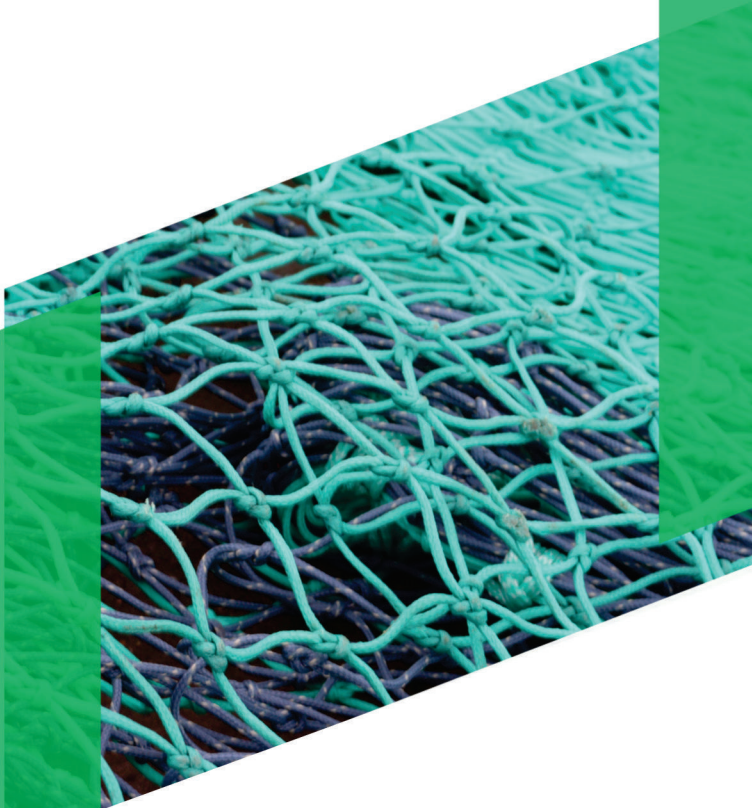


Coleção Tessituras de um processo de formação:
educação integral na escola de tempo integral
entre reflexões e práticas

4

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMAS EMERGENTES



Alexandre Carvalho de Moura
Bárbara Grace Tobaldini de Lima
Gilza Maria de Souza-Franco
Katia Aparecida Seganfredo
(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

ALEXANDRE CARVALHO DE MOURA
BÁRBARA GRACE TOBALDINI DE LIMA
GILZA MARIA DE SOUZA-FRANCO
KATIA APARECIDA SEGANFREDO
(ORGANIZAÇÃO)

EDUCAÇÃO INTEGRAL E
TEMAS EMERGENTES

volume

4

MERCADO[®]
LETRAS

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

Educação integral e temas emergentes [*livro eletrônico*] : volume 4 / (organização) Alexandre Carvalho de Moura...[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: Bárbara Grace Tobaldini de Lima, Gilza Maria de Souza-Franco, Katia Aparecida Segnanfredo
ISBN 978-85-7591-981-1

1. Aprendizagem 2. Educação integral 3. Escolas públicas
4. Justiça ambiental 5. Justiça social 6. Relações étnico-raciais
7. Tecnologia educacional I. Moura, Alexandre Carvalho de.
II. Lima, Bárbara Grace Tobaldini de. III. Souza-Franco, Gilza Maria de. IV. Segnanfredo, Katia Aparecida. V. Série.

26-333381.0

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação integral 370.115

capa: Studio Rotta Design Gráfico

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
------------------------	----

EDUCAÇÃO INTEGRAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL: INTERFACES ENTRE SEGURANÇA ALIMENTAR E HÍDRICA NA ESCOLA PÚBLICA	17
<i>Joaquim Gonçalves da Costa, Gilza Maria de Souza-Franco e Eloir Faria de Paula</i>	

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA O ENSINO DE ANATOMIA: UMA PROPOSIÇÃO DE ABORDAGEM PARA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	33
<i>João Victor Kuller, Vinicius Silva Guizellini e Ana Paula Vidotti</i>	

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: UM ESPAÇO E TEMPO DE APRENDIZAGEM PARA TODOS	41
<i>Adriana Salete Loss, Fabíola Carla Andretta e Sonize Lepke</i>	

TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: INOVAÇÕES A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE	47
<i>Fernando Zatt Schardosin</i>	

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: DUAS LÍNGUAS, UM MUNDO . . .	55
<i>Aline Azevedo, Marta Rejane Proença Filietaz e Jamile Cristina Ajub Bridi</i>	

EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	63
<i>Janice Teresinha Reichert e Rosileia Lucia Nierotka</i>	

PROJETOS DE APRENDIZAGEM CRIATIVA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	73
<i>Janice Teresinha Reichert e Fabíola Carla Andretta</i>	
EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES	79
<i>Susana Machado Ferreira e Janice Teresinha Reichert</i>	
OUTRAS HISTÓRIAS A SEREM CONTADAS E OUVIDAS: UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	87
<i>Demétrio Alves Paz, Caroline Mallmann Schneiders e Neusa Rossini</i>	
A FORMAÇÃO ESTÉTICA E AS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA	95
<i>Ediovani Antonio Gaboardi, Edegar Jose Baranek e Alexandre Paulo Loro</i>	
APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES DA COLEÇÃO .	105
APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES DESTE VOLUME	107
APRESENTAÇÃO DOS AUTORES	109

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

O volume 4 desta coletânea intitula-se *Educação Integral e temas emergentes*, reúne dez capítulos que dialogam com a perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral como estratégia prioritária para a equidade educacional e como garantia do direito à aprendizagem. Este volume é organizado pelos professores da Universidade Federal da Fronteira Sul: Gilza Maria de Souza-Franco, Alexandre Carvalho de Moura, Bárbara Grace Tobaldini de Lima e Katia Aparecida Segnanfredo.

O primeiro capítulo deste volume, intitulado *Educação Integral e Justiça Socioambiental: Interfaces entre Segurança Alimentar e Hídrica na Escola Pública*, os autores Joaquim Gonçalves da Costa, Gilza Maria de Souza-Franco; Eloir Faria de Paula destacam que a escola deve se configurar como um espaço de engajamento coletivo em torno da sustentabilidade, promovendo ações educativas que envolvam todos os atores escolares, ampliando a concepção tradicional de educação ambiental, inserindo-a como prática cotidiana e estruturante das relações escolares e apontam para a necessidade de que a segurança hídrica seja tratada como questão curricular transversal e interligada à educação ambiental.

No segundo capítulo, *Educação não formal para o ensino de anatomia: uma proposição de abordagem para educação em Tempo Integral*, os autores João Victor Kuller; Vinicius Silva Guizellini e Ana Paula Vidotti, discutem a importância de espaços de educação não formal e apontam que estes espaços possibilitam importantes vivências para além da sala de aula, o que costuma ser uma forma de viabilizar e instigar o interesse por temas variados.

No terceiro capítulo deste volume, intitulado *Escola em tempo integral: um espaço e tempo de aprendizagem para todos*, as autoras Adriana Salete Loss; Fabíola Carla Andretta e Sonize Lepke analisam a proposta de educação em tempo integral e as mudanças

necessárias no contexto escolar para a promoção de práticas pedagógicas capazes de responder às diferentes necessidades educacionais do corpo discente. As autoras compreendem que a Escola em Tempo Integral deve oferecer oportunidades para o desenvolvimento integral por meio de atividades interdisciplinares, culturais, esportivas e socioemocionais e, portanto, a ampliação da jornada escolar demanda esforços estruturais e pedagógicos significativos, a fim de garantir que a escola se constitua como um espaço e tempo efetivo de permanência, desenvolvimento e aprendizagem para todos.

Já o capítulo *Tecnologias para a educação em tempo integral: inovações a serviço do desenvolvimento integral do estudante*, que compõe o quarto texto deste volume, o autor Fernando Zatt Schardosin apresenta um panorama descritivo de práticas e ferramentas tecnológicas na Educação em Tempo Integral, demonstrando o seu papel para as práticas pedagógicas mais dinâmicas e colaborativas. O autor defende que as plataformas de aprendizagem ampliam o acesso à informação, estimulam a motivação, favorecem a experimentação, a interdisciplinaridade e uma postura crítica e criativa, possibilitam a socialização e a construção do conhecimento em diferentes contextos.

O quinto capítulo, *Educação integral em contextos da educação integral em contextos da educação bilíngue de surdos: duas línguas, um mundo*, as autoras Aline Azevedo; Marta Rejane Proença Filietaz e Jamile Cristina Ajub Bridi analisam os desafios e possibilidades da educação bilíngue de surdos em escolas de tempo integral, a partir de aprofundamentos teóricos. Questionam como integrar a proposta de educação integral às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. As autoras abordam o desenvolvimento histórico da educação bilíngue no Brasil, a partir da legislação que rege a educação integral e apresentam sua aplicação no contexto bilíngue.

As autoras Janice Teresinha Reichert e Rosileia Lucia Nierotka, apresentam, no sexto capítulo deste volume, intitulado

Educação digital e midiática no contexto das escolas em tempo integral, a fundamentação legal e as possibilidades de implementação pedagógica a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Abordam ainda, documentos normativos que consolidam o direito dos estudantes ao acesso e uso crítico das tecnologias digitais, como a Política de Inovação Educação Conectada (Lei nº 14.180/2021), a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Decreto nº 11.713/2023) e as Diretrizes Operacionais de 2025 para integração curricular da educação digital e midiática. As autoras apresentam possibilidades à prática pedagógica como a interdisciplinaridade curricular, o uso pedagógico de recursos acessíveis, a valorização de espaços *maker* e de robótica educacional de baixo custo, bem como a participação da comunidade escolar.

O sétimo capítulo deste volume, *Projetos de aprendizagem criativa na escola em Tempo Integral*, Janice Teresinha Reichert; Fabíola Carla Andretta analisam a aprendizagem criativa como estratégia pedagógica para auxiliar na resolução dos desafios da educação na contemporaneidade, em especial no contexto da Escola em Tempo Integral. A problemática discutida centra-se na necessidade de formar sujeitos capazes de atuar em uma sociedade dinâmica e tecnologicamente mediada, superando práticas escolares tradicionais ancoradas na transmissão de conteúdos.

As autoras Susana Machado Ferreira e Janice Terezinha Reichert, no oitavo capítulo que compõe este volume, intitulado *Educação Financeira Escolar na Perspectiva da Educação Integral: Um Caminho para a Formação de Cidadãos Conscientes*, apresentam o tema desenvolvido no webinar “Tópicos Especiais em Projetos para Educação Integral: Educação Financeira Escolar”, desenvolvido no âmbito do Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica, discutem a centralidade da educação financeira na formação de estudantes da educação básica.

Subsequentemente, os autores Demétrio Paz; Caroline Schneiders e Cleusa Rossini, no capítulo intitulado *Outras histórias*

a serem contadas e ouvidas: uma educação literária para as relações étnico-raciais, abordam a educação antirracista e apresentam por meio da leitura e discussão de textos literários, que é possível proporcionar um debate sério em sala de aula sobre representatividade, ancestralidade, pertencimento e valorização de outras culturas para além da europeia.

Por fim, no último capítulo deste volume, intitulado *A Formação Estética e as Práticas Corporais na Educação Integral Contemporânea*, Ediovani Antonio Gaboardi, Edegar Jose Baranek e Alexandre Paulo Loro abordam a educação integral como um projeto de formação plena que desafia as práticas pedagógicas tradicionais e fragmentadas. Originado das reflexões do webinar “Tópicos Especiais em Educação Integral”, o texto promove uma análise crítica sobre como a escola lida com a beleza e o corpo, partindo do conceito grego de *kalokagathía* para desconstruir padrões normatizadores e ideais de perfeição que silenciam a diversidade.

Este volume configura-se enquanto leitura fundamental aos professores e gestores comprometidos com o desenvolvimento da educação integral em tempo integral. Discutir temas emergentes como educação digital, acessibilidade e desenvolvimento sustentável potencializam um ambiente educativo que forma cidadãos mais completos, engajados e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. A escola em tempo integral potencializa a criação do *espaço e o tempo* para explorar estes temas de forma aprofundada, indo além do currículo básico e conectando a teoria com a prática e o território.

Alexandre Carvalho de Moura
Bárbara Grace Tobaldini de Lima
Gilza Maria de Souza-Franco
Katia Aparecida Segnanfredo

EDUCAÇÃO INTEGRAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL: INTERFACES ENTRE SEGURANÇA ALIMENTAR E HÍDRICA NA ESCOLA PÚBLICA

*Joaquim Gonçalves da Costa
Gilza Maria de Souza-Franco
Eloir Faria de Paula*

Introdução

No cenário contemporâneo da educação brasileira, os desafios sociais e ambientais se entrelaçam de forma complexa, exigindo abordagens integradas e transformadoras. A proposta de uma Educação Integral, ao transcender os limites da formação cognitiva e abraçar a formação plena do sujeito, impõe-se como um imperativo ético e político diante das crises que impactam profundamente a vida cotidiana – entre elas, a insegurança alimentar e hídrica. Tais dimensões, muitas vezes tratadas de modo técnico ou setorial, precisam ser compreendidas em sua profundidade histórica, social e ecológica, como parte essencial de um projeto educativo comprometido com o bem viver e a justiça socioambiental.

O webinar “Tópicos Especiais em Projetos para Educação Integral: Segurança Alimentar e Hídrica”, promovido no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral da Região Sul, foi uma potente ação formativa porque abordou e analisou um dos grandes temas da contemporaneidade, e numa perspectiva analítica de totalidade articulada com o conhecimento acadêmico, experiências institucionais e práticas pedagógicas críticas. A escolha

da temática revela a urgência de discutir e integrar a alimentação e a água como direitos humanos fundamentais, cuja garantia deve ser parte constituinte de uma proposta educativa que vise não apenas o acesso ao conhecimento, mas a construção de condições de existência digna e sustentável.

Nesse contexto, compartilhamos saberes enraizados na pesquisa, na prática e no engajamento político-pedagógico, oferecendo reflexões densas e articuladas sobre os nexos entre educação, soberania alimentar, segurança alimentar e segurança hídrica. Essas contribuições desdobram os conceitos em práticas educativas possíveis, propondo a escola como espaço de formação integral e cidadania ativa diante das contradições do sistema agroalimentar e às emergências ecológicas que assolam o planeta.

A complexidade dos temas abordados exige da educação uma atuação para além da transmissão dos conteúdos. Trata-se de mobilizar a formação crítica dos sujeitos, de compreender os determinantes históricos e estruturais da fome, da desnutrição, da contaminação das águas e das desigualdades no acesso a bens comuns. Ao trazer os conceitos de totalidade, relacionalidade e territorialidade, convidamos professores, gestores e toda a comunidade educacional a reconfigurar suas práticas, incorporando as dimensões ambiental, política e cultural da alimentação e da água nos currículos, nos projetos pedagógicos e nas políticas públicas escolares.

A articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes territoriais, entre a ciência e a vivência, revela-se fundamental na construção de uma Educação Integral verdadeiramente emancipadora. Esse capítulo, portanto, visa sistematizar as contribuições apresentadas no webinar, oferecendo uma análise aprofundada dos conteúdos discutidos, com o propósito de fortalecer a atuação pedagógica em favor da segurança alimentar e hídrica nas escolas.

Inicialmente destacamos que num processo de formação humana, devemos desenvolver e cada vez mais potencializar a articulação entre teoria crítica, prática educativa e compromisso político com a transformação social. Ao abordar a segurança alimentar e nutricional no contexto da educação integral, propomos um olhar sistêmico e multidimensional, sustentado por fundamentos do materialismo histórico-dialético e por uma análise comprometida com a justiça social e a soberania dos povos. Neste entendimento destacamos a necessidade de compreender os problemas alimentares, não como fenômenos isolados ou meramente técnicos, mas como expressões das contradições estruturais do modo de produção capitalista, em especial nas suas interfaces e manifestações com o sistema agroalimentar hegemônico.

De acordo com o filósofo português José Barata-Moura (2015) para problemas complexos não se admitem respostas simples. De acordo com José Barata-Moura (2015, p. 1) “Para problemas complexos não há respostas simples. [...] Porque as ‘complicações’ não procedem da mioleira de quem responde. Pulsam no miolo da própria realidade que se interroga”. Este entendimento inaugura o eixo central desta análise, pois partimos do entendimento e da argumentação que a soberania alimentar, bem como, a segurança alimentar e nutricional é uma questão complexa, atravessada por dimensões biológicas, sociais, políticas, econômicas, culturais e ecológicas. Para Costa (2021), soberania e segurança alimentar têm a ver com a garantia objetivo-material das condições de acesso a alimentos nutricionalmente adequados, portanto, de qualidade, de modo permanente e em quantidade necessária. Parte-se do pressuposto que essas garantias não podem comprometer o acesso a outras essenciais necessidades, além de se embasar em práticas alimentares saudáveis, que contribuam para uma existência digna em um contexto material e social de desenvolvimento integral da pessoa humana.

