção de texto, o da prática, o dos resultados/efeitos e o de estratégia política (Mainardes, 2006). A atuação se dá ao estimular a criação da política de ETI no contexto da produção do texto. Esse processo compreende a identificação de resistência, aceitação, estratégias veladas e conformidade nas esferas de atuação e em suas interações, bem como a caracterização dos conflitos e das diferenças discursivas presentes nessas esferas (Mainardes, 2006).

A análise do contexto da produção de texto abrange a avaliação de textos e documentos, conversas com os criadores de textos de políticas e com os indivíduos a quem esses textos se dirigem (Mainardes, 2006). Ao inscrever os profissionais das equipes técnicas das redes, valorizam-se esses profissionais, estimulando-os a elaborarem suas políticas locais.

Conclusão

Este artigo analisou a política pública de Escola em Tempo Integral (ETI) em Santa Catarina. A análise explorou os processos e desafios de sua implementação por meio do ciclo de políticas de Stephen Ball e seus colaboradores, e considerou a formação

continuada do Programa Escola em Tempo Integral, Região Sul, em 2025. Os participantes dessa formação foram profissionais que atuaram na elaboração das políticas nas redes municipais. O estudo demonstrou como contextos variados e a atuação de diferentes atores sociais moldam as políticas educacionais. A investigação da construção dessa política, ao aplicar a teoria de Ball, apresenta um panorama das dinâmicas envolvidas e a importância da formação continuada para sua concretização.

Compreender essas influências é essencial para consolidar a escola em tempo integral como um eixo transformador da educação. A relevância deste trabalho reside em sua capacidade de fornecer insights para o aperfeiçoamento de futuras políticas, direcionando ações para uma implementação mais eficaz. A concretização da escola em tempo integral demanda atenção contínua aos atores envolvidos e aos contextos locais, confirmando seu papel central no desenvolvimento educacional.

Referências

ANTUNES, Jeferson *et al.* "Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada?: contribuições metodológicas." *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo,* vol. 6, Fortaleza, p. e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517. Acesso em: 30/11/2025.

BRASIL. *MEC lança guia de elaboração da política de educação integral.* Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/mec-lanca-guia-de-elaboracao-da-politica-de-educacao-integral. Acesso em: 30/11/2025.

BRASIL. *Portaria nº 777, de 9 de agosto de 2024*. Altera a Portaria MEC nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, que dispõe sobre a adesão

e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas, em tempo integral, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-777-de-9-de-agosto-de-2024-577621440. Acesso em: 30/11/2025.

BRASIL. *Seminários e Formações*. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/seminarios-e-formacoes. Acesso em: 30/11/2025.

MAINARDES, Jefferson. "Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais." *Educação & Sociedade*, vol. 27, nº 94, Campinas, pp. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=html&lang=pt. Acesso em: 30/11/2025.

MOLL, Jaqueline *et al.* "Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades." *Revista E-Curriculum*, vol. 18, nº 4, São Paulo, pp. 2095-2111, out./dez. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50985. Acesso em: 30/11/2025.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. "Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública." *Educação & Realidade*, vol. 43, nº 2, Porto Alegre, pp. 415-434, abr./jun. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432018000200415&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30/11/2025.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA

Cristiano Augusto Durat
Everton Donizetti Kielt
Thiago Dutra de Camargo

Introdução

"Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública". Iniciar esse texto com essa afirmação cunhada por Anísio Teixeira (1997), um dos maiores educadores brasileiros, tem um duplo sentido, para além de demonstrar a relação intrínseca entre escola e democracia, ou educação e cidadania, também serve para atentar sobre como essa relação é uma preocupação presente desde as raízes históricas da Educação Integral ainda na primeira metade do século XX, a qual contava já em 1930 com uma gama de defensores, dentre eles – e talvez o mais significativo expoente – o próprio interlocutor anteriormente citado.

Mas, quando Anísio Teixeira fala de educação, ou mesmo de escola, sua perspectiva é filosófica e epistemologicamente situada. Não é qualquer escola que desenvolve a democracia, e nem qualquer educação que forma cidadãos democráticos. Para alcançar esses objetivos, filosoficamente a educação deve objetivar uma formação integral humana, multidimensional, relacionada à vida real, pragmática e contextualizada, e epistemologicamente

deve se colocar como possibilidade do ser humano alcançar o maior desenvolvimento de suas capacidades, conjugando teoria e prática, buscando desenvolver autonomia, o espírito científico, a capacitação profissional e a apropriação dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade. Para tal, a educação deveria, e deve, ser pública, gratuita, laica e de qualidade (Teixeira, 2007 e 2009), e a escola de tempo completo (8 horas diárias), com currículo integrado (formação das dimensões física, emocional, cultural e cognitiva) e com espaços educativos diversificados (escolas-classe e escolas parque) (Teixeira, 1961).

Ou seja, aquela educação bancária tão bem caracterizada por Paulo Freire (2011, 2019), pautada no acúmulo de conteúdos, na relação entre professor e estudante estruturada na transmissão e recepção passiva, de currículo fragmentado e propedêutico, de espaços e tempos mínimos, assim como organizada a partir de uma gestão hierarquizada e de características empresariais que usa o mínimo necessário de recursos para uma formação de mão-de-obra barata para manter o sistema de desigualdade social, não possibilita uma formação realmente democrática e para a democracia. Nesse sentido, a relação entre sociedade democrática e escola democrática é fundamental, tanto para uma formação que se busque integral, quanto para a própria construção e aperfeiçoamento da democracia enquanto regime de participação ativa.

Esta disputa de projetos de educação se vincula à disputa de projetos de sociedade distintos, de um lado uma escola que forma para as demandas do mercado, e de outro uma escola que se propõe a formar cidadãos politicamente, cientificamente, socialmente e eticamente ativos no mundo. Aqui, quando se fala de Educação Integral, entende-se esta como uma perspectiva situada nesse campo de formação humana para a emancipação, que:

> Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns

> países, como jornada completa. Em sentido amplo abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria 'tempo escolar' reveste-se de relevante significado, tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (Moll, 2012, pp. 144-145).

Essa reinvenção do cotidiano escolar precisa ser um processo coletivo e territorializado, com a participação ativa da comunidade, desenvolvendo novas percepções de sentidos e um outro *modus operandi*, propondo uma mudança paradigmática na educação, construindo coletivamente:

> Um paradigma contemporâneo de educação integral que se alicerça em um conjunto de pressupostos básicos: uma escola pública, gratuita e de qualidade; a interação da escola com a comunidade; a valorização dos saberes populares; revisão dos currículos; articulação de diferentes campos e ações políticas; e a escuta das crianças e jovens, encarando-os como sujeitos e não objetos. (Dutra e Moll, 2017).

A questão que se abre é: como a escola pode realizar essa aproximação com a comunidade onde está inserida, de forma a objetivar a melhora da qualidade da educação em uma perspectiva integral? Uma premissa inicial para a resolução dessa problemática é a necessidade de se construir um duplo sentido na relação sociedade-escola, quando a escola entende a sociedade como agente educativo, e vai além de seus muros, aparecem ideias como os territórios educativos e cidades que educam, quando a sociedade vai até a escola buscando a participação da comunidade no cotidiano escolar surge modos de organização como a gestão democrática.

Nessa relação dialética de possibilidades formativas, tanto a escola, quanto a sociedade como um todo, se instruem e criam hábitos democráticos e cidadãos. A democracia para ser plena deve ser exercida nas múltiplas esferas da vida pública.

A construção de um projeto de Educação Integral demanda a utilização de diferentes instrumentos para que se consolide enquanto uma gestão democrática, perpassando por diferentes instâncias: instâncias escolares (Grêmio Estudantil, Conselho de Pais e Mestres, plenárias participativas); instância das secretarias de educação (eleição democrática de gestores, Conselhos de Educação, escuta ativa dos gestores escolares, docentes e comunidades); instâncias sociais (Comitês Territoriais). Outros instrumentos colaboram na construção de uma "mentalidade democrática" (Freire, 1981), ou de uma cultura democrática (Dutra, Barcelos e Almeida, 2022), como assembleias, fóruns, instituição de orçamentos participativos, abertura da escola para a comunidade e utilização, com intencionalidade pedagógica, de espaços comunitários.

Esse conjunto de instrumentos democráticos são aliados para a construção de uma Educação Integral significativa, e para uma escola com uma "nova cara":

> Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, [...] professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário. (Freire, 1991, p. 35).

E "ouvir" as pessoas, dentro desses instrumentos democráticos, é a ação que estabelece relações de confiança, abrindo caminho para a participação dessas instâncias na gestão da escola objetivando uma gestão democrática.

A gestão democrática e participativa

A gestão democrática e participativa é uma conquista histórica da educação no Brasil. A ideia de uma gestão democrática já era defendida desde a década de 1930 pelos Pioneiros da Escola, que tinha como objetivo a democratização da educação, de forma que toda a população brasileira pudesse ter acesso à educação básica. Mais recentemente, durante o período de redemocratização, na década de 1980, passou-se a almejar uma gestão que desse voz aos sujeitos envolvidos e que atuasse na implantação de uma educação pública de maior qualidade. Sua manifestação concreta foi materializada na LDB – Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), justamente com a aspiração dos educadores por uma educação mais democrática, participativa e com qualidade.

A busca por uma educação que pudesse melhorar a eficiência, a qualidade e a equidade da gestão das escolas apontava para que a administração tida como vertical fosse revista e substituída por uma gestão horizontal. Não se conseguiriam obter avanços sem que a estrutura da administração fosse mais acessível e participativa, e essa mudança perpassa pela atuação da direção escolar.

Paro (2017) salienta que para o diretor de escola, estrategicamente, lhe é conferida uma centralização do poder, propiciando autonomia mas produzindo uma dupla contradição. Para o autor, a contradição existe quando o cargo de diretor é considerado a autoridade máxima no interior da escola, tendo um caráter hierárquico e centralizador nas decisões, configurando-se como o último representante do Estado e o responsável pelas ordens e aplicação das exigências deste. Trata-se de uma posição que deve ter competência técnica para uma adequada administração financeira da escola, gerir os recursos de forma adequada quando, no entanto, um dos maiores problemas das escolas é a falta de recursos e o diretor não tem autonomia em relação aos escalões superiores para exigir melhorias, vistas as precárias condições concretas em que se desenvolvem as atividades escolares.

Essa dicotomia influencia a visão que se tem do diretor pelos demais profissionais, que podem não se sentir representados nem atendidos. Nesse sentido, entendemos que uma gestão democrática é algo que só ocorrerá se for ser construído na conjunção de setores que formam a escola. Não esperamos que essa mudança venha dos setores dominantes da escola, nem pelo Estado.

Assim, a participação de diversas instâncias busca dar espaço para a representação das suas necessidades. A comunidade tem importância por contribuir com a análise das decisões escolares por uma perspectiva diferente daqueles que percebem as ocorrências do interior da escola. Para Paro (2017), a importância da participação da comunidade acontece pela "partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino" (p. 22).

Libâneo (2017), aponta que as reformas financeiras e educacionais realizadas no Brasil a partir dos anos 1990, que tiveram como orientação a Nova Gestão Pública, de viés neoliberal, com o argumento da racionalidade técnica e de atribuição de maior eficiência ao setor público, introduziram mecanismos de gestão e organização escolar que corroboraram a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes. Assim, para o autor, as escolas passaram a ter maior autonomia por meio da gestão democrática, passaram a conviver com estratégias e ferramentas de controle e regulação.

Oliveira (2010), salienta que as direções escolares sofrem diretamente essas influências e interpretam essas políticas de maneira variada, dependendo do perfil do ocupante do cargo até das condições objetivas da escola. Por vezes, o trabalho dos diretores ocorre no limite da relação entre os recursos disponíveis e as condições objetivas para a oferta educacional, especialmente em escolas que apresentam condições estruturais precárias, localizadas em regiões de vulnerabilidade social. Observa-se que, dentre tantas necessidades para o trabalho, a principal se relaciona às condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e

à insuficiência de funcionários para atender á demanda. Esses fatores colocam os (as) diretores (as) no centro do conflito com a comunidade escolar, que busca resposta às suas necessidades e também diante do poder público, que não atende com eficiência às demandas e exige o cumprimento das metas preestabelecidas.

E a falta de condições objetivas está ligada a esse paradigma de nova governança, que tem como jargão "fazer mais com menos", instituindo essa racionalidade técnica na gestão e utilizando-se desse preceito como justificativa para reduzir os investimentos na educação pública. E essa estratégia tem impactado no trabalho dos(as) diretores(as) escolares e nas relações na escola, tornando ainda mais importante a implementação de uma gestão democrática. Para Libâneo (2017, p. 416),

Essa relação entre decisões do sistema de ensino e sua efetivação nas escolas revela claramente que as formas de organização e gestão desempenham um papel educativo, já que dão certa conformação às atitudes, ideias e modos de agir tanto de professores quanto de alunos.

Essa ideia converge com Paro (2017), que salienta que para haver democracia plena é preciso pessoas para exercê-la, e a escola pode contribuir com esse fator, na relação com os estudantes, pais e a comunidade. Podem-se ter princípios democráticos da participação dos sujeitos escolares na gestão - se esta for democrática- que serão replicadas por estes sujeitos nas suas relações na sociedade. Entretanto, continua o autor, esta prática está longe de acontecer na realidade das nossas instituições, caracterizada por autoritarismos nas relações que envolvem os sujeitos escolares.

De todo modo, enquanto instituições de ensino devemos seguir os princípios democráticos enaltecendo sempre a participação dos sujeitos e coletivos que compõem a dinâmica escolar. Sendo assim, não podemos esquecer das instâncias de participação dos estudantes em suas respectivas escolas, como o grêmio estudantil, em que embora todas tenham sua ação poucos gestores dão o devido cuidado para o seu envolvimento nas decisões e encaminhamentos que fazem parte da gestão.

Na maioria das vezes quando se discute uma gestão democrática no ambiente escolar ela se restringe, em algumas situações, ao modo como a equipe gestora organiza e direciona suas ações não apenas para a coordenação pedagógica, mas também para outros espaços administrativos e organizacionais. Entretanto, temos que olhar para aqueles espaços institucionais de participação estudantil, considerando que esses lugares de diálogo refletem outras demandas da comunidade escolar, em especial o grêmio estudantil.

Não temos a pretensão de fazer uma retomada histórica da constituição e trajetória do movimento estudantil ao longo da história da educação nas últimas décadas, mas reforçar o quanto o grêmio estudantil pode contribuir na formulação e implementação de projetos na educação integral. De qualquer forma, não podemos deixar de pontuar um marco histórico em que os grêmios estudantis passaram a ser uma instância regularizada com a abertura política nos 80 e nas lutas pela democratização da educação no Brasil, restabelecida com a lei nº 7.398, de 1985, que organizou os espaços de participação e afirmação política dos estudantes (Araújo, 2009, p. 258).

