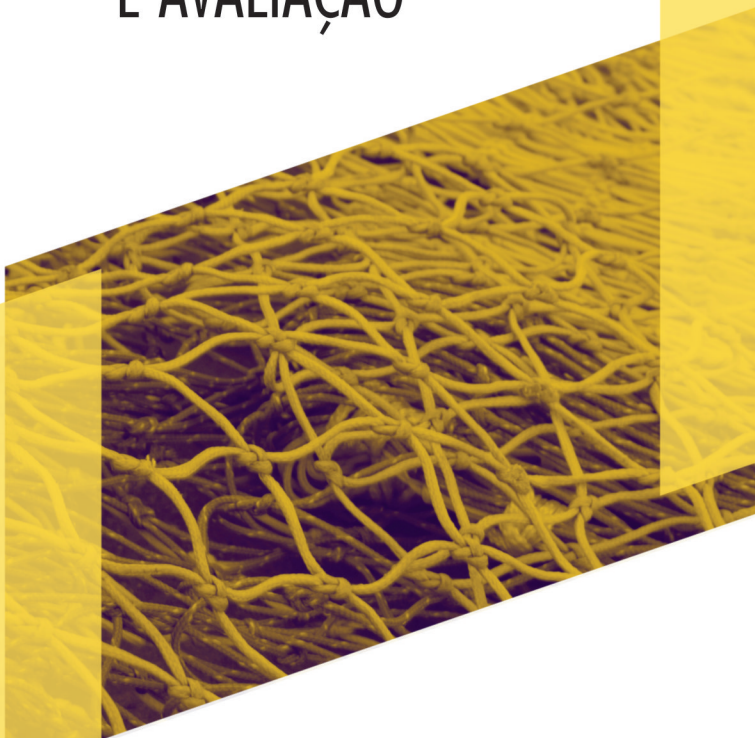


Coleção Tessituras de um processo de formação:
educação integral na escola de tempo integral
entre reflexões e práticas

3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E AVALIAÇÃO



Ana Cecília Teixeira Gonçalves
Danusa De Lara Bonotto
Denise Knorst Da Silva
Cristiano Augusto Durat
(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. Lucidio 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. Marília 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 Sílvia 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 Trés de Febrero/Argentina
Profa. Dra. Olga Cecília Diaz Flores – Universidad Nacional Pedagógica – Colômbia
Prof. Dr. Pablo Garcia – Universidad Trés de Febrero/Argentina
Profa. Dra. Patricia Viera Duarte – Universidad de la República/Uruguai

ANA CECILIA TEIXEIRA GONÇALVES
DANUSA DE LARA BONOTTO
DENISE KNORST DA SILVA
CRISTIANO AUGUSTO DURAT
(ORGANIZAÇÃO)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
E AVALIAÇÃO

volume

3

MERCADO[®]
LETRAS

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

Formação de professores/as e avaliação [*livro eletrônico*]:
volume 3 / organização Ana Cecília Teixeira Gonçalves...[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: Danusa de Lara Bonotto, Denise Knorst
da Silva, Cristiano Augusto Durat
ISBN 978-85-7591-980-4

1. Currículos - Avaliação 2. Educação - Brasil, Região Sul
3. Educação integral 4. Política educacional 5. Políticas
públicas 6. Prática pedagógica 7. Professores - Formação
8. Tecnologia digital I. Gonçalves, Ana Cecília Teixeira.
II. Bonotto, Danusa de Lara. III. Silva, Denise Knorst. IV.
Durat, Cristiano Augusto. V. Série.

26-333318.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de Professores : Educação integral 370.71

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 reflexões 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

2 0 2 6

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	7
--	---

APRESENTAÇÃO	13
------------------------	----

PARA UM CONCEITO INTEGRAL DE CRÍTICA	19
<i>Ediovani Antônio Gaboardi e Ademir Luiz Bazzotti</i>	

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARANÁ: PERCEPÇÕES E APRENDIZADOS DE UM GRUPO DE GESTORES EM FORMAÇÃO	25
<i>Andréia Florencio Eduardo de Deus, Bárbara Grace Tobaldini de Lima e Márcia da Costa</i>	

MAPAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: WEBGIS NA FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	37
<i>Elaiz Aparecida Mensch Buffon, Luan Vieira dos Santos e Elsio José Corá</i>	

AVALIAR PARA APRENDER: SENTIDOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	45
<i>Bárbara Grace Tobaldini de Lima, Viviane Arrigo, Hudson Loch Haskel e Aline Roberta de Pauli</i>	

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	61
<i>Maria Lucia Marocco Maraschin e Marlei Dambros</i>	

WEBGIS NA FORMAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O MAPEAMENTO SOCIAL NA REGIÃO SUL DO BRASIL	69
<i>Elaiz Aparecida Mensch Buffon, Alisson Sumocoski e Elsio José Corá</i>	

ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.	77
<i>Ana Maria de Oliveira Pereira, Anibal Lopes Guedes e Marina Miri Braz Beccari</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.	85
<i>Denise Knorst da Silva, Danusa de Lara Bonotto e Ana Cecília Teixeira Gonçalves</i>	
CAPITAL SOCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REGIÃO SUL DO BRASIL.	95
<i>Micheli dos Santos Waldow, Letiane Peccin Ristow e Daiane Lindner Radons</i>	
ENTRE SONHO E REALIDADE: PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.	101
<i>Rosângela Inês Matos Uhlmann e Paula Vanessa Bervian</i>	
APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES DA COLEÇÃO .	109
APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES DESTE VOLUME	111
APRESENTAÇÃO DOS AUTORES	112

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
Juarez Thiesen

APRESENTAÇÃO

Organizada pelos professores da Universidade Federal da Fronteira Sul, Danusa de Lara Bonotto, Denise Knorst da Silva, Ana Cecília Teixeira Gonçalves e Cristiano Augusto Durat, o volume 3 desta coleção, intitulado *Formação de Professores/as e Avaliação na Perspectiva da Educação Integral*, reúne dez capítulos que dialogam diretamente com os desafios contemporâneos da política pública de Educação Integral no Brasil. A obra resulta das interações e reflexões teórico-metodológicas realizadas durante a Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul, política que se desenvolve após a publicação da Lei nº 14.640/2023, normativa que reabre a agenda da Educação Integral em Tempo Integral como estratégia prioritária para a equidade educacional e como garantia do direito à aprendizagem.

Os textos apresentam discussões teóricas, metodológicas e práticas que emergem de processos formativos coordenados pelo Ministério da Educação e realizados, na Região Sul do país, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em colaboração com redes estaduais e municipais de educação. Nesse ínterim, oferecem um panorama consistente das perspectivas que atravessam a implementação da Educação Integral e os processos avaliativos e formativos que lhe são próprios.

O volume inicia com uma reflexão sobre o próprio conceito de crítica, apresentando como ele é compreendido em duas tradições filosóficas: a Filosofia Crítica e a Teoria Crítica. No capítulo “Para um Conceito Integral de Crítica”, Ediovani Antônio Gaboardi e Ademir Luiz Bazzotti defendem que a formação para a crítica é uma das tarefas essenciais da educação integral. O capítulo busca desenvolver uma visão mais abrangente sobre o tema, a qual sirva de referência para uma educação que almeja a formação integral. Nesse contexto, defende-se que uma educação integral deve estimular a crítica integral, articulando seus diferentes sentidos.

No capítulo seguinte, “Educação Integral em tempo integral no estado do Paraná: percepções e aprendizados de um grupo de gestores em formação”, Andréia Eduardo de Deus, Bárbara Lima e Márcia da Costa analisam questões referentes ao processo de formação de gestores do Paraná que participaram da primeira edição da Formação Continuada sobre a Política de Educação Integral em Tempo Integral em 2024. Nesse contexto, as atividades realizadas pelos cursistas e o diário de bordo de uma das mediadoras, os quais representam os dados da pesquisa, foram investigados à luz da análise textual discursiva. Com base nos resultados, as autoras destacam que espaços formativos se constituem como instâncias fundamentais para que políticas concebidas em gabinetes encontrem condições reais de implementação no cotidiano escolar.

A metodologia empregada no monitoramento geoespacial em tempo real das formações do programa escola em tempo integral, realizadas na Região Sul do Brasil, é objeto de reflexão do capítulo “Mapas e políticas públicas educacionais no Brasil: WEBGIS na formação do Programa Escola em Tempo Integral”. Elaiz Aparecida Mensch Buffon, Luan Vieira dos Santos e Elcio José Corá apresentam uma abordagem inovadora que integra monitoramento presencial, coleta de dados em tempo real e visualização dinâmica dos resultados, proporcionando o conhecimento de uma ferramenta eficaz para gestores e equipes executoras. Os autores destacam que, ao oferecer subsídios diretos, a metodologia possibilita um acompanhamento mais assertivo da implementação da política pública, contribuindo para a melhoria contínua e para a eficiência das ações educativas, promovendo, consequentemente, um impacto positivo na qualidade da educação ofertada.

A avaliação na educação integral é discutida de modo abrangente no capítulo “Avaliar para aprender: sentidos, desafios e possibilidades da avaliação na Educação Integral”, de Bárbara Grace Tobaldini de Lima, Viviane Arrigo Hudison Loch Haskell e Aline Roberta de Pauli. Partindo do princípio de que a educação integral amplia a concepção de escolarização, reconhecendo

o estudante em sua totalidade, educando de forma integral e valorizando a diversidade de tempos, espaços e territórios como elementos constitutivos do processo educativo, as autoras defendem a necessidade de o processo avaliativo também acompanhar essa mudança, superando os modelos tradicionais. O capítulo, sob esse viés, representa uma reflexão central, pois evidencia que uma escola integral só se efetiva quando sua avaliação também se torna integral.

Subsequentemente, no capítulo “Educação Integral e em tempo integral: desafios e possibilidades”, Maria Lucia Marocco Maraschin e Marlei Dambros, ao retomarem experiências de formação continuada com gestores e equipes pedagógicas dos três estados do Sul, buscam destacar os referenciais que impulsionaram a construção de aprendizagens teórico-práticas, fundamentadas no compromisso com o aprender, com o construir, com o escutar e com o implementar. Como resultado, as autoras evidenciam o papel das universidades públicas na consolidação da Política de Educação Integral em tempo integral e destacam, ainda, a participação ética e comprometida de professores-pesquisadores, gestores e professores das redes nesse processo.

Estendendo a discussão sobre o uso de metodologias inovadoras, Elaiz Aparecida Mensch Buffon, Alisson Sumocski e Elcio José Corá, no capítulo “WEBGIS na formação da escola em tempo integral e o mapeamento social na Região Sul do Brasil”, apresentam a utilização do WebGIS no mapeamento dos participantes das formações do Programa Escola em Tempo Integral na Região Sul do país. A abordagem, conforme os autores, representa uma inovação metodológica significativa, visto que permite a integração de dados estatísticos oficiais, informações educacionais e indicadores sociais. Nesse contexto, a tecnologia aparece como ferramenta analítica para fortalecer a equidade e promover políticas baseadas em evidências.

O uso de ferramentas tecnológicas também é ponto de reflexão no capítulo “Entre a formação e a prática: o papel das tecnologias digitais na Educação em Tempo Integral”, de Ana

Maria de Oliveira Pereira, Anibal Lopes Guedes e Marina Miri Braz Beccari. Os autores analisam o papel das Tecnologias Digitais na Educação em Tempo Integral, com ênfase no Programa de Formação Continuada desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul. Com caráter descritivo, o texto apresenta elementos que evidenciam a importância do letramento digital para a formação integral de educadores.

Denise Knorst da Silva, Danusa de Lara Bonotto e Ana Cecília Teixeira Gonçalves, no capítulo “Formação de professores e prática pedagógica: desafios contemporâneos na Educação Integral”, discutem os desafios e possibilidades da formação docente diante das exigências da educação integral, evidenciando a necessidade de se superarem modelos fragmentados e conteudistas e de se investir em práticas reflexivas colaborativas e inovadoras. Entendendo a formação docente como processo contínuo, crítico e coletivo, as autoras propõem quatro dimensões centrais para o desenvolvimento profissional docente: prática reflexiva, desenvolvimento profissional contínuo, colaboração entre pares e adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Concluem que a educação integral exige um professor pesquisador e mediador, capaz de articular teoria e prática, dialogar com a comunidade e promover aprendizagens emancipatórias, tornando a escola um espaço democrático e transformador.

Já em “Capital social e formação continuada: reflexões sobre a implementação da Política de Educação Integral na Região Sul do Brasil”, Micheli dos Santos Waldow, Letiane Peccin Ristow e Daiane Lindner Radons propõem uma reflexão sobre a relação entre o capital social e a formação continuada na implementação da Educação Integral na Região Sul do Brasil. Nessa conjuntura, o conceito de capital social é apresentado como categoria relevante para compreender como vínculos de confiança, solidariedade e colaboração influenciam a consolidação da política. Os resultados apresentados pelas autoras revelam que o fortalecimento do capital social pode potencializar práticas pedagógicas e favorecer

a sustentabilidade da política, desde que acompanhado de apoio institucional contínuo.

O último capítulo, “Entre sonho e realidade: processo de formação continuada na Escola em Tempo Integral”, de Rosângela Inês Matos Uhmman e Paula Vanessa Bervian, apresenta uma análise sensível do processo de formação continuada do Programa Escola em Tempo Integral, a partir de registros de campo elaborados durante a tutoria das autoras. Os resultados apresentados revelam tensões concretas vividas pelas redes, como a falta de infraestrutura, a escassez de profissionais, os desafios curriculares, mas também indicam caminhos de superação sustentados pela participação das secretarias, pelos vínculos comunidade–escola e pela mobilização coletiva dos profissionais envolvidos.

Em sua totalidade, o volume problematiza concepções relativas à formação e à avaliação na Educação Integral, articulando fundamentos teóricos, relatos de experiência, metodologias inovadoras e análises de políticas públicas. Ao mesmo tempo em que reconhece os desafios persistentes – estruturais, pedagógicos, formativos e políticos – a obra reafirma a Educação Integral como horizonte ético e democrático de uma escola pública que promove justiça social. Nesse sentido, esta apresentação convida o leitor a compreender o volume não como um conjunto isolado de capítulos, mas como uma união de perspectivas que se complementam. Os textos aqui reunidos constituem um potente referencial para pesquisadores, gestores, professores e formuladores de políticas que buscam aprofundar a construção de uma educação que reconhece cada sujeito em sua complexidade e defende práticas avaliativas e formativas comprometidas com o desenvolvimento integral e com a equidade educacional.

Danusa de Lara Bonotto

Denise Knorst da Silva

Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Cristiano Augusto Durat

PARA UM CONCEITO INTEGRAL DE CRÍTICA

Ediovani Antônio Gaboardi

Ademir Luiz Bazzeotti

Introdução

Uma das muitas coisas que se espera de uma educação integral é que ela ajude a tornar as pessoas mais críticas. Imagine alguém que aprendeu na escola a fazer cálculos matemáticos complicados ou a observar as regras gramaticais mais sutis, mas não é capaz de se posicionar diante das questões políticas, sociais e humanas que aparecem todo dia. Ou ainda aquele que tem uma boa carreira, graças a seus anos de estudo, mas se submete a líderes carismáticos inescrupulosos, adere irrefletidamente a crenças que contrariam o bom senso ou aceita e propaga toda forma de boato nas redes sociais. Não parece que essa pessoa teve uma educação integral.

Mas o que significa formar pessoas críticas? O que é ser crítico?

O objetivo deste texto é discutir o conceito de crítica. Para isso, vamos apresentar duas correntes filosóficas que assumem a crítica como sua característica central: a filosofia crítica e a teoria crítica. Nas duas partes do desenvolvimento, vamos apresentar brevemente cada uma dessas correntes. E, nas considerações finais, vamos sintetizar um conceito integral de crítica a partir do que aprendemos nos dois momentos anteriores. Acreditamos que esse conceito integral de crítica seja o mais adequado para servir de referência a uma educação integral que, mais do que ensinar isto ou aquilo, capacite as pessoas para avaliar a realidade e agir sobre ela.

A primeira corrente filosófica que vamos apresentar brevemente é chamada de Filosofia Crítica, fundada por Kant. Grosso modo, Kant (2001) questionou a pretensão que temos de conhecer a essência das coisas, a alma humana, as causas por trás do que acontece no universo e o próprio Deus. Para ele, antes de falar sobre isso, deveríamos investigar quais são os limites das faculdades mentais humanas. Será que nossas mentes são realmente capazes de conhecer essas coisas?¹

A resposta de Kant é que não somos. Para ele, só podemos conhecer aquilo que afeta os nossos sentidos e pode ser encontrado no tempo e no espaço. Ou seja, podemos até imaginar o que está para além daquilo que vemos, ouvimos, tocamos etc. Mas, conhecer mesmo, não podemos.

Ser crítico, para Kant, é ser capaz de usar a razão de maneira correta, respeitando seus limites, não querendo tirar conclusões para além daquilo que é possível. A filosofia crítica, assim, tem uma preocupação metodológica. Quando nós vamos afirmar alguma coisa, precisamos levar em conta o método que adotamos. Esse método precisa estar de acordo com as regras do próprio funcionamento da razão. Se desrespeitarmos essas regras, faremos afirmações sem justificativa.