Essa complexidade e multidimensionalidade exige, portanto, abordagens crítico-científicas e educativas que expressem rigorosamente os desafios, nos processos de formação humana, superando fragmentações disciplinares e práticas escolares descontextualizadas.

A partir das contribuições de Josué de Castro (1937, 1969, 2008), resgatamos e entendemos a centralidade do alimento como categoria explicativa, formativa e política. Josué de Castro (1937, 1969, 1946[2008]) entendeu e definiu a questão da alimentação como uma expressão complexa, ou um complexo de manifestações, simultaneamente de bases materiais, sociais, políticas e biológicas [nutricionais]. Nos ensinou que a fome e as questões relacionadas à alimentação [produção, distribuição, acesso, qualidade, quantidade, etc.] são complexas, e, portanto, complexas serão as suas explicações, bem como as soluções dos problemas sociais a esses fenômenos inerentes.

Para Castro (2008), a fome é uma construção social, e sua persistência não se explica apenas pela escassez de recursos, mas pela desigualdade na distribuição de riquezas e na organização das políticas públicas. Essa perspectiva é ampliada ao enfatizarmos que o conceito de segurança alimentar não pode ser separado do conceito de soberania alimentar, uma vez que este último incorpora e supera - em seu escopo material e explicativo - o conceito anterior, devido ao protagonismo e à soberania dos povos na definição de suas políticas de produção, distribuição e consumo de alimentos. Nota-se, portanto, que as expressões anteriormente aludidas, tratam, efetivamente, de uma disputa civilizatória, que contrapõe a lógica da mercantilização da comida à concepção de alimento como direito humano e bem comum.

No campo da educação integral, propomos que a escola assuma, tanto a soberania alimentar, quanto a segurança alimentar como uma matriz formadora. Ou seja, dado à relevância histórica e material, como mediações práticas transformadoras, são instituintes de processos e princípios educativos seminais de

contra hegemonia na atualidade. Isso significa compreendê-las como eixo transversal do currículo, como conteúdo programático e como prática pedagógica engajada com a realidade concreta dos territórios escolares. O alimento, não é apenas matéria de sobrevivência, mas também objeto de conhecimento, campo de valores e expressão da cultura, e, por consequência, de projeto societário. Ao tratar o alimento como unidade do real (expressão e materialização de múltiplas determinações - uma unidade do diverso contraditório da totalidade concreta, uma relação social), destacamos sua natureza complexa, tendo em vista que é resultado de relações sociometabólicas entre humanos e natureza, expressão de escolhas políticas, projetos societários e reflexo das contradições sociais que marcam a história. Ou seja, significa dizer que o alimento como unidade do real é a expressão e resultado da forma relacional sociometabólica humano-natureza, das relações econômicas, sociais e políticas, da formação humana cultural e valorativa, da ciência, dos conhecimentos e da educação, forjadas num determinado momento histórico.

A análise aponta ainda para a ruptura metabólica instaurada pelo modelo de desenvolvimento moderno, especialmente após a Revolução Verde, que separou drasticamente os sujeitos da natureza, produzindo a ruptura sociometabólica (humano-natureza) e instaurou uma lógica produtivista, homogênea, privatizante do patrimônio público, concentradora de riqueza e excludente. Essa ruptura impacta diretamente os ecossistemas, empobrece a biodiversidade alimentar, compromete a saúde das populações, causa a fome (nas suas diferentes formas), e reforça a insegurança alimentar. Daí a importância de promover uma reaproximação entre seres humanos e natureza, baseada em práticas agroecológicas, políticas públicas participativas e um currículo escolar sensível às questões socioambientais. É neste sentido, que defendemos que a soberania alimentar, bem como, a segurança alimentar, são constitutivas de conteúdos objetivos e materiais e, portanto, de processos mediadores de transformação social, os quais as colocam como matrizes formadoras e formativas para a educação emancipadora.

Nesse processo valorizamos os princípios da totalidade e da relacionalidade como fundamentos epistemológicos e metodológicos. O princípio da totalidade exige que os fenômenos sejam compreendidos em suas múltiplas determinações, considerando as articulações entre o particular e o universal, o local e o global. Já a relacionalidade convida a perceber as interdependências entre esses aspectos gerais, entre os seres sociais, os conhecimentos científicos, críticos e interessados à classe que vive do trabalho, os saberes e os territórios, rompendo com visões isoladas e fragmentadas da realidade. E, partindo desses pressupostos, verifica-se que a educação integral, por sua vez, deve ser compreendida como mediação histórica e prática de transformação, capaz de construir mediações práticas e pontes entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre a escola e a comunidade.

Como parte desse compromisso formativo, sugerimos um conjunto de práticas pedagógicas que podem ser implementadas nas escolas de tempo integral. Entre elas, destacamos atividades formativas com estudantes sobre alimentação saudável, a inserção da temática da soberania e segurança alimentar nos projetos de formação humana, currículos, e fundamentos epistemológicos dos processos formativos. Nesse sentido, o uso de hortas escolares como espaços de aprendizagem interdisciplinar e a realização de estudos e pesquisas sobre a alimentação, bem como, sobre a tipificação nutricional das refeições oferecidas na escola, se apresentam como exemplos e possibilidades, mas não apenas isso. Também apontamos a importância da coleta e análise de dados sobre hábitos alimentares da comunidade escolar, associando ciência, educação e participação cidadã.

Além disso, chamamos atenção para o papel das políticas públicas na efetivação do direito à alimentação. Criticamos os modelos padronizados e terceirizados de alimentação escolar, que muitas vezes desconsideram a cultura alimentar local, a produção da agricultura familiar e a qualidade nutricional dos alimentos.

Em contraposição, defendemos a valorização dos circuitos curtos de produção e distribuição, a aquisição direta de produtos da agricultura familiar e a construção de políticas alimentares baseadas na soberania dos territórios.

Por fim, reafirmamos que a segurança alimentar e nutricional deve ser tratada como uma das grandes questões da humanidade e como parte de um projeto educativo emancipador. Trata-se de inserir a alimentação como tema estruturante no debate educacional, ressignificando práticas, conteúdos e relações pedagógicas em favor da vida, da equidade e da dignidade dos sujeitos. Com isso, vamos além da denúncia: apontamos caminhos possíveis para uma escola engajada na promoção do direito humano à alimentação adequada, articulando educação, justiça social e sustentabilidade.

Segurança hídrica como direito e compromisso educacional

O “World Wildlife Fund for Nature”¹ (WWF) publicou, em 2007, o relatório “World’s top 10 rivers at risk”,² que retrata a situação de 10 bacias mundiais que correm risco de desaparecer ou reduzir muito seu volume de água em função de diversas atividades antrópicas (Wong *et al.*, 2007). Dentre essas está a bacia do Rio da Prata, importante bacia hidrográfica da América do Sul, que cobre uma área total cerca de 3,1 milhões de km² e cinco países, sendo habitada por mais 50% da população dos mesmos, produzindo mais de 70% do PIB dos países que a integram (Tucci, 2006). Em 2021 a rede WWF, publicou um novo relatório e, além da bacia do Prata, o Rio Tapajós afluente do rio Amazonas, figura entre os 10 rios mais ameaçados (WWF, 2021). Do ponto de vista da biodiversidade, hospeda totalmente ou tem representação de grandes biomas e

1. Tradução livre: Fundo Mundial para a Vida Selvagem.

2. Os 10 rios mais ameaçados do mundo.

ecorregiões: Amazônia, Chaco, Yungas, Mata Atlântica, Cerrado, Bosque Seco Chiquitano e Sistema Paraguai-Paraná de Áreas Úmidas com seus mais de 400 mil km² – deste último faz parte o Pantanal (Petry *et al.*, 2011). Portanto, a redução da qualidade e quantidade de água nessa bacia afeta a biodiversidade, economia e soberania destas regiões.

Assim, partimos deste contexto e trazemos à tona a urgência de articular educação e segurança hídrica como elementos centrais no enfrentamento das múltiplas crises socioambientais contemporâneas. Propomos uma abordagem crítica e multidimensional da água como bem comum, essencial à vida e inseparável do direito humano à alimentação, à saúde e à dignidade.

Vamos contextualizar a gravidade da crise hídrica mundial, situando o Brasil – embora país com uma das maiores reservas hídricas do planeta – como um território profundamente desigual no acesso à água potável (Tundisi, 2003). Chamamos atenção para os contrastes regionais e sociais, evidenciando que os maiores impactos recaem sobre populações negras, periféricas e empobrecidas (Jesus, Monteiro e Tomasella, 2023; Pimentel, 2023). Nesse sentido, a segurança hídrica não pode ser compreendida apenas como garantia de acesso físico à água, mas como expressão de justiça socioambiental, de equidade territorial e de efetivação dos direitos humanos.

Ao abordar a definição de segurança hídrica, resgatamos sua historicidade e complexidade conceitual, com contribuições de autores como Saito (2018) e instituições como a ONU. Um dos primeiros conceitos, proposto por Witter e Whiteford (1999) *apud* Saito (2018) diz que segurança hídrica corresponderia a uma condição em que haja uma quantidade suficiente de água e uma qualidade necessária, a um preço acessível, para atender às necessidades de curto e longo prazo, para proteger a saúde, a segurança, o bem estar e a capacidade produtiva das famílias, e mesmo de comunidades, bairros ou nações.

Ao longo das últimas décadas, o conceito ampliou-se da preocupação com o abastecimento humano para incluir dimensões ecológicas, produtivas, econômicas e de resiliência frente aos desastres naturais, como enchentes e estiagens. De acordo com a UN-WATER,³ segurança hídrica:

A capacidade de uma população de salvaguardar o acesso sustentável a quantidades adequadas de água de qualidade aceitável para a manutenção dos meios de subsistência, o bem-estar humano e o desenvolvimento socioeconômico, para garantir a proteção contra a poluição transmitida pela água e desastres relacionados à água, e para preservar os ecossistemas em um clima de paz e estabilidade política. (UN-WATER, 2013).

Essa ampliação conceitual revela a natureza interdisciplinar e intersetorial da segurança hídrica. Ela envolve a gestão de recursos, a proteção dos ecossistemas, o planejamento urbano, a saúde pública e, de modo central, a educação. Ainda, é preciso salientar a segurança hídrica no contexto das ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, pois, além de estar diretamente relacionada ao Objetivo 6, se conecta de forma direta ou indireta como os demais objetivos, pela natureza transversal do tema. Defendemos que a educação, especialmente em sua perspectiva integral, deve ser o alicerce para a construção de uma cultura do cuidado com a água. Tal perspectiva demanda currículos que articulem ciência, cidadania e territorialidade, promovendo o conhecimento crítico dos problemas hídricos locais e globais e a participação ativa da comunidade escolar em soluções concretas.

3. UN-WATER, What is Water Security? Disponível em: https://www.unwater.org/sites/default/files/app/uploads/2017/05/unwater_poster_Oct2013.pdf.

Nesse sentido, destacamos que a escola deve se configurar como um espaço de engajamento coletivo em torno da sustentabilidade, promovendo ações educativas que envolvam todos os atores escolares – docentes, estudantes, gestores, trabalhadores da limpeza, merendeiras, famílias e comunidades. Essa abordagem amplia a concepção tradicional de educação ambiental, inserindo-a como prática cotidiana e estruturante das relações escolares. A segurança hídrica, nesse contexto, deve ser discutida não apenas como conteúdo didático, mas como princípio organizador das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da infraestrutura física das instituições.

Ao tratar dos impactos das mudanças climáticas, ressaltamos o agravamento das desigualdades hídricas. A intensificação de eventos extremos, como secas prolongadas e enchentes devastadoras, tem afetado diretamente as condições de vida da população e o funcionamento das escolas. Lembrar dos recentes episódios no sul do Brasil, onde escolas foram destruídas por enchentes e crianças ficaram sem aulas devido à fumaça gerada pelas queimadas. Tais eventos exigem da educação um papel ativo na construção de comunidades resilientes e preparadas para enfrentar as emergências climáticas, com ações preventivas, formativas e solidárias.

A partir da experiência de projetos como o “Icatu” – Monitoramento Participativo de Rios⁴ – apresentamos práticas educativas exitosas que integram teoria e ação. Nesses projetos, estudantes da educação básica participam de coletas e análises de água em seus territórios, aprendendo conceitos científicos e desenvolvendo uma consciência crítica sobre os recursos naturais (Eberhardt *et al.*, 2025). Também, destacamos outras iniciativas inspiradoras, como “O Cidadão e a Ciência”,⁵ em Minas Gerais, que articula educação, saúde, cultura, meio ambiente e conservação de espécies em contextos populares.

4. Disponível em: <https://www.instagram.com/projetoicatu/>.

5. Disponível em: <https://monitoramento-participativo.webnode.page/>.

A educação integral deve incorporar práticas pedagógicas que desenvolvam o senso de pertencimento e de responsabilidade com o meio ambiente. A escola precisa promover a alfabetização ecológica, envolvendo atividades como visitas a nascentes, mapeamento de bacias hidrográficas, campanhas de conscientização sobre uso racional da água, análise da infraestrutura hídrica escolar e participação em conselhos e comitês locais de gestão da água. Essas práticas devem ser acompanhadas de reflexões críticas sobre as políticas públicas e os modelos de desenvolvimento que ameaçam os bens naturais, como as grandes barragens, a expansão agroindustrial e a urbanização desordenada.

Também apontamos para a necessidade de que a segurança hídrica seja tratada como questão curricular transversal e interligada à educação ambiental. Apesar de existirem legislações robustas, como a Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei 9.433/97) e a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99), ainda são incipientes os avanços em termos de sua implementação nas escolas. Questionamos, de forma crítica, por que, apesar das normativas existentes, a educação ambiental ainda ocupa um lugar marginal no currículo escolar, especialmente no que diz respeito à formação crítica dos estudantes sobre a água.

Por fim, encerramos com uma metáfora potente parafraseando o Dr. Antonio Nobre no 3º episódio da websérie Volume Vivo:⁶

assim como as grandes árvores da floresta amazônica compartilham água com as árvores jovens durante a estiagem – processo conhecido como hidráulica cooperativa –, também os sujeitos sociais precisam exercer a cooperação como princípio vital para a proteção dos recursos hídricos e para a sobrevivência coletiva.

6. “De onde vem a água?”, 3º episódio da websérie do *Projeto Volume Vivo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKm-Nfg-l4k>.

A escola deve ser como essa “árvore-mãe”, que nutre as novas gerações com saberes, valores e práticas que promovem a vida, a dignidade e a sustentabilidade. Com essa analogia, convidamos os educadores a assumirem um protagonismo ético e formativo na promoção da segurança hídrica, reafirmando a educação como instrumento de transformação e esperança, em consonância com o pensamento de Paulo Freire.

Considerações finais

A articulação entre segurança alimentar, segurança hídrica e educação integral revela-se como um imperativo pedagógico, ético e político. Oferecemos uma visão crítica e integrada de problemas que afetam profundamente as condições de vida das populações, sobretudo das mais vulnerabilizadas. Mais do que diagnósticos, apresentamos caminhos para que a escola pública brasileira se torne um espaço formativo comprometido com a justiça socioambiental e com a promoção da dignidade humana.

Ficou evidente que não é possível pensar em alimentação de qualidade sem água de qualidade. Tampouco se pode defender uma educação integral se ela desconsiderar os fatores estruturais que determinam a insegurança alimentar e hídrica. A escola, neste contexto, não pode ser apenas reprodutora de conteúdos descolados da realidade, mas deve constituir-se como campo de resistência, transformação e reconfiguração das práticas sociais.

O conceito de totalidade, amplamente trabalhado, convida os educadores a superarem as visões fragmentadas do conhecimento e a integrarem, em seus projetos pedagógicos, dimensões históricas, ecológicas, políticas e culturais da realidade. Ou seja, o conteúdo fundamental da problemática analisada, só pode ser compreendida considerando o princípio da totalidade concreta, e que, portanto, a sua integralização só será possível, nas condições objetivas e

materiais de transição e superação dos elementos fundantes do modo de produção e reprodução do Capital. É por essa razão que se reforça a importância de práticas educativas concretas e contextualizadas, que promovam o engajamento das comunidades escolares com os problemas reais de seus territórios. Ambas as abordagens convergem para uma concepção de educação integral como mediação prática e formativa para um novo projeto civilizatório – mais justo, mais solidário, mais sustentável.

Diante disso, é fundamental que professores, gestores escolares e demais agentes educacionais reflitam sobre o papel que a escola desempenha – ou pode desempenhar – na construção de uma sociedade capaz de enfrentar a crise socioambiental. Algumas questões emergem como desafios provocativos: como incorporar os princípios da segurança alimentar e hídrica no currículo escolar de forma transversal e efetiva? Que parcerias podem ser estabelecidas entre escolas, universidades, movimentos sociais e governos locais para potencializar práticas pedagógicas comprometidas com a sustentabilidade? Como formar professores para atuarem de modo crítico e interdisciplinar diante dessas temáticas urgentes?