Desde então, a organização estudantil ganhou destaque na Constituição Federal de 1988 e como consequência na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira (1996), como um princípio fundamental da participação dos estudantes como protagonistas em espaços de uma gestão democrática que permite e garante a voz ativa desses estudantes. Outro documento de destaque refere-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, especialmente o artigo 53, no qual se destaca essa instância como sendo, também, um ambiente educativo e transformador (Santos e Silva, 2019, p. 7).

De modo a potencializar o protagonismo estudantil, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), apontou o grêmio estudantil como um princípio fundante da gestão democrática ao estimular

na estratégia 19.4, a criação ou fortalecimento dessas instâncias nas escolas brasileiras. Recentemente, no Documento diagnóstico da Educação Nacional, novamente foram retomados temas e estratégias para o novo PNE, no qual se evidencia que o grêmio estudantil deve ser considerado como um princípio constitucional na gestão democrática e participativa. Sendo assim, o texto demarca o papel central da organização estudantil ao manifestar os objetivos a que serve, como organização, diálogos para resolver conflitos, desenvolvimento da criticidade no enfrentamento de situações atípicas na escola entre outras situações que viabilizam uma formação cidadã dos sujeitos envolvidos. (Documento, 2025, p. 267).

Por isso se faz necessário que a equipe gestora incentive seus estudantes a participarem do grêmio estudantil, considerando os ganhos que eles terão na sua formação humana e integral. Entretanto, sabemos que muitas instituições escolares encontram dificuldades para orientar e organizar esses espaços de participação nas escolas. Nesse sentido, a escola de dia inteiro, requer o esforço da equipe gestora para sua implementação e permanência dentro da escola, considerando que no Brasil, em 2022, pouco mais de 13% dessas instituições possuem grêmio estudantil.

Considerações finais

A Educação Integral para o desenvolvimento pleno dos sujeitos demanda uma intencionalidade de caráter democrático, uma relação de comunicação e escuta ativa entre todos os envolvidos no processo educativo. Desse modo, uma gestão democrática não pode inviabilizar os sujeitos que compõem a dinâmica escolar. Os estudantes devem ser motivados à organização social nessa etapa de sua formação humana, como indivíduos críticos e sensíveis aos problemas da comunidade com reflexos para a humanidade. Obviamente, que essa preocupação tem suas raízes em ambientes participativos, de espaços de fala e de soluções. Portanto, o grêmio estudantil repousa sobre as bases democráticas e os gestores educacionais devem garantir esse preceito constitucional.

Referências

ARAÚJO, Adilson Cesar de. "A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes." *Revista Retratos da Escola*, vol. 3, nº 4, Brasília, pp. 253-266, jan./jun. 2009.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: set./2025.

DOCUMENTO DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO NACIONAL. *Plano Nacional de Educação.* Brasília, DF: Secretaria de Articulação Intersetorial com os Sistemas de Ensino, Ministério da Educação – MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Anpae, e-book, 2025.

DUTRA, Thiago; BARCELOS, Renata G. de e ALMEIDA, Lia Heberlê. "Cidades Educadoras e gestão democrática: possibilidades para a construção de sociedades mais justas e participativas." *Revista Retratos da Escola*, vol. 16, nº 36, Brasília, pp. 757-770, set./dez. 2022.

DUTRA, Thiago e MOLL, Jaqueline. "Educação Integral e Espiritualidade: os benefícios dessa relação para uma formação integral do ser humano." *Revista Prática Docente*, vol. 2, nº 1, pp. 97-111, jan./jun. 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização.* 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MOLL, Jaqueline. "Introdução", *in*: MOLL, Jaqueline *et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, pp. 27-32, 2012.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Alex Vieira da e SANTOS, Vinicius André da Silva. "O grêmio estudantil e a gestão democrática: um estudo de caso no Município de Messias Alagoas." *Jornal de Políticas Educacionais*, vol. 13, nº 16, maio 2019.

TEIXEIRA, Anísio. "Plano de construções escolares de Brasília." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 35, nº 81, Rio de Janeiro, pp. 195-199, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

PODE O ESTUDANTE FALAR? REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL NO FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Gabriel Maia Salgado

Introdução: quem pode falar?

A maior ou menor possibilidade de uma criança ou adolescente se reconhecer enquanto cidadão, autor ou autora de mudanças dentro e fora da escola é marcada por uma série de variáveis que vão, por exemplo, desde a existência e a efetividade de espaços de representação (como o grêmio estudantil e o conselho de escola) até os pressupostos que orientam a construção e a realização do currículo de uma rede de ensino ou do projeto político pedagógico de uma unidade educacional e a concretização de uma educação no dia a dia da sala de aula em que os educandos são desafiados e convidados a responder aos desafios de maneira progressivamente desalienada (Freire, 2016). Mas são somente estes os fatores que influenciam a construção e a representatividade de estudantes? É possível considerar esse grupo e suas especificidades na aplicação de políticas generalizantes como a do Programa Escola em Tempo Integral? Considerando não só o contexto da escola, mas também a realidade em que estão inseridos, as crianças e adolescentes enquanto grupo social são devidamente representados na sociedade? E quais são aquelas que estão mais ou menos representadas?

Este texto não tem a pretensão de responder a todas estas perguntas, mas espera somar contribuições a estes questionamentos analisando especificamente o proposto pelo Programa Escola em Tempo Integral, lançado pelo Ministério da Educação em 2023, em diálogo com as provocações da professora e pesquisadora indiana Gayatri Chakravorty Spivak, em sua obra "Pode o subalterno falar?" sobre a ideia de representação. E essa representação está atrelada à construção da subalternidade a partir da exploração colonial e da colonialidade que se reproduz na constituição do saber, do ser e do poder (Torres, 2023) de indivíduos e grupos sociais, sendo o ponto de encontro destas três dimensões a construção da subjetividade, visto que o "que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber" (Torres, 2023, p. 43).

Representação de grupos subalternos

Para essa análise, podemos fazer um primeiro paralelo com os apontamentos de Spivak, que reforçam a importância de transpor o lugar individual e vazio do sujeito desconectado da construção histórica e econômica da realidade em que está inserido (Spivak, 2018). No caso do Brasil, por exemplo, um país marcado por mais de três séculos de um sistema econômico escravista que estruturou a sociedade moderna colonial e reproduz seus mecanismos de poder até hoje (Costa, Torres e Grosfoguel, 2023; Moura, 2020; Quijano, 1969).

Ou seja, para pensar a representação e a autoria de crianças e adolescentes dentro e fora da escola é fundamental levar em consideração o contexto histórico e econômico em que estão inseridos, considerando as desigualdades construídas a partir de diferentes marcadores sociais de raça/etnia, classe, gênero, região e condição física, por exemplo.

Em paralelo, o sujeito a que se refere Spivak na já mencionada obra "Pode o subalterno falar?" é o subalterno, aquele que faz parte de um grupo de pessoas que não poderiam ser ouvidas, que não seriam de um tipo ideal, que seriam diferentes do que se concebe enquanto elite e que representariam, neste sentido, como exposto no prefácio de seu livro pela professora e linguista Sandra Regina Goulart Almeida, os grupos excluídos "dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante" (Almeida, 2018, p. 12).

A escritora, psicóloga e artista Grada Kilomba explica que Spivak – ao falar sobre representação - não se refere à capacidade de fala propriamente dita dos subalternizados, mas "à dificuldade de falar no interior do regime repressivo do colonialismo e do racismo" (Kilomba, 2019, p. 48), o que pode ser ampliado ao considerar as infâncias e adolescências pertencentes a grupos negros e indígenas, por exemplo. Kilomba acrescenta:

> [...] Há muito tempo que falamos e produzimos conhecimento independente, mas, quando os grupos têm poder desigual, têm também acesso desigual aos recursos necessários para implementar as suas próprias vozes (Collins, 2000). Por não controlarmos essas estruturas, torna-se extremamente difícil, quando não mesmo impossível, articular a nossa própria perspectiva fora do grupo. (Kilomba, 2019, p. 52).

Em seu texto, Spivak trata de duas dimensões de representação que estão relacionadas entre si: aquela que busca retratar a perspectiva do sujeito subalterno como uma encenação e aquela que busca, a partir disso, apresentar suas demandas, desejos, contribuições e perspectivas políticas (Spivak, 2018). No entanto, a autora aponta a contradição de que esta busca, mesmo por intelectuais comprometidos com uma luta pós-colonial, está intrinsecamente relacionada com o discurso hegemônico. Como explica Sandra Almeida no prefácio de seu livro:

> [...] Dessa forma, Spivak desvela o lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência. Agir dessa forma, Spivak argumenta, é reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido. (Almeida, 2018, p. 12).

Apesar desta contradição e do risco de idealização ou mesmo de romantização do subalterno e da opressão, Spivak reforça a importância de se proporcionar espaços para sua expressão, sendo necessário "trabalhar 'contra' a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido" (Almeida, 2018, p. 14).

A educadora estadunidense bell hooks defende, neste mesmo sentido, a importância de uma pedagogia que valoriza a expressão do aluno na formação da sala de aula enquanto um espaço democrático em que todos se sintam corresponsáveis em contribuir, de mente e coração abertos, encarando a realidade e buscando "esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir" (Hooks, 2017, p. 273). Vê-se, então, a educação como prática da liberdade a qual se refere dentro de "um movimento dialético em que o papel reprodutor e colonizador da escola seja também lugar de gestação de criação e resistência para a decolonialidade" (Nascimento, 2020, p. 115).

É a partir destas provocações – indo da perspectiva de representação das crianças e adolescentes (enquanto grupo que não pode ser ouvido e é excluído tanto da lógica de mercado quanto da representação política e legal que domina a sociedade brasileira) até a promoção de espaços em que possam se expressar de forma ativa como uma forma de educação como prática da liberdade – que se sugere a educação integral como uma oportunidade de tensionamento e de expansão da representação de crianças e adolescentes enquanto grupo historicamente subalternizado.

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 e suas normas de regulamentação propõem a ampliação da jornada escolar em processos pedagógicos que efetivamente promovam a autoria e a participação ativa dos estudantes. A Portaria nº 2.036/2023, por exemplo, estabelece entre as diretrizes do programa "a participação ativa dos estudantes e de seu papel no processo coletivo e colaborativo de construção e apropriação dos saberes, atitudes e práticas" (Brasil, 2023b). Uma outra diretriz do programa se refere diretamente a espaços de representatividade vinculados, também, à participação direta dos alunos:

> [...] o fortalecimento de processos de escuta, diálogo, participação e deliberação coletiva na escola, que envolva estudantes e educadores em processos democráticos de construção das práticas educativas e da proposta pedagógica da escola, inclusive com o fomento à instauração e qualificação permanente de instâncias como os conselhos de escola, os grêmios escolares, associações e assembleias estudantis, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. (Brasil, 2023b).

Para além da ampliação da carga horária, o programa anuncia, então, o propósito de promover um "currículo intencional que amplia e articula diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola, com a participação da comunidade escolar" (Brasil, 2023a, p. 2).

Do apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação à prática de salas de aula, escolas e redes de ensino municipais e estaduais, há previsão legal e normativa para o fortalecimento da participação ativa de estudantes e sua melhor representação, mas que será efetivada apenas com as condições de realização para isso

e com o comprometimento de diferentes atores da comunidade escolar na promoção não apenas do direito à participação, mas do compromisso com a maior representação de um dos grupos historicamente subalternizados dentro e fora das escolas: os estudantes.

Considerações finais: pode o estudante falar?

Observa-se que as diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral dialogam diretamente com as provocações feitas por Spivak com relação à representação de sujeitos que não possuem espaço para serem ouvidos, nem institucionalidade política e social para definirem ou mesmo serem considerados diretamente na construção dos rumos da sociedade em que estão inseridos.

É necessário, então, ampliar não só os espaços, mas também condições para que estudantes sejam considerados cada vez mais em suas diferentes linguagens e expressões a partir de sua multiplicidade e que professores e educadores -- em paralelo ao que Spivak aponta sobre os intelectuais pós-coloniais -- devem ser cuidadosos para criar condições para que eles próprios possam se expressar autenticamente. Como Spivak argumentou sobre a solução do intelectual não ser se abster da representação – reforça-se o compromisso ético, educativo e político com a expressão de estudantes e suas culturas.

Esta análise contextualizada, aberta ao contraditório e complexa nos convida a olhar para a representação a partir do programa federal (e das práticas intencionais de promoção de uma educação integral como um todo), considerando sua diversidade de identidades e condições, levando em consideração as desigualdades dentro de seu grupo social, bem como Spivak aponta para as condições mais vulneráveis das mulheres subalternas: "se no

contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade" (Spivak, 2018, p. 67). Poderíamos nos perguntar, então, em paralelo, como estaria no contexto pós-colonial o sujeito subalterno feminino negro ou indígena que ainda é uma criança ou adolescente?

Essa dimensão da complexidade pelas desigualdades na aplicação de programas que buscam fortalecer a educação integral é uma das importantes provocações para a implementação desta política pública e o envolvimento de estudantes que, até então, não foram reconhecidos em profundidade.

Do levantamento de instâncias de participação como grêmios estudantis e assembleias ao mapeamento de projetos de autoria e que promovem o envolvimento ativo de alunos e alunas, as gestões escolares e toda a comunidade escolar devem ser envolvidas, então, na implementação de uma política de educação integral que esteja comprometida com a maior representação de crianças e adolescentes. E que esse compromisso possa partir de questionamentos como: há metas e estratégias claras, com um plano de acompanhamento e aprendizagem que conte com a representação de estudantes? Como essa maior representação está articulada com a teoria e a prática da educação integral em diálogo com dimensões como a intersetorialidade, a conexão com o território e a maior participação social? Como esse caminho pode proporcionar a construção de metas e indicadores verificáveis que ampliem a representação estudantil, com ênfase nos grupos historicamente subalternizados a partir de recortes de raça, classe social, gênero, deficiência e território? Se o programa Escola em Tempo Integral anuncia que de fato estudantes podem e devem falar, suas diretrizes devem se materializar como uma oportunidade para que criemos condições efetivas para que essa representação seja percebida no chão das escolas.

Referências

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. "Prefácio – Apresentando Spivak", *in*: SPIVAK, Gayatri Chakravorty (ed.). *Pode o Subalterno Falar*? Babel. *[S.l.]*. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 7-17, 2018.

BRASIL. *Cartilha Escola em Tempo Integral*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/escola-em-tempo-integral.pdf.

BRASIL. *Portaria nº 2.036*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 nov. 2023b.

COSTA, José Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado e GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: Episódios de racismo cotidiano. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil Negro*. 3ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. "Desafios da escola para uma educação decolonial", *in*: AMARAL, Mônica do e IAVELBERG, Rosa (eds.). *Educação sem retrocesso*. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, pp. 108-116, 2020.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade, poder, globalização e democracia." *Revista Novos Rumos*, nº 37, 31 dez. 1969.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

TORRES, Nelson Maldonado. "Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas", *in*: *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 27-54, 2023.