Outro filósofo que podemos vincular à Filosofia Crítica é Popper.² Para ele (2021), o conhecimento humano é sempre falível. Ou seja, nunca temos certeza de que estamos com a razão. Mas

-
1. Immanuel Kant (1724-1804) foi um importante filósofo alemão, considerado muitas vezes o pai do iluminismo. Um ótimo texto de Kant para começar a entender seu pensamento é Resposta à pergunta: o que é o iluminismo (1995).
 2. Karl Popper (1902-1994) foi um filósofo austríaco muito influente nas discussões sobre o conhecimento científico. Para ele, um conhecimento é científico não por se colocar como absolutamente certo. Pelo contrário, ele

o que temos que fazer é propor teorias falseáveis, ou seja, teorias que possam ser avaliadas pelos outros. Temos que formular nossas teorias de tal forma que outras pessoas possam propor testes com o objetivo de provar que são falsas. Nossas teorias serão válidas enquanto não forem refutadas, mesmo que a refutação seja, por princípio, possível.

Embora Popper não proponha um método específico para a crítica, sua preocupação também é metodológica: as teorias precisam ser formuladas de tal forma que possam ser avaliadas pelos outros. Sua abordagem é também chamada de racionalismo crítico, porque ele propõe que a racionalidade de uma teoria está justamente no fato de ela poder ser criticada publicamente.

Na educação, as perspectivas que enfatizam o aprendizado como um processo de desenvolvimento de habilidades e competências, muito mais do que de aquisição deste ou daquele conteúdo, estão de alguma forma vinculadas à tradição da Filosofia crítica. Aqui não importa quais conteúdos a criança aprende. O importante é que ela se torne autônoma, ou seja, se torne capaz de usar a sua própria razão da maneira correta.

A crítica como práxis social

A segunda corrente filosófica que vamos ver é chamada de Teoria Crítica, proposta por Horkheimer.³ Horkheimer (1991) critica radicalmente a Filosofia crítica de Kant. Para ele, a ideia de Kant de investigar a razão humana para depois utilizá-la adequadamente é

é científico se for falsificável, ou seja, se houver formas de criticá-lo racionalmente.

3. O filósofo alemão Max Horkheimer (1895-1973) foi um dos fundadores da chamada Escola de Frankfurt, um grupo de filósofos críticos à modernidade e aos efeitos sociais da racionalidade técnico-científica.

ingênua. O problema é que a própria investigação da razão humana já pressupõe certos conhecimentos. Ninguém começa a investigar alguma coisa a partir do nada. Quando Kant diz que vai investigar a razão humana, ele já pressupõe que ela seja assim ou assado. Assim, a Filosofia crítica seria uma forma disfarçada de dogmatismo, pois ela colocaria sob suspeita todos os conhecimentos, exceto aqueles que ela mesma pressupõe ao definir aquilo que sua crítica vai estudar.

Para Horkheimer, a Filosofia Crítica tem, no fundo, um caráter ideológico, pois esconde os pressupostos sociais, políticos e econômicos dos quais ele depende. Horkheimer propõe, assim, que a crítica deve recuperar a práxis social da qual ela mesma resulta. Uma teoria não se explica nem se justifica teoricamente, mas apenas praticamente, ou seja, pela alusão aos fatores e processos sociais que lhe são subjacentes.

Na educação, a Teoria Crítica rejeita o foco no desenvolvimento de habilidades e competências individuais. Para ela, tornar um aluno crítico tem a ver com desenvolver nele a consciência sobre os fatores sociais, políticos e econômicos que estão por trás da realidade que o cerca. E, mais do que simples conscientização, uma educação crítica deveria ter como ideal o engajamento social, ou seja, o desenvolvimento nos alunos de uma práxis transformadora.

Considerações finais

Criticar significa julgar, avaliar. E toda crítica depende de critérios. Assim, criticar nada mais é do que aplicar critérios para avaliar ideias ou fatos. É como quando usamos uma régua para medir um objeto. Com base nessa medida, podemos dizer que esse objeto é maior ou menor do que queremos, ou mesmo se ele está na medida certa.

Com Kant, aprendemos que os critérios para nossas críticas podem estar na nossa própria razão. Podemos refletir sobre como pensamos e avaliar que ideias estamos autorizados a defender e quais pretensões estão para além das nossas possibilidades.

Na educação, ajudaremos nossos alunos a desenvolverem um pensamento crítico no sentido kantiano se incentivarmos o pensamento lógico e o domínio de conhecimentos básicos de matemática, línguas, ciências etc. Com base nesses conhecimentos, nossos alunos poderão avaliar a legitimidade de curas e remédios milagrosos, de lideranças carismáticas, de previsões fatalistas etc.

Mas já Popper alertou que nenhum conhecimento é uma verdade definitiva. Com ele aprendemos que a ciência é uma construção edificada sobre a crítica coletiva. Isso nos alerta sobre a importância de ensinar aos alunos não apenas os conteúdos das diferentes áreas, mas também a refletir sobre o modo como foram construídos e sobre seu caráter limitado e falível.

Horkheimer, por sua vez, mostrou que a própria crítica tem sempre um fundo social, político e econômico. O conhecimento não é neutro em relação a esses elementos. Por isso, é preciso compreender os interesses que estão por trás das construções humanas. Embora alguns conhecimentos sejam justificados a partir de determinados procedimentos lógico-científicos, ou ainda como resultados de pesquisas validadas por comunidades científicas reconhecidas, isso não significa que não possam representar interesses de setores específicos da sociedade.

Numa escola de educação integral, deve ser um dos objetivos ir além da assimilação de conhecimentos e habilidades, refletindo sobre o contexto em que foram produzidos e sobre a realidade na qual estão sendo inseridos. Isso não significa retirar deles sua importância e validade, mas em compreender de maneira mais ampla seu significado e suas consequências.

Enfim, o desenvolvimento de uma atitude crítica integral na escola envolve tanto o desenvolvimento de habilidades cognitivas

individuais básicas quanto a compreensão do caráter social do conhecimento. E este último aspecto envolve especialmente a compreensão de que o conhecimento científico sempre está inserido em contextos sociais mais amplos, tanto em sua produção quanto em sua disseminação.

Referências

- HORKHEIMER, M. “Teoria tradicional e teoria crítica”, *in*: ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, vol. 16, pp. 31-68, 1991. (Os Pensadores)
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- KANT, I. “Resposta à pergunta: o que é o iluminismo?”, *in*: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, pp. 11-19, 1995.
- POPPER, K. R. *Conhecimento objetivo: uma abordagem evolutiva*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARANÁ: PERCEPÇÕES E APRENDIZADOS DE UM GRUPO DE GESTORES EM FORMAÇÃO

Andréia Florencio Eduardo de Deus

Bárbara Grace Tobaldini de Lima

Márcia da Costa

Introdução

Falar de educação integral é sem dúvida alguma falar da história da educação brasileira, apesar de parecer um tema novo a ideia, o conceito já tem longa caminhada. Tomemos aqui um dos principais movimentos educacionais de nossa história, o Manifesto dos Pioneiros (1932), diante da fragilidade da educação no país educadores se reuniram para propor e exigir mudanças. Neste contexto, a educação integral surge como um conceito abrangente, atingindo todos os aspectos da formação humana, em todos os diferentes contextos e financiada pelo estado (Saviani, 2007).

Neste percurso avançamos em termos de políticas públicas, a Constituição de 1988, pronuncia o direito de todos a educação e o dever do estado. Em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação básica passa a ser organizada em três níveis: Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio.

Este movimento desenhado na LDB de 1996, é precedido e influenciado por experiências bem-sucedidas, dentre elas as Escolas parque de Anísio Teixeira (1950) e o Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro (1960), ações que reverberam em tantas outras, país afora. Na história ainda mais

recente o Programa Mais Educação desenhou um percurso inicial da Política de educação integral entre os anos de 2007 a 2016, interrompido pelas ações no cenário político que culminaram com o impeachment da presidenta e consequentemente mudanças na organização da educação (Barcellos; Moll, 2023).

A retomada do projeto de Educação integral em tempo integral se deu por meio da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, cujo objetivo é fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral. O apoio financeiro para a execução é pautado na lei por meio de pactuação entre os entes federados e o Ministério da Educação. Os municípios que aderiram ao pacto precisaram também criar (quem não as tinha) suas políticas de educação integral em tempo integral.

É neste cenário de retomada de um projeto de formação integral, que é lançado o “Programa Escola em tempo integral como o princípio constitucional de assegurar padrões mínimos de qualidade no direito à educação” (Maier, Bavaresco e Corá, 2025, p. 19). O curso de formação para as secretarias de educação é coordenado por cinco universidades públicas federais e tem como objetivo “Apoiar as Secretarias de Educação a elaborar, planejar, aprimorar e institucionalizar políticas de educação integral em tempo integral com qualidade e equidade” (Brasil, 2025).

Neste trabalho, objetivamos desenvolver algumas análises referentes ao exercício de formação de gestores públicos participantes da primeira edição do curso em 2024, baseadas em algumas questões que surgiram: Quais as compreensões dos cursistas sobre a temática? Qual ou quais das dificuldades relatadas no processo de construção da política? Trata-se de uma pesquisa de observação participante, que segundo Gil (2020) possibilita uma visão ampla do grupo pesquisado na interação estabelecida, neste caso as autoras estiveram imersas eram também mediadoras pedagógicas e, portanto, estiveram imersas nas atividades de formação em análise.

A coleta de dados se deu a partir de análise documental, metodologia que consiste na análise de materiais “que ainda não tiveram tratamento analítico”(Severino, 2016, p. 131). Trata-se das atividades realizadas pelos cursistas e o diário de bordo de uma das mediadoras pedagógicas, de duas turmas do estado do Paraná. Os dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2016), num processo de fragmentação dos textos selecionados em unidades de sentido, seguida de categorização inicial, cada categoria representa um conjunto de unidades de sentido convergentes, deste processo emergiram duas subcategorias ou categorias iniciais: O processo formativo e as questões conceituais da EITI, e o olhar para a própria realidade dificuldades e possibilidades percebidas.

Em etapa seguinte, revisitando as categorias iniciais, o novo emergente se apresenta destacando considerações sobre o processo de construção da política, e de formação de um grupo de cursistas no estado do Paraná. Apresentamos esta categoria do tipo a posteriori que enfatiza as orientações do MEC, o processo formativo de gestores e as experiências de um conjunto de municípios no estado do Paraná, participantes da formação continuada para secretarias de educação da região sul do Brasil ofertado pelo MEC em 2024.

A construção da política entre as orientações do MEC e o processo formativo: as vivências dos municípios no Oeste do Paraná

O processo de construção de uma política é complexo, dinâmico e multifacetado, que demanda a articulação entre diversos atores sociais. Segundo Souza (2006), uma política pública é uma ação governamental oriunda de demandas da sociedade civil, que “após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas (Souza, 2006, p. 26). Nesta direção, o guia para construção da política organizado pelo MEC, define que:

“A Política de Educação em Tempo Integral pode ser compreendida como um conjunto de decisões e estratégias públicas que cada ente federado deverá estruturar com base em sua realidade” (Brasil, 2023, grifo nosso).

A diversidade de um país com dimensões continentais é sem dúvida um grande desafio para a consolidação de uma política nacional. O guia produzido pelo MEC ofereceu um passo a passo para a elaboração da política, com uma sequência de ações, conforme indicado no quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 – Passo a passo para a elaboração da política ETI.

Identifique o problema	Elabore Diagnóstico	Formule soluções	Decisões: Elabore o texto	Aprove e valide a política
Defina e caracterize os problemas centrais a serem enfrentados pela Política	Identifique as forças e as limitações de sua rede, o diagnóstico deve ser fundamentado também pelo diálogo com a rede como um todo.	A partir do diagnóstico da realidade de sua rede, elabore as alternativas de soluções para a implementação da agenda da educação integral em tempo integral.	Com base no diálogo com os diversos atores envolvidos, selecione as soluções e sistematize o texto na forma do documento pertinente.	A partir da articulação, o poder executivo e/ou legislativo local, e do diálogo com os diversos atores relacionados à agenda, aprove o documento da Política.

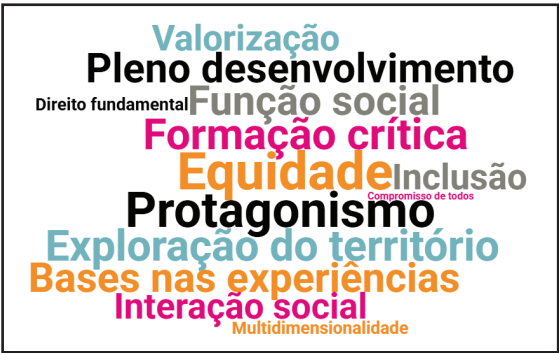
Fonte: Guia para a elaboração da política de educação integral em tempo integral.

Apesar das orientações, a prática do processo não é tão simples, em cada município a realidade se configurou em diferentes dificuldades. O espaço do curso de formação se mostrou importante no processo de aprendizagem dos gestores não só sobre a EITI, mas sobre as diferentes políticas que envolvem a sociedade, além disso propiciou um olhar mais próximo às suas vivências profissionais e pessoais. As análises do diário de bordo da tutora bem como das atividades desenvolvidas pelos cursistas, documentos que constituíram o corpus de análise, apontaram para algumas destas possibilidades formativas.

O primeiro módulo do curso apresentou como temática o diagnóstico dos municípios em relação à meta 6 do Plano Nacional de Educação.¹ A grande maioria dos municípios afirmou não ter atingido a meta 6 do PNE. Cenário próximo da realidade nacional, segundo o Relatório de monitoramento do PNE (2024), o percentual de escolas em tempo integral era de 30% em 2023, distante dos 50% previstos, condição comprovada com a fala do cursista Darcy: “Em nosso município houve suspensão do atendimento durante a pandemia, e tivemos e ainda temos tido dificuldades em retomar o atendimento. (Cursista Darcy)”.²

Um aspecto importante trabalhado no curso foi o conceito de educação em tempo integral. O módulo II propiciou clareza conceitual ao discutir os fundamentos da educação integral em tempo integral. Na atividade desenvolvida no módulo II, diferentes palavras surgiram com o intuito de descrever o conceito de EITI adotado nos municípios, conforme a nuvem de palavras a seguir.

FIGURA 01 – Conceito de EITI nas falas dos cursistas.



Fonte: Atividades realizadas pelos cursistas – (2025).

1. A meta 6 do PNE – refere-se a ampliação de vagas na Educação em tempo integral.

2. Os nomes dos cursistas apresentados no texto são fictícios, com vista a preservar a identidade.

Função social, inclusão, direito, são palavras comuns aos educadores e gestores da educação, porém, o processo de formação desencadeou compreensões sobre outros conceitos, como: território, pleno desenvolvimento, multidimensionalidade, entre outros.

No módulo III as bases legais da Educação integral em tempo integral, levaram os cursistas a refletirem sobre as diretrizes que norteiam um projeto educacional. Foi possível perceber que a maioria dos municípios estavam em fase inicial de construção das normativas da EITI. Assim, os cursistas precisaram resgatar as ações desenvolvidas de modo a localizar potencialidades e fragilidades que podem servir de apoio no desenvolvimento de tais normativas.

Neste sentido Anísio destaca que “se tivéssemos acesso a este curso no início das discussões, teria sido mais fácil o processo” (Cursista Anísio). Outro aspecto importante percebido foi o fato de que municípios com diferentes tamanhos têm dificuldades e potencialidades também diversas, e ao traduzirmos em números encontramos diferentes cenários, em alguns municípios menores a meta 6 do PNE foi atingida, uma vez que estes contam com apenas um ou duas escolas. Já em outros, foram apontadas dificuldades com estrutura física e profissional aliadas à demanda. Nesta situação cabe destacar as especificidades que não se enquadram em normativas amplas.

No módulo IV a temática Tópicos para a Elaboração de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral em Nível Local ou Estadual, buscou desmistificar e orientar o processo de construção de uma política pública, “a formulação de uma política pública exige mobilização, articulação e diálogo com vários setores e atores sociais de um município ou Estado” (Texto de referência Módulo 4, p. 7), este conceito provocou algumas indagações dos cursistas, como por exemplo a fala de Jaqueline “tentamos falar como outras secretarias, mas eles acham que não assunto da pasta deles”.(Cursista Jaqueline).

A compreensão do trabalho departamentalizado torna-se um grande risco em qualquer ação ou projeto proposto, muitos municípios neste cenário encontram dificuldades em acessar recursos nacionais por dificuldades operacionais que poderiam ser superadas no trabalho conjunto com outros espaços públicos que na composição do território.

Neste contexto, o módulo V apresentou discussões em torno dos conceitos envolvidos na gestão democrática, destacando o direito à educação e a colaboração e responsabilidade da sociedade pautadas pela constituição federal de 1988. A maioria dos cursistas participantes destacaram neste módulo a garantia da gestão democrática prevista em lei e regulamentos próprios. Cabe ressaltar que a implementação de fato de uma gestão democrática, demanda de seus atores conhecimento conceitual sobre o tema (Alves; Barbosa, 2020), inclusive para se reconhecer quando a gestão é realmente democrática.

Cabe mencionar que a luta pela gestão democrática apesar das conquistas, ainda é longa, haja vista os retrocessos recentes como as escolas cívico militares que trazem no seu escopo de atuação o conceito de gestão compartilhada e não democrática (Giacomin, 2024).

Considerações finais

Os resultados das análises desta trajetória formativa reforçam que consolidação de uma política de Educação Integral em Tempo Integral é um processo que exige essencialmente clareza conceitual e articulação entre diferentes atores sociais. As experiências relatadas pelos cursistas no âmbito da formação ofertada pelo MEC, revelaram avanços na compreensão conceitual de educação integral e dos desafios estruturais e políticos enfrentados pelos municípios.