Essas perguntas não têm respostas simples, como alertou o filósofo Barata-Moura (2015). No entanto, elas apontam para a necessidade de um engajamento contínuo da escola com os grandes temas da atualidade. Um engajamento que exige coragem política, criatividade pedagógica e compromisso coletivo. Como bem lembramos, a natureza coopera para sobreviver: que a escola também assuma a cooperação, a solidariedade e o cuidado como princípios orientadores de sua ação formativa.

Que este artigo, ao sistematizar as reflexões e proposições do webinar, possa servir como ponto de partida para novas ações, estudos e práticas educativas voltadas à construção de uma escola integralmente comprometida com a vida. Que a esperança, nos termos freireanos, continue a guiar nossos passos, inspirando-nos a praticar o verbo esperar com radicalidade, sensibilidade e ação.

Referências

- BARATA-MOURA, J. *O baile das máscaras: um olhar sobre a “Europa”*. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 9.433*, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 9 jan. 1997.
- BRASIL. *Lei nº 9.795*, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, 28 abr. 1999.
- CASTRO, J. *A alimentação brasileira à luz da geografia humana*. Rio de Janeiro, RJ: Globo, 1937.
- CASTRO, J. *Sete palmos de terra e um caixão*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- CASTRO, J. *Geografia da fome: o dilema brasileiro – pão ou aço*. 9ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2008.
- COSTA, J. G. *Soberania alimentar: dimensões material, prático-política e utópica*. Rio de Janeiro, RJ: LPP/UERJ, 2021.
- EBERHARDT, T. V. W.; BRUNET, D. G.; SANFELICE, G. S.; SOUZA-FRANCO, Gilza Maria de; LIMA, E. M. e PONTES, S. R. S. “Projeto Icatu: ciência cidadã e monitoramento da qualidade da água no sudoeste do Paraná”, *in*: GOMES, Mateus das Neves; NASCIMENTO, Bianca Dantas e RODRIGUES, Amanda Ávila (orgs.). *Uma reflexão acerca dos aspectos humanos frente aos avanços da inteligência artificial*. 1ª ed. Curitiba: Editora Appris, pp. 167-182, 2025.
- JESUS, Fernanda Santos Mota de; MONTEIRO, Antonio Miguel Vieira e TOMASELLA, Javier. “Spatial inequalities in access to safe drinking water in an upper-middle-income

- country: A multi-scale analysis of Brazil.” *Water*, vol. 15, n° 8, p. 1620, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/w15081620>.
- PETRY, Paulo *et al.* “Análise de risco ecológico da Bacia do rio Paraguai: Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai.” *The Nature Conservancy*, 2011. Disponível em: [analise_de_risco_ecologico_da_bacia_do_rio_paraguai_1.pdf](#). Acesso em: 10/08/2024.
- PIMENTEL, Letícia. “Desigualdades no acesso ao saneamento no Brasil: revisão bibliográfica e apontamentos para uma agenda de pesquisa futura.” *Em Sociedade*, vol. 5, n° 2, pp. 137-162, 2023.
- SAITO, Carlos Hiroo. “Segurança hídrica e direito humano à água”, *in*: RUSCHEINSKY, A.; CALGARO, C. e WEBER, T. *Ética, direito socioambiental e democracia*. 1ª ed. Caxias do Sul: Educ, pp. 94-108, 2018. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-etica-direito.pdf#page=95>.
- TUCCI, C. E. M. “Visão dos recursos hídricos na bacia do Prata.” *REGA - Revista de Gestão de Água da América Latina*, vol. 3, n° 2, pp. 43-63, 2006.
- TUNDISI, J. G. *Água no século XXI: enfrentando a escassez*. São Carlos: RiMa/IEE, 2003.
- WONG, C. M.; WILLIAMS, C. E.; PITTOCK, J.; COLLIER, U. P. e SCHELLE. M. *World's top 10 rivers at risk*. WWF International. Gland, Switzerland, 2007. Disponível em: <https://wwfeu.awsassets.panda.org/downloads/worldstop10riversatriskfinalmarch13.pdf>. Acesso em: 20/09/2024.
- WWF – World Wide Fund for Nature. *10 rivers at risk: hydropower dams threaten diverse benefits of free flowing rivers*. 2021. Disponível em: <https://www.worldwildlife.org/publications/10-rivers-at-risk>. Acesso em: 20/09/2024.
- UN-WATER. *Infográfico: What is Water Security?* 2013. Disponível em: https://www.unwater.org/sites/default/files/app/uploads/2017/05/unwater_poster_Oct2013.pdf.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA O ENSINO DE ANATOMIA: UMA PROPOSIÇÃO DE ABORDAGEM PARA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

João Victor Kuller
Vinicius Silva Guizellini
Ana Paula Vidotti

Introdução

O processo educacional funciona de diferentes formas quando se considera o objetivo e a lógica que o molda. Dentro desse contexto, podemos considerar o processo educacional em 4 moldes: educação formal, educação não formal, educação informal e educação de livre-escolha. A educação formal é caracterizada pela programação de conteúdos apresentados em uma cronologia definida (Gadotti, 2005). Diferente da educação formal, a educação não formal acontece fora dos moldes formais, porém, ainda com a intencionalidade de integrar e educar, em espaços de ciências, feiras de ciências, museus etc. (Marandino *et al.*, 2003). A educação informal, por sua vez, se caracteriza pelas experiências individuais e o conhecimento adquirido ao longo da vida de cada indivíduo, portanto, não segue moldes, padrões, programas ou cronograma (Gaspar, 2002). Por fim, a educação de livre-escolha é a educação guiada pela necessidade e escolha individual, se relaciona diretamente com o interesse pessoal (Falk e Dierking, 2002).

Considerando a educação não formal e seus objetivos, apresenta-se como um importante mecanismo de complementaridade à educação formal, uma vez que representa o rompimento com os padrões de ensino-aprendizagem desta, ao mesmo tempo que garante o acesso a informação de qualidade e recursos didático-pedagógicos para observação, manuseio e interação, por exemplo (Marandino, 2001; Marques e Marandino, 2018).

O ensino sobre o corpo humano é fundamental para educação, pois é de suma importância compreender a diversidade e funcionamento do próprio organismo (Oliveira, 2011). A compreensão das dimensões formal e não-formal da educação são essenciais para a concepção integral de educação e a garantia da qualidade do tempo educacional na vida dos educandos (Silva, 2015).

Acesso a materiais didático pedagógicos para o ensino de anatomia

A prática da educação não formal em anatomia pode parecer algo distante da realidade da maioria das instituições de ensino, principalmente pela dependência que essa abordagem tem com relação a peças anatômicas e outros materiais didático-pedagógicos. Para isso, primeiramente é importante entender como ter acesso a estes materiais.

O principal material utilizado no ensino não formal de anatomia são as maquetes e demais representações 3D. Uma boa opção para as escolas principalmente pelo fato de que, se bem cuidados, duram anos e outras turmas também podem ser beneficiadas, além de poderem integrar espaços participativos na própria escola, promovendo ambientes de cocriação (Costa, 2024).

Uma segunda possibilidade são as peças anatômicas¹ (Patel e Moxham, 2006). O processo de aquisição permanente destas peças é complexo e dificilmente é cedido a instituições de ensino básico, então, para ter acesso a este recurso, geralmente se utiliza das políticas de empréstimo de acervos de IES com projetos específicos ou centros e museus de ciências, como o caso do Museu Dinâmico Interdisciplinar da Universidade Estadual de Maringá (MUDI/UEM), que desde 2004 realiza o empréstimo de peças anatômicas para as mais variadas ações de educação não formal. Além do empréstimo, o acesso a estas peças pode ser realizado diretamente nos centros e museus de ciência que contemplam essa temática, através de visitas guiadas. É o caso do Museu de Anatomia Humana Alfonso Bovero, em São Paulo, bem como o MUDI, já mencionado (MAH, 2025; MUDI, 2025).

*Utilização de materiais didático-pedagógicos
emprestados ou confeccionados para o ensino de anatomia*

Após a aquisição/acesso aos materiais, é importante entender as diferentes abordagens que podem ser empregadas para a sensibilização aos temas relativos à anatomia. Se tratando de materiais emprestados ou confeccionados, podemos seguir pelo processo observacional ou expositivo, por exemplo.

No processo observacional, independentemente do tipo de material (maquetes, peças anatômicas, bustos anatômicos etc.), pode ser utilizada uma abordagem concomitante com a prática pedagógica em sala de aula ou, ainda, posterior a ela, através de

1. Empréstimos de peças anatômicas: As políticas de empréstimo de acervo do Museu Dinâmico Interdisciplinar podem ser acessadas no site mudi.uem.br. As políticas de empréstimo de acervo do Museu de Anatomia – Prof. Carlos da Costa Branco podem ser acessados no link <https://sites.uel.br/museuana-tomia/>.

ambientes participativos de aprendizagem. Independente da escolha, o processo observacional é caracterizado pela interação entre os alunos e os materiais didático-pedagógicos, ou seja, os alunos realizam a observação detalhada do material, guiados ou não pelo educador. Além disso, podem elaborar hipóteses, identificar estruturas específicas, reconhecer padrões etc. (Santos *et al.*, 2024).

No processo expositivo, por sua vez, uma das possibilidades é a elaboração de feiras de ciências. Os alunos participam desde a construção da exposição, dos materiais, construção do discurso, apresentação e resposta às dúvidas. É um processo que trabalha não só o conhecimento temático, mas, também, algumas habilidades comunicativas, interpessoais e cognitivas (Santos e Silva, 2023; Sikora e Rios, 2020). Citamos como exemplo o livro *Práticas de Anatomia e Histologia para a Educação Básica*, organizado por Eduardo José de Almeida Araújo, que apresenta estratégias para o ensino de anatomia e histologia com o intuito de auxiliar os profissionais da educação básica. O livro está dividido por sistemas orgânicos (anatomia) e tecidos (histologia). Para ter acesso ao livro, acesse: <https://departamentos.uel.br/histologia/wp-content/uploads/2024/11/Praticas-de-Anatomia-e-Histologia-para-a-Educacao-Basica.pdf>.

Utilização consciente e intencional de espaços de educação não formal

Os espaços de educação não formal desempenham um importante papel social quando se trata da educação para além da escola. São organizados e pensados para interagir com conceitos e ideias complexas de uma forma simples e de fácil entendimento, se tornando ótimos aliados no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o acesso a estes espaços não garante a sua complementaridade à educação formal, e para isso é importante entender e organizar de forma consciente e intencional a visitação a estes locais (Oliveira, Domingos e Colasante, 2020; Seniciato e Cavassan, 2024).

Primeiramente é importante entender o que estas instituições possuem em seu espaço físico. Se tratando da anatomia, por exemplo, perguntar se possuem peças anatômicas, maquetes, esculturas, equipamentos, panfletos, etc. Em um segundo momento, entender os conceitos que estão envolvidos neste ambiente e a forma como são explicados. Ambas as etapas podem ser feitas entrando em contato com o local, uma busca pelo site ou realizando uma visita prévia. Com estas informações é possível elaborar propostas integradas, roteiros e atividades para que os alunos interajam com o espaço, para garantir o aproveitamento total destes recursos.

Considerações finais

A educação em tempo integral viabiliza diversas ações de educação não formal como maneira complementar de sensibilizar os alunos a temas específicos. O acesso a estes recursos e espaços de educação não formal é viabilizado de diversas formas. As diferentes formas de educação dialogam entre si e são complementares, o pensar além da educação formal abre portas para os alunos terem vivências para além da sala de aula, o que costuma ser uma forma de viabilizar e instigar o interesse por temas variados.

Referências

- COSTA, Albanísia Teixeira da. *Metodologias ativas e a elaboração de modelos anatômicos no ambiente educacional: para facilitar o ensino e aprendizado de ciências no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Ciências Morfofuncionais. Fortaleza, CE: Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76958>. Acesso em: 10/09/2024.
- FALK, J. e DIERKING, L. *Lessons without limit: how free-choice learning is transforming education*. Walnut Creek: Altamira Press, 2002.
- GADOTTI, M. *A questão da educação formal/ não formal*. Sion: Suisse Institut International des Droits de l'Enfant – IDE, pp. 1-11, 2005.

- GASPAR, A. “A educação formal e a educação informal em ciências”, in: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. e BRITO, F. (orgs.). *Ciência e público*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, pp. 171-183, 2002.
- MAH – Museu de Anatomia Humana “Alfonso Bovero”. São Paulo, SP: Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://museu.icb.usp.br/>. Acesso em: 10/09/2025.
- MARANDINO, Martha. *O conhecimento biológico nas exposições de museus de ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo, SP: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.
- MARANDINO, M.; SILVEIRA, R. V. M.; CHELINI, M. J.; FERNANDES, A. B.; GARCIA, V. A. R.; MARTINS, L. C.; LOURENÇO, M. F.; FERNANDES, J. A. e FLORENTINO, H. A. “A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz?” *Atas*. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 4, Bauru. Porto Alegre: ABRAPEC, pp. 1-13, 2003.
- MARQUES, A. C. T. L. e MARANDINO, M. “Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis.” *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 44, São Paulo, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844170831>. Acesso em: 10/09/2025.
- MUDI – Museu Dinâmico Interdisciplinar da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://mudi.uem.br/>. Acesso em: 10/09/2025.
- OLIVEIRA, P. T. S. *Abordagens dos professores de Ciências no 8º Ano do ensino fundamental em escolas estaduais de Planaltina Goiás*. Trabalho de conclusão de curso. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2011.
- OLIVEIRA, Alini Nunes de; DOMINGOS, Fabiane de Oliveira e COLASANTE, Tatiana. “Reflexões sobre as práticas de educação ambiental em espaços de educação formal, não-formal e informal.” *Revista Brasileira de Educação Ambiental* (RevBEA), vol. 15, nº 7, pp. 9-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10064>. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10064>. Acesso em: 14/09/2025.

- PATEL, K. M. e MOXHAM, B. J. “Atitudes dos anatomistas profissionais em relação à mudança curricular.” *Anatomia clínica*, vol. 19, nº 2, pp. 132-141, 2006.
- SANTOS, Gabriele Marisco da e SILVA, Claudinéia Lima dos Santos. “Uma forma criativa de aprender anatomia humana: produção de modelos anatômicos comestíveis.” *Revista da SBEnBIO*, vol. 1, pp. 1-10, 2023. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/870>. Acesso em: 14/09/2025.
- SANTOS, F. J.; SANTOS, A. S. N.; JESUS, E. S.; SOUZA, L. B.; LIMA, L. Q.; LEAL, L. S. e BRANDÃO, J. N. V. *et al.* “Metodologias de ensino sobre Anatomia e Fisiologia Humana na Educação de Jovens e Adultos (EJA): revisão integrativa de literatura.” *Research, Society and Development*, vol. 13, nº 11, p. e115131147384, 2024. DOI: 10.33448/rsd-v13i11.47384.
- SENICIATO, J. A. e CAVASSAN, O. F. “Espaços não formais de educação: importância e contribuições para a educação profissional e tecnológica.” *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, vol. 3, nº 24, e15211, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.15211>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/15211/4299/49631>. Acesso em: 14/09/2025.
- SIKORA, Andreia e RIOS, Flávia Sant’Anna. *Sequência didática com metodologias ativas para o ensino de anatomia e fisiologia humana no ensino médio*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70034>. Acesso em: 14/09/2025.
- SILVA, Luana Campos. *O encontro entre a educação formal e não formal no Programa Escola Integrada: possibilidades e desafios*. Dissertação de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: UM ESPAÇO E TEMPO DE APRENDIZAGEM PARA TODOS

*Adriana Salete Loss
Fabiola Carla Andretta
Sonize Lepke*

Introdução

A Educação de Tempo Integral é um projeto educacional que surge a partir da segunda década do século XX e nos últimos anos vem ganhando relevância, bem como sofrendo alterações na sua concepção. Ao ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, essa proposta não apenas reorganiza o cotidiano escolar, mas também redefine os espaços e tempos de aprendizagem, na tentativa de contribuir no desenvolvimento integral dos estudantes. Deste modo, possui três eixos principais: formação integral, ampliação do tempo e reconfiguração do currículo (Arroyo, 2011).

A efetivação da concepção está ancorada no direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988. A ampliação da jornada escolar está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e reafirmada no Plano Nacional de Educação (2014-2024), que estabelece, em sua Meta 6, a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014). Entretanto, embora o marco legal estabeleça diretrizes ambiciosas, sua efetivação vinha enfrentando dificuldades práticas nos sistemas de ensino, especialmente no que se refere à infraestrutura, aos recursos financeiros e à reorganização curricular.