PARTE 2 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERSETORIALIDADE

A INTERSETORIALIDADE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NO TERRITÓRIO

Aurélia Lopes Gomes
Rozilene Bellaver
Letícia Ribeiro Lyra

Introdução

A definição de política pública apresenta complexidades em razão de seu caráter polissêmico. De acordo com Muller e Surel (2004), a dificuldade de definir e analisar políticas surge dos diversos significados atribuídos ao termo "política". O termo é considerado como: a "esfera da política" (*polity*), que distingue o mundo político da sociedade civil, sendo a fronteira entre eles fluida e sujeita a variações conforme o tempo e o lugar; a "atividade política" (*politics*), que se refere à prática política, à disputa por cargos, ao debate partidário e às diferentes formas de mobilização e a "ação pública" (*policies*), que refere-se ao processo de elaboração e implementação de programas de ação governamental, ou seja, dispositivos políticos administrativos coordenados, tipicamente orientados a objetivos explícitos (Muller e Surel, 2004).

A definição de "ação pública" *(policies)* é o objeto deste artigo. Quando falamos em Política de Educação Integral em Tempo Integral, estamos nos referindo a atos e programas governamentais na educação. Neste contexto, a política pública da educação integral em escola de tempo integral busca garantir o direito a uma formação humana integral, a partir da escola.

Toda política pública é elaborada para um coletivo, cuja finalidade é o bem comum, assegurar direitos e fortalecer a vida em sociedade, a fim de transformar decisões governamentais em resultados concretos, atendendo ás necessidades dos cidadãos. Sendo assim, entende-se a política pública como ação ou falta de ação do Estado para a garantia da educação como um direito social. A ausência de ação diante de um problema social configura igualmente uma forma de posicionamento político.

De acordo com Souza (2006, *apud* Brasil, 2025), são identificadas algumas dimensões para que se constitua uma política pública:

> a) a *formulação* da política, a partir da identificação de um problema, definição de objetivos e escolha de soluções;
> b) a *implementação* da política, em várias instâncias organizacionais; c) o *monitoramento* de sua execução e a avaliação dos processos e resultados alcançados. (Souza, 2006, *apud* Brasil, 2025, p. 11, grifos do autor).

Considerando que a política é um campo de disputas, o processo de formulação da política pública pode envolver muitos conflitos e diferentes atores. Para quem está iniciando a construção da política no município, é fundamental considerar a estrutura hierárquica da gestão local. Durante a formulação a gestão local define se a política terá caráter de governo ou de Estado, se for regulamentada por meio de um decreto ou portaria, trata-se de um ato administrativo que pode ser revogado facilmente e é passível de encerramento com a troca do prefeito, gerando uma descontinuidade da política pública. Já uma política de Estado perpassa governos pois é concretizada através da aprovação de resolução ou lei, envolvendo assim o poder legislativo em sua tramitação e aprovação.

A implementação da política requer planejamento consistente. Os atores implementadores precisam ter conhecimento e compreender os objetivos e querer que estes sejam alcançados. Por isso, é importante que eles tenham sido ouvidos e participado da formulação, para evitar que essas ações se tornem obsoletas. O monitoramento da política pública requer o acompanhamento e a avaliação das ações e dos resultados obtidos.

Neste cenário, o Programa Escola em Tempo Integral (ETI) instituído pela Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023) constitui uma política pública voltada à ampliação das matrículas nas escolas de tempo integral, em consonância com a meta 6 do PNE (2014), que prevê atender a 50% das matrículas em tempo integral nas redes de ensino públicas.

A fim de implementar e fortalecer a Política de Educação em tempo integral a Portaria n. 2036, de 23 de novembro de 2023 (Brasil, 2025), estabelece seis eixos estruturantes: ampliar, formar, fomentar, estruturar, entrelaçar, acompanhar. Entre eles, destaca-se o eixo "entrelaçar", orientado ao diálogo entre Estado, governo e sociedade, para o fortalecimento dos arranjos intersetoriais.

A intersetorialidade tem como proposta a articulação e o entrelaçamento entre os diferentes setores do governo, tais como saúde, assistência social, meio ambiente, cultura, esporte, ciência e tecnologia, comprometidos com a proteção integral das crianças e adolescentes, por meio de políticas e programas voltados à promoção do pleno desenvolvimento e à redução de problemas sociais que possam implicar na evasão e no fracasso escolar

Passos para ação intersetorial na política de Educação Integral em Escolas em Tempo Integral

A ação intersetorial nos territórios é um instrumento estratégico da gestão pública. A operacionalização da intersetorialidade no âmbito da política da educação integral em

tempo integral é um debate recente, por isso,sugerem-se cinco passos para sua implementação: o diagnóstico; a articulação entre Secretaria de Educação e Prefeitura; o planejamento intersetorial; a implementação e acompanhamento; e a avaliação e replanejamento.

Passo 1 – *"Diagnóstico"*: Nesta etapa, busca-se responder à questão: Quais demandas devem ser atendidas pelas políticas públicas, a curto, médio e longo prazo, para a efetivação das escolas de tempo integral com qualidade social? O diagnóstico consiste no levantamento e descrição das especificidades e demandas escolares para que se alcance o direito à educação integral em tempo integral. Para isso, sugere-se que toda a comunidade escolar esteja envolvida: secretaria de educação, direção, professores, profissionais que atuam na escola, alunos, família.

Passo 2 – *"Articulação SED/Prefeito/a"*: Neste passo, a Secretaria de Educação apresenta o diagnóstico ao prefeito. O objetivo é verificar as possibilidades de articulação entre as políticas públicas dos diferentes setores que compõem o governo municipal, apontando quais podem estar envolvidos na resolução das demandas.

Passo 3 – *"Planejamento intersetorial"*: O/A prefeito/a aciona todas as Secretarias que possam contribuir, direta ou indiretamente, para a construção de um plano de ações integradas e o estabelecimento de prazos para avaliar as ações. Coletivamente deve-se perguntar: Qual problemática afeta a todos? Qual a competência de cada setor para resolvê-la? Nesta ocasião são mapeadas políticas e ações já existentes nas secretarias, para a identificação das possíveis sinergias destas com as demandas. É um momento em que os responsáveis pela escola e pela secretaria de educação também estão envolvidos.

Passo 4 – *"Implementação e acompanhamento"* de ações conjuntas. Neste passo, todos os setores governamentais envolvidos no atendimento às crianças e adolescentes implementam ações e acompanham o desenvolvimento das ações planejadas coletivamente.

Destaca-se que o papel do/a Prefeito/a é de articulador dessa rede. Compete a ele/a convocar reuniões periódicas entre

secretarias para alinhar metas, integrar ações e monitorar resultados. O/A gestor/a atua ponte entre as demandas da escola e as políticas públicas das secretarias, garantindo que a intersetorialidade seja efetivamente um instrumento da gestão municipal.

Passo 5 – *"Avaliação e replanejamento"*. Nesta etapa, todos os setores envolvidos entre os Passos 1 a 4 realizam avaliações para verificar o alcance das metas e objetivos implementados. Coletivamente, analisam as ações que precisam ser repensadas (que não conseguiram atingir o objetivo) e fortalecidas (que atingiram o objetivo) e lançam novas propostas, caso seja necessário.

Considerações finais

Em linhas gerais, a intersetorialidade é mais do que adição de ações entre diferentes setores governamentais. Implica uma mudança de concepção de trabalho, transitando de uma visão setorizada para uma abordagem multifacetada. Porém, a intersetorialidade nas políticas públicas em escolas de tempo integral apresenta oportunidades e desafios.

Entre as oportunidades, destaca-se a promoção da convergência de políticas públicas municipais direcionadas à proteção de crianças e adolescente, para a garantia do seu desenvolvimento integral nas dimensões: emocional, cognitiva, sociocultural, esportiva, ética, entre outras. Oportuniza, também, o desenvolvimento de ações coordenadas que resultam em soluções mais eficazes, o que evita a duplicidade de ações de diferentes setores e o dinheiro público pode ser mais bem distribuído entre todos os setores. Por fim, a conjugação de recursos de diferentes áreas e setores tende a impactar positivamente nas contas públicas, pois as questões de logística, infraestrutura e tecnologia de outros setores podem ser compartilhadas e melhor aproveitadas.

Entre os desafios, identifica-se a necessidade de superar a visão dicotômica entre os setores e políticas públicas e implementar uma visão multisetorial, colaborativa e integradora. Para isso, um

dos caminhos indicados é iniciar a articulação entre dois setores e ao longo do tempo ir somando forças entre diferentes setores. Requer também, cooperação e comunicação contínua entre os profissionais envolvidos, o que pode implicar em redefinição de atribuições das secretarias, considerando que demanda tempo e esforço para articular todos os setores.

Neste sentido, corrobora-se a ideia de que a intersetorialidade é uma ferramenta da gestão que contribui significativamente para a implementação e a consolidação da política pública de educação integral em tempo integral no território.

Referências

BRASIL. *Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 25/08/2025.

BRASIL. *Portaria nº 2036*, de 23 de novembro de 2023. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-*525531892*. Acesso em: 25/08/2025.

BRASIL**.** *Módulo 3: Políticas de Educação Integral em Tempo Integral e Intersetorialidade,* Brasília, DF: SEB/MEC, 2025. Coleção: Texto de referência para a Formação Continuada de secretários (as) de Educação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral.

MULLER, Pierre e SUREL, Yves. *A análise das Políticas Públicas*. Pelotas: Educat, 2004.

A DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A SUPERAÇÃO DA CONTRADIÇÃO ENTRE A POLÍTICA PÚBLICA SETORIAL E A INTERSETORIALIDADE NECESSÁRIA NA GESTÃO MUNICIPAL

Joaquim Gonçalves da Costa
João Costa de Oliveira
Cristiano Augusto Durat

Introdução

A política de educação integral, em tempo integral é mais uma política pública que nasce a partir da ação de organismos nacionais e internacionais, com visível apoio teórico-prático em experiências localizadas em diversos territórios, mas, que assume o caráter de uma política nacional, que terá que ser implementada prática e essencialmente nas comunidades e, dessa forma também, fundamentalmente, pela menor escala dos entes federados: os municípios.

Essa responsabilidade é compartilhada com os demais entes da federação e o arranjo institucional já conta com amplo e complexo regramento jurídico, bem como, com suporte financeiro minimamente construído.

Na sua construção histórica, a política de educação integral no Brasil foi se constituindo como intersetorial, mediante e visando atender a duas realidades fundamentais do país na atualidade: a auto proclamação constitucional de Estado de Direito e de igualdade

formal perante a lei, grassado na Constituição Cidadã de 1988 e suas derivações legais e, por outro lado, a desumana e gritante desigualdade material – econômica, cultural e social – que compõem a substância ontológica da sociedade nacional, historicamente.

Nesse sentido, sem romper imediatamente com o modo de produção capitalista, a política de educação integral, em tempo integral, firma-se no princípio da intersetorialidade, pelo qual, busca o fortalecimento mútuo das políticas sociais concebidas no mesmo contexto e em resposta às mesmas realidades, integrando esforços, compartilhando recursos, infraestruturas, arranjos institucionais e culturais, bem como, inovações tecnológicas, institucionais e econômicas. Busca também, entrelaçar esforços do Estado com as iniciativas e forças organizadas nas comunidades e territórios em que a educação integral deve materializar-se.

A educação integral carrega, a um só tempo, a potencialidade de contribuir – de maneira significativa – com a emancipação da humanidade e a propriedade de servir como mediação prática para essa travessia histórica e necessária. Mas, por ora, na atual configuração do bloco histórico, ela aparece como uma possibilidade em disputa por forças socioeconômicas, políticas e sociais antagônicas e, para muitos, como uma possibilidade entre tantas outras, cujo único diferencial reside no prolongamento do tempo-escola.

Contudo, grandes questionamentos surgem na cabeça de gestores municipais e de profissionais da educação ao depararem-se com o desafio histórico de implementação da educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral nos municípios e nas escolas. Por exemplo, são grandes os desafios e questões inerentes ao processo, tais como: como integrar e/ou reintegrar o que a materialidade histórica desintegrou e separou? Os princípios da integralidade e da intersetorialidade são compatíveis na materialidade histórica das administrações públicas que, em geral, se constituíram pautadas na burocratização e na setorialização das instituições, das políticas públicas e das ações de intervenção na materialidade?

Como uma política-fim, a educação somente se realiza na vida das pessoas, no território. Portanto, o seu *lócus* fundamental é o município e, consequentemente, a escola. Daí a importância da administração municipal e da comunidade local na sua implementação, execução e monitoramento.

A função da administração pública municipal na implementação, gestão e monitoramento da Educação Integral em Tempo Integral

Sem deter-nos no debate das disputas paradigmáticas, políticas e ideológicas que envolve a educação em geral e a Educação Integral em Tempo Integral (ETI) em particular, analisemos a tarefa fundamental da administração pública municipal, no processo de gestão e de implementação da referida política no contexto recém referido. Contudo, destacamos o entendimento acerca da perspectiva de educação que traz os elementos principiológicos para processos de formação humana integral e que devem ser base para a concepção e execução da política pública em questão.

> A educação integral é aquela que incorpora a vida e suas potencialidades, ao mesmo tempo que busca compreender tudo aquilo que a ameaça, a afeta, a diminui, a coloca em risco, para, a partir daí, refletir, ressignificar, entender, combater, e, portanto, formular políticas públicas e educacionais, projetos de formação humana e pedagógicos, currículos e conteúdos científicos, em suma, novas mediações didáticas e novas relações de ensino e aprendizagem. (Costa e Durat, 2025, p. 60).

Educação e produção científica estão dialética e umbilicalmente relacionadas, da mesma forma que a produção científica e a administração pública determinam-se de forma mútua, no processo histórico de desenvolvimento do iluminismo ocidental e do Estado Nacional Moderno, na Europa e nas suas colônias ao redor do mundo. Como bem destaca Poulantzas (2019, p. 46):

> Para resolver o problema é preciso voltar à concepção marxista científica da superestrutura do Estado e mostrar que, no interior da estrutura de vários níveis defasados de desenvolvimento desigual, *o Estado possui a função particular de constituir o fator de coesão dos níveis de uma formação social.* É precisamente o que o marxismo exprimiu ao conceber o Estado como fator de "ordem", como "princípio de organização" de uma formação, não no sentido corrente de ordem política, mas no sentido da coesão do conjunto dos níveis de uma unidade complexa, *e como fator de regulação de seu equilíbrio global, enquanto sistema.*

Além desses aspectos fundamentais destacados anteriormente, vemos também que, a compartimentalização, a hierarquização e a racionalização do saber geraram a setorização, a burocratização e o patrimonialismo das instituições e das políticas públicas em geral, no âmbito da ossatura institucional do Estado capitalista,[1] sem devotar maior importância sistemática à existência das populações que excluíam. Nesse sentido, a ação estatal através de políticas públicas, programas e ações de modo geral, são decisivamente marcadas pelos contraditórios interesses e pelas estruturas inerentes à forma racional do Estado.