Evidenciou que o processo formativo se constituiu como espaço de reflexão e de ressignificação de práticas, permitindo ao gestor ampliar sua visão sobre a educação integral, associando-a não apenas à permanência do aluno na escola, mas ao pleno desenvolvimento humano em suas dimensões cognitivas, sociais e culturais.

Também emergiram velhos obstáculos enfrentados pela educação brasileira, relacionados à falta de estrutura física, à escassez de profissionais e à dificuldade de articulação entre os entes federados, e a própria comunidade. Esses elementos escancaram a complexidade da formulação e implementação de políticas públicas em um país marcado pela diversidade regional e dimensões continentais.

Diante do exposto, compreende-se que a construção de uma política com foco na Educação Integral requer planejamento, diálogo constante e um olhar atento para as especificidades locais, sem perder de vista os princípios constitucionais que garantem o direito à educação de qualidade.

Compreende-se ainda mais que o fortalecimento de espaços de formação continuada, como o analisado neste estudo, mostrou-se fundamental para que gestores, poder público e sociedade possam em conjunto elaborar, organizar e implementar políticas públicas capazes de promover equidade, inclusão e efetiva transformação social.

Referências

ALVES, S. M. C. e BARBOSA, M. R. B. “Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos.” *Research, Society and Development*, vol. 9, nº 4, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/2985/2195>. Acesso em: 21/08/2025.

- BARCELOS, R. G. de e MOLL, J. “Educação Integral e Democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas.” *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 70, p. 17–31, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faceba/article/view/16305> . Acesso em: 16 de set. 2025.
- BRASIL. *Guia para a elaboração da política de Educação Integral em tempo integral*. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos-arquivos/guia-elaboracao-politica-educacao-tempo-integral>. Acesso em: 21/08/2025
- BRASIL. *Monitoramento das Metas do PNE (Plano nacional de Educação). Relatório de acompanhamento*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>.
- BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16/09/2025.
- BRASIL. *Escola em Tempo Integral*. 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. *Módulo 1: O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) e seus ordenamentos jurídicos* Brasília, DF: SEB/MEC, 2025.
- BRASIL. *Escola em Tempo Integral*. 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. *Módulo 2: Fundamentos da Educação Integral*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2025.
- BRASIL. *Escola em Tempo Integral*. 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. *Módulo 3: Políticas de educação integral em tempo integral e intersetorialidade*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2025.
- BRASIL. *Escola em Tempo Integral*. 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. *Módulo 4: Gestão democrática e instâncias de participação e acompanhamento social*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2025.
- BRASIL. *Escola em Tempo Integral*. 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. *Módulo 5: Currículo integrado*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2025.
- BRASIL. *Escola em Tempo Integral*. 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. *Módulo 6: Equidade: Modalidades Educacionais e Temáticas da Diversidade*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2025.
- GIACOMIN, M. G. *Escolas cívico-militares no Paraná sob a égide neoconservadora*. Dissertação de Mestrado. Francisco Beltrão, PR: Universidade Estadual do Paraná – UNIOESTE, 2024.

- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MAIER, I. R.; BAVARESCO, J. e CORÁ, E. J. “Escola em tempo integral: formação continuada para secretarias de educação da região sul do Brasil”, in: MOURA, A. C.; MATIELLO, A. M.; GONÇALVES, A. C. T.; BONOTTO, D. L.; SOUZA-FRANCO, G. M. e SEGANFREDO, K. (orgs.). *Tempos de aprender: a Educação Integral como caminho para a humanização e a prática da democracia*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, pp. 13-28, 2025.
- MORAES, R. e GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3ª ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2016.
- SAVIANI, D. “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.” *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, nº 32, Campinas, pp. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 16/09/2025.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016.
- SOUZA, C. “Políticas públicas: uma revisão de literatura.” *Revista Sociologia*, nº 16, Porto Alegre, pp 20-45, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605/3217>. Acesso em: 16/09/2025.

MAPAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: WEBGIS NA FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Elaiç Aparecida Mensch Buffon

Luan Vieira dos Santos

Elsio José Corá

Introdução

O programa Escola em Tempo Integral é uma política pública estruturada pelo Ministério da Educação (MEC) que busca ampliar a jornada escolar, garantindo aos estudantes o acesso a atividades curriculares, culturais, esportivas e socioemocionais, de forma integrada e articulada com o desenvolvimento integral. Instituída inicialmente pela Lei nº 13.005/2014, no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), e consolidada pela Lei nº 16.640/2023, o Programa fortalece o apoio técnico e pedagógico da União aos estados e municípios, com repasses financeiros e formações voltadas à implementação da política (Brasil, 2023).

Na Região Sul, a formação presencial desse programa ocorreu no decorrer de 2025 de maneira articulada entre secretarias estaduais, universidades e profissionais da educação, reunindo gestores, coordenadores pedagógicos e professores em encontros formativos. Nessas ocasiões, foram debatidas metodologias, indicadores e práticas pedagógicas, além da aplicação de instrumentos de monitoramento, garantindo a troca de experiências e o diálogo colaborativo para implementação das diretrizes nacionais às realidades locais.

Como parte integrante dessas formações presenciais, foi realizado o monitoramento geoespacial em tempo real dos participantes. Essa inovação busca compreender o impacto territorial da formação e fortalecer os canais de comunicação antes da formação com informações para tomada de decisão, garantindo que as ações alcancem o público esperado. Nesse contexto, os Sistemas de Informações Geográficas (SIG) constituem ferramentas indispensáveis, pois permitem a coleta, o armazenamento, a análise e a visualização de dados espaciais de forma integrada e em tempo real (Longley *et al.*, 2013).

Com isso, busca-se, neste trabalho, apresentar a metodologia utilizada no monitoramento geoespacial em tempo real das seis formações do Programa Escola em Tempo Integral realizadas na Região Sul do Brasil. Tal abordagem representa uma inovação metodológica, uma vez que combina monitoramento presencial, coleta digital em tempo real e visualização dinâmica dos resultados, fornecendo subsídios diretos para gestores e equipes executoras no acompanhamento da implementação da política pública.

Proposta metodológica do monitoramento geoespacial em tempo real

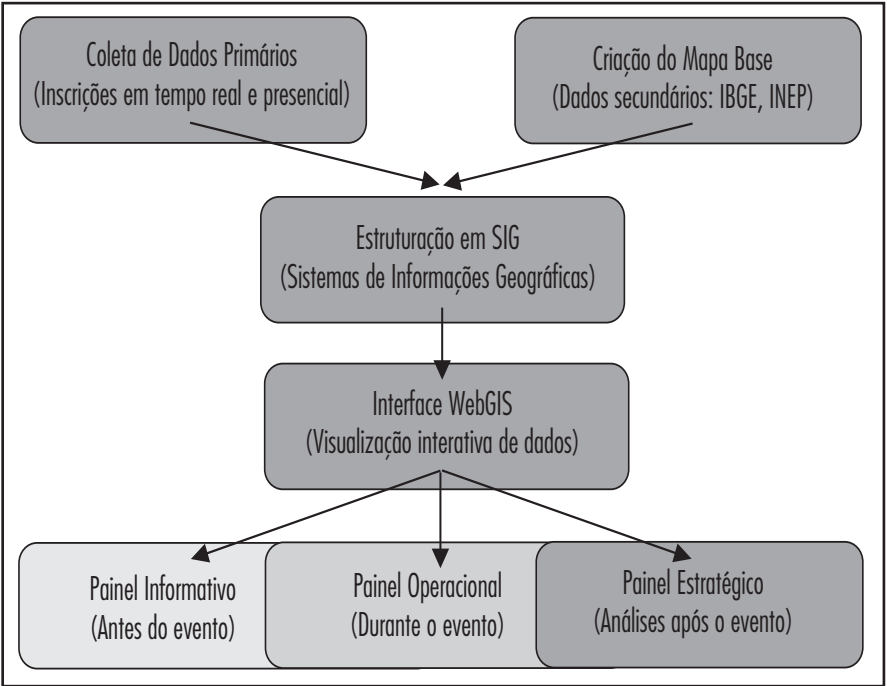
A metodologia foi implementada na Plataforma ArcGIS, integrando diferentes componentes para viabilizar o monitoramento geoespacial em tempo real das formações da Escola em Tempo Integral (Figura 1). Em uma primeira etapa, realizou-se a coleta e integração de dados por meio do ArcGIS Survey123 e do ArcGIS Field Maps, que capturaram inscrições em tempo real e registros de presença no evento, compondo a base de dados primária. Esses dados foram articulados a fontes secundárias do IBGE e do INEP, integradas via ArcGIS Pro, responsável pela modelagem e estruturação do geodatabase que serviu de mapa base.

Na segunda etapa, os dados e a análise contínua foram operacionalizados com o ArcGIS Pro, processando fluxos de dados em tempo real. Esse recurso possibilitou aplicar filtros, regras e agregações sobre os eventos de inscrição e presença. A terceira etapa consistiu na modelagem e estruturação de um Geodatabase,

que armazenou tanto os registros históricos quanto o “estado atual” das formações. Essa estruturação possibilitou análises espaço-temporais mais robustas, com consultas em tempo real apoiadas em métodos de análise espacial disponíveis no ArcGIS Pro.

Por fim, a quarta etapa dedicou-se à visualização e uso decisório por meio da construção de interfaces em ArcGIS Dashboards, organizadas no que foi denominado de WebGIS em três camadas analíticas: painel informativo (pré-evento, voltado à mobilização e alcance dos participantes), painel operacional (durante o evento, para acompanhamento tático e suporte às equipes em campo) e painel estratégico (pós-evento, para avaliação territorial e análise de impacto).

FIGURA 1 – Proposta metodológica do monitoramento geoespacial em tempo real



Fonte: Os autores (2025).

Todos esses passos metodológicos compõem o que se compreende como Real-Time GIS, amplamente discutido na literatura internacional (Li *et al.*, 2020; Goodchild, 2018; Longley *et al.*, 2013), e demonstra como a combinação de ArcGIS Survey123, ArcGIS Pro, ArcGIS Dashboards pode produzir fluxos contínuos de dados, análises preditivas e painéis de apoio à decisão em políticas públicas educacionais.

*Mapas e impacto territorial da política pública:
monitoramento geoespacial em tempo real*

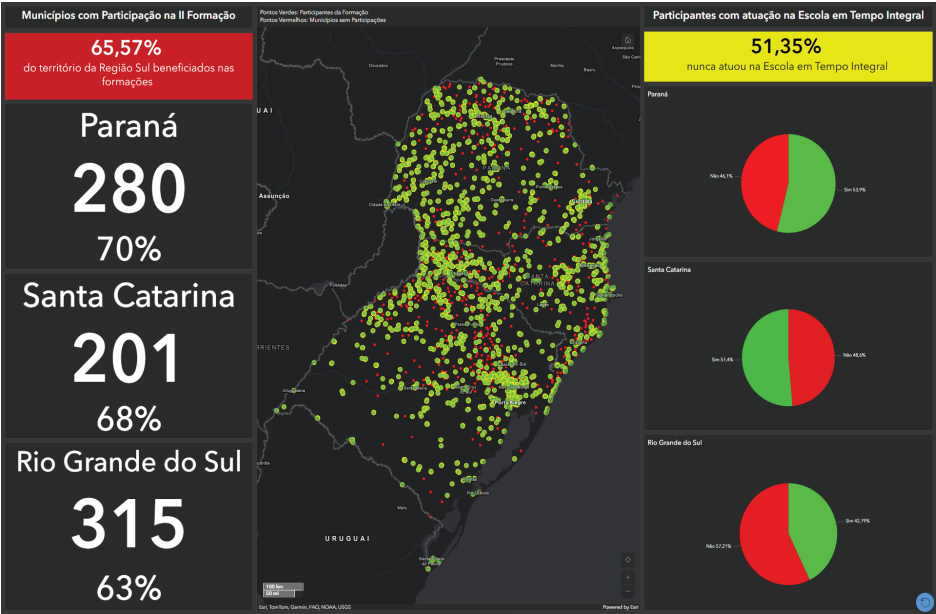
Os mapas desempenham papel estratégico na formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais no Brasil, pois permitem integrar dados estatísticos e territoriais, evidenciando desigualdades regionais, padrões de acesso e impactos de programas governamentais. A proposta aqui apresenta como WebGIS fortalece a governança educacional, alinhando-se a uma tradição de estudos que destacam o papel da cartografia como instrumento de justiça social e de promoção do direito à educação (Santos, 1996; Monmonier, 2018).

O painel da figura 2 representa um exemplo de painel estratégico final, consolidando os resultados da integração das formações da escola em tempo integral nos três estados da região Sul do Brasil. No mapa, os pontos verdes indicam os municípios que tiveram participação efetiva nas formações, enquanto os pontos vermelhos correspondem aos municípios que não registraram participação.

Essa visualização permite identificar de forma clara o alcance territorial da política pública, evidenciando que, em conjunto, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul tiveram mais de 65%

de seus municípios beneficiados. Além disso, os gráficos à direita complementam a análise, ao mostrar a proporção de participantes que já atuaram ou não em escolas de tempo integral, fornecendo um panorama estratégico para a continuidade da implementação da política educacional.

FIGURA 2 – Proposta metodológica do monitoramento geoespacial em tempo real



Fonte: Os autores (2025).

A seguir, apresenta-se uma síntese dos eventos monitorados na região Sul do Brasil no ano de 2025, que totalizaram 3.928 participantes, distribuídos entre os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

TABELA 1 – Formações monitoradas e apresentadas
no WebGIS no ano de 2025.

Municípios (Estados) das formações	Inscritos
Guarapuava (Paraná)	692
Lages (Santa Catarina)	467
Santa Maria (Rio Grande do Sul)	874
Cascavel (Paraná)	725
Lages (Santa Catarina)	446
Porto Alegre (Rio Grande do Sul)	724

Fonte: Os autores (2025).

Considerações finais

As formações da escola em tempo integral na região Sul do Brasil, monitoradas por meio do WebGIS, evidenciam uma inovação em desenvolvimento e constante aperfeiçoamento, ao integrar tecnologias geoespaciais para o acompanhamento de políticas públicas educacionais. A articulação entre dados primários (inscrições e presenças em tempo real) e dados secundários (IBGE, INEP), estruturados em um Sistema de Informação Geográfica, demonstrou a viabilidade e o potencial desse modelo metodológico para oferecer análises territoriais consistentes e subsidiar gestores na tomada de decisão.

Os resultados já apontam a importância do uso de mapas e painéis geoespaciais para monitorar e avaliar políticas educacionais nos territórios. A criação de um banco de dados geoespacial é central nesse processo, pois organiza informações que vão desde a localização dos cursistas até indicadores educacionais e sociais associados à formação. Diferentemente de um banco apenas tabular, que apresenta dados em linhas e colunas, o banco geoespacial vincula cada dado a uma localização no território, o que possibilita análises mais complexas.

Referências

- 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 16.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, seção 1, 1º ago. 2023.
- GOODCHILD, M. F. “Realtime GIS for a realtime world.” *Geospatial Information Science*, vol. 21, nº 4, pp. 219-226, 2018.
- LI, W.; BATTERSBY, S. e JIANG, B. *et al.* “GeoAI: Where machine learning and big data converge with GIS.” *Cartography and Geographic Information Science*, vol. 47, nº 3, pp. 199-209, 2020.
- LONGLEY, Paul A.; GOODCHILD, Michael F.; MAGUIRE, David J. e RHIND, David W. *Sistemas e ciência da informação geográfica*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- MONMONIER, M. *How to Lie with Maps*. 3ª ed. Chicago: University of Chicago Press, 2018.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

AVALIAR PARA APRENDER: SENTIDOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Bárbara Grace Tobaldini de Lima

Viviane Arrigo

Hudson Loch Haskell

Aline Roberta de Pauli

Introdução

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025 (Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica), a Educação Integral em Tempo Integral constitui uma política pública estruturante para a garantia do direito humano à educação, assegurando inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social (Brasil, 2025). O Artigo 7º desta Resolução explicita seis dimensões estratégicas a serem observadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas, sendo que a quarta dimensão trata especificamente do Currículo, das Práticas Pedagógicas e da Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Essa Diretriz evidencia que a avaliação deve ser compreendida como parte indissociável do currículo e do processo formativo, demandando reflexão sobre o sentido que se atribui a esse ato pedagógico.

A Educação Integral, ao considerar a formação humana em sua totalidade, amplia a concepção tradicional de escolarização, antes centrada quase exclusivamente no acúmulo de conteúdos acadêmicos. Nessa perspectiva, o estudante é reconhecido como sujeito de direitos, portador de múltiplas dimensões — cognitivas, sociais, emocionais, culturais e corporais — que devem ser contempladas em processos formativos articulados a diferentes tempos e espaços educativos. Como argumenta Moll (2012), trata-se de superar o individualismo e o imediatismo característicos da sociedade contemporânea, em favor da construção de vínculos coletivos e de uma escola que articule currículo, territórios educativos e práticas inclusivas.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem precisa ser ressignificada, uma vez que historicamente esteve associada a práticas classificatórias, seletivas e excludentes. Luckesi (2011) ressalta que a avaliação deve ser compreendida como um ato pedagógico voltado à tomada de decisões e à promoção de aprendizagens e não como mero instrumento de verificação. Inserida na proposta da educação integral, a avaliação deve tornar-se processual, contínua e integrada ao currículo, articulando tempos, espaços e experiências de aprendizagem. Como lembra Sanmartí (2009), o que e como se avalia influencia diretamente o que e como se ensina, sendo necessário deslocar o foco do julgamento para a mediação e para a participação ativa do estudante em seu próprio percurso formativo.