Neste sentido, a Lei 14.640/2023 institui o Programa Escola em Tempo integral, com o intuito de aumentar o número de matrículas na Educação Básica e de certo modo viabilizar financeiramente o Programa. A lei reafirma a sua preocupação com os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Para tanto, o governo federal comprometeu-se com a destinação de recursos financeiros e formação continuada dos professores que atuam nas redes de ensino da educação básica.

Porém, apesar das normativas, muitos são os desafios que permeiam a implementação da Escola em Tempo Integral no contexto atual. Situação que impulsionou a preocupação em identificar as dificuldades enfrentadas pela Escola em Tempo Integral através de uma revisão bibliográfica.

Cabe também fazer a distinção entre educação integral – entendida como uma concepção formativa que reconhece a complexidade e a totalidade do desenvolvimento humano – e educação em tempo integral, que se refere à ampliação da jornada escolar como estratégia para viabilizar tal concepção. Nesse sentido, a Escola em Tempo Integral constitui o arranjo institucional que materializa essa proposta no cotidiano educativo. Ao longo do texto, são discutidas as implicações desse modelo para a promoção da inclusão, destacando-se a necessidade de transformações curriculares, metodológicas e institucionais, bem como o papel da escola enquanto espaço de convivência democrática, participação ativa e respeito às diferenças.

Fundamentação teórica

Segundo Loss (2015) a “Educação escolar do nosso século necessita escapar das velhas ideias de “educação” e aprender a buscar compreensões para as necessidades emergentes de cada novo contexto” (p. 37). Nesse viés, é fundamental uma crítica importante

à permanência de concepções educativas tradicionais que já não respondem às complexas demandas da sociedade contemporânea marcada por mudanças rápidas e profundas na tecnologia, cultura e comunicação.

Nessa perspectiva, Loss (2015) nos convida a uma ruptura epistemológica e pedagógica, desafiando a educação escolar a reconhecer e dialogar com o contemporâneo, com os contextos emergentes, ou seja, a estar atento às realidades da sociedade, mas também dos sujeitos, às novas configurações sociais e às necessidades que surgem em diferentes tempos e territórios. Isso implica abandonar visões rígidas e universais da educação e abrir-se a uma abordagem situada, crítica e inclusiva, que considere a diversidade dos estudantes, suas histórias, culturas e condições de vida.

Além disso, tal perspectiva reforça a relevância de uma escola que não apenas transmita conhecimentos, mas que também seja capaz de escutar, acolher e inovar, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e preparados para intervir na realidade em que estão inseridos. A superação das “velhas ideias” implica a adoção de novas práticas pedagógicas, a construção de um currículo dinâmico e contextualizado, bem como o fortalecimento de uma formação docente comprometida com processos de transformação social.

Nesse processo de ressignificação da educação escolar, a concepção de educação integral apresentada por Gadotti (2009) configura-se como uma contribuição potente e necessária, ao compreender o ser humano em sua integralidade e propor uma formação que transcende os limites da instrução tradicional. Assim, ele afirma: “O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada” (Gadotti, 2009, p. 97).

Reflexões pertinentes

A proposta da Escola em Tempo Integral segundo Gadotti (2009) e Moll (2012), exige diálogo, participação ativa dos estudantes para a construção coletiva do conhecimento. A escola passa a ser protagonista nos processos inclusivos, especialmente aqueles grupos historicamente excluídos da escola e sociedade.

Nesse viés, a proposta curricular e metodológica da Escola em Tempo Integral encontra-se no momento crucial de reavaliar as ações desenvolvidas, pois precisa criar ambientes educativos de escuta, respeito e convivência democrática, onde as relações são horizontais e os vínculos são fortalecidos.

Exige ainda uma revisão profunda dos currículos, das metodologias de ensino, da formação docente e da gestão escolar, que deve estar atenta às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas do século XXI. Bem como, constituição de novos espaços físicos adequados às atividades ampliadas, a composição de equipes pedagógicas e multidisciplinares devidamente qualificadas, bem como a articulação entre as disciplinas e os diferentes componentes curriculares.

Assim, embora a relevância da Escola em Tempo Integral seja amplamente reconhecida, as dificuldades observadas no cotidiano escolar necessitam ser debatidas com urgência. Entre as discussões está o investimento financeiro para efetivar melhoria dos espaços e formação dos profissionais.

Considerações finais

Apesar das orientações previstas nas normativas, dos recursos financeiros disponibilizados a partir da Lei 14.640/2023, do importante instrumento de promoção da inclusão, muitas são as dificuldades de efetivação da Escola em Tempo Integral observadas através da revisão bibliográfica.

Para que essa escola se idealize, pode-se afirmar que são indispensáveis investimentos estruturais, pedagógicos e humanos que assegurem a efetiva implementação desse modelo. Tal implementação demanda, ainda, um compromisso político, pedagógico e financeiro contínuo, de modo que a escola se constitua como um espaço verdadeiramente inclusivo, no qual todos os estudantes – especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, econômica ou cultural – possam acessar, permanecer e ter o direito de aprender garantido.

Referências

- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 10/10/2025.
- GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil – inovações em processos*. São Paulo: Editora L, 2009.
- LOSS, Adriana Salete. “Desafios à Educação Básica: a educação integral”, in: LOSS, Adriana Salete *et al.* (org.). *Formação continuada de gestores das escolas públicas: Educação Integral em jornada ampliada*. Tubarão: Ed. Copiart, 2015.
- MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: INOVAÇÕES A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE

Fernando Zatt Schardosin

Introdução

A incorporação das tecnologias digitais na educação é um dos principais vetores de inovação para a educação. Em relação à Educação em Tempo Integral, estes recursos desempenham papel ainda mais importante ao ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, estimular práticas mais dinâmicas, colaborativas e alinhadas às demandas da sociedade.

Novas tecnologias diversificam os meios de acesso à informação, além de ressignificar as interações entre professores e estudantes, alterando os espaços educativos em ambientes mais flexíveis, interativos e personalizados. Os tempos, espaços, contatos culturais, mediados por novas tecnologias são muito mais complexos e amplos atualmente (Trajber, 2011).

Entender as potencialidades das plataformas digitais, das tecnologias interativas e das ferramentas de colaboração torna-se essencial para fortalecer práticas pedagógicas inovadoras. Do mesmo modo, metodologias ativas, e o uso de recursos emergentes, revelam-se instrumentos que podem promover aprendizagens mais significativas, centradas no estudante e capazes de atender às especificidades do ensino em tempo integral.

O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama descritivo de práticas e ferramentas tecnológicas para a educação em tempo integral, como um estímulo para o desenvolvimento do estudante. A partir desta introdução, segue a discussão sobre as tecnologias para a educação em tempo integral, onde são apresentados os principais aspectos da temática e ao final, são apresentadas as considerações finais.

Tecnologias para a Educação em Tempo Integral

O desenvolvimento tecnológico proporciona a evolução de diferentes setores da sociedade para a condução de processos mais eficientes. A educação tem se beneficiado deste desenvolvimento a medida em que se apropria de inovações e as aplica em contextos de ensino e aprendizagem.

Plataformas digitais de aprendizagem

As transformações educacionais demonstram que os alunos aprendem por diferentes mecanismos pois, além da sala de aula, a informação está disponível em bibliotecas digitais, blogs, sites da internet, videoaulas e nas redes sociais, e circula em várias velocidades de acordo com a conexão disponível (Silva, Carlesso e Ghisleni, 2023).

Compreendendo mais um desafio para o educador, que além de ensinar o conteúdo selecionado e ministrado por ele, também precisa ensinar ao estudante a escolher os conteúdos adequados para uma boa educação, mesmo sem a supervisão constante do educador.

Dentre as plataformas digitais de aprendizagem, evidencia-se uma proliferação de ambientes virtuais que surgem recorrentemente para atender diferentes aspectos da educação, ao educador cabe entender estes diferentes mecanismos e conhecer as suas vantagens e desvantagens.

Assim, Laguardia, Portela e Vasconcellos, (2007) apresentaram diferentes critérios de avaliação destes ambientes, envolvendo: a estrutura, que trata das condições para a realização da aprendizagem; os processos, que são os modos como os estudantes interagem e são apoiados nas atividades; e os resultados que tratam do alcance dos objetivos e das metas propostos. Contudo, a avaliação deverá considerar o próprio contexto para o qual o ambiente virtual foi atribuído.

Diferentes formas de jogos, competições, desafios, recompensas, a que se dá o nome de gamificação, são estímulos adicionais para a utilização e permanência dos estudantes nestes ambientes.

A gamificação disponibiliza diferentes experimentações, ciclos rápidos de *feedback*, aumento da dificuldade das tarefas conforme a habilidade dos alunos, divisão de tarefas complexas em outras menores, inclusão do erro como parte do processo de aprendizagem, incorporação da narrativa como contexto dos objetivos, promoção da competição e da colaboração dos projetos, e diversão (Fardo, 2013).

Tecnologias interativas e colaborativas

Tecnologias interativas como os Laboratórios *Maker*, utilizam da Cultura DIY (*Do It Yourself*), traduzido para faça você mesmo, estimulam a participação dos estudantes e tornam a aprendizagem ainda mais completa ao possibilitar a experimentação daquilo que conhecem a partir dos materiais didáticos.

Demonstrando que as “práticas interdisciplinares conduzidas de maneira lúdica e mão na massa, envolvendo tecnologias como a Robótica, contribuem positivamente para uma postura mais crítica e ativa dos estudantes” (Machado e Zago, 2020, p. 1).

As tecnologias interativas e colaborativas favorecem a socialização à medida que aproximam os estudantes no desenvolvimento de soluções conjuntas, compartilhando conhecimento e habilidades, o que proporciona uma maior aprendizagem e de modo mais homogêneo entre os estudantes.

Ferramentas de colaboração online

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), associadas ao uso de mídias interativas, proporcionou sistemas educativos como a Educação a Distância (EaD), ao disponibilizar interfaces de aprendizagem concebidas para potencializar a interação e a construção coletiva do conhecimento. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) configuram-se como espaços pedagógicos que favorecem processos educativos mediados por intensas trocas sociais entre os sujeitos envolvidos (Barbosa, 2012).

Diferentes ferramentas de colaboração online são adotadas para diferentes usos, alguns exemplos:

Google *Classroom* – organização da vida escolar dos alunos e professores em um ambiente virtual e integração com demais serviços do Google.

Kahoot – plataforma de aprendizado baseada em jogos.

Miro – planejamento, gestão e execução de projetos diversos, com utilização de gráficos de Gantt, quadros Kanban, linhas do tempo.

Padlet – plataforma online para criação de murais virtuais colaborativos e interativos.

Trello – ferramenta colaborativa de gestão de projetos e tarefas, por meio de quadros, utilizando listas e cartões no estilo de quadros Kanban.

Cada ferramenta possui vantagens e desvantagens, potencialidades e limitações. Estas e outras ferramentas podem ser utilizadas isoladamente ou de forma complementar de acordo com a finalidade proposta.

Sala de aula invertida

A metodologia da sala de aula invertida constitui-se como uma estratégia de aprendizagem ativa que modifica a lógica tradicional do ensino. Nesse modelo, o primeiro contato do estudante com o conteúdo ocorre em ambiente virtual, geralmente no espaço domiciliar, enquanto o tempo presencial em sala é direcionado a atividades de maior interação, tais como debates, resolução de problemas, aplicação de questionários, estudos práticos e desenvolvimento de projetos sob a mediação do docente (Santana e Martins, 2023).

Trata-se, portanto, de uma prática social que integra as dimensões de ensinar e aprender em um processo intencional e colaborativo, no qual docentes e discentes compartilham responsabilidades na construção do conhecimento. Esse processo resulta de ações articuladas tanto no ambiente escolar quanto em espaços externos a ele (Santana e Martins, 2023).

Contudo, a implementação desse modelo representa um desafio para muitos estudantes, que precisam organizar-se para acessar previamente os materiais disponibilizados online e produzir atividades antes dos encontros presenciais. Tal exigência rompe com a prática tradicional em que o aluno apenas assistia à exposição do professor para, posteriormente, realizar tarefas em casa, muitas vezes sem acompanhamento docente (Santana e Martins, 2023).

A adoção da sala de aula invertida demanda, portanto, mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na organização da aprendizagem e nos ambientes de ensino. Além disso, pressupõe uma gestão eficiente dos recursos educacionais, apoiada pela formação continuada dos professores e pela incorporação efetiva da cultura digital. Nesse cenário, o uso de tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, potencializa a personalização da aprendizagem, favorecendo percursos formativos mais adequados às necessidades individuais dos estudantes (Santana e Martins, 2023).

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar um panorama descritivo de práticas e ferramentas tecnológicas para a educação em tempo integral, como um estímulo para o desenvolvimento do estudante. A análise apresentada evidencia que as tecnologias aplicadas à Educação em Tempo Integral configuram-se como elementos fundamentais para a renovação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes. Plataformas digitais, recursos interativos e colaborativos, ferramentas de gestão online e metodologias ativas, contribuem para a construção de um ambiente educacional mais dinâmico e participativo.

Constata-se, entretanto, que a efetividade dessas inovações depende não apenas da disponibilidade tecnológica, mas também da preparação dos educadores e da disposição dos estudantes para assumir novos papéis no processo educativo. Nesse sentido, a formação continuada, a gestão pedagógica eficiente e a incorporação crítica da cultura digital tornam-se condições indispensáveis para que essas ferramentas e metodologias sejam integradas ao cotidiano escolar.

Observa-se que as tecnologias, quando articuladas de forma intencional e pedagógica, potencializam não apenas o acesso à informação, mas principalmente a construção coletiva do conhecimento, promovendo aprendizagens mais significativas, colaborativas e alinhadas ao propósito formativo da educação em tempo integral.

A incorporação de tecnologias neste contexto também envolve desafios, entre eles, destacam-se as desigualdades de acesso, que podem aprofundar disparidades de aprendizagem entre estudantes que dispõem ou não de dispositivos e conexão adequada, tanto dentro quanto fora da escola.

Além disso, resistências docentes podem emergir diante da necessidade de reformular práticas pedagógicas consolidadas e lidar com ferramentas que exigem novas competências profissionais. Há ainda dilemas éticos, relacionados ao uso e à privacidade de dados

de estudantes em plataformas digitais, bem como questões sobre vigilância e controle.

Limites estruturais e financeiros podem dificultar a manutenção de equipamentos, a oferta de formação continuada e a criação de políticas de uso pedagógico realmente integradas. Esses fatores revelam que o avanço tecnológico, para ser efetivo, precisa ser acompanhado por estratégias abrangentes de equidade, formação e governança educacional.

Referências

- BARBOSA, C. M. A. M. “A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva.” *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, vol. 11, 24 maio 2012.
- FARDO, M. L. “A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.” *RENOTE*, vol. 11, nº 1, 2013.
- LAGUARDIA, J.; PORTELA, M. C. e VASCONCELLOS, M. M. “Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem.” *Educação e Pesquisa*, vol. 33, nº 3, 2007.
- MACHADO, A. A. e ZAGO, M. R. R. DA S. “Articulações entre práticas de educação ambiental, robótica e cultura maker no contexto das aulas de laboratório de ciências.” *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, vol. 7, nº 2, 2020.
- SANTANA, A. G. DE L. e MARTINS, I. C. “Compreender como a sala de aula invertida é utilizada como uma prática pedagógica de professores no ensino fundamental: uma revisão.” *Observatório de la economía latinoamericana*, vol. 21, nº 10, pp. 17532-17549, 23 out. 2023.
- SILVA, D. C. DA; CARLESSO, J. P. P. r GHISLENI, T. S. “Tecnologias digitais na educação: Contribuições para o processo de aprendizagem.” *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, vol. 7, nº 14, 2023.
- TRAJBER, R. “Educação integral em escolas sustentáveis: Políticas Públicas para os desafios da contemporaneidade”, in: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: DUAS LÍNGUAS, UM MUNDO

Aline Azevedo

Marta Rejane Proença Filietaz

Jamile Cristina Ajub Bridi

Introdução

Este presente capítulo busca compreender de que forma é possível assegurar uma educação bilíngue de surdos, de qualidade, que respeite as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda em escolas de tempo integral. Neste contexto, pergunta-se quais os desafios e possibilidades da educação bilíngue para surdos em escolas de Tempo Integral?

O tema apresentado não apenas evidencia sua relevância para a educação brasileira como um todo, mas também reflete o compromisso, o interesse das autoras e o sentimento de pertencimento à comunidade surda. Nesse sentido, busca-se dar continuidade e aprofundamento às reflexões e aos conhecimentos relacionados a essa área de atuação.

A escolha desta vertente vem da crença na importância de uma educação que atenda a todos, respeitando suas diferenças. Estudar a educação bilíngue para surdos dentro da proposta da educação integral é uma forma de entender melhor como podemos oferecer um ensino mais completo e justo para esses estudantes, em espaços educativos bilíngues que respeitem a identidade surda. Reforçando o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade, acredita-se que todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades de aprender, se desenvolver e participar da vida escolar de forma ativa e com autonomia.