> Ora, qual é a este respeito a especificidade da prática política? Essa prática tem por *objeto específico* o "momento atual", como dizia Lenin, ou seja, *o lugar nodal onde se condensam as contradições* dos diversos níveis de uma formação nas relações complexas regidas pela sobredeterminação por defasagem e por seu desenvolvimento desigual. Este momento atual é assim uma *conjuntura*, o ponto estratégico em que se fundem as diversas contradições enquanto refletem a articulação que especifica uma estrutura como dominante. (Poulantzas, 2019, p. 43).

1. De acordo com Politzer (2002, p. 339), "A forma do Estado é a expressão de seu conteúdo social real; ela é determinada pelo desenvolvimento da luta de classes. [...] A forma de Estado está frequentemente mudando: retardam-se muitas vezes, em relação ao conteúdo, ela exprime a seu modo as contradições internas da sociedade".

Considerando esses elementos fundantes, percebemos que as ações do Estado estão para além de uma concepção abstrata e puramente normativa da política pública. Em sua concretude e complexidade articula dialeticamente os processos das bases materiais e sua superestrutura jurídico-administrativa. Neste sentido, há que se identificar o grau de importância e os fins e meios dos distintos setores, das distintas áreas de atuação estatal, em relação ao projeto societário em disputa. De acordo com Azevedo (2004, p. 58):

> Este grau de importância pode ser discernido nos enleamentos da ação estatal com os conflitos de interesses intra e intersetoriais e com o ordenamento, articulação e hierarquização destes mesmos interesses no que denominam "referencial normativo global": o projeto de sociedade implantado num determinado período.

Vemos, portanto, que historicamente foi se constituindo uma espécie de naturalização do funcionamento do Estado, onde as políticas públicas que buscam implementar os direitos sociais, focam nas especificidades em suas áreas, materializando estruturas e processos, como se as diferentes áreas não tivessem conexões, relações e/ou interrelações, e, na maioria das vezes, nem interfaces. É em vista da superação dessa lógica, que se torna pertinente o lugar e o sentido da intersetorialidade na política e na gestão pública. Ou seja, marcadamente as relações sociais que produzem desigualdades, são resultantes de múltiplas determinações. É nesse sentido que a visão e o entendimento dos problemas públicos (concretos), são também complexos, multidimensionais e multicausais. Desse modo, para problemas concretos amplos, não cabem respostas simples, unidimensionais e setorizadas. As condições objetivo-materiais demandam, portanto, soluções integradas.

A Educação Integral como mediação para uma gestão democrática, intersetorial, articulada e totalizante

O problema real-social e a necessidade de materialização dos direitos sociais, são em si, desafios e indicam para a convergência e integração de esforços, imperativos (legais e materiais), recursos, conhecimentos e processos cada vez mais totalizantes e multidimensionais. Portanto, a intersetorialidade é uma condição básica para a transição desses modelos instituídos.

> A intersetorialidade é a integração de diversos setores governamentais e não-governamentais com vistas à solução de problemas complexos cuja característica fundamental é a multidimensionalidade. Envolve o reconhecimento de problemas, necessidades ou oportunidades comuns aos setores e a convergência de esforços, conhecimentos e recursos para o planejamento, a execução e a avaliação de ações integrais. (Brasil, 2015, não paginado).

Esses pressupostos e princípios demarcam que a intersetorialidade é um imperativo para a materialização de relações público-políticas e da cooperação horizontal através da articulação entre os diferentes setores do governo, bem como uma mediação vertical, entre os diferentes níveis da administração e entes federativos, territórios, organizações e instituições sociais.

A gestão pública que é constituída por esse pensar, conceber, propor e agir político-administrativamente de maneira multidimensional, intersetorial e participativa, partirá majoritariamente de um olhar de totalidade, tanto acerca dos problemas concretos e suas causas, quanto das soluções e suas alternativas de resolução e avanços nas políticas públicas e educacionais.

No processo de gestão do município, escala ou parcela em que todos os elementos da totalidade (acima descrita em linhas

genéricas) se apresentam em múltiplas dimensões e em particulares desdobramentos, a intersetorialidade muitas vezes se manifesta, mesmo que não de forma intencional, isto é, como estratégia administrativa.

> Neste sentido, tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. [...]
> Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado [...]. (Azevedo, 2004, pp. 59-60).

Conceber e implementar políticas públicas considerando os princípios da intersetorialidade, introduz em seu escopo e em suas mediações, a compreensão e materialização da prática articulada dos diferentes setores. Contudo, considerando a referência e a proximidade da política em implementação, um desses setores constitui-se como vetor integrador, mediador e coordenador do processo (Almeida Filho, 2000). Neste sentido, como estamos tratando de educação integral, o sentido da integração intersetorial na gestão pública nesses casos, corresponde necessariamente à área e ao setor da educação na gestão pública.

Com isso entendemos que é praticamente impossível implementar um processo de educação qualquer que seja, sem essa visão articulada e sem o apoio logístico, financeiro, humano, gerencial, etc., de outros setores da administração pública local. Tanto mais, se esse processo for de educação integral. Nesse sentido, uma das premissas e aspectos seminais da intersetorialidade, é o processo de integração entre as diferentes funções estatais, entre os diferentes setores de atuação administrativa, quando colocado

sob a égide da necessidade de solucionar e apresentar respostas concretas e complexas para problemas comuns.

Para superar o *status quo* (majoritário) de práticas meramente gerenciais da gestão, na direção de uma ação política que visa implementar um projeto educacional, transformador, emancipador e articulado com a sociedade e com um projeto societário para o devir histórico, a visão, a ação, a inserção e o compromisso da totalidade da gestão – na/para área da educação – a intersetorialidade deve ser uma premissa básica. É partindo desses elementos gerais e principiológicos que se defende que o tema da intersetorialidade – sua aplicação prática – torna-se fundamental para a garantia da implementação da educação integral, e, por consequência, dimensão prático-política e estratégica para garantir a implantação da Escola de Tempo Integral.

Compreende-se, portanto, que a intersetorialidade, além de necessária, supera e vai além de procedimentos que são balizados por relações intersubjetivas e fragmentárias da/na razão estatal e na gestão pública. Os princípios fundantes da Educação Integral, por sua natureza, multidimensionais, atos, fatos, e processos integradores, mediações educativas totalizantes, exigem por si, uma ação e respostas articuladas da gestão pública.

Não há oferta de educação escolar sem estradas em condições de trafegabilidade, transporte escolar adequado, infraestrutura predial em quantidade e qualidade necessárias, recursos humanos qualificados e constantemente formados, materiais de consumo, alimentação escolar, entre outros, que em grande parte, demandam esforços conjuntos ou, exclusivamente, de outros setores da administração municipal.

Porém, mesmo quando a educação não figura entre as prioridades da gestão municipal, tais contingências são resolvidas no cotidiano, sem grandes percalços. Isto porque há um fluxo "normal" na administração que atravessa as diferentes gestões, ditado pela burocracia normativa geral do Estado, tornado cultura administrativa. Também porque, em geral, atrasos e mau funcionamento na vida escolar costumam render questionamentos e críticas severas de opositores e da população em geral.

Contudo, a diligência *normal* não se mostra suficiente para a resolução administrativa do processo de educação integral, dadas as exigências contidas em seu caráter intersetorial. Para além dos esforços para a execução integrada de outras políticas sociais com interface com a educação, tais como as políticas de segurança pública, políticas de saúde, políticas de distribuição de renda, etc. – também concebidas em outras escalas e com perfil intersetorial – e, para além do uso (*compartilhado*) de equipamentos públicos e comunitários, sobretudo para atividades escolares *em contraturno*, a Educação Integral em tempo integral exige um nível muito mais aprimorado de articulação institucional, tanto nos aspectos inerentes às mediações práticas, quanto da própria perspectiva de formação humana.

De fato, em ambos os casos a intersetorialidade somente pode realizar-se efetivamente, na e a partir da ação da administração pública municipal e, em parceria com entidades, movimentos sociais, ONGs, Comunidade Escolar, Conselhos, Comitês, entre outros.

Determinadas atividades, na implantação da Educação Integral, pode ser realizado com a participação de professores e estudantes e, com aplicação/aproveitamento pedagógico, visto que a prática intersetorial e a educação integral também são princípios aplicáveis na construção participativa do currículo integrado, na superação da dicotomia corpo-mente, bem como, do mero alargamento do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Secretarias municipais com finalidades específicas e muito diversas tais como Secretaria de Planejamento, Secretaria de Finanças, Secretaria de Viação e Obras, Secretaria de Saúde, Secretaria de Cultura, Secretaria de Esportes, Secretaria de Educação, e outras, devem - de maneira prática e articulada - somar esforços para concretizar um projeto coletivo, definido democraticamente e executado coletivamente. Certamente, o resultado demarca efetividade, com enormes ganhos nas diferentes dimensões do processo educativo, social, administrativo, comunitário, pedagógico, etc.

E é nesse sentido que o ETI pressupõe a intersetorialidade como princípio e para além da integração de ações, políticas e programas concebidos e implementados no âmbito da administração pública em seus diversos níveis e dimensões. O propósito inclui o correto e eficiente diagnóstico das muitas entidades, movimentos sociais, órgãos públicos, ONGs e outras organizações locais com atuação no território e a coerente diligência no processo de diálogo e de mobilização social desses sujeitos sociais e profissionais para implementação, gestão e monitoramento do ETI. Nesse sentido, há aspectos principiológicos necessários, que são os processos objetivo-materiais de uma gestão participativa e democrática.

Considerações finais

O conteúdo da política de educação (e, por consequência, da ETI) pode e deve ser a correspondência e expressão formal e prática do conteúdo gerado nos processos – mesmo que contraditórios – da realidade e materialidade social.

Nesse sentido, a partir da reflexão trazida nesta análise, verificamos que o desafio imediato é a superação do modelo protocolar de ação que marca a gestão em escala municipal das diversas políticas públicas, em geral, mesmo quando estas foram concebidas com viés intersetorial. Isto porque, a tendência é a repetição dos mesmos nomes na formação de diferentes Conselhos e outros coletivos incumbidos do processo deliberativo e/ou consultivo, nas diferentes políticas públicas, sem o devido cuidado na realização do referido diagnóstico das forças vivas e na sua articulação e mobilização. A regra é o cumprimento formal (protocolar) da institucionalidade exigida na legislação que dá origem e fundamentação jurídica à política.

Integralidade e intersetorialidade são princípios que se impõem frente ao desafio da inclusão social e da necessidade de desenvolvimento de outras potencialidades humanas para além do produtivismo, a partir dos processos de formação humana. Em geral, em âmbito municipal e, sobretudo, nos pequenos municípios, as experiências bem-sucedidas na aplicação intersetorial de políticas

públicas - de diferentes setores e de educação - são resultantes do olhar de conjunto e de totalidade da gestão pública municipal. Além disso, pressupõem um projeto de formação humana e de política educacional que deve ser compreendido por todas as dimensões e setores da administração pública municipal.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. "Intersetorialidade, transdisciplinaridade e saúde coletiva: atualizando um debate em aberto." *Revista de Administração Pública*, vol. 34, nº 6, Rio de Janeiro, pp. 11-34, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. *Intersetorialidade no Programa Bolsa Família*. Resultados dos questionários com estados e municípios. Departamento de Condicionalidades. *XI Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva*, 2015. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. Disponível em: https://dssbr.ensp.fiocruz.br/glossary/intersetorialidade/. Acesso em: 24/08/2025.

COSTA, Joaquim Gonçalves da e DURAT, Cristiano Augusto. "Educação Integral e reconexão sociometabólica humano-natureza: principiologias ontológicas e filosóficas para a formação humana integral." *Revista de Ciências Humanas*, vol. 26, nº 1, Frederico Westphalen, RS, pp. 50-74, jan./abr. 2025.

POLITZER, Georges. Princípios fundamentais de filosofia. *In:* BESSE, Guy; CAVEING, Maurice (org.). *Politzer***:** princípios fundamentais de filosofia. Ciências Sociais e Filosofia. Curitiba: Hemus, 2002.

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTERSETORIALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EMANCIPATÓRIAS

Fernanda dos Santos Paulo
José Vicente Lima Robaina

Introdução

A construção de políticas públicas de educação integral em tempo integral no Brasil tem se consolidado como uma agenda estratégica para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Esse movimento ganha força, especialmente, a partir da institucionalização do Programa Escola em Tempo Integral (ETI), instituído pela Lei nº 14.640/2023 e regulamentado pela Portaria MEC nº 1.495/2023. No entanto, a efetividade dessa política não se resume à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, exigindo uma concepção de educação integral comprometida com a centralidade dos sujeitos, a pluralidade dos saberes e a articulação intersetorial dos serviços públicos no território (Brasil, 2025a).

A presente pesquisa se insere nesse debate, propondo uma análise dos fundamentos político-pedagógicos da educação integral em diálogo com a Educação Popular e a intersetorialidade, a fim de contribuir para a construção de políticas públicas emancipatórias. O problema que se apresenta é a frequente redução da educação integral a uma lógica gerencialista e tecnocrática, desconsiderando sua historicidade, seus fundamentos éticos e sua dimensão

transformadora. Considerando esse contexto, indagamos: como a tradição da Educação Popular pode contribuir para a consolidação de uma política de educação integral que seja, de fato, democrática e promotora de justiça social?

Justifica-se essa investigação pela necessidade de tensionar leituras meramente administrativas da educação integral e de evidenciar os elementos epistemológicos, pedagógicos e políticos que sustentam uma concepção ampliada de formação humana. Além disso, o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a educação integral exige o reconhecimento dos territórios como espaços educativos e da intersetorialidade como imperativo ético e metodológico (Brasil, 2025a). Nesse sentido, o estudo propõe-se a fortalecer o vínculo entre escola, comunidade e demais políticas públicas, com base na escuta ativa, no diálogo de saberes e na formação docente crítica.

O objetivo geral do artigo é analisar os fundamentos e práticas da educação integral, com ênfase na intersetorialidade e na Educação Popular, a partir da sistematização dos referenciais teóricos de Paulo Freire e das proposições metodológicas dos materiais da Formação Continuada promovida pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2025. Como objetivos específicos, busca-se: (1) evidenciar os fundamentos freireanos que sustentam uma concepção emancipatória de educação integral; (2) analisar o papel da intersetorialidade como eixo estruturante das políticas públicas educacionais; e (3) discutir a potencialidade dos diagnósticos participativos como instrumento metodológico de escuta dos territórios e de construção coletiva do currículo.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, ancorado na análise documental e na sistematização crítica dos materiais produzidos pela Formação Continuada do MEC/UFFS, especialmente os Módulos 2 e 3. Os documentos são analisados à luz da perspectiva freiriana, buscando-se identificar aproximações com os princípios da Educação Popular

latino-americana, bem como os desafios e potencialidades para sua aplicação em políticas públicas. O estudo adota, como base epistemológica, a concepção dialógica de Paulo Freire (1996, 2001, 2006, 2015), articulando-a com autores contemporâneos que discutem a intersetorialidade, a gestão democrática e a centralidade dos territórios na política educacional.