Diante disso, levanta-se a seguinte questão: *de que maneira podemos construir práticas avaliativas que promovam e valorizem a formação integral dos alunos?* Na intenção de elaborar algumas reflexões sobre a questão apresentada, objetiva-se, neste texto, promover uma reflexão crítica sobre os sentidos, as funções e as práticas avaliativas no contexto da educação integral, ressaltando sua importância para a formação integral dos alunos.

O paradigma clássico de modelo educacional pressupõe que o processo de educar está vinculado direta e exclusivamente ao ambiente escolar, no qual a escola é compreendida como o principal local de transmissão de conhecimentos e formação do indivíduo. Em contraposição, a educação integral emerge como uma perspectiva ampliada, ao reconhecer que a formação do sujeito ocorre de maneira contínua, em diferentes espaços, englobando o ser humano em sua totalidade. Nesse sentido, configura-se como uma proposta de ressignificação do processo educativo, ao propor uma nova forma de compreender o mundo e as relações interpessoais.

Essa concepção mais ampla de educação está diretamente vinculada à necessidade de formar indivíduos solidários e capazes de atuar como agentes de transformação de si mesmos, de suas trajetórias e dos contextos sociais em que estão inseridos. Ao se contrapor à lógica de mecanização do humano, ao imediatismo e ao individualismo exacerbado, cada vez mais valorizado como virtude, a educação integral ultrapassa a concepção restrita de sucesso individual, orientando-se para a construção de sentidos coletivos, de vínculos solidários e de um mundo mais justo e compartilhado (Moll, 2012).

Uma concepção de educação integral deve apoiar-se em políticas e práticas inclusivas e emancipatórias, voltadas à superação das desigualdades sociais. O termo *integral* não se refere apenas ao tempo de permanência em período integral na escola, mas à totalidade da formação, contemplando dimensões intelectuais, físicas, sociais e culturais. Entre os princípios orientadores, destacam-se a centralidade no estudante; a aprendizagem permanente; a inclusão; a territorialidade; e a gestão democrática.

A centralidade no sujeito implica reconhecer que cada aluno chega ao ambiente escolar trazendo seu corpo, sua cor, sua história e sua cultura. Assim, o currículo, as atividades e os espaços de aprendizagem devem ser construídos a partir dos interesses e demandas reais dos estudantes. Para colocar os alunos no centro do processo educativo, faz-se necessário intervir na organização escolar e rearticular seus tempos, espaços, agrupamentos e conteúdos escolares. Significa mudar o lugar de educandos e educadores na dinâmica do trabalho e, principalmente, significa transformar a vida da escola, ao entendê-la como espaço de vivência e expressão cultural (Matuoka, 2013).

A aprendizagem permanente pressupõe que o ser humano está em constante formação, de modo que os conteúdos acadêmicos devem ser integrados a diferentes saberes, reconhecendo o estudante como protagonista de sua trajetória. A inclusão, por sua vez, parte da unicidade do ser humano, valorizando a diversidade que é característica intrínseca e fundamental ao processo educativo. Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral desempenha papel relevante, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade, pois oferece oportunidades de vivências em espaços adequados ao desenvolvimento de competências, fortalecendo a inclusão e a equidade.

A territorialidade não se limita a um determinado espaço, ela amplia a compreensão dos contextos formativos, reconhecendo que o conhecimento também é produzido nos territórios, a partir das práticas sociais, culturais e comunitárias (Souza e Lourenço, 2020). Assim, a escola deixa de ser vista como o único espaço de produção de saberes, passando a dialogar com diferentes territórios e a valorizar seus potenciais educativos.

Por fim, a gestão democrática pressupõe a participação efetiva de todos os atores da comunidade escolar – alunos, professores, gestores, famílias e comunidade – nos processos de decisão e transformação do espaço educativo. Essa prática deve

ser pautada pela autonomia, pelo diálogo e pela capacidade crítica, configurando-se como um princípio essencial para que a escola assuma sua função social de formar sujeitos plenos e cidadãos comprometidos (Bernardo e Christovão, 2016).

Se a escola é chamada a reorganizar seus tempos, espaços e práticas pedagógicas para contemplar aprendizagens diversas e contextualizadas, torna-se incoerente manter práticas avaliativas restritas à lógica classificatória e excludente. Nesse sentido, a avaliação precisa dialogar com os fundamentos da educação integral, assumindo caráter formativo, contínuo e inclusivo, capaz de reconhecer o percurso e as singularidades de cada estudante. É a partir dessa articulação que se faz necessário refletir criticamente sobre o lugar da avaliação na escola e sobre os desafios de sua ressignificação no contexto da educação integral.

Repensando a avaliação no contexto da Educação Integral

A avaliação da aprendizagem no Brasil carrega heranças históricas profundas. Desde os métodos dos jesuítas, no século XVI, passando pela “pedagogia do exame” consolidada no século XIX, até a psicomетria e os testes de QI no início do século XX, a prática avaliativa esteve associada majoritariamente à verificação, ao controle e à seleção (Souza, 2021; Santos, 2008). Embora, ao longo do tempo, termos como “teste” tenham sido substituídos por “avaliação”, essa mudança terminológica nem sempre se traduziu em transformações reais na prática (Méndez, 2002). Essa tradição se reflete ainda hoje na cultura escolar, na qual a avaliação é, muitas vezes, entendida como momento final, destinado a medir o produto da aprendizagem e classificar os estudantes.

Nesse viés, Sirino e Mota (2018) discutem que mesmo diante dos avanços nas questões teóricas e conceituais a respeito da avaliação educacional, ainda é presente em muitas escolas a prática

da avaliação padronizada e descontextualizada. Os autores discutem sobre a inserção do Programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016) na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis/ RJ. O programa orienta para aplicação de avaliações padronizadas aos estudantes que permanecem em tempo integral para medir a aprendizagem em língua portuguesa e matemática. Destacam que essas avaliações, produzidas por instituições distantes da realidade social dos alunos, retiram das escolas o principal lócus de reflexão sobre a melhoria da educação. Além disso, tais avaliações não contemplam a dimensão qualitativa da aprendizagem, como consequência, contribuem para a construção de uma escola cuja educação produzida seja “(des) integral”.

Santos e Araújo (2021) buscam compreender a avaliação no ensino de Geografia a partir da Sistemática Avaliativa da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC/PI) e das práticas de docentes de Escolas de Tempo Integral de Campo Maior/PI. Os autores concluem que a Sistemática Avaliativa do estado define como critérios de avaliação os aspectos qualitativos e quantitativos, porém valoriza a aferição de resultados e uniformiza a prática avaliativa nas escolas. Assim, apesar de os docentes entrevistados apresentarem entendimento da avaliação numa perspectiva progressista e relatarem a utilização de diferentes instrumentos avaliativos, como participação nas aulas, projetos, registros de atividades, fichas de avaliação, tarefa de casa, seminários, trabalhos individuais e em grupos, análise de imagens, confecção e leitura de mapas, confecção de maquetes, confecção de jogos e paródias, apresentação teatral, prova escrita e aula de campo, suas práticas continuam permeadas por aspectos tradicionais, reforçados pela Sistemática Avaliativa SEDUC/PI. Portanto, apontam que, mesmo o Estado tendo legitimidade para atuar no âmbito educacional e, por conseguinte, nos procedimentos avaliativos, considera-se relevante que os documentos não retirem dos docentes e da dinâmica escolar suas particularidades avaliativas, que muito podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

Práticas e concepções como essas pouco contribuem para que a avaliação educacional seja uma prática voltada à ação orientada à melhoria do ensino e da aprendizagem. Avaliar, portanto, é muito mais do que aplicar instrumentos; é intervir conscientemente para promover avanços no processo de aprendizagem, mas também no ato de ensinar do professor. Essa última compreensão emerge, nas últimas décadas, dos conceitos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa (Scriven, 1967; Sanmartí, 2009) que ampliaram a compreensão sobre o ato de avaliar, ajudando a diferenciar funções e momentos. A avaliação diagnóstica, realizada no início do processo, identifica conhecimentos prévios e direciona intervenções; a formativa acompanha o percurso, oferecendo devolutivas que ajudam a corrigir rotas; já a somativa sintetiza resultados ao final de um ciclo, podendo servir a fins certificadores.

Aliada a essa discussão, e por compreender o ato de avaliar como uma estratégia promotora de aprendizagens e ações, identificamos os termos “avaliação para a aprendizagem” e “avaliação como aprendizagem” (Lopes, 2011; Ferreira & Pereira, 2025), em que o foco se desloca para mediação e participação ativa do estudante em seu próprio processo formativo.

No contexto da Educação Integral, esse deslocamento é fundamental. Avaliar apenas para classificar é incompatível com uma proposta que busca o desenvolvimento pleno — cognitivo, socioemocional, ético, corporal e cultural. A avaliação precisa tornar-se um processo articulado e constante ao currículo, tempos, espaços e experiências de aprendizagem. Como reforça Sanmartí (2009), não se pode separar avaliação, ensino e aprendizagem: o que e como se avalia influencia diretamente o que e como se ensina e, sobretudo, o que e como os estudantes aprendem.

No domínio da Educação Integral, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025 (Brasil, 2025), pondera que compete às escolas

planejar e implementar estratégias de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos que considerem a justiça curricular, a integração entre os diferentes componentes curriculares e a valorização das diferentes formas de aprender e que estejam comprometidas com o alcance dos resultados de aprendizagem para todos os educandos (Brasil, 2025, p. 11).

Com as Diretrizes, cabe aos gestores e professores das escolas de tempo integral a tarefa de pensar nas práticas avaliativas, considerando os diferentes saberes, culturas e experiências de vida dos alunos. Sob essa perspectiva de Educação Integral, a avaliação assume características singulares, demandando uma reflexão conceitual aprofundada acerca de dimensões essenciais, tais como a organização dos tempos e espaços de aprendizagem, a definição de parâmetros de qualidade do ensino e os critérios metodológicos de atribuição de valor.

No entanto, gestores e professores da Educação Integral atuam em um campo de tensões e desafios no atual cenário de muitas escolas e, com a avaliação, não seria diferente. A falta de tempo para planejar e aplicar avaliações mais personalizadas, a pressão por resultados externos que priorizam indicadores padronizados e a desarticulação curricular, dificultam a integração entre áreas do conhecimento e dimensões formativas (Branco, 2012; Moura e Pagliarin, 2018; Santo e Araújo, 2021).

Soma-se a isso a presença de obstáculos administrativos e técnicos, como a resistência inicial de equipes, a carência de formação continuada, a instabilidade de quadros profissionais e as limitações de infraestrutura (Branco, 2012). Essas dificuldades, porém, não se restringem à organização escolar: alguns sistemas de ensino impõem modelos gerencialistas de avaliação, com foco excessivo em metas e padronização, que podem descaracterizar a proposta pedagógica da educação integral (Silva e Silva, 2016). Em outros contextos, há a ausência de clareza nos objetivos da

avaliação, a dificuldade de articular práticas formativas com exigências burocráticas e a sobrecarga de trabalho decorrente da adequação a instrumentos e processos avaliativos externos (Sardenber e Euzebios-Filho, 2012).

Todas essas situações, e outras condizentes com cada espaço escolar, colocam em tensão o ideal teórico e a prática cotidiana, revelando a necessidade de estratégias de apoio institucional e de políticas que garantam condições objetivas para que a avaliação cumpra, de fato, seu papel formativo e transformador. Portanto, pensar a avaliação educacional implica romper com a lógica classificatória e assumir um compromisso ético e político: usá-la como instrumento de transformação e de garantia do direito à aprendizagem. No horizonte da Educação Integral, avaliar é cuidar, é reconhecer trajetórias e é criar condições para que todos avancem, não apenas academicamente, mas como sujeitos plenos, críticos e criativos.

Lima e França (2021) analisaram as concepções de 12 (doze) professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar com a implantação da educação integral no ensino médio no município de Porto Velho-RO. Os resultados evidenciam que, à medida que que passaram a atuar na educação integral, os professores foram mudando a forma de pensar o processo avaliativo, pois apontam que precisaram repensar as práticas tradicionais de avaliação, destacando a importância de avaliar a qualidade do aprendizado, a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes mediante a avaliação contínua e a necessidade da avaliação qualitativa. Eles enfatizam que as avaliações na educação integral são semanais e que, apesar de ser uma prática cansativa, é uma avaliação concreta, que fornece dados reais sobre o aprendizado do aluno e a construção do conhecimento.

Conforme discutem Moura e Pagliarin (2018), na educação em tempo integral a avaliação se torna um desafio ainda maior, uma vez que os processos de aprendizagem devem ser considerados não apenas sob a perspectiva cognitiva, mas também por meio de

dimensões socioemocionais e comportamentais, como civilidade, autonomia, liberdade de expressão e criatividade. Nesse contexto, não há um modelo único de avaliação, mas referências comuns que podem orientar e subsidiar os processos avaliativos. As autoras salientam ainda que, sendo a avaliação uma prática da educação em tempo integral ou não, o professor precisa ser sensível ao tempo de cada educando e estar em sintonia com a finalidade dos processos de ensino e de aprendizagem, mediando e aperfeiçoando o conhecimento.

Portanto, ao compreender a avaliação como prática pedagógica integrada ao currículo e promotora de aprendizagens, torna-se necessário ampliar o repertório de estratégias avaliativas, de modo a contemplar a diversidade dos estudantes e das múltiplas dimensões formativas presentes na Educação Integral. Nesse sentido, apresentamos algumas possibilidades que podem sugerir caminhos viáveis para que os professores possam avaliar seus alunos de maneira coerente com os fundamentos teóricos e normativos dessa proposta educativa.

- *A avaliação diagnóstica contínua* tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios, interesses e dificuldades dos estudantes. Essa prática, realizada por meio de rodas de conversa, registros escritos ou mapas conceituais, contribui para orientar o planejamento pedagógico e reconhecer os saberes que os alunos trazem de seus contextos socioculturais (Luckesi, 2011).
- *A avaliação formativa* busca acompanhar o percurso dos estudantes e possibilita devolutivas constantes. Portfólios, diários reflexivos, autoavaliações e *feedbacks* frequentes são exemplos de instrumentos que, mais do que medir resultados, buscam compreender processos e fortalecer o protagonismo dos estudantes em sua trajetória de aprendizagem. Como lembra Sanmartí (2009), a forma como se avalia influencia diretamente o

modo de ensinar e aprender, sendo necessário superar a lógica do julgamento e favorecer a mediação e a participação do estudante.

- *A avaliação por projetos e problemas* constitui uma estratégia relevante, ao articular conteúdos curriculares com desafios reais do território e da comunidade. Projetos interdisciplinares, feiras de ciência e atividades de resolução de problemas sociais permitem avaliar competências cognitivas, socioemocionais e criativas, ao mesmo tempo em que integram diferentes áreas do conhecimento, reforçando a centralidade do currículo vivo e contextualizado (Moll, 2012).
- *A avaliação colaborativa* envolve práticas como a coavaliação entre pares, a elaboração coletiva e a realização de atividades em grupo com devolutivas conjuntas. Essas práticas favorecem a corresponsabilidade pelo aprendizado, desenvolvem competências sociais e reforçam a gestão democrática da escola, um dos princípios da Educação Integral (Bernardo & Christovão, 2016).
- *A avaliação multimodal* amplia as formas de expressão dos estudantes e reconhece diferentes linguagens. Produções artísticas, apresentações orais, *podcasts*, vídeos, jogos e dramatizações tornam-se meios legítimos de avaliar aprendizagens, ao valorizar talentos e formas singulares de comunicação. Tal prática se alinha ao princípio da inclusão, que reconhece e valoriza a diversidade como característica intrínseca ao processo educativo (Souza e Lourenço, 2020).
- *A avaliação socioemocional e de convivência* contempla aspectos como empatia, civilidade, autonomia e capacidade de diálogo. Essa dimensão pode ser contemplada por meio de observações sistemáticas, rodas de conversa e autoavaliações, contribuindo para uma formação integral que vai além do domínio cognitivo. Moura e Pagliarin (2018) destacam que, nas escolas de tempo

integral, avaliar significa também acompanhar o desenvolvimento socioemocional, a criatividade e a autonomia dos educandos.

- *A avaliação partilhada com a comunidade* envolve famílias e outros atores sociais no acompanhamento dos processos formativos. Mostras culturais, relatórios dialogados e conselhos participativos de classe são práticas que fortalecem os vínculos entre escola e território, ampliando a legitimidade e a transparência do processo avaliativo.

Não queremos, com a apresentação dessas possibilidades, limitar o trabalho criativo e autêntico de professores e gestores, mas sim oferecer subsídios que possam inspirar e potencializar práticas avaliativas coerentes com os princípios da Educação Integral. Dessa forma, a avaliação na perspectiva da Educação Integral não se reduz a mensurações ou classificações, mas constitui-se como prática de mediação, acompanhamento e promoção da aprendizagem. Mais do que registrar resultados, avaliar significa assumir um compromisso ético e político com o direito de aprender, transformando-se em instrumento de equidade, inclusão e desenvolvimento pleno dos estudantes.

Considerações finais

A reflexão sobre a avaliação no contexto da Educação Integral evidencia que esse processo vai muito além da simples mensuração de resultados. A avaliação deve articular-se ao currículo e às práticas pedagógicas, reconhecendo a educação integral do sujeito. Nesse sentido, considera-se que a avaliação tradicional, baseada no controle e na padronização, não acompanha a concepção de educação integral, sendo necessário repensar o processo avaliativo.