A educação bilíngue para surdos é uma modalidade de ensino em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada a L1 (Primeira Língua) e o Português, na modalidade escrita, é considerada a L2 (Segunda Língua). Nessa perspectiva, a Libras constitui a principal forma de comunicação e de aprendizado, assegurando o respeito à cultura surda. Essa abordagem que por sua vez só foi possível pela oficialização da língua de sinais no Brasil, por meio da Lei no 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto no 5.626/2005, firmando um avanço significativo no direito a uma educação bilíngue, formação de professores e intérprete da Libras e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é a Lei nº 13.146/2015, que tem o intuito de garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a inclusão social e a cidadania.

De acordo com a Lei nº 14.191, de 2021, que acrescentou o Capítulo V-A à LDB, está assegurada a educação bilíngue de surdos. Essa modalidade de ensino destina-se a surdos, surdocegos, pessoas com deficiência auditiva ou àqueles que optarem por esse modelo educacional. Pode ocorrer em escolas específicas para surdos, em turmas bilíngues dentro de escolas regulares ou em outras unidades de aprendizagem de caráter bilíngue, tendo como objetivo garantir a esses sujeitos o acesso à educação de forma justa, humana e igualitária.

Mas nem sempre foi assim, o desenvolver histórico do surdo e da Língua de Sinais é longo, passando a ter maior visibilidade e garantia dos seus direitos na atualidade. Na antiguidade, as concepções de educação dos surdos variavam de acordo com cada civilização, tendo algumas que reprimiam e eliminavam os surdos, considerando-os seres incapazes e, portanto, marginalizados na sociedade. Sendo assim foi se ter estudos sobre esta educação a

partir do século XVI XVII onde alguns pensadores passaram a estudar a surdez e a comunicação dos surdos.

Na França, Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), educador filantrópico francês do século XVIII, ficou conhecido como “pai dos surdos” e um dos primeiros que defendeu o uso da Língua de Sinais. Ele criou a primeira escola pública para surdos em Paris, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos. A partir deste passo a educação passou a se desenvolver de maneira que no Brasil, o surdo francês Eduard Huet (1819-1908), iniciou a primeira escola de surdos com língua de sinais, no século XIX. Ele fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, no Rio de Janeiro em 1857, mesmo com os avanços nesse período, quando não havia muito esclarecimento com relação à surdez, ela era sempre associada à mudez. Exatamente por este motivo o instituto recebeu este nome. (Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, 2023)

Ernest Huet, após ter ficado surdo, aprendeu espanhol e iniciou estudos no renomado Instituto Nacional de Surdos de Paris. Com isso e com base nos seus conhecimentos, ele usava uma metodologia baseada na Língua de Sinais Francesa, que com o tempo, foi adaptando essa língua à comunicação dos surdos no Brasil, o que levou ao desenvolvimento da Libras. O surgimento da Libras foi um marco na história da comunidade surda no país, tornando-se a principal forma de comunicação entre essas pessoas (Quadros, 2017).

A Lei no 10.436 foi sancionada em 2002, reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação e expressão do aluno surdo. A Libras expressa todos os níveis linguísticos, assim como as outras línguas. Essa língua constituiu a “comunidade surda brasileira”, sendo o símbolo de identificação de seus membros. O contato com outro surdo que também usa a língua de sinais possibilita a interação, compreensão, diálogo e aprendizagens que não seriam possíveis apenas pela linguagem oral, dessa forma, a língua de sinais é a única capaz de oferecer a identidade ao surdo. (Quadros, 2017, p. 41).

A educação integral no Brasil começou a se desenvolver no início do século XX, em que diferentes grupos já discutiam a educação como um direito de todos, em busca da garantia que crianças e adolescentes de classes populares tivessem acesso a uma educação completa e de qualidade. Sendo um marco importante foi a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1950, o qual passou a ser um modelo de inspiração para outras iniciativas ao longo das décadas. (Cardoso e Oliveira, 2019)

Em 2000 o Governo Federal lança o Programa Mais Educação (PME) que traz a ideia de ampliação do tempo escolar, qualidade de diversificação do ensino através de atividades complementares extracurriculares, com o intuito de reduzir a desigualdade e melhoria da educação no País. No entanto, o Programa enfrentou dificuldades e empecilhos ao longo do tempo, como falta de infraestrutura adequada e integração com as escolas (Brasil, 2010).

Hoje, embora tenhamos avançado de maneira significativa, a Educação Integral ainda enfrenta desafios e uma necessidade crescente de implementação, confrontando-se com problemas, como falta de investimento e ausência de políticas eficazes. Nesse sentido, é fundamental que essa modalidade educacional cumpra seu papel de transformar a sociedade, assegurando o direito à educação para todos, e não sendo apenas uma opção restrita a algumas comunidades. “É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

O Programa Escola em Tempo Integral foi instaurado pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, sendo criado para ampliar a oferta de educação em tempo integral nas escolas públicas, garantindo mais tempo de aprendizagem e atividades complementares para os estudantes, e ainda com o intuito de melhoria contínua da qualidade social da educação abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2023).

Tendo também sua finalidade como possibilidade do cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro. A Meta 6 do Plano Nacional de Educação Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (Brasil, 2014).

A Educação Bilíngue de surdos foi incluída na Portaria nº 748, de 29 de julho de 2024, integrando o Programa Escola em Tempo Integral, garantindo que os alunos surdos tenham acesso a uma jornada escolar ampliada, com a oportunidade de desenvolver tanto sua L1 quanto sua L2, contando com o apoio da Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS). A CNEBS, desempenhou um papel fundamental nesse processo, oferecendo diretrizes e recomendações para assegurar a qualidade da educação bilíngue e o fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade surda.

Além disso, a medida prevê investimentos na formação dos docentes, na adaptação e flexibilização dos currículos e na adequação das infraestruturas escolares, garantindo que o ensino integral atenda plenamente os direitos dos estudantes surdos (Brasil, 2024).

A educação integral, que inclui o ensino de Libras, contribui para tornar a escola um espaço mais justo, no qual todos podem aprender e se comunicar com respeito e igualdade.

Considerações finais

Diante do estudo realizado, fica evidente que a Educação Integral em contextos de Educação Bilíngue de Surdos não pode se restringir a uma ampliação do tempo escolar, mas precisa estar articulada a condições reais de acessibilidade, formação docente e

valorização da Libras como primeira língua. Mais do que reconhecer leis e diretrizes, é necessário que a escola se configure como um espaço de pertencimento, em que os estudantes surdos possam desenvolver sua identidade, sua autonomia e seu protagonismo.

Assim, o desafio maior é transformar as políticas em práticas pedagógicas efetivas, garantindo que a escola seja integral e que respeite a diversidade linguística da pessoa surda. Oportunidades surgem quando gestores, professores, intérpretes, comunidade escolar e famílias trabalham de forma colaborativa para assegurar que o tempo ampliado de permanência na escola se converta em tempo de aprendizagem significativa, de desenvolvimento pleno e de participação ativa da comunidade surda na vida escolar.

Referências

BRASIL. *Resolução nº 24*, de 16 de agosto de 2010. Programa Mais Educação. Disponível em: Mais Educação - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

BRASIL. *Lei nº 14.191*, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 14.191*, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/08/educacao-bilingue-de-surdos-se-torna-modalidade-de-ensino-independente>.

- BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- BRASIL. *Portaria nº 748*, de 29 de julho de 2024. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-748-de-29-de-julho-de-2024-575302146>.
- BRASIL. *Lei nº 14.640*, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/publicada-lei-que-institui-escola-em-tempo-integral>.
- CARDOSO, C. A. Q. e OLIVEIRA, N. C. M. de. “A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira.” *InterMeio*, vol. 25, nº 50, pp. 57-77, jul./dez. 2019.
- FURTUOSO, P. e GIRALDELLI, T. R. M. “Educação bilíngue no Brasil: história e desafios.” *Semana da Educação – SEDU*, XVIII; Congresso Internacional de Educação, 2019.

EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

Janice Teresinha Reichert
Rosileia Lucia Nierotka

Introdução

A Educação Digital e Midiática pode ser compreendida, no âmbito das competências e aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma área interdisciplinar voltada ao uso de tecnologias, à comunicação, à reflexão crítica e à análise de informações e mídias, incluindo também dimensões da cultura digital, do mundo digital e do pensamento computacional (Brasil, 2025).

No cenário recente de rápidas transformações, em que a sociedade se torna cada vez mais digital, esse campo se afirma como direito de aprendizagem e como elemento fundamental para o exercício da cidadania. No Estado de Santa Catarina, merece destaque o documento norteador “*Currículo Digital de Santa Catarina*” (Santa Catarina, 2025), que orienta a integração da educação digital ao Currículo Base do Território Catarinense, tanto de forma transversal quanto como componente curricular no âmbito da Educação em Tempo Integral.

Diante desse cenário, este artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os documentos normativos que orientam a Educação Digital e Midiática no Brasil e quais são as possibilidades de sua inclusão nas Escolas em Tempo Integral? Assim, o objetivo do artigo é identificar e analisar os principais

documentos normativos que estruturam a Educação Digital e Midiática e discutir as possibilidades de sua implementação pedagógica nas Escolas em Tempo Integral, considerando tanto o marco legal quanto às práticas já observadas nas redes de ensino.

Educação digital e midiática nos documentos normativos

Nos últimos anos, especialmente a partir da BNCC, que institui, entre outros parâmetros, a Competência Geral 5, voltada à Cultura Digital, consolidaram-se diversas legislações e políticas que buscam apoiar a implementação da educação digital e midiática no contexto escolar (Brasil, 2017).

No ano de 2021 foi aprovada a Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021, que institui a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC). Essa política, em articulação com outros programas e ao Plano Nacional de Educação (PNE) busca promover equidade e inclusão social por meio da universalização do acesso à internet nas escolas e formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias (Brasil, 2021).

Em 2022, no âmbito do Conselho Nacional de Educação destacamos o Parecer CNE Nº 2/2022 que estabelece as normas para o ensino de computação na Educação Básica e a Resolução CNE/CEB Nº 1/2022, que define este conjunto de normas como complemento à BNCC (Brasil, 2022a, 2022b).

Em 2023, foi aprovada a Política Nacional de Educação Digital (PNED) (Lei nº 14.533/2023), que busca articular programas, projetos e ações intersetoriais voltados à ampliação do acesso da população a recursos e práticas digitais, com atenção prioritária às populações vulneráveis. Estrutura-se em quatro eixos: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, e Pesquisa e Desenvolvimento em TICs (Brasil, 2023a).

Em paralelo, foi lançada a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), por meio do Decreto nº 11.713/2023, que visa garantir a conectividade com foco pedagógico para todas as escolas públicas do Brasil, além da Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM), com foco em promover a educação da população brasileira para as mídias, a partir de um ambiente digital saudável, com informações de qualidade e respeito aos direitos das pessoas (Brasil, 2023b).

Em 2024, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Referencial de Saberes Digitais Docentes, com objetivo de orientar práticas educativas e fortalecer a formação de professores no uso pedagógico das tecnologias digitais (Brasil, 2024). Já em 2025, a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 instituiu as Diretrizes Operacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e sobre a integração curricular da Educação Digital e Midiática e, o mesmo ano, destaca-se a Lei nº 15.100/2025 que restringe o uso de celulares em escolas exclusivamente para fins pedagógicos (Brasil, 2025a, 2025b).

Ressalta-se a relevância de fomentar esse debate no espaço público das escolas, uma vez que ele se vincula diretamente à redução das desigualdades no acesso dos estudantes às tecnologias. Essas normativas e políticas reforçam que não basta disponibilizar equipamentos: é essencial que a escola ofereça uma educação digital que oriente o uso das tecnologias para a aprendizagem, o desenvolvimento crítico e a cidadania.

Embora o conjunto de normativas represente um avanço importante na consolidação da Educação Digital e Midiática como direito de aprendizagem, sua implementação efetiva enfrenta desafios significativos. A conectividade ainda não é realidade plena em muitas regiões, a formação docente permanece desigual entre redes e municípios, e a aquisição de dispositivos não garante, por si só, práticas pedagógicas transformadoras.

Além disso, a distância entre o que as políticas estabelecem e o cotidiano escolar revela tensões entre o ideal normativo e as condições concretas de trabalho dos professores. Dessa forma, mais do que acumular legislações, torna-se essencial que as redes construam estratégias de acompanhamento, investimentos sustentáveis e a formação continuada que permitam transformar os marcos legais em práticas pedagógicas reais, sobretudo no contexto das Escolas em Tempo Integral.

Possibilidades para a integração da educação digital e midiática nas escolas em tempo integral

A efetivação da Educação Digital e Midiática como direito de aprendizagem, especialmente no contexto das Escolas em Tempo Integral, exige que as redes de ensino articulem políticas, currículos, práticas pedagógicas e formação docente. Não se trata apenas da inserção de conteúdos técnicos, mas da criação de uma cultura escolar em que o uso crítico, criativo e responsável das tecnologias esteja a serviço da aprendizagem e da cidadania.

Estudos apontam que muitos educadores ainda se sentem inseguros para trabalhar com conceitos de computação, robótica, pensamento computacional e mídias digitais (Reichert, Barone e Kist, 2020; Reichert e Kist, 2023). Nesse sentido, uma possibilidade refere-se aos programas de formação continuada, presenciais e híbridos, que articulem teoria e prática. Cursos em formato de oficinas, com atividades *maker*, programação em blocos e uso de mídias digitais, permitem que os docentes vivenciem experiências antes de levá-las à sala de aula.

Além disso, a criação de comunidades de prática entre escolas de uma mesma rede pode fortalecer a troca de experiências, gerar projetos interdisciplinares e diminuir a sensação de isolamento dos professores frente às inovações.

A Educação Digital e Midiática, seja organizada como disciplina específica ou trabalhada de forma transversal, possibilita uma conexão com às diferentes áreas do conhecimento. Essa integração permite que os recursos digitais e midiáticos deixem de ser um conteúdo isolado e passem a assumir papel articulador, favorecendo aprendizagens significativas em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes e demais componentes curriculares. Dessa forma, garante-se que os estudantes utilizem as tecnologias e mídias não apenas como ferramentas técnicas, mas como meios para interpretar, expressar e produzir conhecimento em múltiplos contextos.

Na Educação em Tempo Integral, isso se potencializa, pois há mais tempo pedagógico para propor projetos integradores, em que estudantes criem narrativas digitais, jogos educativos, podcasts, blogs, vídeos ou simulações científicas. Assim, tecnologias e mídias digitais se tornam ferramentas para expressar conhecimentos das diferentes áreas, favorecendo a autoria e o protagonismo dos estudantes.

As legislações recentes já apontam para a universalização da conectividade e para o uso pedagógico de dispositivos digitais. Contudo, a mera presença de computadores, tablets ou celulares não garante aprendizagem. É necessário que os recursos estejam articulados a sequências didáticas planejadas, com objetivos bem definidos e adaptados à realidade local.

Recursos de baixo custo — como kits de robótica com Arduino, softwares livres (Scratch,¹ Pictoblox,² Tinkercad ³), impressoras 3D e aplicativos educativos — podem ser integrados de forma gradual, permitindo que as escolas ampliem seu repertório tecnológico de maneira sustentável. Uma possibilidade potente é o fortalecimento dos espaços *maker* nas Escolas em Tempo

1. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>.

2. Disponível em: <https://pictoblox.ai/>.

3. Disponível em: <https://www.tinkercad.com/>.

Integral. Tais ambientes estimulam a experimentação, a inovação e a aprendizagem ativa, permitindo que os estudantes transformem ideias em protótipos e soluções criativas. Projetos de robótica, por exemplo, possibilitam trabalhar conteúdos de Matemática, Física, Ciências e Arte, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de resolução de problemas, colaboração e pensamento crítico.

Esses projetos podem ser planejados como unidades integradoras ao longo do ano, alinhando-se ao currículo e aos objetivos de aprendizagem da BNCC, de modo a não se configurarem como atividades periféricas, mas estruturantes.

Outro aspecto essencial é a participação da comunidade escolar. As Escolas em Tempo Integral podem promover mostras digitais, feiras de tecnologia e semanas temáticas em que famílias, estudantes e professores compartilhem produções, práticas midiáticas e reflexões sobre cidadania digital.

Esse movimento amplia a compreensão de que a Educação Digital e Midiática não é restrita ao espaço escolar, mas dialoga com práticas sociais mais amplas, contribuindo para reduzir desigualdades de acesso e de uso crítico das tecnologias.

Considerações finais

A análise realizada neste artigo evidencia que a Educação Digital e Midiática constitui um direito de aprendizagem que precisa ser assegurado de forma efetiva pelas redes de ensino, em consonância com a legislação nacional e estadual. A partir de 2026, sua obrigatoriedade nos currículos da educação básica impõe um movimento articulado entre gestores, professores e comunidade escolar para que essa integração vá além do cumprimento legal, tornando-se prática pedagógica transformadora.