Ao longo do artigo, defende-se que a educação integral não pode ser entendida como um conjunto de atividades complementares ao currículo formal, nem tampouco como mera ampliação da jornada escolar. Trata-se de um projeto ético-político de sociedade, que requer a formação de sujeitos críticos, a valorização dos saberes populares e a articulação entre diferentes áreas das políticas públicas. Como sinaliza Freire (1996), educar é sempre um ato político, e a formação integral dos sujeitos exige o reconhecimento das múltiplas dimensões da existência humana: ética, estética, cognitiva, afetiva, social e histórica.

Por fim, a análise aqui proposta se ancora na defesa de uma educação integral que supere a lógica compensatória e fragmentada das políticas educacionais e avance na constituição de um projeto coletivo de formação humana. Nessa direção, compreende-se a intersetorialidade como ferramenta e horizonte, a Educação Popular como fundamento pedagógico e político, e a escuta das comunidades como princípio organizador das práticas educativas comprometidas com a justiça social e com a transformação das realidades vividas nos territórios populares.

Educação Integral em Paulo Freire: fundamentos ético-políticos da formação

A obra de Paulo Freire é central para a compreensão da educação integral como projeto de formação humana em sua totalidade. Ao longo de sua trajetória, o autor denunciou os limites

de uma educação bancária e tecnicista, e propôs uma pedagogia centrada no diálogo, na autonomia e na humanização. A educação, para Freire (1996), é um ato político-pedagógico, inseparável da luta por justiça social.

A formação integral do sujeito é entendida por Freire como um processo em que razão, emoção, ética, estética e política se entrelaçam, como explicitado em obras como Pedagogia da Autonomia (1996), À Sombra Desta Mangueira (2015) e A Educação na Cidade (2006). Nelas, a integralidade não se resume à carga horária escolar, mas exige um compromisso com a transformação das condições de vida nos territórios e com o reconhecimento dos sujeitos populares como protagonistas do processo educativo.

Conforme destaca Freire (2001), o ser humano é histórico e inacabado, em permanente construção. A educação integral, nessa perspectiva, não é um acréscimo ao currículo formal, mas a essência do próprio processo educativo na concepção da Educação Popular. Assim, os fundamentos freireanos oferecem uma base sólida para a formulação de políticas públicas que articulem tempo, espaço, subjetividade e política. Também demonstram que a formação integral não é uma categoria nova, mas constitui a própria espinha dorsal de sua proposta político-pedagógica da Educação Popular.

Intersetorialidade como eixo estruturante da política pública

A articulação intersetorial é frequentemente tratada como um elemento secundário nas políticas públicas. No entanto, no campo da educação integral, ela deve ser compreendida como eixo estruturante, necessário para responder à complexidade das vulnerabilidades enfrentadas pelos estudantes. Segundo Moll, Moehlecke e Lobato (Brasil, 2025a, p. 34), "a intersetorialidade não é um princípio administrativo, mas um imperativo ético-político".

Essa perspectiva rompe com a lógica fragmentada de atendimento e propõe a constituição de redes de cuidado, envolvendo a saúde, a assistência social, a cultura, o esporte e os direitos humanos. A escola, sozinha, não é capaz de garantir a formação plena dos sujeitos, sendo essencial o trabalho articulado entre diferentes setores do poder público e da sociedade civil.

No contexto da Formação Continuada promovida pelo MEC e pela UFFS, a intersetorialidade é apresentada como um pilar da educação integral, devendo ser considerada desde a etapa de diagnóstico até a avaliação das ações. Tal abordagem reafirma a necessidade de pensar políticas educacionais como parte de uma agenda pública mais ampla, comprometida com a equidade e a dignidade dos sujeitos.

Território como lugar de saberes, vínculos e resistências

Na tradição da Educação Popular latino-americana, o território não é apenas um espaço físico, mas um lugar de produção de saberes, vínculos e lutas sociais. Essa concepção está presente na proposta de "territórios educativos" discutida no Módulo 2 da formação (Brasil, 2025b), em que se propõe a elaboração de um currículo vivo e situado.

Ao considerar o território como dimensão constitutiva da política de educação integral, reconhece-se a diversidade cultural, histórica e social das comunidades escolares. É nesse contexto que a escuta das vozes populares, a valorização das experiências locais e o diálogo com as culturas juvenis ganham centralidade na formulação de projetos pedagógicos emancipatórios.

Freire (1994) enfatiza que "educar é anunciar e denunciar": anunciar novas possibilidades de convivência e aprendizagem, e denunciar as opressões que historicamente marcaram os sujeitos populares. Assim, políticas públicas orientadas pela educação

integral devem promover o reconhecimento dos territórios como espaços de transformação, com forte presença da comunidade e de seus saberes ancestrais.

Diagnósticos participativos como instrumentos de escuta e planejamento

A implementação de diagnósticos participativos é uma das estratégias centrais para a efetivação da educação integral intersetorial. Conforme discutido no Módulo 3 da formação (Brasil, 2025a), tais diagnósticos devem mapear não apenas vulnerabilidades, mas também potências dos territórios: equipamentos públicos, agentes culturais, trajetórias escolares e iniciativas comunitárias.

Esse processo requer a participação ativa de diferentes sujeitos: conselhos escolares, lideranças comunitárias, educadores sociais, conselhos tutelares, famílias e estudantes. A escuta qualificada desses atores permite a construção de um planejamento educacional que esteja em consonância com as reais necessidades e sonhos da comunidade escolar.

O diagnóstico participativo não é um procedimento burocrático, mas uma prática política e pedagógica que dá visibilidade aos sujeitos e aos contextos em que vivem. Ele fortalece a gestão democrática e contribui para a elaboração de projetos político-pedagógicos mais integrados, sensíveis às desigualdades sociais e comprometidos com a justiça curricular.

Formação docente crítica para a atuação intersetorial

Um dos desafios centrais para a consolidação de uma política de educação integral diz respeito à formação docente. Ainda que o ETI tenha avançado do ponto de vista normativo, a formação dos

educadores precisa acompanhar essa transformação, superando a lógica tecnicista e fragmentada dos modelos tradicionais.

Freire (1996) afirma que ensinar exige compreender a educação como prática da liberdade. Isso implica formar professores capazes de ler criticamente o mundo, dialogar com os territórios e se inserir nas redes intersetoriais de cuidado e proteção. A atuação docente na perspectiva da educação integral demanda sensibilidade política, escuta ativa e compromisso com a transformação social.

A formação continuada, nesse sentido, deve priorizar metodologias participativas, articuladas à realidade concreta das escolas e aos desafios vividos nos territórios. É necessário construir processos formativos que reconheçam os educadores como intelectuais orgânicos, capazes de protagonizar políticas públicas transformadoras e de reinventar práticas pedagógicas a partir da escuta dos sujeitos e da memória coletiva.

Considerações finais

A análise realizada evidencia que a educação integral em tempo integral requer mais do que a simples ampliação da jornada escolar: implica revisar finalidades, modos de gestão e vínculos entre Estado, escola e sociedade. Sob a perspectiva freiriana, compreende-se como um projeto ético e político sustentado pela escuta, pelo diálogo de saberes e pela valorização dos sujeitos históricos, rompendo com lógicas tecnocráticas e compensatórias e afirmando a centralidade das experiências populares.

Entre as contribuições para as políticas públicas destacam-se a escuta ativa e os diagnósticos participativos, a valorização do território como espaço educativo, a formação docente crítica e intersetorial, a intersetorialidade como princípio político e metodológico e a Educação Popular como horizonte pedagógico. Conclui-se que a efetividade das políticas de educação integral

depende da articulação desses fundamentos em propostas concretas, sustentadas por práticas democráticas e emancipatórias, capazes de enfrentar desigualdades e construir uma escola inclusiva e transformadora.

Referências

BRASIL. *Módulo 2: Fundamentos da Educação Integral.* Brasília: SEB/MEC, 2025b.

BRASIL. *Módulo 3: Políticas de Educação Integral em Tempo Integral e Intersetorialidade.* Autoria de Clêidna Aparecida de Lima, Jaqueline Moll, Tânia Moehlecke e Leonardo Lobato. Brasília: MEC/SEB/UFFS, 2025a.

BRASIL. *Portaria MEC nº 1.495*, de 29 de agosto de 2023. Regulamenta a Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 30 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.640*, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 1 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014**.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ENTRE A ESCOLA E A UNIDADE DE SAÚDE: DESAFIOS PARA O CUIDADO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES

Tassiana Potrich
Thaíssa Nunes Cabreira
Elisangela Argenta Zanatta

Introdução

A discussão sobre educação integral tem ganhado destaque, especialmente no que tange à sua articulação com outras dimensões do desenvolvimento humano. Entre estas, a saúde se apresenta como um dos pilares essenciais para assegurar o processo educativo de forma plena, equitativa e significativa. Compreender que a aprendizagem não se restringe aos conteúdos escolares, mas depende diretamente das condições físicas, emocionais e cognitivas dos educandos, constitui um passo fundamental rumo a uma prática pedagógica transformadora (Lin *et al*., 2025).

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, pensar em saúde integral implica em instituir práticas sistemáticas, intersetoriais e continuadas. A escola configura-se como um espaço privilegiado para o cuidado das crianças e adolescentes, especialmente ao promover um ambiente saudável, seguro e inclusivo, que acolha diferentes demandas e potencialize o desenvolvimento humano (Hawkins *et al*., 2023).

É nesse cenário que se insere o webinário "Tópicos Especiais em Projetos para Educação Integral: Saúde Integral",[1] promovido no âmbito do Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral da Região Sul. Com o objetivo de refletir sobre as interseções entre saúde e educação, abordando desde políticas públicas, como o Programa Saúde na Escola (PSE) (Brasil, 2007), até práticas cotidianas e estratégias para lidar com as necessidades de crianças neurodivergentes.

As reflexões buscam oferecer subsídios teóricos e práticos a professores, gestores escolares e demais agentes da comunidade educacional interessados em construir uma escola verdadeiramente integral, onde o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças sejam prioritários.

Desenvolvimento

Saúde integral como condição para a educação integral

Para que crianças e adolescentes vivenciem a educação integral, é necessário considerar seu desenvolvimento em todos as dimensões, social, intelectual, físico, cultural e emocional. A efetivação dessa proposta exige que a escola atue em parceria direta com os setores da saúde, da cultura e da assistência social. Essa integração favorece o desenvolvimento integral ao potencializar ações conjuntas e promover um cuidado abrangente. Tal visão exige um reposicionamento das atribuições da escola, que passa a ser compreendida também como um espaço de cuidado.

Nesse contexto, apresentamos reflexões oriundas de experiências desenvolvidas em escolas de Chapecó (SC),

1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k9ltJ2ivM2c&list=PLS1_Zm4KVQe0139m_D3IBQwNcVUoXsXkN&index=10.

demonstrando que práticas de educação em saúde, quando integradas ao cotidiano escolar, não apenas contribuem para o bem-estar dos estudantes, mas também potencializam os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Sabe-se que fatores relacionados à saúde como nutrição, saúde bucal, sono, condições socioeconômicas, afetam diretamente o desempenho escolar. Um estudo revela que crianças com desnutrição apresentam déficits no desenvolvimento cognitivo, sobretudo em memória e raciocínio intelectual (Kirolos *et al.*, 2022).

Estudos indicam que crianças provenientes de famílias de baixa renda enfrentam desafios significativos no processo de escolarização, o que pode impactar negativamente seu desempenho escolar (Barbosa, 2020). A higiene oral deficiente também é um fator que contribui para problemas de saúde que afetam a aprendizagem (Ribeiro *et* al., 2020). Esses elementos precisam ser considerados nas práticas pedagógicas, a fim de evitar o agravamento das dificuldades e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender.

O Programa Saúde na Escola (PSE) e a intersetorialidade

Um dos instrumentos mais promissores para a efetivação da articulação entre saúde e educação é o Programa Saúde na Escola (PSE), estratégia que articula o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, no intuito de promover ações integradas e contínuas nas escolas, considerando necessidades locais e indicadores sociais (Brasil, 2007). Destacamos esse programa como a principal via de diálogo entre os dois setores, uma vez que sua estrutura permite a execução de ações coordenadas por equipes de saúde nas instituições escolares, com base em prioridades definidas a partir de indicadores epidemiológicos e necessidades locais.

No entanto, a implementação do PSE enfrenta desafios significativos. Frequentemente, as equipes de saúde não dispõem de profissionais suficientes para atender às demandas das escolas. Em resposta a essa limitação, sugerimos o estabelecimento de parcerias

com universidades locais que tenham cursos na área da saúde. Essa articulação permite que estudantes, sob supervisão docente, atuem em projetos de educação em saúde nas escolas, fortalecendo, tanto a formação dos acadêmicos, quanto a qualidade das intervenções nas instituições escolares.

Também chamamos a atenção para os eixos temáticos trabalhados pelo PSE, que incluem desde a promoção da alimentação saudável e da atividade física até a saúde mental, a prevenção da violência, a saúde sexual e reprodutiva e a saúde bucal, dentre outros. Dentre essas temáticas, observa-se a crescente demanda das escolas pela abordagem ao *bullying*, à automutilação e aos sintomas de ansiedade. A ênfase na saúde mental se justifica pela intensificação desses problemas no ambiente escolar, especialmente após a pandemia de COVID-19, que gerou impactos psicológicos profundos em crianças e adolescentes (Fonseca *et al.*, 2025).

Neurodesenvolvimento e práticas pedagógicas

Outro ponto central desta discussão é a abordagem do desenvolvimento infantil sob a ótica da neurociência. O conceito de neuroplasticidade – a capacidade do cérebro de formar novas conexões neurais – é fundamental para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os primeiros anos de vida representam o período de maior plasticidade cerebral, tornando a infância uma janela de oportunidade privilegiada para intervenções educativas e de saúde (Bohnenberger e Marques, 2025).

Nesse sentido, práticas pedagógicas que promovem estímulos positivos e diversificados – como atividades artísticas, brincadeiras, leitura, música e ambientes seguros – contribuem para a formação de redes neurais associadas à memória, à criatividade e à autorregulação emocional (Alimi Selmani, 2025). Enfatizamos que essas práticas devem estar presentes nas propostas curriculares da educação integral, como forma de promover um aprendizado significativo e duradouro.