A avaliação para aprendizagem é essencial, portanto, para garantir o direito à aprendizagem e para consolidar uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante das provocações realizadas neste trabalho, convidamos os educadores a refletirem sobre as práticas e concepções avaliativas de sua rede escolar e a desenvolverem a avaliação como instrumento de equidade, inclusão e desenvolvimento pleno.

Referências

- BERNARDO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. “Tempo de escola e gestão democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação.” *Educação e Realidade*, vol. 41, nº 4, pp. 1113-1140, 2016.
- BRANCO, Veronica. “Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil.” *Educar em Revista*, nº 45, Curitiba, pp. 111-123, jul./set. 2012. Curitiba, PR: Editora UFPR.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 7*, de 1º de agosto de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 27, 4 ago. 2025.
- BRASIL. *Portaria nº 1.144*, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, *Diário Oficial da União*, seção 1, 11 out. 2016.
- FERREIRA, Carlos Alberto; PEREIRA, Elisabete. “A avaliação das e para as aprendizagens: Percepções sobre conceitos e práticas.” *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 36, Artigo e11209, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11209>.

- LIMA, Selena Castiel Gualberto; FRANÇA, Rosangela de Fátima Cavalcante. “Novas concepções pedagógicas de avaliação escolar no ensino médio em tempo integral em Porto Velho-RO.” *Roteiro*, vol. 46, Joaçaba, pp. 1-22, 2021.
- LOPES, Teresa Cristina Teles. *Contribuição da avaliação formativa para o desenvolvimento cognitivo em alunos de Física*. Projeto de Tese de Doutorado em Ensino das Ciências. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MATUOKA, Ingrid. *Educação Integral: qual o sentido de mais tempo na escola?* São Paulo: Centro de referências em educação integral, 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-integral-qual-o-sentido-de-mais-tempo-na-escola/>. Acesso em: 08/09/2025.
- MÉNDEZ, Juan. *Avaliando para aprender*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- MOLL, Jaqueline *et al.* *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.
- MOURA, Rosicler Silveira e PAGLIARIN, Lidianie Limana Puiati. *Avaliação da aprendizagem na escola de tempo integral: desafios de professores e gestores escolares*. 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2032>. Acesso em: 24/08/2025.
- SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SANTOS, Jussara G. “História da avaliação: do exame à avaliação diagnóstica.” *Anais da 5ª Semana Acadêmica da UFU*, Uberlândia/MG, 2008. Disponível em: <https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20949.PDF>.
- SANTOS, Francisco José da Silva; ARAÚJO, Raimundo Lenilde. “Avaliação da aprendizagem de Geografia em escolas de tempo integral de Campo Maior/PI: normativas, concepções e práticas.” *Signos Geográficos*, vol. 3, Goiânia-GO, pp. 1-23, 2021.

- SCRIVEN, Michael. “The methodology of evaluation”, in: TYLER, R. W. *et al. Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. (Series: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, nº 1)
- SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida. “Política de avaliação e programa de educação integral no ensino médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais.” *Práxis Educativa*, vol. 11, nº 3, Ponta Grossa, pp. 736-756, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia. “A avaliação da aprendizagem dos educandos que permanecem em tempo integral no município de Angra dos Reis/RJ por meio do Programa Novo Mais Educação: discussões preliminares sobre o papel da educação na construção do conhecimento.” *Revista online de Política e Gestão Educacional*, vol. 22, nº1, Araraquara, pp. 381-394, 2018.
- SARDENBERG, Agda; EUZEBIOS-FILHO, Antonio. “Programa de avaliação contínua de aprendizagem na perspectiva da educação integral”, in: SINGER, Helena (org.). *Articulação escola-comunidade*. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, pp. 35-49, 2012. (Coleção Tecnologias do Bairro-Escola, v. 5.)
- SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes ; LOURENÇO, Miria Núbia Simões. “Relação com o saber e território: experiências de estudantes em tempo integral.” *Espaço Pedagógico*, vol. 27, nº 3, pp. 876-900, 2020.
- SOUZA, Fabiane Cardoso Gonçalves de. “A importância da diversidade dos instrumentos avaliativos.” *Revista Científica FESA*, [S.l.], vol. 1, nº 3, pp. 36-46, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/232022.1.3-3>.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES¹

Maria Lucia Marocco Maraschin

Marlei Dambros

Introdução

Ocupar-se das singularidades do Programa de Educação Integral em Tempo Integral, dentro de uma política de Educação Integral em Tempo Integral, significa comprometer-se com a construção de uma sociedade que requer ressignificação. Em tempos de celeridade, de autoexposição midiática, de valores líquidos, de relações frágeis e de inúmeros questionamentos acerca do “velho” e do “novo”, como valores e fatores contemporâneos, conhecer esse contexto, e dele ocupar-se, requer rever o que pensamos ser e fazer como educação integral. Nesse viés, Azevedo (2022, p. 15) afirma:

Em geral, classificamos e apreciamos uma árvore pelas folhas, pela beleza, pelas flores e pelo sabor dos frutos. Os cientistas, porém, descobriram que o tronco possui condições de contar toda a história da árvore; é o tronco que realmente revela sua identidade. Secionado o tronco, os seus anéis colocam as claras, como um livro aberto, não só a idade, mas a maior ou menor presença de sais minerais no solo, revela-se, e como, ela suportou os períodos de seca e de chuvas, de calor e de frio.

-
1. Reflexão analítica proveniente do processo de formação continuada do Programa de Educação Integral em Tempo Integral, Turma 27, Região Extremo Oeste do Estado de Santa Catarina, 2025.

Assumimos e apresentamos a contribuição reflexiva em tela, mediada pela epígrafe, acerca do tema em estudo, dando destaque aos aspectos da historicidade, da totalidade, da mediação, das contradições, entre outras categorias formativas, inerentes ao materialismo histórico-dialético, as quais permearam e deram ancoragem ao respeito às singularidades do desenvolvimento humano, abordado neste exercício formativo: A Educação Integral em Tempo Integral.

Reiteramos, pois, que assumir a educação integral como compromisso coletivo significa reconhecê-la como um processo social que atravessa todas as instâncias da vida em sociedade e que, por sua vez, deve priorizar os direitos humanos da criança e da infância, em consonância com o artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Este artigo estabelece ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Neste exercício, igualmente reforçamos os objetivos do Programa, quanto à formação continuada de interlocutores e os compromissos da universidade, por meio de sua missão e identidade, em acordo com Azevedo (2022, p. 19):

[...] Em uma sociedade plural a educação[...] é impactada pelo desafio do diálogo, que exige compreensão da própria identidade e capacidade para se abrir a uma verdadeira e profunda relação de alteridade. Ainda: a universidade deve oportunizar, por meio do processo educativo e da busca constante da verdade, uma educação integral, a qual considere todas as dimensões do ser humano no seu processo de desenvolvimento.

Em razão disso, refletir sobre a garantia desses direitos e sobre as possibilidades que emergem da política de Educação Integral em Tempo Integral significa conectar processos formativos em diferentes contextos, espaços, lugares e em momentos ímpares sob os quais vivemos, forjados competitivamente. No caso em análise, neste processo formativo, dados os desafios vigentes, foram envolvidos os três estados do Sul do Brasil, em parceria com cinco universidades públicas brasileiras, inseridas em distintos âmbitos geográficos e políticos, bem como com praticamente a totalidade dos municípios dos estados citados. Essa articulação confirma a relevância do que Cury (2002, p. 11) afirma sobre o papel da legislação, um dos aspectos demandados:

[...] conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho. [...] daí acender muitos outros focos de luzes, reconhecer seus espaços e, quando for o caso, modificá-los.

Na mesma esteira da legislação, citamos a necessidade de conhecimento específico acerca dos sujeitos destas proposições, dos conhecimentos pedagógicos e suas intencionalidades, dos conhecimentos específicos, das abordagens curriculares, dentre outros, os quais tangenciam e circunscrevem os compromissos com a formação ética, social e política dos movimentos que perpassam a sociedade e suas singularidades, nesta perspectiva temporal.

Ante os compromissos sinalizados, ousa-se refletir sobre os “filtros” teórico-práticos que referenciam nossas ações enquanto profissionais da educação. Quais são as concepções que definem nossas buscas e que dão ancoragem ao que fazemos perante os desafios que nos são impostos e/ou identificados cotidianamente? As escolhas que fazemos na constituição do percurso formativo, do nosso vir-a-ser, são aleatórias ou intencionais? As indagações efetuadas nos acompanham em todos os momentos da vida pessoal e profissional.

O caminho, ainda em construção, mesmo que individualmente, requer exercícios colaborativos e coletivos, dadas as possibilidades que a equidade, a alteridade e a diversidade nos apresentam como possibilidades, chanceladas pelos compromissos éticos coletivos e colaborativos.

Concepções e sinalizações de um percurso formativo autoformador

Compreender a legitimidade dessa política implica também reconhecer o momento singular vivido pela humanidade, marcado por políticas econômicas e por movimentos neoliberais que, direta e indiretamente, influenciam os processos educativos. Nesse cenário, emergem questões fundamentais: de que tessitura histórica faz parte a Educação Integral em Tempo Integral? Quais são suas intencionalidades? Que desejos a sustentam? Que perspectiva de sociedade e de desenvolvimento humano a sustenta? Quem são os interlocutores que sustentam uma perspectiva desta natureza, tendo em vista, repensar as práticas e os processos de desenvolvimento humano, necessários neste percurso de humanização da humanidade?

A partir disso, Azevedo (2022, p. 20) afirma que “[...] uma educação integral prioriza o desenvolvimento das capacidades humanas, a formação de atitudes, competências humanas fundamentais direcionadas para a maturidade e a liberdade diante dos valores que orientam a vida”. De acordo com o artigo 2º da Portaria n. 2.036, de 23 de novembro de 2023, a Educação Integral é definida como:

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 (Brasil, p. 1, 2023).

Mediados pela dialogia freiriana, compreendemos que transformar a realidade exige atenção às demandas de humanização e à Educação Integral como um direito humano. Nesse processo, o prisma do direito humano é central, pois o sujeito é a razão de ser da prática educativa, como destaca Freire (1989), só haverá docência se houver discência.

Assim, buscar parcerias e articular territórios educativos implica no reconhecimento constitutivo de espaços de encontro, de saberes e experiências, nos quais se articula o aprender a ser humano, comprometido com a humanização por meio de políticas públicas. Nesse contexto, a política pública é entendida, conforme Melo (1999), como o “Estado em ação”, o processo pelo qual se elaboram e implementam programas e projetos que respondem a problemas sociais, materializando-se como expressão da ação estatal.

Dessa forma, a Educação Integral configura-se como um fazer coletivo e colaborativo – não sobre, nem apenas para, mas com os sujeitos junto aos quais objetivamos estar e construir a materialidade ensejada. Cabe-nos destacar que os movimentos efetuados nesta direção são processos coletivos que criam campos férteis de criatividade, inovação, reinvenção e transformação humana. O diálogo, a dúvida, a observação e a crítica tornam-se, portanto, práticas que fortalecem a autonomia e sustentam ações democráticas e participativas. Como aponta o documento de referência do MEC (Brasil, 2013, p. 34):

Todas as políticas sociais têm que prover atenção ao cidadão. Ocorre que, face à desigualdade social instalada entre os brasileiros, esta provisão deve ocorrer a partir das condições concretas diferenciadas e desiguais dos cidadãos e não do que seria suposto como adequado a que ele devesse dispor. Cobrar das políticas sociais a atenção a todos os cidadãos significa que cada uma delas inclua as condições reais de vida dos brasileiros, independentemente da precariedade [ou não, junto as quais] estejam vivendo.

O enfrentamento das desigualdades sociais, que se refletem em desigualdades educacionais, demanda ações múltiplas e integradas em diferentes áreas ou setores da sociedade civil organizada. Vale destacar que a garantia das aprendizagens desejadas não depende apenas dos fatores intra e extraescolares, mas também das condições de vida dos estudantes e suas famílias. Reconhecer as desigualdades significa assumi-las como pressuposto para quaisquer decisões que se façam necessárias, tendo em vista a Educação Integral em Tempo Integral.

A política de Educação Integral em Tempo Integral requer das instituições educacionais um olhar atento e sensível, o qual não ignore nenhum dos sujeitos que dela participam direta ou indiretamente. Esse movimento chama a todos para o debate que se faz necessário tendo em vista as discrepâncias que configuram os processos educativos, perspectivas essas que requerem autoformação, formação inicial consistente e formação continuada coerente ao que se propõe tendo em vista o processo de gestão democrática e participativa.

A atenção às políticas públicas que perpassam o enfoque da Educação Integral em Tempo Integral requerem ‘atenção integral’ no concernente a seus objetivos, suas estruturas físicas, humanas, administrativas, cognitivas, ético formativas dentre outras, ancoradas nos desafios que se apresentam, ora como crises, ora como possibilidades, entendendo particularmente as crises como subsídios para a tomada de decisão que salvguarde a essência dos processos educativos.

Considerações e problematizações

No tocante às intencionalidades da intersetorialidade, emerge o reconhecimento de que políticas públicas vão além da regulação e da normatização, devem materializar-se na vida cotidiana, avaliando e reavaliando-se de forma ética e responsável.

Outrossim, isso exige recursos, parcerias efetivas, compromissos e sujeitos concretos, atentos das peculiaridades que perpassam os processos educativos em seus diferentes níveis.

Ao discutirmos os desafios enfrentados pelos gestores e formadores nas redes envolvidas, identificamos as inúmeras questões (a)temporais, relativas à disponibilidade (ou indisponibilidade) para tantas demandas, dentre elas as rupturas e as discontinuidades inerentes às necessidades e proposições coletivas e colaborativas, bem como as limitações de recursos financeiros. Ainda assim, o compartilhamento de experiências que emerge com o propósito de subsidiar práticas inovadoras relativas às posturas e compromissos pessoais e profissionais.

O processo de gestão democrática, por sua vez, requer instâncias de participação e acompanhamento social pautadas por princípios formativos de corresponsabilização e governança. Diante disso, cabe indagar como são construídas, percebidas e organizadas as instâncias de gestão no acompanhamento e avaliação das escolas de Educação Integral em Tempo Integral? Quem se ocupa desta especificidade com o intuito de (re)visão permanente?

Dentre os múltiplos desafios e possibilidades, o enfrentamento das desigualdades sociais, que se refletem em desigualdades educacionais, requerem demandas singulares, ações múltiplas e integradas entre as diferentes áreas. A garantia das aprendizagens não depende apenas dos fatores intraescolares, mas também das condições de vida dos estudantes, dadas e ou condicionadas pela sociedade vigente de forma integral e em tempo integral.

Referências

- AZEVEDO, J. A. de. “A identidade da universidade católica como exigência de transcendência: aportes de Gabriel Marcel”, *in*: GUEBER, M. C. C.; RENK, V. E.; CANDIOTTO, J. de F. S. e PERETTI, C. (orgs.). *Desafios da Educação: direitos humanos e transcendência*. Curitiba: PUCPress, 2022.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02/09/2025.
- BRASIL. *Documento de referência da Educação Integral*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. *Portaria nº 2.036*, de 23 de novembro de 2023. Brasília: MEC, 2023.
- CURY, C. R. J. *Educação e legislação: para que serve conhecer as leis?* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MELO, M. A. *Políticas públicas: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

WEBGIS NA FORMAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O MAPEAMENTO SOCIAL NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Elaiç Aparecida Mensch Buffon

Alisson Sumocski

Elsio José Corá

Introdução

O mapeamento social é um instrumento analítico que busca compreender, representar e dar visibilidade às relações sociais, culturais e territoriais de determinados grupos ou comunidades, por meio da espacialização de informações em mapas e bases de dados georreferenciadas. No campo educacional, essa prática vem sendo potencializada pelo uso de Sistemas de Informação Geográfica (GIS), que permitem integrar dados estatísticos, geográficos e socioeconômicos de forma dinâmica, ampliando a capacidade de análise sobre desigualdades e potencialidades dos territórios. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “o Censo Demográfico coleta dados sobre idade, sexo, cor ou raça, escolaridade, renda, religião, migração, trabalho e condições de moradia”, informações que, quando espacializadas, possibilitam identificar desigualdades regionais e planejar ações em saúde, educação e infraestrutura (IBGE, 2011a, 2023)

O avanço das tecnologias digitais também tem consolidado o uso do WebGIS, entendido como a aplicação do GIS em plataformas online que permitem acesso, atualização e análise colaborativa dos dados. Ao democratizar o acesso à informação geoespacial, o WebGIS se torna ferramenta estratégica para políticas públicas, permitindo monitoramento em tempo real,

acompanhamento participativo e tomada de decisão baseada em evidências (Câmara *et al.*, 2001; Goodchild, 2007). No contexto educacional, essa tecnologia possibilita criar painéis interativos que reúnem dados quantitativos e qualitativos sobre a participação de professores, estudantes e gestores em programas formativos, oferecendo subsídios para ajustes contínuos da política pública.

Neste sentido, o Programa Escola em Tempo Integral, por sua vez, deve ser compreendido não apenas como a ampliação da jornada escolar, mas como uma política pública voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes: físico, emocional, intelectual e social, entre outros aspectos. Além disso, a literatura aponta para impactos sociais expressivos dessa política, tanto na melhoria do desempenho acadêmico, quanto na redução da evasão escolar, bem como no fortalecimento dos vínculos sociais e valorização da cultura e do esporte (Pereira, 2014).