No contexto das Escolas em Tempo Integral, a ampliação da jornada escolar oferece condições privilegiadas para desenvolver projetos que articulem tecnologia, mídias digitais e diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, destacam-se algumas condições essenciais: a formação continuada e colaborativa dos professores, o investimento em infraestrutura pedagógica acessível, a organização de projetos interdisciplinares e o fortalecimento de espaços inovadores, como os *makerspaces* e a robótica educacional de baixo custo.

Conclui-se que a Educação Digital e Midiática deve ser compreendida como parte da formação integral do estudante, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da autoria e do protagonismo juvenil. Mais do que o domínio técnico, trata-se de formar cidadãos capazes de agir de forma ética, consciente e responsável no mundo digital. Nesse sentido, a efetivação desse direito de aprendizagem depende do compromisso político-pedagógico das redes de ensino em criar condições para que todos os estudantes tenham acesso a experiências significativas com as tecnologias digitais e midiáticas, reduzindo desigualdades e promovendo inclusão social.

Com base no objetivo proposto, evidencia-se que integrar a Educação Digital e Midiática ao tempo integral exige políticas de formação continuada, infraestrutura adequada, projetos interdisciplinares e fortalecimento de espaços que favoreçam a autoria, a criatividade e o protagonismo dos estudantes. Assim, a efetivação desse direito de aprendizagem requer um compromisso político-pedagógico contínuo, capaz de transformar as orientações normativas em experiências educativas significativas.

Por fim, cabe refletir: como, em sua escola ou rede, a Educação Digital e Midiática pode transformar o tempo integral em cultura digital crítica, criativa e cidadã?

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- BRASIL. *Lei nº 14.180*, de 1º de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114180.htm.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 2/2022*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2022a.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 1/2022*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2022b.
- BRASIL. *Lei nº 14.533*, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.533-de-11-de-janeiro-de-2023-457334986>.
- BRASIL. *Estratégia Brasileira de Educação Midiática*. Brasília, DF: Coordenação-Geral de Educação Midiática, Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática, Secretaria de Políticas Digitais, Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023_secom-spdigi-estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf.
- BRASIL. *Lei nº 15.100*, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino

da educação básica. Brasília, 2025a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 21 de março de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Brasília, 2025b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-2-de-21-de-marco-de-2025-619301726>.

BRASIL. *Referencial de Saberes Digitais Docentes*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>.

BRASIL. *Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://mecred.mec.gov.br/recurso/366316>.

SANTA CATARINA. *Currículo de Educação digital de Santa Catarina*. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2025.

REICHERT, Janice Teresinha; BARONE, Dante Augusto Couto E KIST, Milton. (2020). “Computational Thinking in K-12: An analysis with Mathematics Teachers.” *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 16, nº 6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29333/ejmste/7832>.

REICHERT, Janice e KIST, Milton. “Computational thinking in the curricular component of mathematics in basic education: Possibilities and challenges.” *International Journal of Trends in Mathematics Education Research*, vol. 6, nº 3, pp. 284-289, 2023.

PROJETOS DE APRENDIZAGEM CRIATIVA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Janice Teresinha Reichert
Fabiola Carla Andretta

Introdução

A contemporaneidade impõe à educação desafios inéditos e urgentes, sobretudo no que se refere à formação de sujeitos aptos a viver, interagir e transformar realidades altamente dinâmicas e tecnologicamente mediadas. Nesse cenário, a aprendizagem criativa emerge como uma abordagem pedagógica promissora, capaz de problematizar às demandas do século XXI, ao fomentar competências como a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

Ao contrário das metodologias instrucionais centradas na transmissão passiva de conteúdos, a aprendizagem criativa valoriza a participação do estudante na mobilização do conhecimento, pautando-se em projetos autorais, no uso significativo das tecnologias digitais e na exploração lúdica e curiosa do mundo ao redor. Esse paradigma pedagógico encontra ressonância em fundamentos teóricos consolidados, como o construtivismo de Jean Piaget (Piaget, 1976) e o construcionismo de Seymour Papert (Papert, 1985), cujas contribuições evidenciam a importância de envolver o estudante no desenvolvimento de artefatos significativos para o seu contexto e que possibilitem uma aprendizagem significativa.

Particularmente relevante no contexto da Escola em Tempo Integral, a aprendizagem criativa amplia o potencial educativo do tempo e do espaço escolar, permitindo que os estudantes desenvolvam projetos com maior profundidade e articulação entre as áreas do conhecimento. Mais do que uma proposta metodológica, trata-se de uma concepção de educação que reconhece o estudante como protagonista de seu processo formativo, incentivando-o a imaginar, experimentar, errar, reconstruir e compartilhar suas ideias.

Este artigo, fundamentado no conteúdo do webinar “Projetos de Aprendizagem Criativa na Escola em Tempo Integral”,¹ busca aprofundar essa temática, trazendo à tona reflexões teóricas e práticas que podem inspirar professores, gestores e demais agentes educacionais na construção de experiências de aprendizagem mais significativas e transformadoras.

*Aprendizagem criativa: fundamentos, perspectivas
e práticas na escola em tempo integral*

A escola de hoje enfrenta desafios para preparar estudantes cujas trajetórias acadêmicas e profissionais se estenderão para além de 2035. Nesse sentido, devemos pensar nas habilidades que os estudantes precisarão dominar ao concluírem o Ensino Médio em 2035, e não apenas nas profissões que poderão exercer, as quais ainda são incertas. Muitas profissões desapareceram ou foram transformadas por processos automatizados, substituídas por máquinas e computadores capazes de realizar tarefas repetitivas com mais eficiência. É nesse ponto que a aprendizagem criativa se revela estratégica: ao invés de restringir-se a conteúdos estanques,

1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yx0RN6gJ7Y&list=PLS1_Zm4KVQe0139m_D3IBQwNcVUoXsXkN&index=4.

ela promove o desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico, a criatividade, a adaptabilidade, a autonomia e a alfabetização digital.

Para fundamentar a aprendizagem criativa, retomamos a tradição do construtivismo de Piaget (Piaget, 1976) e do construcionismo de Papert (Papert, 1986). O último, especialmente, propõe que os estudantes aprendem melhor quando estão engajados em construir artefatos tangíveis e significativos, físicos ou digitais. Papert, criador da linguagem de programação Logo,² defende que o computador deve ser uma ferramenta a ser ensinada, e não um instrumento que ensina – uma inversão poderosa do paradigma instrucional. A aprendizagem ocorre, segundo o autor, por meio da construção ativa do conhecimento, e não pela mera absorção de informações (Papert, 2008).

Esse princípio é aprofundado pelo pesquisador Mitch Resnick, sucessor intelectual de Papert, que propõe a ideia do “Jardim de Infância para a vida toda” (Resnick, 2020). O autor defende que a criatividade não está restrita a expressões artísticas, mas deve ser compreendida como uma habilidade aplicável em diversas áreas do conhecimento e da vida. Em seu livro, o autor reforça que a criatividade deve ser uma prática cotidiana e acessível, não restrita à arte ou à genialidade (Resnick, 2020).

Nesse contexto, são apresentados os “quatro Ps” da aprendizagem criativa propostos por Resnick: Projetos, Paixão, Pares e Play (Pensar brincando). Segundo essa lógica, a aprendizagem se dá a partir de projetos que partem da paixão dos estudantes, e são realizados em colaboração com os pares envolvendo uma atitude lúdica e experimental diante do conhecimento. Esses princípios são organizados em uma espiral contínua: imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e imaginar novamente, em um processo de desenvolvimento contínuo (Resnick, 2014).

2. O Superlogo 3.0 é gratuito e pode ser baixado em <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/super-logo-30/>.

Na perspectiva da aprendizagem criativa, o foco não está no produto, mas no processo de construção do conhecimento. Assim, mesmo projetos simples são valorizados, desde que partam do interesse dos estudantes e promovam aprendizagens significativas.

Ao abordar a formação docente, propomos uma crítica lúcida à formação continuada tradicional. Muitos cursos se concentram em transmitir ferramentas, mas não garantem o acompanhamento necessário para que os professores se sintam confiantes em aplicá-las. É necessário um modelo de formação continuada pautado na interação constante entre universidade e escola, com apoio prático durante a implementação dos projetos. Nesse modelo, o professor é encorajado a sair da sua zona de conforto, reconhecer que não precisa ter todas as respostas e atuar como mediador do processo de investigação dos estudantes.

Outro ponto central diz respeito à inserção das tecnologias digitais na escola. A tecnologia, nesse processo, deve ser encarada como uma ferramenta integrada ao processo educativo – o computador deve ser ensinado, e não apenas utilizado como máquina que ensina. O uso eficaz da tecnologia não depende apenas de sua disponibilidade, mas de sua inserção coerente e significativa no processo de ensinar e aprender. Ou seja, o uso das tecnologias deve ser transversal e articulado às demais áreas do conhecimento, evitando a lógica do laboratório de informática isolado e sem diálogo com os componentes curriculares. Ferramentas como o Scratch,³ App Inventor⁴ e o OctoStudio,⁵ permitem que crianças e adolescentes programem, criem jogos e aplicativos, utilizem sensores e construam narrativas interativas — sempre com o objetivo de expressar ideias e resolver problemas de forma autônoma e criativa.

3. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>.

4. Disponível em: <https://ai2.appinventor.mit.edu/>.

5. Disponível em: <https://octostudio.org/>.

Considerações finais

A discussão sobre aprendizagem criativa, conforme apresentada, oferece à comunidade educacional uma potente lente para repensar práticas pedagógicas, currículos e políticas de formação docente no contexto da Escola em Tempo Integral. O percurso esboçado evidencia que não se trata de uma metodologia adicional ou de uma prática pontual, mas de uma concepção de educação que reconhece o estudante como sujeito ativo, criador e transformador do conhecimento.

Ao articular fundamentos do construtivismo, do construcionismo e da aprendizagem criativa com experiências práticas desenvolvidas em escolas públicas, o webinar reforça a urgência de promover uma formação integral que vá além do conteúdo e da instrução. Desenvolver habilidades como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração não é um luxo ou um complemento: é uma necessidade frente a complexidade do mundo contemporâneo e às incertezas do futuro.

Os quatro “Ps” da aprendizagem criativa oferecem uma possibilidade acessível e potente para a ação pedagógica. Quando um projeto nasce da paixão dos estudantes, é compartilhado com os pares e desenvolvido por meio de experimentações lúdicas, a escola deixa de ser um lugar de reprodução e passa a ser um espaço de invenção. Neste cenário, o erro deixa de ser um obstáculo e passa a ser parte do processo: errar, refazer e aprender tornam-se etapas legítimas do ato de aprender.

A aprendizagem criativa nos desafia a olhar para a escola como espaço vivo, aberto à diversidade, à cultura e às múltiplas formas de expressão. Requer coragem para romper com a zona de conforto e compromisso para construir pontes entre a teoria e a prática, entre o passado e o futuro, entre o currículo prescrito e os sonhos dos estudantes. O convite está feito: que possamos seguir aprendendo, criando e ensinando com paixão, sensibilidade e imaginação.

Referências

- PAPERT, Seymour. *LOGO: computadores e educação*. Tradução José Armando Valente, Beatriz Bitelman, Afira Vianna Ripper. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PAPERT, Seymour. Constructionism: a new opportunity for elementary science education. Cambridge, Epistemology and Learning Group, Massachusetts Institute of Technology, 1986 (Proposta para The National Science Foundation). Disponível em: <https://dailypapert.com/wp-content/uploads/2021/02/Constructionism-NSF-Proposal.pdf>. Acesso em: 25/08/2025.
- PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- PIAGET, Jean. *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RESNICK, Mitchel. *Give P's a chance: projects, peers, passion, play*. MIT Media Lab, 2014. Disponível em: <https://web.media.mit.edu/~mres/papers/constructionism-2014.pdf>. Acesso em: 28/08/2025.
- RESNICK, Mitchel. *Jardim de Infância para a vida toda: por uma Aprendizagem Criativa, mão na massa e relevante para todos*. Tradução Mariana Casetto Cruz, Livia Rulli Sobral. Revisão técnica Carolina Rodeghiero, Leo Burd. Porto Alegre: Penso, 2020.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES

*Susana Machado Ferreira
Janice Terezinha Reichert*

Introdução

Em tempos de crescente complexidade econômica e acesso facilitado a produtos e serviços financeiros, a educação financeira escolar emerge como uma necessidade inadiável no âmbito da educação integral. A sociedade contemporânea exige sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões conscientes e sustentáveis, tanto no plano individual quanto coletivo. Neste contexto, a inserção da temática da educação financeira no cotidiano escolar ganha relevância não apenas como prática pedagógica, mas como ato político e formativo.

Este artigo parte das reflexões desenvolvidas no webinar “Tópicos Especiais em Projetos para Educação Integral: Educação Financeira Escolar”,¹ promovido no âmbito do Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica, para discutir a centralidade da educação financeira na formação de estudantes da educação básica.

1. O webinar está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b-n9n5S7hneY>.

Tradicionalmente, as pessoas associam a educação financeira com o ato de reduzir gastos e dinheiro. Embora essa seja uma parte importante, não é o único aspecto. A educação financeira deve ser compreendida como um processo educativo que visa a formação de competências para a tomada de decisões conscientes sobre o uso dos recursos financeiros. Trata-se, portanto, de uma dimensão da educação para a cidadania, que se insere de modo transversal nas práticas escolares e que dialoga com diversos componentes curriculares, ultrapassando a área da matemática.

O baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais de competência financeira e a fragilidade do conhecimento financeiro da população adulta, reforçam a urgência de um projeto educativo que considere a educação financeira como uma ferramenta de emancipação e equidade social. Além disso, a reflexão sobre as políticas públicas existentes, as parcerias institucionais e as práticas pedagógicas exemplificadas, ampliam o debate sobre os caminhos para sua efetiva implementação na escola.

Neste sentido, o presente artigo se propõe a sistematizar e aprofundar os aspectos discutidos no webinar, com o intuito de fomentar a reflexão crítica entre professores, gestores escolares e demais membros da comunidade educacional sobre os desafios e as potencialidades da educação financeira no contexto da educação integral.

Educação financeira como dimensão da formação integral

Oferecemos uma análise abrangente e crítica da importância da educação financeira no contexto da educação integral, partindo de uma perspectiva que rompe com a visão reducionista e tecnicista frequentemente atribuída ao tema. Defendemos a educação financeira como um processo formativo contínuo, voltado ao

desenvolvimento de competências que capacitem os indivíduos para a tomada de decisões financeiras conscientes e responsáveis ao longo da vida. Essa concepção está alinhada com os princípios de uma educação emancipadora, que busca formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

Podemos dizer que a educação financeira compreende três dimensões essenciais: o conhecimento, a habilidade e a atitude. O conhecimento refere-se à compreensão dos mecanismos e conceitos que regem o sistema financeiro, como juros, inflação, financiamento e investimentos. Já a habilidade envolve a capacidade de planejar, organizar e controlar gastos, enquanto a atitude está ligada à formação de uma mentalidade positiva em relação ao uso do dinheiro, com estabelecimento de metas e disposição para a aprendizagem contínua. Essa tríade forma a base de uma prática educativa que pretende não apenas informar, mas transformar as relações dos sujeitos com os recursos financeiros.

A necessidade dessa formação torna-se evidente diante dos dados apresentados. Uma pesquisa global realizada em 2016, revelou que dois em cada três adultos são considerados analfabetos financeiros. No Brasil, a situação é ainda mais crítica: apenas 35% dos respondentes acertaram pelo menos três dos quatro conceitos avaliados. Esses dados evidenciam a urgência de políticas públicas que promovam a alfabetização financeira desde os anos iniciais da educação básica, especialmente considerando que os déficits são mais acentuados entre mulheres, pessoas de baixa renda e com menor escolaridade (DINO, 2024).

Destacamos, ainda, o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais. Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, apenas 2% dos jovens de 15 anos no Brasil demonstraram capacidade de resolver problemas financeiros complexos. O país figura entre os últimos colocados no ranking, superando apenas a Malásia e a Arábia Saudita (Martins, 2024). Esses resultados indicam a urgência de se repensar as práticas pedagógicas e a formação docente para

que se possa, de fato, incorporar a educação financeira como componente da formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, apresentamos uma leitura crítica das políticas públicas e iniciativas institucionais voltadas à promoção da educação financeira no Brasil. Destacamos a atuação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), criada com o objetivo de fomentar uma cultura de planejamento e uso responsável dos recursos financeiros. No entanto, alerta-se para os riscos de instrumentalização do tema por interesses mercadológicos, sobretudo em parcerias com instituições financeiras, como o Instituto Unibanco. Tais iniciativas, embora ofereçam materiais e plataformas para formação, muitas vezes reproduzem uma lógica consumista e individualista, dissociada das reais necessidades sociais.