Alertamos também para a importância de adequações no processo educativo para crianças neurodivergentes, como aquelas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O conceito de Projeto Educacional Singular defende a criação de um plano individualizado para cada criança com necessidades específicas, elaborado de forma colaborativa entre professores, gestores, equipe de apoio, profissionais da saúde e a família (Rambo; Almeida, 2023). Este, deve definir objetivos, estratégias pedagógicas personalizadas, adaptações curriculares, recursos necessários e formas de acompanhamento contínuo, sempre respeitando o ritmo e as potencialidades da criança.

A formação continuada dos professores, nesse contexto, é imprescindível. Não basta conhecer o diagnóstico: é necessário que professores e gestores tenham uma formação específica e aprofundada para compreender as particularidades das crianças neurodivergentes, como aquelas com TDAH e TEA (Souza, Silva e Santos, 2024). Essa formação deve oferecer tanto a base teórica, quanto estratégias práticas aplicáveis no cotidiano escolar. Isso inclui métodos de adaptação curricular, flexibilização de atividades, uso de recursos visuais e multissensoriais. Reforçamos, ainda, que diante da ausência de manuais ou receitas prontas, o caminho mais promissor é a articulação colaborativa entre educadores, profissionais da saúde e familiares.

Considerações finais

Não é possível assegurar uma educação de qualidade sem considerar, com a devida seriedade, as condições de saúde física, emocional e social das crianças e adolescentes.

Diante disso, é necessário perguntar: como nossas escolas têm considerado a saúde das crianças como parte de seu projeto

educativo? Em que medida os currículos e as práticas pedagógicas estão atentos às dimensões emocionais, físicas e sociais da aprendizagem? E mais: as políticas públicas locais têm promovido, de fato, o diálogo entre educação, saúde e assistência social, ou essas áreas ainda operam de forma fragmentada e desarticulada?

A realidade educacional brasileira, marcada por desigualdades históricas e estruturais, exige que essas perguntas não sejam apenas retóricas, mas mobilizadoras. O desafio é complexo, especialmente quando se pensa em uma escola em tempo integral que acolha, com qualidade, a diversidade dos sujeitos que a habitam. No entanto, como destacamos ao longo deste artigo, a transformação começa pelo possível. Cada passo em direção a uma maior integração entre saúde e educação representa um avanço significativo na construção de um ambiente escolar mais humano, inclusivo e emancipador.

Concluímos este artigo, portanto, não com uma receita, mas com um convite. Que professores, gestores e demais profissionais da educação se sintam provocados a incluir nas políticas escolares programas estruturados de formação continuada que abordem diretamente as questões que afetam a vida e o aprendizado das crianças e adolescentes. Esses programas devem tratar de temas como saúde mental, prevenção à violência, inclusão de estudantes neurodivergentes, estratégias para lidar com desigualdades socioeconômicas e promoção de hábitos saudáveis. A formação precisa ser prática, conectada à realidade da escola e pensada de modo intersetorial, envolvendo saúde, assistência social e cultura.

Referências

ALIMI SELMANI, Teuta. "The influence of music on the development of a child: perspectives on the influence of music on child development." *Journal of Effective Teaching Methods*, vol. 2, nº 1, pp. 1-8, 2025. Disponível em: https://

journals.eikipub.com/index.php/jetm/article/view/162. Acesso em: 27/08/2025.

BARBOSA, Cinthya *Cristiane Galvão dos Santos. Educação, pobreza e desigualdade social: o processo de escolarização nas famílias de baixa renda e suas implicações no desempenho escolar.* Tese de Doutorado em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40979. Acesso em: 02/09/2025.

BOHNENBERGER, Gustavo e MARQUES, Guilherme Vaz. "Desenvolvimento infantil e plasticidade cerebral: a importância dos primeiros anos de vida para a saúde neurológica e funcional." *Cognitus Interdisciplinary Journal*, vol. 3, nº 2, pp. 15-35, 2025. DOI: 10.71248/2ea25y86. Disponível em: https://ojs.editoracognitus.com.br/index.php/revista/article/view/98. Acesso em: 24/08/2025.

BRASIL. *Programa Saúde na Escola: Caderno de referência*. Brasília: Ministério da Saúde, Ministério da Educação. 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_referencia_programa_saude_escola.pdf. Acesso em: 27/08/2025.

FONSECA, Elson Max Fernandes da. "A Saúde Mental de Estudantes e Professores no Ambiente Escolar Pós-Pandemia." *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, vol. 12, pp. 130-140, 2025. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/399. Acesso em: 25/08/2025.

HAWKINS, Georgianne Tiu; CHUNG, Chloe S.; HERTZ, Marci F. e ANTOLIN, Noehealani. "The school environment and physical and social-emotional well-being: implications for students and school employees." *Journal of School Health*, vol. 93, nº 9, pp. 799-812, 2023. DOI: 10.1111/josh.13375. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/josh.13375. Acesso em: 22/08/2025.

KIROLOS, Amir *et al.* "Neurodevelopmental, cognitive, behavioural and mental health impairments following childhood malnutrition: a systematic review." *BMJ Glob Health*, 2022, Jul; 7(7): e009330. DOI: 10.1136/bmjgh-2022-009330. Disponível em: https://doi.org/10.1136/bmjgh-2022-009330. Acesso em: 02/09/2025.

LIN, Qinyun *et al.* "Physical, mental and behavioral health indicators in relation to academic performance in European boys and girls: the I.Family study." *BMC Public Health*, vol. 25, art. 2176, 2025. DOI: 10.1186/s12889-025-23578-3. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s12889-025-23578-3. Acesso em: 22/08/2025.

RAMBO, Roseli Wolschick e ALMEIDA, Leonardo Rocha de. "Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura." *Olhar de Professor*, vol. 26, pp. 1-17, 2023. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20342. Acesso em: 27/08/2025.

RIBEIRO, Letícia *et al.* "Impacto de Ações Educacionais Sobre o Índice de Higiene Bucal de Escolares de um Município do Sul do Brasil." *Ensaios e Ciência: Ciências Humanas*, vol. 24, nº 3, pp. 211-218, 2020. Disponível em: https://ensaioseciencia.pgsscogna.com.br/ensaioeciencia/article/download/7962/5571/29903. Acesso em: 22/08/2025.

SOUZA, Aline Cristina de; SILVA, Maria Aparecida de Souza e SANTOS, Ana Cláudia dos. "Formação de professores e gestores para a inclusão de alunos com TEA e TDAH: desafios e perspectivas." *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 30, pp. 1-17, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/. Acesso em: 27/08/2025.

INTERSETORIALIDADE – POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS PARA AS ESCOLAS

Neusa Rossini
Caroline Mallmann Schneiders
Demétrio Alves Paz

Introdução

O presente texto busca elencar possibilidades para aplicação da intersetorialidade, no campo da educação. A Educação em Tempo Integral, ao ser compreendida como um direito e uma política pública, ultrapassa a visão restrita do processo de escolarização. Ela pressupõe a articulação entre diferentes dimensões do desenvolvimento humano e, por consequência, exige que a escola dialogue com outros setores da sociedade. Nesse sentido, a intersetorialidade é um eixo capaz de potencializar os impactos da educação ao integrar políticas, atores sociais e recursos em torno de objetivos comuns.

Como tutores de duas turmas do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul, edição 2025, podemos ouvir muitos relatos de cursistas acerca da dificuldade de integrar a intersetorialidade à proposta pedagógica nas escolas, a intersetorialidade, visto que é necessária a articulação de setores como secretarias, profissionais, entidades, gestores, de modo que essa prática se efetive.

Educação Integral, intersetorialidade e possibilidades

A Educação em Tempo Integral é uma proposta que busca garantir a formação plena de crianças, adolescentes e jovens, contemplando dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e físicas. Ela se ancora na Constituição Federal de 1988 e no Plano

Nacional de Educação (Brasil, 2015). O PNE estabelece 20 metas que deveriam ser alcançadas até 2024, com o objetivo de consolidar um sistema educacional que garanta o direito à educação em sua integralidade. Especificamente na meta 6 consta "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (Brasil, 2015).

Moll (2012) destaca a educação integral como política pública que vai além da ampliação da jornada escolar, incorporando o desenvolvimento humano integral e a integração com a comunidade. A Educação Integral não se restringe à possibilidade de ampliação do tempo que a criança ou o jovem passa na escola, mas à possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo (Brasil, 2025).

A Educação Integral deve ser entendida como política pública que articula o tempo escolar ampliado com práticas pedagógicas diversificadas, vinculadas ao território e à comunidade. Essa perspectiva rompe com a lógica de uma escola isolada, propondo a criação de redes colaborativas entre diferentes setores.

Na busca por romper essa lógica fragmentada, a intersetorialidade é uma grande aliada da educação em tempo integral, porque faz a articulação entre as políticas públicas e diversos setores, tais como: saúde, assistência social, cultura, esporte, mobilidade urbana e segurança alimentar. Dessa forma, a intersetorialidade contribui não só para o rompimento da fragmentação das ações públicas, mas também para a convergência de esforços para o desenvolvimento integral.

A prática da intersetorialidade ainda não é comum nas políticas públicas (Brasil, 2025, p. 34), mas tem avançado no âmbito da escola em tempo integral, onde muitas experiências e práticas podem ser realizadas.

Elencam-se algumas sugestões para gestores escolares, a fim de auxiliar na construção de possibilidades a serem incorporadas aos currículos e aos projetos pedagógicos das escolas em Tempo Integral, em parceria com as secretarias:

Secretaria de Saúde: realização de palestras e oficinas de alimentação saudável, acompanhamento nutricional, campanhas de prevenção de doenças infectocontagiosas, higiene corporal e bucal, saúde mental, primeiros socorros, autocuidado, sobre emoções, bullying, autoestima, sexualidade, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, mutirões de saúde realizados em parceria para realização de exames, orientações médicas e palestras e projetos comunitários que envolvam famílias e estudantes em práticas esportivas;

Secretaria de Assistência Social: monitoramento e apoio às famílias em situação de vulnerabilidade via CRAS, para evitar evasão e abandono escolar. Apoio no monitoramento quando identificadas situações de pobreza, negligência ou violência. Projetos educativos de prevenção ao trabalho infantil, abuso e exploração sexual. Grupos de convivência voltados a jovens, mulheres ou famílias em risco social. Atendimento psicológico e de assistência sociais. Oficinas de protagonismo juvenil e aprendizagem profissional. Projetos de hortas comunitárias ligadas às escolas e distribuição de alimentos. Palestras e grupos de apoio para famílias, para fortalecer vínculos comunitários;

Secretaria da Cultura: integração com espaços culturais, bibliotecas, museus, grupos artísticos locais, centros históricos e comunidades tradicionais. Parcerias com artistas locais para oficinas e projetos culturais dentro da escola, como dança, música, teatro, artesanato. Integração entre bibliotecas públicas, escolas e escritores, clubes de leitura, saraus literários e feiras do livro. Aproximação com a cultura popular, o folclore, as festas populares e a culinária típica. Respeito e reconhecimento das culturas indígenas, afro-brasileiras e de imigrantes. Incentivo para que estudantes produzam podcasts, vídeos e conteúdos digitais;

Secretaria do Meio Ambiente: inserção de temas ambientais em todas as disciplinas, de forma transversal, discussão da Agenda 21, uso de aplicativos para coleta de dados ambientais, oficinas de respeito à natureza, palestras e mutirões de limpeza. Projetos pedagógicos sobre biodiversidade, consumo consciente, mudanças climáticas, campanhas de coletas seletivas, reaproveitamento de materiais, uso racional da água e da energia, captação de água da chuva, e uso de energia solar, redução de resíduos sólidos no âmbito da escola e residências, formação de agentes ambientais, voluntários para preservação de praças, rios e áreas verdes;

Secretaria de Esporte: promoção de atividades físicas, utilização de ginásios, quadras e centros esportivos municipais pelas escolas em horários alternados, escolas cedendo espaços para treinos de equipes comunitárias, organização conjunta de competições entre escolas (futebol, atletismo, voleibol, xadrez, etc.), integração dos Jogos Escolares com programas estaduais/nacionais de esporte, parcerias com a assistência social para oferta de bolsas-esporte ou programas de permanência, programas de combate ao sedentarismo e à obesidade infantil, identificação e acompanhamento de alunos com potencial esportivo, encaminhamento para projetos de alto rendimento.

A implementação da Educação em Tempo Integral depende de esforços conjuntos, da gestão escolar de municípios e suas secretarias, que pode ocorrer também com empresas, organizações da sociedade civil, Institutos Federais e Universidades Federais, associações, Segurança Pública, Vara da Infância, Juventude e Idoso, Centros Comunitários, Conselhos, Ministério Público, Defensoria Pública e os mais diversos segmentos da sociedade.

Considerações finais

A construção de uma agenda intersetorial pode ampliar a capacidade da escola de atuar como espaço de proteção, inclusão e desenvolvimento, reforçando o princípio de que a Educação Integral não é responsabilidade exclusiva da escola, mas um compromisso coletivo.

Os desafios de articulação e de diálogo impõem-se aos gestores educacionais, para construção e mapeamento de agendas comuns de trabalho entre secretarias e segmentos da sociedade, com a finalidade de possibilitar experiências para os alunos, para ampliar sua visão de mundo e para que ocorra a efetivação da cidadania.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01/09/2025.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 01/09/2025.

BRASIL. *Texto de Referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito do Programa Escola em Tempo Integral*. Módulo 3 – Políticas de Educação Integral em Tempo Integral e intersetorialidade. Curso: Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral. Brasília, DF: SEB/MEC, 2025.

MOLL, Jaqueline *et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS INDÍGENAS NO PARANÁ: O DESAFIO DA INTERSETORIALIDADE

Cristiano Augusto Durat
Marciane Maria Mendes

Introdução

A educação escolar indígena no Brasil foi assegurada como direito pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a diversidade cultural dos povos indígenas e a necessidade de uma escola específica, bilíngue, diferenciada e intercultural, prevista nos artigos 210, §2º, 231 e 232 (Brasil, 1988). A partir desse marco jurídico, outras normativas reforçaram a construção de um modelo educativo próprio, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/1996, que, em seus artigos 78, 78-A e 79, estabeleceu orientações para uma educação que respeite as línguas maternas e os processos socioculturais de cada povo (Brasil, 1996). Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, consolidou princípios fundamentais voltados à valorização das identidades, práticas comunitárias e saberes tradicionais (Brasil, 1999).

No mesmo ano, o MEC apresentou aos povos indígenas o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), cujo fundamento se pauta pelo reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade, pela valorização da educação e dos conhecimentos indígenas, como guardiões dos saberes e conhecimentos próprios de se relacionarem com a natureza, com o

homem e suas cosmologias, e pela autodeterminação, reafirmando o direito de decidirem sobre o futuro de seus pares, além do reconhecimento de que os povos indígenas fazem parte de uma comunidade educativa (RCNEI, 1999, p. 23).