Nesse sentido, o uso de GIS e WebGIS no mapeamento social dos participantes da formação prevista dentro do Programa Escola em Tempo Integral na Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) representa uma inovação metodológica capaz de articular dados estatísticos oficiais, informações educacionais e indicadores sociais. Essa integração permitiu identificar áreas prioritárias, monitorar desigualdades e apoiar a implementação de uma política educacional equitativa, transparente e baseada em evidências.

Cartografia de síntese e o mapeamento do índice de vulnerabilidade social nos municípios da região sul do Brasil

A cartografia de síntese é uma técnica de representação espacial que busca integrar diferentes variáveis em um único produto cartográfico, permitindo a visualização das relações e dinâmicas complexas de um território. Trata-se de um recurso metodológico essencial para o planejamento territorial e para

a formulação de políticas públicas, uma vez que não se limita a apresentar informações isoladas, mas sim a construir uma leitura global e interpretativa do espaço (Martinelli, 2003).

No caso dos municípios da Região Sul do Brasil, a aplicação da cartografia de síntese ao Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) constitui um instrumento poderoso para compreender as desigualdades socioespaciais e identificar áreas prioritárias de intervenção. O IVS, produzido a partir de indicadores como renda, escolaridade, acesso a serviços básicos e condições de moradia, permite mensurar o grau de vulnerabilidade da população em diferentes dimensões do desenvolvimento humano (IPEA, 2015).

Ao espacializar esses dados por meio do uso de Sistemas de Informação Geográfica (GIS) e de plataformas WebGIS, é possível gerar mapas temáticos que sintetizam as condições de vida nos municípios sulistas. Assim, os mapas podem evidenciar, por exemplo, as disparidades entre áreas urbanas e rurais, a concentração de vulnerabilidades em periferias metropolitanas ou em regiões de baixo dinamismo econômico. Além disso, a cartografia de síntese favorece a criação de painéis comparativos, permitindo relacionar indicadores sociais às dinâmicas demográficas identificadas pelo IBGE, como envelhecimento populacional, fluxos migratórios e distribuição da escolaridade.

Esse tipo de mapeamento não apenas apoia a formulação de políticas públicas de caráter social, como saúde, assistência e educação, mas também fortalece iniciativas de planejamento integrado, como a escola em tempo integral, que se orienta para a redução das desigualdades educacionais e sociais. Ao identificar territórios de maior vulnerabilidade, gestores podem priorizar investimentos em infraestrutura escolar, programas de formação docente e ações pedagógicas diferenciadas.

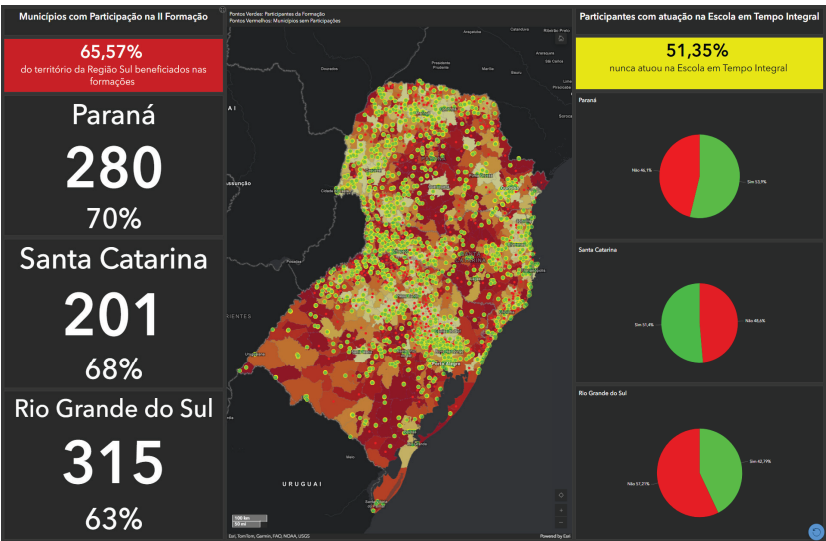
Assim, a cartografia de síntese do IVS nos municípios da Região Sul cumpre uma dupla função: por um lado, atua como diagnóstico detalhado das desigualdades sociais; por outro, orienta

o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais que visam promover justiça social, equidade territorial e melhoria da qualidade de vida. Nesse sentido, o mapa não é apenas representação estática, mas ferramenta viva de gestão e tomada de decisão.

Mapa de indicador de renda versus municípios presentes na formação

O resultado do mapeamento com base na cartografia de síntese foi a elaboração de um mapa temático que cruza o indicador de renda domiciliar per capita dos municípios da Região Sul do Brasil com a presença ou ausência dos municípios na formação da Escola em Tempo Integral. No mapa, a renda foi representada por intervalos graduados de cores (do vermelho, indicando baixa renda, ao amarelo, indicando alta renda), a partir de dados oficiais disponibilizados pelo IBGE.

FIGURA 1 – Mapeamento social (renda) dos municípios da Região Sul e dos participantes da formação



Fonte: Os autores (2025).

Sobre essa base, foram sobrepostos pontos ou polígonos que indicam os municípios que aderiram à formação da política de tempo integral. Essa combinação permitiu uma leitura integrada do território:

Municípios com baixa renda e presentes na formação: indicam áreas prioritárias onde a política de Educação Integral em tempo integral atua como mecanismo de enfrentamento das desigualdades sociais, fortalecendo o papel da escola como espaço de proteção e transformação.

Municípios com alta renda e presentes na formação: revelam adesões que potencializam a qualidade pedagógica, mas sugerem menor urgência social, funcionando como espaços de inovação educacional e difusão de boas práticas.

Municípios com baixa renda e ausentes da formação: configuram o grupo mais vulnerável, sinalizando lacunas importantes de política pública, onde a ausência de participação amplia o risco de manutenção das desigualdades.

Municípios com alta renda e ausentes da formação: representam territórios onde a política ainda não se expandiu, mas cuja condição socioeconômica reduz a urgência da inserção.

Esse resultado cartográfico destaca que o cruzamento de variáveis socioeconômicas, como renda, com indicadores de participação em políticas públicas, como a formação de gestores e professores, fornece uma visão estratégica sobre a equidade territorial da política de educação integral em tempo integral. Assim, o mapa não apenas comunica os níveis de renda dos municípios, mas também evidência como a formação em tempo integral tem avançado, ou encontrado barreiras, em diferentes contextos sociais da Região Sul. Trata-se de uma ferramenta de diagnóstico e monitoramento, permitindo que gestores identifiquem áreas críticas e redefinam prioridades de investimento para assegurar maior capilaridade da política pública.

Considerações finais

O conjunto de análises aqui apresentadas evidencia o potencial transformador do uso de Sistemas de Informação Geográfica (GIS) e WebGIS no campo das políticas públicas educacionais. A partir do mapeamento social dos municípios da Região Sul, foi possível demonstrar como a cartografia de síntese atua como recurso metodológico capaz de integrar indicadores socioeconômicos, como o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e a renda domiciliar per capita, às informações sobre a presença ou ausência dos municípios na formação da Escola em Tempo Integral.

Essa integração produz não apenas diagnósticos mais precisos sobre as desigualdades territoriais, mas também subsídios estratégicos para a gestão pública. Os mapas resultantes mostram que a política educacional, ao alcançar municípios de baixa renda, desempenha papel crucial na promoção de justiça social e equidade, enquanto a ausência em áreas vulneráveis sinaliza desafios ainda não superados. Ao mesmo tempo, a participação de municípios de maior renda sugere oportunidades para inovação pedagógica e consolidação de boas práticas.

Assim, os resultados reforçam que o Programa escola em Tempo Integral, quando articulado ao mapeamento social e territorial, cumpre uma função que vai além da esfera educacional: consolida-se como política pública social orientada à redução das desigualdades, ao fortalecimento da cidadania e ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Ao possibilitar que gestores visualizem os territórios de forma clara e comparativa, o GIS se torna não apenas uma tecnologia de apoio, mas um instrumento de tomada de decisão baseada em evidências, capaz de orientar investimentos, ampliar o alcance da política e garantir maior efetividade na implementação.

Em síntese, o uso da cartografia e do mapeamento social, aliado a dados oficiais e metodologias participativas, mostra-se uma inovação indispensável para consolidar a escola em tempo integral como estratégia de transformação social e territorial no Brasil.

Referências

- CÂMARA, G.; MONTEIRO, A. M. V. e MEDEIROS, J. S. *et al.* *Geographic Information Systems: principles and applications*. São José dos Campos: INPE, 2001.
- GOODCHILD, M. F. “Citizens as sensors: the world of volunteered geography.” *GeoJournal*, vol. 69, nº 4, pp. 211-221, 2007.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011a.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: resultados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros*. Brasília: IPEA, 2015.
- MARTINELLI, M. *Cartografia de síntese: representação e comunicação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PEREIRA, L. L. S. *A Educação de Tempo Integral: relato e experiências de uma educadora*. Pouso Alegre: Instituto Federal do Sul de Minas, 2014.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Educação em Tempo Integral*. Curitiba: SEED/PR, 2017.

ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ana Maria de Oliveira Pereira

Anibal Lopes Guedes

Marina Miri Braz Beccari

Introdução

Este ensaio apresenta as percepções dos professores que trabalharam como tutores de um grupo de gestores, membros do conselho de educação e equipe técnica dos sistemas municipal de educação do Rio Grande do Sul, os quais realizaram a formação continuada do Programa Escola em Tempo Integral.

A Educação a Distância (EaD), formato ao qual o curso foi desenvolvido, apresenta grandes possibilidades, configurando-se como uma modalidade que amplia o acesso à educação, especialmente para sujeitos que enfrentam barreiras geográficas, temporais ou financeiras. Seu caráter flexível favorece a democratização do ensino e o desenvolvimento da autonomia discente, possibilitando práticas inovadoras mediadas por tecnologias digitais (Moore e Kearsley, 2010; Moran, 2015).

Entretanto, a EaD também apresenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a elevada taxa de evasão, o isolamento social do estudante e as desigualdades no acesso às tecnologias, que podem acentuar processos de exclusão (Belloni, 2008). Além disso, incluímos também a importância do “letramento digital dos professores” ou de quem irá fazer a mediação pedagógica.

No contexto que estamos relatando, nem todos os participantes da formação eram professores, alguns eram gestores, outros membros dos conselhos de educação e equipe técnica das Secretarias de Educação.

O “letramento digital” que defendemos é o que dá condições ao professor/mediador pedagógico/formador, de:

a partir do conjunto de suas práticas sociais, para acessar, ler, escrever, gerenciar, avaliar e interpretar de maneira crítica as informações disponíveis nos recursos digitais de diferentes suportes, bem como possuir noções básicas de instalação e funcionamento dos equipamentos, para com isso fomentar possibilidades de novas aprendizagens, possíveis mudanças de discurso ideológico e uso adequado das [TD] para efetiva construção do conhecimento com vistas à inclusão social dos indivíduos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem na escola. (Pereira, 2019, p. 110).

O conhecimento em relação às tecnologias digitais (TD¹) não é mais nem menos importante, do que o entendimento do que é a “Educação Integral e em Tempo Integral”, porém, acredita-se que sem essa compreensão, haverá dificuldades para a implantação e efetivação de um projeto tão necessário e grandioso.

O texto tem como problemática de discussão a importância da formação de professores, para usar as tecnologias digitais nos processos educativos que acontecerão nos sistemas de ensino. Tal problemática emerge a partir das discussões e impressões dos tutores, que desenvolveram a formação continuada para duas turmas do Programa Escola em Tempo Integral.

Nossa intenção é evidenciar a importância da intencionalidade na apropriação das TD nos tempos e espaços da Educação Integral em Tempo Integral, com vistas à formação integral dos indivíduos envolvidos.

1. Neste texto iremos utilizar a expressão Tecnologias Digitais – TD e não Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação TDIC.

No dia 1º de agosto de 2025, o Brasil consolidou um marco normativo importante, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 7, que estabelece as diretrizes para a implementação da Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. O documento apresenta a política “estruturante para a garantia do direito humano à educação, assegurando inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social” (p. 1), bem como, sua obrigatoriedade para todos os sistemas de ensino. A partir dessa regulamentação, torna-se imprescindível que estados, municípios e o Distrito Federal se articulem de maneira efetiva, visando não apenas à ampliação da jornada escolar, mas também à promoção da qualidade e da equidade na oferta educacional.

Em seu Capítulo III, o documento trata das dimensões do processo de implementação da Educação Integral em Tempo Integral, destacando que, para assegurar sua efetivação, os sistemas de ensino e as escolas deverão observar e considerar as seguintes dimensões estratégicas: (I) acesso e permanência com equidade; (II) gestão da política de Educação Integral em Tempo Integral; (III) articulação intersetorial e integração com os territórios e as comunidades; (IV) currículo, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento; (V) valorização e desenvolvimento profissional de educadores; e (VI) monitoramento e avaliação. Dentre essas dimensões, destaca-se a de número IV, que trata do currículo, das práticas pedagógicas, da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento. Essa dimensão aponta que compete às escolas:

Promover os direitos digitais, o uso responsável, ético e crítico das tecnologias da informação e comunicação, bem como da educação digital e midiática, com ênfase no desenvolvimento de competências tecnológicas, cidadania, segurança,

ética e bem-estar no ambiente digital e o uso de recursos educacionais abertos, incentivando, inclusive, o letramento digital e a capacidade não apenas de acessar e usufruir, mas de produzir tecnologias da informação, programação digital e comunicação, integrando essas práticas às atividades escolares planejadas e ao currículo com vistas à integralidade dos sujeitos e formação de cidadãos conscientes e ativos no contexto digital. (Brasil, 2025a).

Entende-se que a Resolução nº 7/2025 representa um avanço normativo relevante ao reconhecer o papel central das tecnologias digitais na formação integral e cidadã dos alunos. Do mesmo modo que a Resolução nº 2/2025, que versa sobre as diretrizes operacionais nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática (Brasil, 2025b).

Apresenta-se alguns impactos tanto da Resolução nº 7/2025 quanto da Resolução nº 2/2025 são vários. Entre eles:

Ampliação do letramento digital – ao exigir que estudantes aprendam não apenas a usar, mas a compreender criticamente e produzir conteúdos digitais, favorece-se o desenvolvimento de competências essenciais. Ex. pensamento computacional
Mudança de práticas pedagógicas – professores precisarão incorporar metodologias que utilizem tecnologias digitais de modo planejado, ético e crítico, o que demanda formação continuada docente, revisão de projetos pedagógicos e investimento em infraestrutura tecnológica;

Desafios de equidade e acesso – para que as diretrizes sejam efetivas, é necessário que todas as escolas disponham de recursos mínimos, tais como: conectividade adequada, dispositivos tecnológicos, suporte técnico.

Cuidados éticos e de direitos digitais – a diretriz enfatiza o uso responsável, o respeito à privacidade, segurança digital, proteção contra bullying virtual, e uso consciente de dados, o que requer normativas claras, bom preparo dos professores e conscientização dos estudantes.

Integração curricular – a Resolução demanda que o uso das tecnologias não seja periférico, mas parte integrante do currículo, de modo a articular conhecimentos tradicionais com novas formas de comunicação, produção digital e experiências interativas que favoreçam a aprendizagem ativa. Porém, sua eficácia dependerá fortemente da capacidade dos sistemas de ensino em prover condições estruturais e formação docente.

A Resolução nº 7/2025 destaca a apropriação ética, crítica e responsável das TD e propõe uma abordagem que transcende a mera instrumentalização tecnológica, ao sugerir processos formativos capazes de preparar os sujeitos para compreender os impactos sociais, culturais e políticos do mundo digital.

Apesar dos avanços propostos pela Resolução nº 7/2025, é necessário refletir sobre os desafios existentes para a efetiva concretização desta política. Um dos principais desafios diz respeito à formação continuada dos professores, que precisam estar preparados para desenvolver competências digitais de forma contextualizada e crítica.

Impactos da Resolução nº 7/2025, das TD, e a formação de professores

Inicialmente, considera-se que a Resolução reforça a necessidade de que a formação inicial e continuada contemple competências relacionadas ao letramento digital, a apropriação pedagógica de plataformas virtuais, à produção de conteúdos digitais e à promoção da cidadania digital. Isso implica uma mudança de paradigma: o professor deixa de ser mero usuário de ferramentas tecnológicas e passa a atuar como mediador crítico da aprendizagem em ambientes digitais, como elencado por Moran (2015).

Desse modo, no decorrer do curso de formação continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul, percebemos por meio de relatos dos participantes, que há a necessidade de repensar a formação das pessoas que farão a implementação da

política nas escolas, pois, nem todos possuem conhecimentos para a apropriação de AVA, plataformas de comunicação como *chats*, *Meet*, enfim, recursos disponíveis nas TD que dão condições para que a EaD aconteça.

Para promover uma educação digital ética, inclusiva e reflexiva, que questione usos acríticos e prepare os estudantes para exercerem a cidadania digital de modo consciente, proporcionando o desenvolvimento humano de forma integral é necessário formação adequada aos professores. São eles que irão articular as TD com as práticas pedagógicas mais adequadas.

Com as turmas que trabalhamos, verifica-se que os elementos que tangem as TD, no âmbito escolar, ainda são poucos e/ou raros, conforme observamos no Portfólio Caminhos da Experiência, atividade desenvolvida pelos participantes do curso.

Outro impacto relevante é a exigência de planejamento curricular integrado, no qual as TD não sejam tratadas como recurso complementar, mas como parte essencial das práticas educativas. Para isso, os docentes necessitam de formação que articule estratégias didáticas e metodológicas que possibilitem a reflexão sobre o papel das tecnologias na sociedade contemporânea (Moore e Kearsley, 2010).