Para contrabalançar essa lógica, defendemos uma abordagem crítica, interdisciplinar e contextualizada da educação financeira. A proposta curricular elaborada por professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, que compreende a educação financeira como prática social a ser vivenciada desde os anos iniciais da escolarização. A proposta está organizada em quatro eixos temáticos que envolvem as dimensões pessoal, familiar e social, permitindo que os estudantes desenvolvam competências para analisar, julgar e tomar decisões fundamentadas sobre questões financeiras que impactam sua vida e a sociedade (Silva e Powell, 2013).

No campo da prática pedagógica, há diversos exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas com a comunidade escolar, evidenciando que a educação financeira pode ser vivenciada de forma lúdica, coletiva e significativa. Destacamos ações como feiras de troca, oficinas de planejamento familiar, gincanas temáticas, sessões de cinema-debate, murais interativos, jornais escolares e hortas coletivas. Tais iniciativas promovem o engajamento de alunos, professores, famílias e funcionários, estimulando o

consumo consciente, a solidariedade e a corresponsabilidade na gestão dos recursos.

Por fim, enfatizamos a importância da formação docente como condição indispensável para a implementação eficaz da educação financeira nas escolas. Sua atuação em disciplinas específicas e projetos de extensão universitária que buscam qualificar os futuros professores e oferecer suporte aos profissionais em exercício. Defendemos que a formação deve ir além da aquisição de conteúdos financeiros, abrangendo a construção de uma postura crítica diante das desigualdades econômicas e dos discursos hegemônicos sobre sucesso financeiro.

Reafirmamos que a educação financeira, quando orientada por princípios de equidade, criticidade e compromisso social, torna-se uma ferramenta potente para a formação cidadã. Mais do que ensinar a economizar ou evitar dívidas, trata-se de formar sujeitos capazes de compreender, intervir e transformar a realidade econômica em que estão inseridos. Essa perspectiva alinha-se com os ideais da educação integral e oferece caminhos promissores para a construção de uma sociedade mais justa e financeiramente consciente.

Considerações finais

A discussão apresentada neste artigo evidencia a urgência e a relevância da inserção da educação financeira na formação integral dos estudantes da educação básica. Compreendemos que a educação financeira não deve ser tratada como um conteúdo isolado ou de domínio exclusivo da matemática, mas sim como um eixo formativo que perpassa múltiplas dimensões do desenvolvimento humano — cognitiva, ética, social e cidadã.

Mais do que ensinar a poupar ou controlar gastos, educar financeiramente significa capacitar indivíduos a compreenderem as estruturas econômicas que impactam suas vidas, a questionarem os discursos hegemônicos de consumo e sucesso, e a tomarem decisões conscientes e responsáveis em relação ao uso dos recursos. Nesse sentido, a educação financeira torna-se uma estratégia pedagógica essencial para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

A análise das políticas públicas e das práticas pedagógicas evidencia avanços significativos, mas também desafios estruturais, como a necessidade de formação adequada para os professores, a produção de materiais didáticos contextualizados e o enfrentamento das influências mercadológicas que reduzem a educação financeira a uma lógica de mercado. É fundamental que as escolas assumam uma postura crítica e ativa na implementação dessa temática, promovendo ações que envolvam toda a comunidade escolar e respeitem as especificidades dos contextos locais.

Diante disso, propomos algumas questões para reflexão: Como garantir que a educação financeira nas escolas promova autonomia sem reforçar desigualdades? De que maneira a formação docente pode ser ressignificada para responder aos desafios dessa temática? Como construir projetos pedagógicos que articulem a educação financeira aos valores da cidadania, da solidariedade e da sustentabilidade?

Convidamos, assim, professores, gestores e demais profissionais da educação a ampliarem o debate e a assumirem a educação financeira como uma ferramenta de transformação social. Afinal, formar sujeitos financeiramente conscientes é também formar cidadãos plenos, capazes de construir seus projetos de vida e contribuir ativamente para um mundo mais equitativo.

Referências

- DINO. “Dois em cada três adultos são analfabetos financeiros.” *Valor Econômico*, Rio de Janeiro, 17 jul. 2024. Disponível em: <https://valor.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2024/07/17/dois-em-cada-tres-adultos-sao-analfabetos-financeiros.ghtml>. Acesso em: 15/10/2024.
- MARTINS, Thays. “PISA: só 2% dos estudantes brasileiros conseguem resolver problemas financeiros.” *Correio Braziliense*, Brasília, 27 jun. 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/06/6886398-pisa-so-2-dos-estudantes-brasileiros-conseguem-resolver-problemas-financeiros.html>. Acesso em: 15/10/2024.
- SILVA, A. M. e POWELL, A. B. “Um Programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica.” *Anais [...]*. XI ENEM – XI Encontro Nacional de Educação Matemática: Retrospectiva e Perspectiva, Paraná, 2013.

OUTRAS HISTÓRIAS A SEREM CONTADAS E OUVIDAS: UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Demétrio Alves Paz
Caroline Mallmann Schneiders
Neusa Rossini

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo relatar a nossa experiência como tutores de duas turmas do Programa de Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito do Programa Escola em Tempo Integral na Região Sul, atuando no estado do Rio Grande do Sul. Somos servidores da Universidade Federal da Fronteira Sul, no *Campus* da cidade de Cerro Largo. Desde março acompanhamos cursistas docentes envolvidos com a gestão escolar e secretarias de educação. Tanto nos fóruns de discussão quanto nos portfólios, emergiram questões sobre as relações étnico-raciais, o que nos motivou a refletir sobre o papel da literatura na desconstrução do racismo e na valorização de culturas historicamente silenciadas. Este capítulo, portanto, propõe o uso de textos literários de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas como ferramenta pedagógica para uma educação antirracista, em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.”

A lei nº 11.645/2008, que alterou a lei nº 10.639/2003, prevê a obrigatoriedade do estudo das contribuições das culturas africanas e indígenas nos níveis Fundamental e Médio de ensino. A partir desta determinação legal, os currículos da Educação Básica estão passando por uma série de reformulações e de atualizações que exigem uma mobilização de todos os níveis da educação, de modo que elas cheguem à sala de aula de forma efetiva. Visando contribuir com este movimento, o nosso capítulo abarca o uso de textos literários de autores e autoras africanos, afro-brasileiros e indígenas, com o intuito de discutir acerca dessas culturas enquanto objeto de estudo e aprendizagem na sala de aula da Educação Básica.

Para além do cumprimento da legislação, nos preocupamos tanto com o fomento à leitura quanto com a discussão dessas obras na sala de aula da Educação Básica. Percebemos nas obras não só contribuições para a cultura brasileira, mas também uma maneira de apresentar diferentes mundivivências de escritores, por meio de textos literários representativos de culturas contra hegemônicas. A inclusão de autores de outras etnias, tidas como minoritárias, assim como a escrita de autoria feminina, promove o conhecimento de escritores e escritoras afro-brasileiros, africanos e indígenas, de modo a garantir aos estudantes uma ampla visão da literatura, por meio de textos que promovam, de fato, a diversidade cultural ao apresentarem diferentes perspectivas do Brasil e dos distintos grupos étnicos que fazem e fizeram a nação, para além da europeia.

Acreditamos na literatura como uma ferramenta eficaz na luta antirracista. De certa forma, uma educação para as relações étnico-raciais na escola passa pelo uso de textos literários em sala de aula. Dessa forma, faremos a seguinte divisão: literaturas africanas de língua portuguesa, literatura afro-brasileira e literatura indígena.

De certa maneira, foi a partir das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que a escola se viu obrigada a tratar desse debate. Ainda hoje, algumas escolas não cumprem a legislação, de modo que, em grande parte delas, esse debate ocorre somente em dois dias: 19 de abril, “Dia dos Povos Originários” e 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”. Mesmo assim, nessas datas, ainda reverbera um discurso racista e eurocêntrico, numa espécie de concessão. Há, igualmente, um outro discurso, que disfarça uma pretensa unidade racial nacional, que não se sustenta, visto que há várias celebrações étnicas que não são questionadas ou invalidadas. Desse modo, o uso de textos literários ajuda não só a compreender melhor outras culturas, suas histórias e lutas como também a debater, em um ambiente de aprendizado, a contribuição delas para a sociedade brasileira (Amâncio; Gomes; Jorge, 2014). Optamos por trazer contos pela sua brevidade e praticidade em ser lido e debatido em sala de aula.

Os textos literários dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) nos oferecem uma oportunidade de saber mais sobre o nosso idioma, pois há grande influência africana no português brasileiro, por exemplo, palavras como moleque, cafuné, dengo, quitanda, fubá e samba têm origem no Bantu. Do mesmo modo, há outras palavras de outros idiomas africanos usadas no nosso cotidiano. Por uma questão didática, dividiremos os textos em dois períodos: pré-independência e pós-independência.

No período pré-independência, dois temas são recorrentes: o racismo e os problemas sociais. O primeiro tema está presente em contos como: “Indivíduo Preto”, de João Dias; “A fronteira de asfalto”, de Luandino Vieira e “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana. Nessas narrativas, é possível estabelecer relações com a realidade brasileira e mostrar de que forma há semelhanças entre o preconceito racial que havia nos países africanos sob o colonialismo europeu e a continuidade desse pensamento na sociedade brasileira ainda hoje.

O segundo tema é visível em: “O drama de Vavó Tutúri”, de Jofre Rocha; “Bairro operário não tem luz”, de Arnaldo Santos; “Velho Pedro”, de Arnaldo Santos; “Nós matamos o cão Tinhoso”, de Luís Bernardo Honwana; “Mestre Tamoda”, de Uanhenga Xitu e “Vida e morte de João Cabafume”, de Gabriel Mariano. Da mesma forma, há como comparar problemas que persistem na sociedade: abandono e/ou solidão de idosos, falta de infraestrutura (saneamento básico e eletricidade) em boa parte das cidades, falta de escolaridade e as consequências disso, exploração da força de trabalho, entre outros.

No período pós-independência, alguns temas mudam. O racismo dá lugar aos diferentes tipos de violência que assolam a sociedade contemporânea, presentes em: “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki; “A derradeira noite da viuvez de Maria”, de Nelson Saúte; “Sonhos de Julho”, de Albertino Bragança e “Uma noite na cela”, de Pedro Pereira Lopes. É importante ressaltar que após a independência dos países no continente africano, quase todos passaram a ser governados por africanos. Com isso, o racismo quase desaparece, visto que boa parte dos governos são de pessoas negras.

A outra temática é decorrente de uma nova voz que ganha força e forma: a feminina. Há muito mais escritoras depois da independência do que antes, ainda que o percentual seja bem menor do que o de escritores. A temática passa a ser o universo feminino e seus desafios em um mundo masculino. Em “Fé-em-Deus”, de Olinda Beja; “A oportunidade do grito” e “Tabus em saldo”, de Dina Salústio; “Trabalho infantil”, de Fátima Bettencourt; “Mutola”, de Paulina Chiziane; “O hóspede”, de Andrea Fernandes e “Naquela noite”, de Odete Semedo são textos bem representativos disso.

A literatura afro-brasileira não é uma forma de expressão recente; existe há muito tempo, mas sempre foi invisibilizada ou branqueada. Dois exemplos claros desse branqueamento são Machado de Assis e Lima Barreto, que fazem parte do cânone literário nacional, mas raramente são apresentados como escritores

negros. Dessa forma, o racismo se apresenta “como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (Ribeiro, 2019, p. 12).

A literatura afro-brasileira contemporânea é muito rica em histórias que dão não somente voz, mas também protagonismo a personagens negras. Focaremos em alguns títulos e escritoras para crianças e adolescentes. Autoras como Cidinha da Silva, Livia Natália, Madu Costa, Mel Adún, Sonia Rosa, entre outras são escritoras que devem ser pesquisadas, lidas e levadas para sala de aula.

A editora Mazza tem em seu catálogo a reescrita de contos de fadas tradicionais para o contexto brasileiro, tendo como protagonistas personagens negras: *O flautista do Cariri*, *Afra e os Três Lobos-Guarás*, *Rapunzel e o Quibungo*, *Joãozinho e Maria*, *Cinderela e Chico Rei*, *O pequeno polegar*, *Chapeuzinho vermelho* e *O Boto-Cor-de-Rosa*, *A pequena sereia* são os títulos já publicados nessa proposta.

Para o público adolescente, obras de escritoras como Geni Guimarães, Conceição Evaristo, Miriam Alves e Cristiane Sobral. A temática da ancestralidade, valorização e pertencimento à cultura afro-brasileira está presente, por exemplo, nos contos “O tapete voador”, de Cristiane Sobral, “Maria Déia”, de Lia Vieira, “Fios de ouro”, de Conceição Evaristo. As diferentes violências que as mulheres negras sofrem cotidianamente são retratadas em: “Olhos verdes de Esmeralda”, de Miriam Alves, “Foram sete” de Lia Vieira, “Shirley Paixão” e “Maria”, de Conceição Evaristo e “Metamorfose”, de Geni Guimarães. Há, obviamente, muitas outras narrativas dessas e outras escritoras que apresentam os abusos que a população negra passa todos os dias.

O caso da literatura indígena é ainda mais paradigmático. Habitantes nativos da terra, que só tiveram sua voz reconhecida e ouvida há algumas décadas. Carolina Oliveira Pataxó (2024) destaca, antes dos anos de 1990, tanto o Movimento Indígena Brasileiro quanto a Constituição Brasileira de 1988, ainda que

nenhum indígena tenha participado ativamente dela, no papel de formadores de uma literatura indígena, pois, a partir desse momento, passam “de objeto de enunciado alheio a sujeitos de enunciação do próprio discurso” (Pataxó, 2024, p. 86).

Desde os anos de 1990, o número de escritores e, principalmente, de publicações de textos de autoria indígena tem aumentado. Infelizmente, há uma visão errônea da literatura indígena, pois costumam classificá-la como infantojuvenil, devido ao fato de muitos textos tratarem da cosmogonia dos diferentes povos nativos (Graúna, 2013). De certa maneira, essa classificação reduz os textos a um nicho e os põe em um lugar menor.

Nosso papel como educadores é levar e debater as obras de literatura indígena em sala de aula, preferencialmente apresentando diferentes povos. As narrativas contidas nas obras: *A mulher que virou Urutau*, de Olivio Jekupe e Maria Kerexu, uma lenda guarani; *Jóty, o Tamanduá* e *Estrela Kaingâng: A lenda do primeiro pajé*, de Vângri Kaingâng; *Contos indígenas brasileiros*, de Daniel Munduruku, uma coletânea de narrativas de diversos povos; *O Pássaro Encantado*, de Eliane Potiguara; *Originárias: Uma antologia feminina de literatura indígena*, de Truduá Dorrico e *O Cão e o Curumim*, de Cristino Wapichana são uma excelente porta de entrada para esse universo desconhecido por muitos.

Para além da narrativa, cabe destacar a obra poética de Márcia Wayna Kambeba: *O lugar do saber*, um livro cujos poemas apresentam a relação dos povos originários com a natureza e de que forma nós, pessoas brancas, não compreendemos isso.

Depois desse breve percurso pelas literaturas africana, afro-brasileira e indígena, é importante ressaltar a importância desses debates na comunidade escolar. Logo, mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais

africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de posituação; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/às estudantes, objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje. (Pinheiro, 2023, pp. 147-148).

Considerações finais

A partir do exposto neste capítulo, esperamos ter contribuído para um debate inicial sobre o uso de textos literários para as relações étnico-raciais no ambiente escolar. A Educação Integral em Tempo Integral tem, dentre os seus vários outros compromissos, de levar adiante uma educação antirracista e democrática, que represente a sociedade brasileira como um todo, respeitando e visibilizando as diferentes culturas que fazem parte da nação.

A formação de leitores passa por todas as etapas: educação infantil, ensino fundamental e médio. Ofertar aos estudantes uma gama de textos que reproduzem a variedade étnico-racial do país é dever da escola e do docente. Para as crianças, essa diversidade será benéfica para compreender, desde cedo, tanto a variedade étnica que temos como a valorização e respeito às diferentes culturas e pessoas.

No caso do público adolescente, o docente tem de conhecer a sua turma para ver se os temas e a linguagem são adequados, assim como se os estudantes têm maturidade para debatê-los. Algumas temáticas são evitadas, como se não fizessem parte do nosso cotidiano. Assim, a escola deve assumir novamente o protagonismo no debate sério de temas importantes para a construção de uma sociedade democrática e antirracista.