O que se pretende, afinal, é aproximar a comunidade da dinâmica escolar, de maneira que a instituição de ensino faça a mediação entre os saberes indígenas e os saberes científicos. No âmbito das políticas educacionais para esses povos, não é desconhecida a importância atribuída à sua comunidade, reconhecida pelas políticas públicas como fundamental para o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas que estimulem e garantam a identidade de seus pares. Portanto, é imprescindível para a escola indígena a participação da comunidade no ambiente escolar – não apenas a presença física, mas também os saberes dos anciãos, dos curandeiros, dos xamãs, das lideranças, dos caciques, dos pais e de outros sujeitos que compõem a vida social, pois todos, sem exceção, agregam conhecimentos e ajudam a conduzir o planejamento curricular (Brasil, 1999, p. 65).

Caminhando pela linha histórica, pinçamos um elemento importante no contexto do Programa Mais Educação, especialmente no texto de referência para o debate nacional, de 2009, que muito se aproxima da proposta pedagógica para as comunidades indígenas, ao afirmar "que o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que somente juntas podem ressignificar suas práticas e saberes" (Brasil, 2009, p. 33).

Embora, na prática, esse ressignificado tenha sido interrompido no período de 2016 a 2022, o Ministério da Educação aponta, novamente, alguns caminhos para uma educação voltada à formação humana integral, com o advento da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que instituiu a "Política da Escola de Tempo Integral" (Brasil, 2023). Com isso, nada mais sensato do que retomar agendas esquecidas ou silenciadas sobre uma educação voltada às várias dimensões da vida humana, de sujeitos e coletivos

que preservam para si conhecimentos próprios e saberes de uma estreita relação com o mundo e a natureza. Partindo desse princípio, abre-se um campo de possibilidades para entrelaçar a educação integral em interface com a Educação Escolar Indígena.

Outras normativas internacionais asseguram uma educação escolar indígena pautada em suas práticas, vivências e decisões. Nesse cenário, evidenciamos a Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cujo reconhecimento pelo Brasil se deu pelo Decreto nº 5.051/2004, posteriormente reafirmado pelo Decreto Nº 10.088/2019 (Brasil, 2004; Brasil, 2019). A convenção garante às comunidades indígenas o direito à consulta livre e prévia sobre qualquer projeto ou política pública que interfira diretamente em seu modo de ser, incluindo, nesses processos, as políticas educacionais.

Nos últimos anos, tivemos alguns avanços significativos que apontam para uma educação mais condizente com as necessidades das comunidades indígenas, como a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, com forte apelo à elaboração de currículos próprios para suas escolas (Brasil, 2012).

O debate educacional brasileiro incorporou também a perspectiva da educação integral, entendida como uma concepção que visa ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas, articulando saberes escolares e comunitários. O Programa Paraná Integral, instituído pela Lei nº 21.658, de 27 de setembro de 2023, insere-se nesse movimento de expansão da jornada escolar, propondo novas formas de organização curricular e pedagógica (Paraná, 2023). No entanto, a chegada desse programa às comunidades indígenas suscita questionamentos acerca de sua pertinência, adaptação e efetividade em contextos socioculturais singulares.

Diante desse cenário, emergem desafios relacionados tanto à infraestrutura e aos recursos quanto à adequação pedagógica e cultural da educação integral às especificidades das escolas indígenas. Tais dificuldades não anulam, entretanto, as possibilidades de fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, desde que a política seja construída em diálogo com os povos indígenas e respeite seus modos próprios de organizar o tempo, o trabalho, a vida comunitária e a transmissão dos saberes.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as potencialidades da implementação da educação integral em escolas indígenas no estado do Paraná. Para tanto, será considerado o marco legal que ampara a educação escolar indígena e a política de educação integral, além de dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e do Censo Escolar de 2024. A intenção é contribuir para a qualificação do debate e das práticas que buscam articular a educação integral com os princípios de uma escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue.

Política de Educação Integral e seus desafios nas escolas indígenas do Paraná

A implementação da educação integral nas escolas indígenas do Estado do Paraná enfrenta uma série de desafios, mas também apresenta grandes oportunidades para a construção de uma escola que dialogue com as realidades dessas comunidades e suas necessidades. A Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, marca um avanço importante nesse sentido ao estabelecer diretrizes para o desenvolvimento da educação em tempo integral, mas sua aplicação nas escolas indígenas exige um olhar atento para as especificidades culturais, territoriais e sociais desses povos (Brasil, 2023). A perspectiva de educação integral apresentada neste texto entende que as dimensões quantitativas — com mais tempo dedicado à escola e/ou ao território — e qualitativas — voltadas

para a formação integral do ser humano — estão interligadas. Nesse sentido, implica construir uma política de educação integral com seriedade, reconhecendo que a escola não pode ser um espaço isolado de sua comunidade.

O Estado abriga várias comunidades indígenas, compostas por diferentes etnias, como os Guarani, Kaingang e Xetá. Essas comunidades possuem culturas, línguas e tradições próprias, o que torna o desafio da implementação da educação integral em tempo integral ainda mais complexo. Conforme os dados do Censo Escolar de 2024, o Paraná apresenta um cenário de expansão da oferta de educação em tempo integral, com 98.297 matrículas. Entretanto, ainda é um quantitativo que precisa ser ampliado, considerando que o total de matrículas na rede pública chega a 912.166. Ou seja, pouco mais de 10% estão sendo atendidos pela educação integral (Paraná, 2025).

Considerando a diversidade de territórios, sujeitos e coletivos, e as realidades distintas de oferta da educação básica, o estado contabilizou 2.089 escolas, das quais 1.688 estão localizadas na área urbana e 401 na área rural. Afunilando mais os dados das escolas rurais, chegamos ao total de apenas 42 escolas indígenas gerenciadas pela Secretaria de Educação (Paraná, 2025). Por consequência, nenhuma delas oferece educação em tempo integral, o que demonstra a importância de uma discussão comprometida com essa realidade.

Em uma pesquisa realizada com a análise dos dados de evasão escolar em escolas de localidades diferenciadas (ELD), no período de 2014 a 2021, identificou-se um número preocupante de estudantes indígenas evadidos da escola pública, "com um aumento de aproximadamente 77,5%, passando de 11.138 estudantes em 2014 para 19.765 em 2021" (Candeia, Lima e Pereira, 2024, p. 95).

Ao reduzir a escola de observação para as etapas da educação básica, os pesquisadores apontaram as seguintes informações: na educação infantil houve um aumento de 177%, sendo que, em 2014, foram 466 casos de evasão, saltando para 1.291 em 2021; no ensino

fundamental houve uma pequena redução no número de evadidos, entretanto, o número de evasão aumentou consideravelmente no último ano, passando de 876 em 2014 para 2.430 em 2021; no ensino médio o cenário continuou alarmante, pois em 2014 foram 1.917 evadidos e, em 2021, esse número saltou para 5.418 (Candeia, Lima e Pereira, 2024, p. 97).

Os dados demonstram o grande desafio das autoridades públicas em buscar estratégias de permanência desses estudantes, mas, para isso, precisam construir coletivamente, em diálogo com as comunidades, caminhos plausíveis e alicerçados em políticas públicas efetivas. Acreditamos que a intersetorialidade pode favorecer e fortalecer o vínculo dessas comunidades com uma educação escolar concreta e permanente, mas, para isso, os gestores devem apresentar soluções, considerando que cada comunidade apresenta suas particularidades e demandas específicas, o que exige que o projeto de educação considere não apenas o aumento do tempo na escola, mas também a adaptação curricular para atender às suas realidades culturais e territoriais.

Com isso, a articulação entre a escola e o território indígena se torna essencial para que a educação faça sentido e respeite a identidade de cada comunidade, enfrentando, assim, os desafios de infraestrutura, formação de professores e valorização dos saberes tradicionais. Considerando os dados analisados, pesquisados nas plataformas da Secretaria Estadual de Educação, faz-se necessário articular a escola com o território onde ela está inserida, para que o aprendizado faça sentido para esses estudantes.

A partir dos estudos de Moll (2012), entende-se que a escola de tempo integral é um "território privilegiado para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, no qual o conhecimento acadêmico dialoga com os saberes culturais, sociais, emocionais e do cotidiano dos estudantes". Esse sentido é essencial não apenas para garantir a permanência dos estudantes na escola, mas também para que as aprendizagens escolares sejam vistas como um meio de fortalecer suas culturas, identidades e tradições.

Essa discrepância revela mais do que uma defasagem numérica: evidencia o distanciamento entre o modelo de educação integral implementado pelo Estado e as realidades socioculturais das comunidades indígenas. A proposta governamental, em grande medida, ancora-se na ampliação do tempo escolar dentro de estruturas curriculares e organizativas padronizadas, pouco atentas às formas próprias de organização do tempo, do espaço e do trabalho coletivo nas aldeias.

Nessa perspectiva, o risco é que a educação integral seja reduzida a uma extensão quantitativa da jornada escolar, sem contemplar o sentido qualitativo que poderia assumir no contexto indígena. Como adverte Moll (2012, p. 15), "a educação integral deve ser concebida como projeto que amplia tempos, espaços e oportunidades, articulando saberes escolares e não escolares em diálogo com a realidade dos sujeitos". No caso das comunidades indígenas, isso implica considerar tempos de rituais, práticas de subsistência, assembleias comunitárias e usos das línguas originárias como dimensões indissociáveis da formação integral.

Portanto, mais do que ampliar horas letivas, trata-se de repensar a concepção de integralidade a partir das epistemologias indígenas, assegurando que a escola seja espaço de afirmação identitária e de fortalecimento comunitário. Sem esse movimento, a política de tempo integral corre o risco de reforçar práticas assimilacionistas, contrariando os princípios constitucionais e legais que sustentam uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

A implementação da educação em tempo integral nas escolas indígenas do Paraná não pode ser pensada apenas como a ampliação da jornada escolar. Para que essa política alcance efetividade e contribua para a permanência dos estudantes, é necessário que esteja articulada a uma concepção ampliada de educação, que considere os diferentes determinantes que atravessam a vida das comunidades indígenas.

Nesse contexto, a intersetorialidade emerge como elemento estratégico. A participação integrada de secretarias e órgãos das áreas de saúde, assistência social, esporte e cultura é essencial para que a escola se constitua em espaço de formação integral, capaz de dialogar com as necessidades e projetos de vida das comunidades.

> O conceito de intersetorialidade teve destaque nas discussões sobre a implementação do Programa Mais Educação, ao propor que todos os setores públicos envolvidos com as políticas sociais do município/estado, principalmente aquelas que se relacionavam à garantia de direitos e às atividades com crianças, adolescentes e jovens, precisam dialogar para que os esforços e recursos sejam destinados à formação integral dos sujeitos em escolas de tempo integral. (Gomes, 2025).

Para tanto, o planejamento da educação integral em escolas indígenas deve ser coordenado pelos setores responsáveis por essa modalidade na Secretaria de Estado da Educação, em diálogo permanente com as lideranças e comunidades indígenas. Assim,

> As diferentes concepções de acesso, acolhimento e vínculo no processo de construção do ensino podem proporcionar o estabelecimento de estratégias com vistas a aprimorar a Escola de Tempo Integral e assegurar a formação integral. Desse modo, é de extrema importância fortalecer o diálogo e a ação entre diferentes setores da sociedade, para que seja possível ampliar a consciência acerca da vulnerabilidade, bem como o fortalecimento da intersetorialidade no ensino no Brasil. (Corá e Trindade, 2015).

Trata-se de reconhecer que a integralidade, nesses contextos, não se resume apenas ao aumento do tempo na escola, mas à construção de experiências educativas que envolvam a comunidade, valorizem identidades culturais e articulem políticas públicas de forma transversal.

Considerações finais

A análise realizada evidencia a tensão permanente entre o que prevê a legislação brasileira para a educação escolar indígena e a forma como as políticas públicas são efetivamente implementadas no cotidiano das escolas. Apesar dos avanços normativos conquistados a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, ainda persiste um descompasso entre os princípios de uma educação específica, diferenciada e bilíngue e as políticas universais de expansão da jornada escolar.

Nesse cenário, a participação ativa das comunidades indígenas mostra-se imprescindível para a construção de uma proposta de educação integral que não seja mera transposição de modelos externos, mas sim resultado de diálogo intercultural, capaz de articular os saberes escolares e comunitários. Como afirmam Mourad, Mendes e Von Onçay (2020, p. 85), "a territorialização da educação implica reconhecer os sujeitos em seus contextos culturais, políticos e históricos, de modo a garantir que a escola dialogue com os projetos de vida das comunidades".

Conclui-se, portanto, que a efetivação da educação em tempo integral nas escolas indígenas do Paraná exige mais do que a ampliação da jornada escolar: requer a articulação intersetorial como caminho estratégico para enfrentar a evasão e promover a permanência qualificada dos estudantes. A integração entre educação, saúde, assistência social, esporte e cultura é condição para que a escola indígena se fortaleça como espaço de formação integral, bilíngue e intercultural, em consonância com os direitos constitucionais e com os projetos de vida das comunidades.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05/09/2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05/09/2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3*, de 10 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, *Diário Oficial da União*, 13 dez. 1999.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 5.051*, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 20 abr. 2004.

BRASIL. *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 5*, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, *Diário Oficial da União*, 25 jun. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena. Acesso em: 05/09/2025.

BRASIL. *Decreto nº 10.088*, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da OIT. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 06/11/2019.

BRASIL. *Lei nº 14.640*, de 31 de julho de 2023. Institui a Política da Escola de Tempo Integral. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 14/09/2025.

CANDEIA, Nicole de Lima; LIMA, Márcio Alexandre Barbosa e PEREIRA, Edna Alessandra. "Evasão escolar entre estudantes de escolas localizadas em terras indígenas e quilombolas." *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, vol. 10, Brasília, pp. 75-102, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v10.6504. Acesso em: 28/08/2025.

CENSO ESCOLAR 2024. *Relatório*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard. Acesso em: 06/09/2025.

CORÁ, Élsio José; e TRINDADE, Letícia de Lima. "Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral." *Educação em Revista*, vol. 31, nº 4, Belo Horizonte, pp. 81-94, out./dez. 2015.

GOMES, Aurélia Lopes. "Bases teórico-conceituais para a construção das políticas de educação integral em escolas de tempo integral", *in*: MOURA, Alexandre Carvalho de; MATIELLO, Alexandre Maurício; GONÇALVES, Ana Cecília Teixeira; BONOTTO, Danusa de Lara; SOUZA-FRANCO, Gilza Maria de e SEGANFREDO, Katia Aparecida (orgs.). *Tempos de aprender: a educação integral como caminho para a humanização e a prática da democracia*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2025.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; MENDES, Marciane Maria e VON ONÇAY, Solange Todero. "Educação e diversidade: a territorialização do ensino nas modalidades da LDB." *Revista Contexto & Educação*, vol. 40, nº 122, Ijuí, pp. 83-100, 2020. DOI: https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.122.16686.