Considerações finais

Observamos durante o processo formativo do curso, que há desafios a serem atingidos para garantir condições equitativas de acesso à infraestrutura tecnológica e a formação continuada sistemática aos professores dos sistemas de Ensino. Porém, o caminho está sendo trilhado e a Política de Educação Integral em Tempo Integral sendo construída nos sistemas de ensino, com o grande objetivo de impulsionar a formação integral dos estudantes.

A Resolução CNE/CEB nº 7 delega aos sistemas de ensino e às escolas a responsabilidade de valorizar e formar docentes capazes de integrar criticamente as TD em sua prática, promovendo a inclusão, a inovação, os direitos digitais, o uso responsável, ético e crítico das TD pelos estudantes. Além disso, destacamos ainda a

importância do letramento digital dos professores, pois são eles que proporcionarão o letramento digital aos estudantes, visto que, no inciso IX do Art. 22 da resolução, fica claro que é competência da escola, proporcionar condições para que os estudantes não sejam somente consumidores/usuários das TD, mas sim produtores de novas tecnologias, promovendo a formação integral dos sujeitos,

Entende-se que a Resolução CNE/CEB nº 7/2025 é o grande marco que tem potencialidade de impulsionar a formação integral dos indivíduos, levando em conta aspectos físicos, sociais, cognitivos, éticos, estéticos, que permearão as relações indivíduo/mundo e indivíduo/indivíduo.

Referências

- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 7*, de 1º de agosto de 2025. Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, *Diário Oficial da União*, 2025a.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2/2025*. Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Brasília, DF: Ministério da Educação, *Diário Oficial da União*, 2025b.
- MOORE, Michael G. e KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2015.
- PEREIRA, A. M. O.. APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES. 01. ed. Curitiba: Appris, 2019. v. 1. 173p .

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Denise Knorst da Silva

Danusa de Lara Bonotto

Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Introdução

A educação integral tem se consolidado, historicamente, como uma perspectiva capaz de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, isto é, “uma aprendizagem completa e consubstanciada por atos educativos intencionais que promovam experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais” (Moll *et al.*, 2016, p. 112). Essa concepção de educação prevê a ampliação das funções da escola, o que significa repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas também a formação docente, considerando a complexidade do contexto escolar e a necessidade de articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, a formação de professores constitui um desafio estratégico, especialmente quando se depara com a prevalência de processos fragmentados e conteudistas, que pouco dialogam com as exigências da educação integral (Costa, 2004).

Nóvoa (1992) destaca que a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, crítico e coletivo, em que a prática reflexiva crítica, conforme enfatizado por Zeichner (2008), articula prática pedagógica com questões sociais, políticas e éticas e

ocupa papel central no desenvolvimento profissional. A relevância desse tema se evidencia na medida em que uma concepção de formação alinhada à educação integral contribui para a constituição de professores pesquisadores, os quais podem ser mediadores de aprendizagem e protagonistas de suas trajetórias profissionais.

Assim, o presente estudo propõe-se a discutir os desafios e possibilidades da formação de professores no contexto da educação integral, analisando como práticas formativas estruturadas e reflexivas podem favorecer a articulação entre teoria e prática, a inovação pedagógica e o fortalecimento do diálogo entre escola e comunidade. Para dar conta dos objetivos listados, em um primeiro momento, reflete-se sobre fundamentos e perspectivas da educação integral; subsequentemente, discorre-se sobre formação docente; em seguida, abordam-se as conexões e desafios entre a formação docente e a educação integral; por fim, tecem-se as considerações finais.

Fundamentos e perspectivas da Educação Integral

A concepção de educação integral não é recente, mas sua ressignificação no século XXI a coloca como projeto estratégico para enfrentar as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Para Gadotti (2009), trata-se da busca por uma formação que contemple “a totalidade do ser humano”, integrando razão, emoção, corpo e espírito em um processo de aprendizagem contínuo.

Moll (2009) complementa essa visão ao afirmar que a educação integral implica uma “ampliação das oportunidades educativas”, de modo que o estudante vivencie experiências de formação diversificadas, articuladas entre escola e comunidade. Arroyo (2013), por sua vez, problematiza a dimensão curricular, apontando que o currículo deve ser visto como “território em

disputa” e não como estrutura rígida e excludente. Para ele, é na relação entre currículo e território que a escola pode se tornar espaço democrático e de inclusão social.

Nesse sentido, os princípios da educação integral desafiam diretamente a organização escolar tradicional. Busca-se, nesse sentido, “superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista”, uma vez que a estrutura disciplinar rígida, herança de um modelo tecnicista e fragmentado, mostra-se insuficiente para responder às demandas contemporâneas de aprendizagem (Thiesen, 2008, p. 546). Sob esse viés, Cavaliere (2002) observa que a educação integral, em sua forma atual, deve superar visões reducionistas do passado – como a educação voltada apenas para o trabalho – para se firmar como projeto emancipatório.

Esse paradigma exige, portanto, práticas pedagógicas inovadoras, currículos integrados e professores preparados para articular dimensões múltiplas da formação. Não se trata apenas de “ocupar mais tempo” do estudante, mas de ressignificar esse tempo, tornando-o experiência formativa plena. Assim, a formação de professores torna-se condição imprescindível para que a escola de tempo integral não se reduza a uma ampliação quantitativa da jornada, mas alcance efetivamente seus objetivos qualitativos.

Formação docente em perspectiva: saberes, reflexão e protagonismo

A formação docente no Brasil, por muito tempo, esteve pautada em um modelo de racionalidade técnica, que restringia o professor a um papel de executor de métodos e transmissor de conteúdos previamente estabelecidos, sem espaço para a autonomia ou para a reflexão crítica (Zeichner, 2008, Saviani, 2011; Libâneo, 2015). Tal perspectiva, de caráter utilitarista e prescritivo, mostrou-se insuficiente diante da complexidade do cotidiano escolar, marcado

por contextos diversos e dinâmicos que demandam sensibilidade, criatividade e capacidade de tomada de decisões. É nesse contexto que se encontra a educação integral, a qual considera a atuação do professor e os desafios impostos para o desenvolvimento de uma prática coerente e capaz de promover a formação humana, crítica e emancipatória, orientada para a construção de sujeitos autônomos e para a transformação social.

A adoção de uma perspectiva contemporânea de atuação do professor pressupõe compreender a docência como prática reflexiva, orientada pela problematização contínua dos saberes e das práticas pedagógicas. Schön (2000) propõe que o profissional seja capaz de refletir tanto “na ação” quanto “sobre a ação”, construindo saberes a partir da experiência. No campo educacional, Zeichner (2008) amplia esse debate, defendendo que o professor se reconheça como sujeito crítico e produtor de conhecimento, capaz de problematizar a própria prática e integrá-la a teorias pedagógicas. Nessa perspectiva, o saber docente não se limita a conteúdos acadêmicos, mas emerge da interação entre formação inicial, prática profissional e contextos sociais.

Autores como Tardif (2014) contribuem para essa discussão ao enfatizar a pluralidade dos saberes docentes, que englobam tanto os saberes científicos quanto os experienciais, construídos ao longo da trajetória profissional. A compreensão desses saberes como elementos interdependentes evidencia a importância de políticas de formação que valorizem a prática e promovam a construção de uma identidade profissional sólida. Imbernón (2011), por sua vez, ao ressaltar a superação do isolamento docente, destaca que a formação contínua deve ser um processo coletivo e contextualizado, voltado para o fortalecimento do protagonismo docente e para o enfrentamento das transformações sociais e culturais que atravessam a educação.

A prática reflexiva, portanto, ultrapassa o âmbito individual e assume caráter coletivo, sendo um elemento central no desenvolvimento profissional. Nóvoa (1992) salienta que

a formação docente é um processo construído ao longo da carreira, em interação com colegas e com a comunidade escolar, e que contribui para a constituição de uma identidade profissional comprometida com a transformação social.

Essa perspectiva encontra ressonância na educação integral, que demanda profissionais preparados para lidar com múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e para atuar em contextos de mudança. Pesquisas como a de Silva (2018) mostram que o trabalho colaborativo e o compartilhamento de experiências são fundamentais para a construção de novos saberes pedagógicos, fortalecendo a identidade docente e promovendo práticas inovadoras. Assim, a formação de professores precisa estar compreendida como processo contínuo, reflexivo e socialmente situado, que articula teoria e prática e reconhece o professor como sujeito central na transformação da escola e da sociedade.

Formação docente e Educação Integral: conexões e desafios

A articulação entre formação docente e educação integral evidencia que essa concepção de escola demanda um professor que se reconheça como pesquisador, mediador e protagonista de sua própria formação (Nóvoa, 2009; Schön, 2000). A partir do estudo apresentado neste texto, identificam-se dimensões centrais para o desenvolvimento desse profissional, agrupadas em quatro categorias: prática reflexiva crítica, desenvolvimento profissional, colaboração entre pares e adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

A prática reflexiva crítica constitui o alicerce desse processo. Inspirada em autores, como Zeichner (2008), ela possibilita ao professor analisar criticamente sua atuação, construir saberes a partir da experiência e ressignificar metodologias. O docente reflexivo reconhece as limitações do currículo fragmentado,

buscando estabelecer conexões entre conteúdos e aproximar o conhecimento da realidade dos estudantes, afinal “o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” e a escola precisa acompanhar essa mudança (Thiesen, 2008, p. 550). Nessa perspectiva, projetos integradores, como atividades que unem matemática, português e ciências em contextos concretos, exemplificam como a reflexão *na* e *sobre* a ação contribui para tornar o currículo vivo, dinâmico e significativo.

Essa postura está diretamente ligada ao desenvolvimento profissional, compreendido não como a soma de cursos pontuais, mas como um percurso formativo ao longo da carreira, enraizado na prática e nas demandas concretas da escola (Nóvoa, 1992). O professor constrói sua identidade profissional ao articular teoria e prática em um processo de constante atualização, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de enfrentar os desafios da educação integral. Pesquisas como a de Silva (2018) evidenciam que a reflexão coletiva entre docentes é um elemento-chave para a produção de novos saberes pedagógicos.

Nesse cenário, ganha destaque a colaboração entre professores, elemento indispensável para transformar a escola em um espaço de formação permanente. O trabalho coletivo favorece o compartilhamento de experiências e a construção de projetos inter e transdisciplinares, rompendo com a organização disciplinar rígida. Além de potencializar práticas inovadoras, a colaboração fortalece a identidade docente e o sentimento de pertencimento, permitindo que os professores se reconheçam como protagonistas de um projeto educativo comum. Assim, conforme Thiesen (2008, p. 551), o enfoque interdisciplinar “possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável”.

Por fim, a educação integral exige práticas pedagógicas inovadoras, que superem a fragmentação curricular e favoreçam a participação ativa dos estudantes. Nesse ínterim, “as múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem

o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas” (Thiesen, 2008, p. 551). A partir desse viés contextual, Arroyo (2013) defende um “currículo-território” que valorize as experiências vividas, em oposição a um currículo estático e compartimentado. Metodologias ativas, como projetos de pesquisa e estudos do meio, estimulam a autonomia e a criticidade dos alunos. Nesse contexto, o diálogo com a comunidade e o reconhecimento da cultura local tornam-se centrais, consolidando uma concepção de educação que integra diferentes saberes e dimensões da vida (Moll, 2009).

Assim, a formação docente, na perspectiva da educação integral, demanda uma abordagem ampla e integrada, que articule reflexão, colaboração e inovação pedagógica. O professor, compreendido como sujeito em constante movimento, assume papel fundamental na construção de uma escola comprometida com a formação humana crítica e emancipatória.

Considerações finais

A reflexão apresentada evidencia que a formação docente vinculada à educação integral não pode restringir-se a cursos pontuais ou à transmissão de conteúdos. Trata-se de um processo contínuo, crítico e coletivo que tem na prática reflexiva crítica o seu fundamento. Ao problematizar a própria atuação, o professor constrói saberes, ressignifica metodologias e compreende sua função como prática social, ética e política.

Além disso, a colaboração entre pares e o desenvolvimento profissional permanente permitem que a escola se torne um espaço de formação compartilhada, superando o isolamento docente e fortalecendo o protagonismo coletivo. Do mesmo modo, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras contribui para a superação da fragmentação curricular, garantindo aprendizagens mais contextualizadas e emancipatórias.

Portanto a educação integral demanda professores capazes de dialogar com a complexidade do mundo contemporâneo, de reconhecer, além da escola, o tempo e o espaço em que se vive como território educativo e de produção cultural, e de promover aprendizagens que contribuam para a justiça social e para a cidadania. Para isso, é imprescindível que políticas públicas e projetos institucionais valorizem a formação docente como eixo estratégico, assegurando condições para que a escola se consolide como espaço democrático, inclusivo e transformador.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação integral: história e práticas na educação brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- COSTA, N. “Educação Integral: uma reflexão sobre a concepção e suas práticas transformadoras.” *Cidade escola aprendiz*, 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-integral-uma-reflexao-sobre-concepcao-e-suas-praticas-transformadoras/>. Acesso em: 20/02/2024.
- GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- MOLL, Jaqueline. *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009.

- MOLL, Jaqueline *et al.* “Educação integral: contexto histórico na educação brasileira.” *Revista de Ciências Humanas – Educação*, vol. 17, nº 28, pp. 112-126, jul. 2016.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Denise Knorst da. *Formação de professores: práticas colaborativas e desenvolvimento profissional docente*. Tese de Doutorado em Educação. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- THIESEN, Juares da Silva. “A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.” *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, nº 39 set./dez. 2008.
- ZEICHNER, Kenneth M. “Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.” *Educação e Sociedade*, vol. 29, nº 103, Campinas, pp. 535-554, maio/ago. 2008.

CAPITAL SOCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Micheli dos Santos Waldow

Letiane Peccin Ristow

Daiane Lindner Radons

Introdução

A Educação Integral tem ocupado centralidade nas agendas educacionais, especialmente com a aprovação da Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), representando um importante marco no desenvolvimento educacional brasileiro. Trata-se de uma Política que visa o desenvolvimento humano em suas dimensões física, cognitiva, social, emocional e cultural, indo além da ampliação da jornada escolar (Brasil, 2023). Criada em resposta a desafios históricos de desigualdades educacionais e sociais, com marcos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Porém, a implementação dessa política enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito às condições institucionais e formativas necessárias para sua efetivação. Nesse contexto, a formação continuada de secretarias, gestores e professores surge como elemento estratégico para fortalecer práticas pedagógicas inovadoras e sustentáveis. É nesta perspectiva que o conceito de

capital social se torna relevante, por evidenciar a importância das redes de confiança, cooperação e colaboração entre profissionais da educação, gestores, famílias e comunidade no processo de consolidação da educação integral.

A Região Sul do Brasil, composta pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, apresenta especificidades históricas, culturais e socioeconômicas que repercutem na forma como as políticas educacionais são planejadas e implementadas. Investigar como o capital social se manifesta neste território e de que maneira se articula com a formação continuada de professores pode oferecer subsídios para a compreensão dos avanços e limitações da Política de Educação Integral.

Este artigo objetiva refletir sobre a relação entre capital social e a formação continuada no âmbito da implementação da Educação Integral na Região Sul, destacando experiências, desafios e possibilidades de fortalecimento dessa política pública.

Capital social e formação continuada na implementação da Educação Integral

O capital social compreende um conjunto de recursos atuais ou potenciais disponibilizados em uma rede durável de relações estabelecidas pelo convívio e pelo reconhecimento (Bourdieu, 1980). Na concepção de Coleman (1988), o capital social considera a organização social, incluindo o sistema econômico, mas sem se limitar a ele. Para o autor, o capital social é definido por sua função e inclui uma variedade de diferentes entidades com dois elementos comuns: consiste em algum aspecto das estruturas sociais e facilita as ações dos atores, dentro da estrutura.

Empreende-se, assim, que o capital social é relacionado a diferentes abordagens e concepções epistemológicas, que destacam a relevância das relações sociais na sociedade, contribuindo para

a construção da sociabilidade. Na literatura, observa-se diferentes evidências de que o capital social promove a redução da pobreza, o desenvolvimento e o bem-estar social, sendo relevante na geração de impacto positivo de programas sociais. O Programa Escola em Tempo Integral (PETI) pode se valer do conceito de capital social para fortalecer as redes de confiança, cooperação e colaboração entre os atores e, assim, consolidar o processo de implementação da educação integral em diferentes territórios.

Nesse contexto, a Formação Continuada “Educação Integral em Tempo Integral -Região Sul”, vinculada ao Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), emerge como estratégia de apoio à consolidação da política pública. Inserida no eixo “Formar”, a proposta objetiva fortalecer a atuação dos profissionais da educação básica na perspectiva da Educação Integral, ampliando competências para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e para a reorganização do tempo e do espaço escolar.

Na Região Sul, a experiência, embora recente, indica que a formação continuada cumpre papel central na mediação entre diretrizes nacionais e realidades locais, ao oportunizar a apropriação crítica das políticas e a articulação com os contextos territoriais de inserção dos espaços escolares. Esse processo está diretamente relacionado ao fortalecimento do capital social, que contribui para a implementação de políticas educacionais (Bourdieu, 1980; Coleman, 1988). A partir da formação, docentes e gestores ampliam suas capacidades de mobilização coletiva, o que possibilita maior integração curricular e engajamento das comunidades escolares.

Reflexões a partir de experiências da região sul

As experiências de implementação da Educação Integral na Região Sul evidenciam que o capital social pode tanto potencializar quanto limitar a consolidação dessa política. Conforme

compartilhado no II Seminário Estadual do Rio Grande do Sul, realizado nos dias 24 e 25 de julho de 2025, em contextos em que a escola se articula conjuntamente com a comunidade, como nas práticas de clubes de ciências, hortas pedagógicas e atividades culturais, observa-se o fortalecimento das redes de cooperação, o que amplia as oportunidades de aprendizagem e promove práticas pedagógicas inovadoras, utilizando o território escolar como ambiente que educa.

Por outro lado, a fragilidade na articulação intersetorial ainda se revela como um entrave que limita o alcance e a efetividade da política. Entre os principais desafios identificados estão a necessidade de superar práticas fragmentadas, as desigualdades nas condições de oferta entre os sistemas de ensino e a escassez de recursos humanos e financeiros, fatores que impõem barreiras à consolidação de uma política verdadeiramente inclusiva.

A experiência demonstra que, quando articulada ao capital social existente, a formação continuada desempenha um papel estratégico na transformação de desafios locais em oportunidades de inovação pedagógica e fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. Nesse processo, promove-se o engajamento dos diferentes atores educacionais e favorece-se a integração curricular, criando condições para que professores e gestores ressignifiquem os tempos e espaços escolares em diálogo com as comunidades do território.

Por fim, as desigualdades regionais ainda se apresentam como importante desafio, o que requer investimentos diferenciados em infraestrutura, recursos humanos e apoio pedagógico. No entanto, as práticas analisadas indicam que a construção de redes colaborativas, mediada pela formação continuada, constitui caminho promissor para o avanço da Educação Integral como política pública inclusiva e emancipatória.

Considerações finais

A análise das experiências de implementação da Educação Integral na Região Sul destaca avanços, mas aponta desafios estruturais e pedagógicos que demandam atenção. A formação continuada dos profissionais da educação é essencial para alinhar diretrizes nacionais e práticas inovadoras à realidade local. O capital social fortalece redes de cooperação e participação comunitária, promovendo equidade na aprendizagem. Contudo, esses elementos dependem de apoio institucional robusto, com condições de trabalho, recursos e políticas públicas que integrem Estado, escola e comunidade, consolidando a Educação Integral como projeto de transformação social equitativo e contextualizado.

Nesse processo, o capital social fortalece redes de cooperação e participação comunitária, ampliando a capacidade coletiva de enfrentar desigualdades regionais. A articulação entre vínculos de confiança, solidariedade e colaboração é fundamental para transformar a ampliação do tempo escolar em efetiva ampliação das oportunidades de aprendizagem. Porém, a potencialidade do capital social e da formação continuada só se concretiza quando acompanhada de apoio institucional capaz de assegurar condições de trabalho, recursos materiais e políticas públicas.

Destaca-se que a consolidação da Educação Integral demanda investimentos não somente estruturais, mas, em especial, no desenvolvimento profissional e na ampliação do capital social. É nesse entrelaçamento que surgem as condições para sustentar a política como projeto público de emancipação e transformação social, considerando e reconhecendo as diferentes realidades do território brasileiro.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. “Le capital social.” *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, pp. 2-3, 1980.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [L9394](#). Acesso em: 05/08/2025.
- 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: 10/08/2025.
- COLEMAN, James Samuel. “Social Capital in the Creation of Human Capital.” *American Journal of Sociology*, vol. 94, n. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, pp. 95-120, 1988.

ENTRE SONHO E REALIDADE: PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Rosângela Inês Matos Uhmman

Paula Vanessa Bervian

Introdução

O Curso de Formação Continuada no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (ETI) em andamento (2025) advém de um Programa Federal que iniciou em 2024 com recursos financeiros para aumentar o acesso e permanência dos alunos nas escolas públicas em todas as redes de ensino. Acesso que exige condições necessárias para que ocorra a aprendizagem tão desejada em uma escola inclusiva. Muitas são as exigências que pairam no ar quando o tema de pauta é a ETI, pois a mesma depende da articulação, tanto da gestão, quanto dos demais sujeitos escolares para gerenciar o tempo, o espaço e o conteúdo a ser trabalhado, pensando no desenvolvimento integral de cada aluno, valorizando a territorialidade, interculturalidade, diferença, equidade, pluralidade e ao mesmo tempo a singularidade, o que exige reflexão e formação constante, principalmente dos gestores das instituições de ensino sobre a desigualdade social. Pois,

[...] a compreensão da escola de tempo integral está referenciada na história das ideias pedagógicas da educação brasileira, sobretudo no compromisso democrático e republicano de uma escola para todos, locus de enfrentamento de desigualdades sociais. (Moll, 2010, p. 2).

Para tanto, o percurso formativo do Programa de formação tem como aposta atingir os diferentes espaços educativos do Brasil. O que já se acena é a ampliação de oportunidades, tanto do Programa de formação, quanto da extensão dos espaços educativos. A ETI tem por princípio além de ampliar o tempo na escola, aumentar o conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo, consequentemente, uma formação integral e humanizada.

A construção e implementação democrática de políticas educacionais requer a escuta sensível, o olhar e respeito às diferenças, às diversas experiências e realidades; requer a identificação e articulação com outros setores, instituições, movimentos e coletivos organizados. (Brasil, 2024, p. 15, Mód. 5).

A ETI precisa ir além da busca do conhecimento das áreas do saber, necessitando primar também pela questão ética, ambiental, social e cultural. Trata-se de um processo de elaboração de uma política pública que decorre do engajamento e compartilhamento das decisões, recursos e estratégias pensadas, planejadas e elaboradas conjuntamente por sujeitos com intencionalidades, visto a constituição da ETI que leva em conta:

Os elementos dispostos no arcabouço normativo da ETI, além de regulamentarem o Programa, desde que alinhados ao projeto pedagógico das instâncias subnacionais, podem contribuir para a elaboração ou aperfeiçoamento das políticas locais de Educação em Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral, tal como apresentada pela Portaria n. 2.036/2023. (Brasil, 2025, p. 25, Mód. 1).

ETI para fazer a diferença, precisa se destacar nas ações, no tempo, espaço, experiências de vida, atenção para a equidade, olhar para a realidade, respeitar as diferenças, articular-se com as famílias

da comunidade, obter contato com a natureza, vida, preservação do meio ambiente e o mundo, articulando valores, hábitos e ética entre outros para o exercício da cidadania.

Uma Educação Integral em uma escola de tempo integral pode efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país. (Moll, 2012, p. 3).

Para tanto, tempo e espaço ampliado na ETI implicam em custos, responsabilidades, lutas, desafios, persistência, o que exige constante avaliação, pois constitui-se na luta de poderes e articulação também do conteúdo programático. Um movimento de inquietação relatado pelos cursistas no movimento de aprendizagem das tratativas burocráticas e pedagógicas da ETI, conforme consta no Diário de Campo das tutoras, autoras desta escrita.

Desenvolvimento

O Programa ETI, sancionado em junho de 2023, está estruturado em cinco eixos, a saber: ampliar, formar, fomentar, entrelaçar e acompanhar (Brasil, 2025, p.24), conforme consta no Módulo 1. O que exigiu do MEC, além da parceria com as universidades de diversas regiões do país, o cumprimento às determinações institucionais em parceria com os estados e municípios representada por gestores, professores e secretários(as) no Programa de formação, esse que contou com cinco Módulos em 2024 e seis em 2025.

IMAGEM 1 – Imagens das capas dos Módulos 1 ao 5 (2024)
e 1 ao 6 (2025)



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Os cadernos dos Módulos com abordagens focadas na ETI do 1 ao 6 (2025) estão apresentados no moodle do Programa, assim como vários materiais para auxílio no processo de formação

e interação junto aos cursistas. Além dos textos de referência, videoaulas, *videocast*, atividades de interação, de revisão e de escrita sistemática no portfólio pelos grupos que representam os municípios, aqui em especial da região Sul do Brasil. Para tanto, os encontros (carga horária de 100 horas em 2024 e 120 horas em 2025), assim, além do estudo dos Módulos, formação pelo *meet*, rodas de conversa, fóruns, encontros estaduais e seminários regionais fizeram/fazem parte da participação social na formação da ETI. Pois: “A partir da participação social, a comunidade se aproxima da política pública e a política pública se aproxima da comunidade, aumentando sua capacidade de refletir as verdadeiras necessidades das diferentes realidades nacionais e locais” (Brasil, 2025, p. 11, Mód. 4).

Os cursistas, a cada módulo e participação dos webinários tinham como tarefa argumentar de forma escrita alguns questionamentos. Essa escrita tão logo era enviada aos tutores, os mesmos enviavam o feedback pelo sistema. O que ajuda na construção dos currículos, pois: “Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (Lopes; Macedo, 2011, p.41). Cabe destacar que o rompimento de um currículo rígido exige o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos e com as múltiplas possibilidades de formação que se estabelecem na relação da escola com seu entorno, na perspectiva da expansão dos territórios educativos.

Considerações finais

Olhar de forma reflexiva para o processo de formação da ETI, resultado da materialização em tempo real (importante pauta na agenda de políticas educacionais) exige desmistificar “certezas”, acompanhar diferentes realidades, experiências, luta pelas desigualdades e o respeito às minorias são iniciativas para conhecer e valorizar o aluno como sujeito, bem como a comunidade como produtores da própria cultura nas diferentes formas de viver, ser e estar ao estabelecer as relações interculturais.

“Tais horizontes ampliados colocam-se na relação direta com o enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que continua a atravessar os sistemas de ensino, distribuindo de forma desigual, e em condições desiguais, saberes e oportunidades” (Moll, 2012, p. 1). Questão constatada por mais de um cursista (registrada em Diário de Campo) diz respeito ao enfrentamento da desigualdade expresso nas Metas do Plano Municipal de Educação, bem como nas condições ofertadas e recursos disponibilizados nas escolas para os alunos da rede, por exemplo. Atos normativos como esse são a base do processo educativo no âmbito escolar. O que nos faz perceber a importância da ETI, visto as deliberações, recursos, formações continuadas e Leis (nº 13.005/2014) como uma iniciativa para a visibilidade de um sonho se tornar realidade na ETI!

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 15 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação.

BRASIL. *Módulo 1: O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) e seus ordenamentos jurídicos*. Brasília, DF: SEB/MEC 2025. (Coleção 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).

BRASIL. *Módulo 4: Gestão democrática e instâncias de participação e acompanhamento social*. Brasília, DF: SEB/MEC 2025. (Coleção: 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).

- BRASIL. *Módulo 5: Gestão democrática e as diversas instâncias de participação e acompanhamento social: criação de comitês de Educação Integral*. Brasília-DF SEB/MEC 2024. (Coleção: 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).
- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOLL, Jaqueline. “Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral.” *Revista Educ. rev.* (45), set. 2012.
- MOLL, Jaqueline. “Escola de tempo integral”, in: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al. Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

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

Ana Cecília Teixeira Gonçalves Professora da área de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. Doutora em Letras – Estudos Linguísticos. Coordenadora Adjunta da Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral no Rio Grande do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9941346597163409>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4262-4578>. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br.

Danusa de Lara Bonotto Professora da área de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Coordenadora Regional da Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral no Rio Grande do Sul. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2301644533045994>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7774-2251>. E-mail: danusalb@uffs.edu.br.

Denise Knorst da Silva Professora da área de Educação Matemática da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim. Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Coordenadora Adjunta Regional da Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral no Rio Grande do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2433077769373346>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0316-5439>. E-mail: denise.silva@uffs.edu.br.

Cristiano Augusto Durat Professor da área de História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Laranjeiras do Sul. Doutor em História Cultural, Mestre em História Regional, Licenciado em História. Coordenador Adjunto Regional da Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral no Paraná. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6540921492436472>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2402-769x>. E-mail: cristianodurat@uffs.edu.br.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Ademir Luiz Bazzotti Pedagogo na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Graduado em Pedagogia, Mestre em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (GEDUFOPE). Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1128250235216185>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3463-0281>. E-mail: ad.bazzotti@gmail.com.

Aline Roberta de Pauli Técnica de Laboratório/Química na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza. Doutora e Mestra em Engenharia Química, Graduada em Engenharia Química. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4000873932638683>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6151-8338>. E-mail: aline.pauli@uffs.edu.br.

Alisson Sumocoski Graduado em Geografia. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Foi bolsista Capes, atuando na integração entre teoria e prática no ensino de Geografia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0636154508381204>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0499-9277>. E-mail: alissonsumocoski.geo@outlook.com.

Ana Cecília Teixeira Gonçalves Professora da área de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. Doutora em Letras – Estudos Linguísticos. Coordenadora Adjunta da Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral no Rio Grande do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9941346597163409>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4262-4578>. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br.

Ana Maria de Oliveira Pereira Professora dos cursos de Geografia, Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim. Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Mestra em Educação, Graduada em Geografia. Desenvolve pesquisas nas áreas de Formação de Professores, Tecnologias Digitais na Educação e Ecopedagogia. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4184522973273476>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6276-4282>. E-mail: ana.pereira@uffs.edu.br.

Andréia F. Eduardo de Deus Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza. Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática, Mestra em Educação em Ciências. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1016097468362922>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2338-8728>. E-mail: andreia.eduardo@uffs.edu.br.

Anibal Lopes Guedes Professor dos cursos de Pedagogia, História e Agronomia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim. Doutor e Pós-Doutor em Educação, Mestre em Ciências da Computação, Graduado em Ciência da Computação. Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5340264434743869>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3170-0854>. E-mail: anibal.guedes@uffs.edu.br.

Bárbara Grace Tobaldini de Lima Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza. Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Mestra em Educação em Ciências, Graduada em Ciências Biológicas. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6819394499327864>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6502-7306>. E-mail: barbara.lima@uffs.edu.br.

Daiane Lindner Radons Doutora em Administração. Atua como Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. 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.

Danusa de Lara Bonotto Professora da área de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Coordenadora Regional da Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral no Rio Grande do Sul. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2301644533045994>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7774-2251>. E-mail: danusalb@uffs.edu.br.

Denise Knorst da Silva Professora da área de Educação Matemática da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim. Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Coordenadora Adjunta Regional da Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral no Rio Grande do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2433077769373346>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0316-5439>. E-mail: denise.silva@uffs.edu.br.

Ediovani Antônio Gaboardi Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó. Doutor e Mestre em Filosofia, Graduado em Filosofia. Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9761555981819808>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5156-627x>. E-mail: ediovani.gaboardi@uffs.edu.br.

Elaiz Aparecida Mensch Buffon Pós-Doutora em Gestão, Doutora e Mestre em Geografia, Graduada em Geografia. Atua na coordenação de projetos de Inteligência Geográfica na Gestão Pública, com experiência em integração entre ciência, inovação e gestão pública e coordenação de projetos interinstitucionais no Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4599945387715185>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7339-7705>. E-mail: eambuffon@gmail.com.

Elsio José Corá Professor do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó. Pós-Doutor em Filosofia, Doutor em Filosofia,

Mestre e Graduado em Filosofia. Atuou como Coordenador Geral do Ensino Fundamental no Ministério da Educação, Diretor de Políticas de Graduação da UFFS e Pró-Reitor de Graduação. Lidera o Grupo de Pesquisa Filosofia e Temas Contemporâneos. Coordenador geral da Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1501716878649753>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7146-1478>. E-mail: cora@uffs.edu.br.

Hudson Loch Haskell Técnico de Laboratório/Física na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza. Doutor em Engenharia e Ciência dos Materiais, Mestre em Engenharia e Ciência dos Materiais, Licenciado em Física. Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1097436741766371>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4802-914x>. E-mail: hudison.haskel@uffs.edu.br.

Letiane Peccin Ristow Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. Doutoranda e Mestra em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0117881826488581>. E-mail: letiane.peccin@uffs.edu.br.

Luan Vieira dos Santos Graduado em Geografia. Atua como assessor técnico no Projeto Webgis, coordenando monitoramentos geoespaciais em tempo real, incluindo o Prfc 2024, Operação Rondon Paraná 2025 e Formações da Escola em Tempo Integral da Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7352305707342262>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6473-0884>. E-mail: luansantos_1996@outlook.com.

Márcia da Costa Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza. Doutora e Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9583384055589460>. E-mail: marcia.costa@uffs.edu.br.

Maria Lucia Marocco Maraschin Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó. Doutora e Mestra em Educação. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3786156643073896>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9322-5342>. E-mail: maria.maraschin@uffs.edu.br.

Marina Miri Braz Beccari Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Passo Fundo. Mestra em Educação, Graduada em Pedagogia. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2733535303633709>. E-mail: marina.beccari@uffs.edu.br.

Marlei Dambros Doutora e Mestra em Educação, Graduada em Pedagogia. Pesquisadora Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0254736382247380>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3382-9504>. E-mail: marlei.dambros@uffs.edu.br.

Micheli dos Santos Waldow Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. Doutoranda e Mestra em Desenvolvimento e Políticas Públicas. 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.

Paula Vanessa Bervian Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. Doutora em Educação nas Ciências. Atua no Curso de Ciências Biológicas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e na Especialização Ciência É 10!. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8112449664181739>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5985-4698>. E-mail: paula.bervian@uffs.edu.br.

Rosângela Inês Matos Uhmman Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. Doutora em Educação nas Ciências. Atua no Curso de Química Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Tutora-Formadora voluntária na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4842408797839388>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3820-1003>. E-mail: rosangela.uhmman@uffs.edu.br.

Viviane Arrigo Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza. Doutora e Mestra em Ensino de Ciências/Química, Graduada em Química Industrial e Licenciatura. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (Profqui). Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5037870689063943>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0683-8387>. E-mail: viviane.arrigo@uffs.edu.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.



ISBN 978-85-7591-980-4



9 788575 919804