PARANÁ. *Lei nº 21.658*, de 27 de setembro de 2023. Institui o Programa Paraná Integral. Curitiba, PR: *Diário Oficial do Estado do Paraná*, 27 set. 2023.

PARANÁ. *Censo*: Paraná registra 2º maior crescimento do Brasil em matrículas para ensino integral. Curitiba, PR: SEED, 2025. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Censo-Parana-registra-2o-maior-crescimento-do-Brasil-em-matriculas-para-ensino-integral. Acesso em: 06/09/2025.

PARANÁ. *Educação em tempo integral*. Curitiba, PR: SEED, 2025. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/eti. Acesso em: 28/08/2025.

APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES DA COLEÇÃO

Jaqueline Moll Professora Titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com período de estudos na Universidade de Barcelona. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim. Articuladora estadual pelo Rio Grande do Sul na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Foi Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (2014-2018), professora colaboradora da Universidade de Brasília (2006-2008) e atuou no Ministério da Educação (2005-2013) como Diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade; e Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica. Coordenou a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional (PROEJA) (2005-2007) e do Programa Mais Educação (2008-2013) no MEC. Ingressou no magistério superior em 1987, atuando na PUC/RS, UNISINOS e UFPel. Participou da construção e preside a Assembleia de Delegados da Cátedra UNESCO: Cidade que Educa e Transforma. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5636898381563825. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5465-178X.

Jamile Cristina Ajub Bridi Chefe do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), professora do Magistério do Ensino Superior na Faculdade UNISE e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica da UTFPR.

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Articuladora estadual pelo Paraná na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Integra o Banco Nacional de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis/INEP), é líder do grupo de pesquisa Transmutare e membro do Comitê Editorial da Revista Transmutare. Atuou como docente em instituições públicas e privadas de ensino superior, bem como em cursos a distância de formação inicial e continuada de professores. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8109231043071979. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4424-1351.

Juares da Silva Thiesen Professor aposentado do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor voluntário do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC e professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Pós-doutor (PhD) pela Universidade do Minho, Braga/Portugal. Doutor em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP) de Havana, Cuba, com revalidação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação - Ensino Superior pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Graduado em Estudos Sociais e Graduado em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Articulador estadual por Santa Catarina na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Líder do grupo de pesquisa ITINERA e coordenador do Grupo de Estudos em Educação Integral de SC (GEEI.SC). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFOR) da UNIPLAC. Membro da Comissão de elaboração da APCN - Proposta de Doutorado para o PPGE da UNIPLAC. Participa das redes de pesquisa: REDHUMANI, OEMESC, Observatório Nacional de Educação Integral e REDEPEL. Foi Diretor de Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação (2003-2007) e Vice-Diretor do Centro de Ciências da Educação da UFSC (2012-2017). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0176543786942215. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9299-4441.

APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES DESTE VOLUME

Elsio José Corá Doutor em Filosofia pela PUCRS, com pós-doutorado pela Universidade do Porto (Portugal) e estágio de doutorado pela Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália). Mestre e graduado em Filosofia pela UFSM. Docente do curso de graduação em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado) em Filosofia da UFFS – Campus Chapecó. Atuou como Coordenador-geral do Ensino Fundamental do Ministério de Educação (MEC) e foi Diretor de Políticas de Graduação e Pró-Reitor de graduação da UFFS. É coordenador-geral do projeto de extensão Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul - 2025. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1501716878649753. E-mail: cora@uffs.edu.br.

Jaqueline Moll Professora Titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com período de estudos na Universidade de Barcelona. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim. Articuladora estadual pelo Rio Grande do Sul na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Foi Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (2014-2018), professora colaboradora da Universidade de Brasília (2006-2008) e atuou no Ministério da Educação (2005-2013) como Diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade; e Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica. Coordenou a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional (PROEJA) (2005-2007) e do Programa Mais Educação (2008-2013) no MEC. Ingressou no magistério superior em 1987, atuando na PUC/RS, UNISINOS e UFPel. Participou da construção e preside a Assembleia de Delegados da Cátedra UNESCO: Cidade que Educa e Transforma. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5636898381563825. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5465-178X. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

Joel Bavaresco Assistente em Administração na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Especialista em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Especialista em Gerenciamento de Projetos e Bacharel em Administração pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Tem experiência em Administração Pública, atuando com planejamento, orçamento público e aquisições. Também atua no apoio, gestão e fiscalização de projetos e programas na área de formação de professores. É coordenador administrativo da Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul - 2025. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1137521761303228. E-mail: joel.bavaresco@uffs.edu.br.

Thiago Dutra de Camargo Doutor e Mestre em Educação em Ciências e Especialista em Educação Integral na Escola Contemporânea pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e em Pedagogia pela Fundação Instituto de Ensino para Osasco (FIEO). Atuou como professor concursado na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) no estado do Rio Grande do Sul, e como professor substituto na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Trabalhou como Diretor na Escola Municipal Natália Jesus Silva, em Diamantina-MG. Foi Embaixador Brasileiro da Saúde Planetária (2021), programa vinculado ao Grupo de Estudos em Saúde Planetária do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Integral na Escola e na Sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces (UFRGS/CNPq). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências (UFRGS/CNPq). Membro-pesquisador da Cátedra da UNESCO "Cidade que educa e transforma". Coordenador do Grupo de Estudo em Educação Integral Contemporânea (GESTEIC) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Atualmente trabalha como professor formador e pesquisador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Integral, História da Educação, Ensino de História, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Epistemologia e Educação Ambiental. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2044469030369743. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3650-1232. E-mail: thiagodutrac@hotmail.com.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Ana Lucia Rodrigues Mestra em Educação. Especialista em Magistério Superior, Currículo, Educação Especial, Direito Educacional e Financiamento da Educação. Pedagoga da Rede Municipal. Conselheira do CME de São José dos Pinhais. Vice-Presidente da Uncme – Região Sul. Coordenadora da Uncme-PR e Coordenadora Geral do Fee-PR. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8264413843464489. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5247-3617. E-mail: analurodrigues65@gmail.com.

Antônio Valmor de Campos Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Doutor em Geografia, Mestre em Educação, Graduado em Ciências/Matemática, Biologia e Direito. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFFS. Membro do Gehdeb e do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Justiça e Cidadania (Dhjc). Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6904172748011262. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5600-4647. E-mail: antonio.campos@uffs.edu.br.

Aurélia Lopes Gomes Mestra em Educação. Professora aposentada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Membro do Grupo de Estudos em Educação Integral de Santa Catarina (Geei-SC). Professora Formadora e Tutora da Formação Continuada em Educação Integral (MEC/UFFS). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0740747730415322. E-mail: aurelialopes@yahoo.com.br.

Caroline Mallmann Schneiders Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. Doutora em Letras. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/4193930441513869. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4365-8737. E-mail: caroline.schneiders@uffs.edu.br.

Cássia Ferri Professora da Universidade Regional de Blumenau (Furb). Doutora em Educação – Currículo. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/5382776332548256. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2774-9655. E-mail: cferri@furb.br.

Claudio Luiz Orço Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Doutor em Educação. Professor e Pesquisador nos cursos de Licenciatura da Unoesc, Campus Xanxerê/SC. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6608236133406794. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6715-6913. E-mail: claudio.orco@unoesc.edu.br.

Claudinéia Maria Vischi Avanzini Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Rede Municipal de Educação de Araucária-PR. Doutora e Mestra em Educação. Especialista em Educação Social, Educação Especial, Alfabetização e Letramento e no Programa de Desenvolvimento Educacional (Pde). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0801881679307291. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4291-3014. E-mail: clauvischi2@gmail.com.

Cleusa Inês Ziesmann Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. Doutora em Educação. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9546447802670107. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7114-5432. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br.

Cristiano Augusto Durat Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul. Doutor em História Cultural, Mestre em História Regional, Licenciado em História. Atua na área de História. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6540921492436472. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2402-769x. E-mail: cristianodurat@uffs.edu.br.

Daiane Lindner Radons Doutora em Administração. Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo/RS. Tutora-Formadora na Formação

Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8068136456971738. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3545-0741. E-mail: daiane.radons@uffs.edu.br.

Demétrio Alves Paz Professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. Doutor em Letras. Líder do Grupo de Pesquisa Trânsitos Literários. Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2272620373111968. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5305-290x. E-mail: demetrio.paz@uffs.edu.br.

Elisangela Argenta Zanatta Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Campus Chapecó. Atua no Curso de Enfermagem e no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1931889934100714. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7426-6472. E-mail: elisangela.zanatta@udesc.br.

Everton Donizetti Kielt Doutor em Educação, Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia, Licenciado em Física. Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul. Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul - 2025. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0134569826956824. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4357-7005. E-mail: everton.kielt@uffs.edu.br.

Fernanda dos Santos Paulo Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs). Doutora em Educação. Atua na formação de docentes da EJA pelo MEC/Secadi e coordena o Grupo de Estudos Paulo Freire e Educação Popular da Aeppa. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3839347399904355. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8022-937. E-mail: fernandapaulo@ufrgs.br.

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva Professora do Instituto Federal Catarinense (Ifc). Doutora em Educação. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos

cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9115883879758456. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8275-7714. E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br.

Gabriel Maia Salgado Mestrando em Estado, Sociedade e Educação. Gerente de Educação e Culturas das Crianças e Adolescências do Instituto Alana. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6549010718554371. Orcid: https://orcid.org/0009-0009-4636-2975. E-mail: gabriel.salgado@alana.org.br.

Gilson Luís Voloski Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Doutor em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Democracia (Geped). Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3218011472145166. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9426-5346. E-mail: gilson.voloski@uffs.edu.br.

Jeize de Fátima Batista Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. Doutora em Letras. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8389324347885251. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1301-050x. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br.

João Costa de Oliveira Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, Mestre em Agroecologia, Especialista e Licenciado em Filosofia. Militante do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/0368896969549084. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-0314-5333. E-mail: joaoostafilosofia@gmail.com.

Joaquim Gonçalves da Costa Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, Mestre em Educação. Graduado em Filosofia e Gestão Pública. Especialista em Filosofia e Educação. Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região

Sul. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/4373700591591536. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7440-8330. E-mail: joaquim@uffs.edu.br.

Jorge Valdair Psidonik Mestre em História. Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Coordenador Adjunto de Extensão e Cultura do Campus Erechim. Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2520748611160753. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2338-5030. E-mail: jorgevaldair@uffs.edu.br.

José Vicente Lima Robaina Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação. Vinculado ao Departamento de Ensino e Currículo e ao PPG Educação em Ciências. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6296765931808947. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4604-3597. E-mail: robaina@ufrgs.br.

Letícia Ribeiro Lyra Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Pós-Doutora em Educação Tecnológica, Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Vice-Líder do GRUPEE e Membro do AVACEFET. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2044805560370949. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0752-2878. E-mail: leticia.lyra@uffs.edu.br.

Marciane Maria Mendes Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul. Doutora e Mestra em Educação. Atua na formação de professores. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2842640151509117. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8632-5759. E-mail: marciane.mendes@uffs.edu.br.

Maria Alice Canzi Ames Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. Doutora em Sociologia. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola

em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9052517880394762. E-mail: maria.ames@uffs.edu.br.

Marinez Chiquetti Zambon Mestra em Educação. Doutoranda em Educação. Pesquisadora pelo Ppge Udesc. Supervisora de Política Pública Educacional da FECAM. Membro Titular do Fórum Estadual de Educação. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0397561961794092. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-5451-0976. E-mail: marinezchiquetti@gmail.com.

Micheli dos Santos Waldow Doutoranda e Mestra em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo/RS. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3995648578116404. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3975-2539. E-mail: micheli.santos@uffs.edu.br.

Neusa Rossini Mestra em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo/RS. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3203860060673578. E-mail: neusarossini@uffs.edu.br.

Pablo Lemos Berned Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. Doutor em Estudos de Literatura. Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4260097336923521. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2915-5893. E-mail: pablo.berned@uffs.edu.br.

Robson Oliveira dos Santos Professor da Rede Municipal de Ensino de Xanxerê-SC. Especialista em Educação Física: Saúde, Treinamento e Escola. Conselheiro do CME Xanxerê-SC e Membro Titular do Conselho Fiscal da Uncme-SC. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8102078510186128. E-mail: robson_prof@hotmail.com.

Rozilene Bellaver Mestra em Educação. Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus

Chapecó. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9242455715735780. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8418-8906. E-mail: rozilene.bellaver@uffs.edu.br.

Tassiana Potrich Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Atua no Curso de Enfermagem. Doutora e Mestre em Enfermagem. Especialista em Saúde Coletiva - Ênfase Saúde da Família. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1573069066590403. E-mail: tassiana.potrich@uffs.edu.br.

Thaíssa Nunes Cabreira Técnica de Laboratório na área de Biologia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Passo Fundo. Atua em apoio a atividades laboratoriais. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8855176827319521. E-mail: thaissa.cabreira@uffs.edu.br.

Thiago Dutra de Camargo Doutor e Mestre em Educação em Ciências. Especialista em Educação Integral. Graduado em História e Pedagogia. Pós-Doutorando em Educação pela UFRGS. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2044469030369743. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3650-1232. E-mail: thiagodutrac@hotmail.com.

Yara de Oliveira Marcomini Professora da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul-SC. Mestra em Língua Portuguesa. Gestora Escolar. Conselheira do CME. Coordenadora do FME. Diretora de Articulação e Comunicação da Uncme-SC. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6065416424190354. E-mail: yara.om@bol.com.br.

Reunida em quatro volumes complementares, a coleção "Tessituras de um processo de formação: educação integral na escola de tempo integral – entre reflexões e práticas" propõe-se como um espaço de reflexão, diálogo e construção coletiva de conhecimentos comprometidos com a educação pública e com o direito à educação. Os textos dialogam com a tradição histórica da Educação Integral no Brasil e com os desafios contemporâneos de implementar uma escola de dia inteiro e currículo integral, que reconheça a complexidade dos contextos subjetivos, dos territórios e dos tempos formativos. A obra nasce do processo formativo realizado em 2025, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, resultado da parceria entre a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e o Ministério da Educação (MEC), voltado a educadores, gestores e equipes escolares da Região Sul.

Ao articular gestão, currículo, território, formação docente, avaliação e temas emergentes, a coleção oferece subsídios teóricos, metodológicos e práticos para fortalecer ações educativas orientadas pela equidade, pela participação democrática e pelo desenvolvimento humano integral, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social.

Mais do que reunir estudos e experiências, esta coleção afirma-se como um gesto pedagógico em defesa de uma escola pública comprometida com a justiça social, com a pluralidade e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL | unesco University Network Member | ESCOLA em Tempo Integral | fnde | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | GOVERNO DO BRASIL DO LADO DO POVO BRASILEIRO

ISBN 978-85-7591-978-1