Referências

- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino e JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BRASIL. *Lei nº 10.639/2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 23/08/2025.
- BRASIL. *Lei 11.645/2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 23/08/2025.
- GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. São Paulo: Mazza, 2013.
- PATAXÓ, Carolina Oliveira. “Literatura indígena e educação”, in: LICÁ, Márcia (org.). *Infâncias e leituras: presenças negras e indígenas na literatura infantil*. São Paulo: Pulo do Gato, 2024.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A FORMAÇÃO ESTÉTICA E AS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA

Ediovani Antonio Gaboardi

Edemar Jose Baranek

Alexandre Paulo Loro

Introdução

A educação integral, entendida como um projeto educativo voltado à formação plena dos sujeitos, tem desafiado educadores, gestores e pesquisadores a pensar práticas pedagógicas que transcendam os limites tradicionais da escolarização. Dentro desse escopo, os debates contemporâneos sobre formação estética e práticas corporais ganham centralidade, pois envolvem dimensões fundamentais da constituição humana que frequentemente são relegadas a papéis secundários nas instituições escolares. O webinar *“Tópicos Especiais em Educação Integral: Formação Estética e Práticas Corporais”*¹ foi uma iniciativa relevante e instigante por abordar, sob diferentes perspectivas, os modos como a estética e o corpo participam da formação integral dos sujeitos.

No contexto de uma sociedade marcada por padrões estéticos normatizadores e pela valorização de práticas educativas fragmentadas, refletir sobre beleza, corporeidade e educação é um imperativo ético e político. É preciso problematizar a noção de beleza a partir de suas raízes históricas, filosóficas e culturais, desconstruindo associações simplistas entre estética, moralidade e valor.

1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6wMmIcFZ4HE&list=PLS1_Zm4KVQe0139m_D3IBQwNcVUoXsXkN&index=5.

Ao abordar os vínculos entre o conceito grego de *kalokagathía* – a associação entre o belo e o bom – e os ideais contemporâneos de perfeição e simetria, propomos uma análise crítica das concepções objetivas e subjetivas de beleza. Nossa fala suscita questões profundas sobre os julgamentos de valor que permeiam as relações humanas e educativas, especialmente quando se trata da formação de identidades e do reconhecimento da diversidade cultural.

Complementando esse olhar, ampliamos o debate ao deslocar o foco para as experiências corporais nas escolas. Com uma abordagem crítica e interdisciplinar, questionamos a hegemonia de práticas escolares baseadas em padrões biométricos, meritocráticos e performáticos, reivindicando uma educação do corpo que seja emancipadora, crítica e sensível às múltiplas linguagens e culturas. A partir da análise de livros didáticos e na observação de discursos normativos sobre os corpos infantis, evidenciamos como a escola pode, consciente ou inconscientemente, reproduzir estereótipos e exclusões.

Este artigo, portanto, propõe-se a aprofundar os principais argumentos e reflexões apresentados durante o webinar, organizando-os de forma coesa e crítica, com o objetivo de contribuir para o campo educacional. Ao evidenciar a centralidade da formação estética e das práticas corporais na construção de uma escola verdadeiramente integral, espera-se fomentar um debate qualificado junto a professores, gestores e demais membros da comunidade educativa.

A beleza como valor educacional: a pluralidade estética na Formação Integral

Por que dizemos que uma ação errada é “feia”? Ao associarmos feiura ao erro, e, por consequência, à maldade, estamos também estabelecendo uma equivalência entre beleza e bondade. Tal associação, amplamente disseminada no imaginário

popular e reforçada por narrativas midiáticas (em que heróis são belos e vilões, feios), tem origem no conceito grego de *kalokagathía*, a união entre *kalos* (belo) e *agathos* (bom). Este ideal grego clássico de que a virtude moral se manifesta também na aparência física perdura em muitas representações contemporâneas e, sem um devido questionamento, pode sustentar discriminações estéticas nas relações educacionais.

A partir disso, podemos dizer que existem duas concepções fundamentais de beleza: a objetiva e a subjetiva. Na primeira, a beleza é vista como uma qualidade intrínseca às coisas, ou seja, algo que reside nelas mesmas, independentemente do observador. Essa concepção remete à noção de *cosmos*, também oriunda da filosofia grega, que designa um universo ordenado, perfeito e lógico, em oposição ao *caos*. Nesse universo, a beleza emergiria como consequência da ordem, da simetria e da perfeição formal. Exemplo disso pode ser observado em padrões como a simetria dos rostos ou dos corpos, e até mesmo na proporção áurea, recorrente em elementos da natureza e da arte.

Estudos empíricos foram mencionados para ilustrar a presença de padrões de simetria como critério de beleza também entre animais, sugerindo uma possível base biológica para essas preferências. Essa abordagem, no entanto, é problematizada quando se passa a considerar a concepção subjetiva da beleza. Para essa perspectiva, a beleza não reside no objeto observado, mas na interpretação que o sujeito faz dele. Assim, a experiência estética passa a ser uma construção cultural, atravessada por contextos históricos, valores simbólicos e identificações sociais.

Exemplos de padrões estéticos de diferentes culturas ilustram como o conceito de beleza varia de forma expressiva entre povos e épocas. Mulheres de certas regiões asiáticas que alongam o pescoço com argolas, povos indígenas que utilizam pinturas faciais simétricas ou ainda os traços delicados da beleza tradicional chinesa são algumas das manifestações que rompem com o ideal estético

ocidental hegemônico. Esses exemplos sustentam a tese de que a beleza é também uma expressão da identidade pessoal e coletiva, sendo, portanto, um campo privilegiado para a compreensão da diversidade cultural e subjetiva.

Essa discussão leva à proposta de que a educação integral precisa incluir a formação estética como dimensão fundamental. Não se trata de ensinar um ideal de beleza, mas de possibilitar o reconhecimento da beleza em sua pluralidade, com suas imperfeições, suas singularidades e sua natureza inacabada. Somos seres em permanente construção. Portanto, a formação estética não pode se limitar a moldar um corpo ideal, mas deve propiciar experiências de compreensão, aceitação e expressão da multiplicidade de formas humanas.

O desafio contemporâneo, sobretudo em tempos de redes sociais e cultos ao corpo padronizado, é combater a imposição de estéticas homogêneas e excludentes. A escola, nesse contexto, precisa ser um espaço de reflexão e resistência. Promover o debate sobre os modelos de beleza propagados pela mídia, problematizar seus efeitos psicológicos e sociais, reconhecer as narrativas de exclusão implícitas nos discursos estéticos e incentivar a expressão singular de cada aluno são caminhos para uma educação integral que seja também uma educação do sensível.

Apontamos também para a necessidade de considerar a beleza como um valor intrínseco aos sujeitos e grupos sociais. Esse valor, por sua vez, é inegociável, não comparável e tampouco passível de hierarquizações. Nossa proposta é que a educação seja um campo de desconstrução dos juízos de valor que inferiorizam corpos e culturas diferentes. Ao incorporar a formação estética como dimensão indissociável da educação integral, é preciso repensar os processos pedagógicos a partir da beleza que emerge da diversidade, do inacabamento e do reconhecimento da alteridade.

Considerando também a necessidade de articular a prática corporal ao projeto de educação integral, propomos um deslocamento conceitual importante: substituir a ideia de “educação física” por “prática corporal” como forma de ampliar o campo de compreensão das experiências do corpo na escola.

A prática corporal é uma prática social, que não se restringe ao componente curricular tradicionalmente voltado à performance ou ao rendimento. Ao afirmar que não temos um corpo, mas somos um corpo, recuperamos uma visão fenomenológica do sujeito, que compreende o corpo como expressão integral da subjetividade e do modo de estar-no-mundo. A educação, nessa perspectiva, não pode continuar fragmentada entre mente e corpo, como herança de um paradigma cartesiano ainda vigente. Em vez disso, ela precisa tornar-se uma educação de corpo inteiro.

Inspirando-se em autores como João Batista Freire (1989), propomos uma reavaliação dos modos como o corpo é tratado na escola. Embora pareça óbvio que toda educação é corporal, a prática institucional tende a valorizar determinadas linguagens, como a escrita e a lógica-matemática, em detrimento da linguagem corporal. Assim, a proposta de uma escola em tempo integral precisa considerar não apenas a presença prolongada dos alunos no espaço escolar, mas também a diversificação das formas de expressão e aprendizagem.

O movimento humano, enquanto linguagem significativa, é um modo privilegiado de comunicação de emoções, sentimentos e pertencimentos culturais. A cultura corporal, expressa por gestos, danças, jogos e brincadeiras, deve ser entendida como um repertório simbólico relevante e legítimo, a ser explorado por todos os professores e não apenas pela educação física. Nesse sentido, o corpo não é apenas objeto de intervenção, mas sujeito ativo da construção do conhecimento.

A história da educação do corpo é resgatada para evidenciar os limites de um modelo centrado na racionalidade instrumental e na padronização dos movimentos. Segundo Soares (2001), desde o século XVIII, a educação corporal foi pautada por saberes biológicos e mecanicistas, alheios às dimensões subjetiva, simbólica e cultural do corpo. Essa abordagem, ainda presente em muitas práticas escolares, reduz o corpo a um instrumento de desempenho e controle, reproduzindo valores meritocráticos e excludentes.

Inspirado em Michel Foucault (2014), analisamos o processo de normatização do corpo nas instituições sociais, inclusive na escola. As práticas corporais nesse modelo não promovem emancipação, mas docilidade e repetição. Em contraste, defendemos uma educação corporal que valorize a singularidade, a experiência, o prazer e a autonomia dos sujeitos. A discussão sobre os padrões de beleza e a imposição de corpos ideais é central em nossa crítica.

Por meio de uma pesquisa empírica em livros didáticos de educação física aprovados pelo PNLD, Loro *et al.* (2021) observaram a permanência de estereótipos corporais, mesmo em materiais destinados às crianças dos primeiros anos escolares. Corpos brancos, magros e sarados são maioria nas ilustrações, enquanto a diversidade étnica, corporal e funcional é raramente representada. Essa invisibilização contribui para a construção de uma imagem corporal normativa, que exclui e precariza sujeitos reais.

A literatura oferece diversas perspectivas para aprofundar o tema, com autores como Gomes (2019), Fernandes e Barbosa (2016), Arroyo e Silva (2012) e Foucault (2001). Os conceitos por eles apresentados, respectivamente, – “corpos transparentes”, “corpos periféricos”, “corpos precarizados” e “corpos anormais” – são essenciais para entender as exclusões corporais promovidas pelas culturas escolar e midiática. Elas podem ser utilizadas como categorias de análise uma vez que se referem a corpos que não

se encaixam no padrão e, por isso, são ignorados, ocultados ou rejeitados.

Frente a esse quadro, precisamos pensar em uma educação corporal crítica, voltada à valorização da diversidade e à superação dos discursos normatizadores. Questionamos, por exemplo, o modelo das escolas cívico-militares, que reforçam uma visão disciplinadora e performática das práticas corporais, em detrimento de uma formação sensível, cultural e plural. Esse tipo de abordagem representa um retrocesso frente aos avanços da educação física crítica nas últimas décadas.

Por fim, apresentamos sugestões concretas para uma formação corporal integral. Defendemos a criação de ambientes ricos em possibilidades de movimento, que favoreçam a autonomia, a expressão e a descoberta corporal. Recomendamos o uso de materiais variados, a organização de atividades desafiadoras e a valorização de vivências em grupo. Mais do que uma proposta metodológica, trata-se de uma atitude pedagógica comprometida com a inclusão e com a formação integral dos sujeitos.

Em síntese, o corpo é lugar privilegiado de experiência e produção de conhecimento. O movimento humano, enquanto linguagem, deve ser reconhecido como expressão legítima da cultura e da subjetividade. Ao integrar corpo, estética e educação, identificamos caminhos para uma escola integral, que respeite as múltiplas formas de existir e de aprender.

Considerações finais

As reflexões apresentadas convergem para uma compreensão ampliada da educação integral, na qual a formação estética e as práticas corporais não são elementos periféricos, mas centrais na construção de sujeitos autônomos, conscientes e sensíveis à diversidade. Ao desestabilizar visões naturalizadas de beleza e corpo, conduzimos um campo de interrogação essencial para a transformação da prática educativa.

Ao longo do texto, procuramos evidenciar que os conceitos de beleza são historicamente construídos e atravessados por determinações culturais, simbólicas e biológicas. A associação entre beleza e bondade, herdada do pensamento grego, continua presente em nossas avaliações cotidianas e influencia a forma como percebemos o outro e a nós mesmos. Essa associação, quando não problematizada, contribui para a exclusão de sujeitos cujos corpos ou expressões não se encaixam nos padrões estéticos hegemônicos.

Nesse contexto, a escola é fundamental. Cabe a ela ser um espaço de abertura para o reconhecimento das diferenças, de acolhimento das singularidades e de formação para a sensibilidade. Isso implica promover uma educação que estimule o questionamento, que valorize a diversidade corporal, étnica, cultural e expressiva, e que recuse a normatização dos corpos.

É também necessário desenvolver práticas pedagógicas que desconstruam estereótipos, desafiem discursos hegemônicos e promovam a autonomia dos sujeitos na construção de suas identidades. Para isso, é imprescindível refletir sobre o papel do currículo, da formação docente e da infraestrutura escolar.

É preciso pensar a escola em sua dimensão espacial, material e simbólica: como o corpo vivencia a escola? Como o ambiente escolar valoriza ou silencia determinadas corporalidades? Essas são questões que exigem respostas em diferentes frentes, desde a formação inicial até a gestão pedagógica.

Assim, neste artigo, convidamos educadores, gestores e a comunidade escolar a repensarem suas práticas, reconhecendo o corpo e a estética como dimensões essenciais da formação humana. A beleza, compreendida não como um ideal fixo, mas como expressão da diversidade e da identidade, pode tornar-se um eixo de valorização do outro e de si mesmo. Do mesmo modo, a prática corporal, compreendida em sua pluralidade de sentidos e formas, pode ser um caminho potente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Finalizamos com um convite: que cada educador reflita sobre como sua prática acolhe a multiplicidade dos corpos e das estéticas presentes na escola. Que diretrizes curriculares, que organizações espaciais, que abordagens pedagógicas estão sendo utilizadas? Quais estéticas são valorizadas? Quais são invisibilizadas?

Tais perguntas, longe de buscar respostas definitivas, visam fomentar uma atitude constante de escuta, revisão e abertura. Afinal, uma educação integral é aquela que reconhece e valoriza a beleza que habita na diferença.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez e SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FERNANDES, Luís e BARBOSA, Raquel. “A construção social dos corpos periféricos.” *Saúde e Sociedade*, vol. 25, nº 1, pp. 70-82, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GOMES, Rui Machado (org.). *O corpo e a política da vida*. Coimbra: CEB, 2009.
- LORO, Alexandre Paulo; MATA, I. M.; PERIS, A. V.; NUNES, M. A. L. e DEVIS, J. D. “A diversidade nas imagens dos manuais do professor de educação física no Brasil.” *Movimento*, vol. 27, pp. 1-17, 2021.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

Alexandre Carvalho de Moura Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza. Graduado em Ciências Biológicas Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Santa Úrsula, Especialista em Análises Clínicas pela Faculdade Assis Gurgac, Mestrado em Microbiologia pela Universidade Estadual de Londrina e Doutorado em Recursos Hídricos pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Atualmente é docente concursado na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Tem experiência na área de Microbiologia e Imunologia, com ênfase em Biologia, Fisiologia e Diversidade de Microrganismos, atuando principalmente nos seguintes temas: Microbiologia ambiental e de Alimentos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1811737564247729>. E-mail: alexandre.moura@uffs.edu.br.

Bárbara Grace Tobaldini de Lima Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora Adjunta da área de Ensino de Ciências e Biologia, do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza Paraná, promovendo a articulação entre os saberes didáticos, pedagógicos e específicos da Ciências Biológicas para formação de professores. Investiga a formação de professores de Ciências a partir de dois domínios: o da prática profissional a partir das reflexões didáticas e das práticas avaliativas; e no domínio curricular por meio da avaliação de dispositivos educativos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6819394499327864>. E-mail: barbara.lima@uffs.edu.br.

Gilza Maria de Souza-Franco Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza. Doutora em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais pela Universidade Estadual de

Maringá (UEM). Coordenou o PIBID Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Biologia (2018–2023) e a Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul no estado do Paraná. Dedica-se à pesquisa nos temas qualidade da água, justiça climática e ambiental e ciência cidadã. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4018616229163111>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5023-3211>. E-mail: gilza.franco@uffs.edu.br

Katia Aparecida Seganfredo Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas/RS (2004), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina/PR (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade TUIUTI do Paraná (2014). Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia - UFFS/CH. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1958486539084257>. E- mail: katia.seganfredo@uffs.edu.br.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Adriana Salete Loss Professora associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Doutora em Educação, com estágio no exterior financiado pela Capes. Mestre em Educação. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1778568493109521>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5576-0929>. E-mail: adriloss@uffs.edu.br.

Alexandre Paulo Loro Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pós-doutor pela Universidade Estadual do Paraná, Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua na área de educação física e ciências humanas. Tutor-formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral – Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0579669332220347>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4207-7642>. E-mail: alexandre.loro@uffs.edu.br.

Aline Azevedo Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Unise e graduanda em Tradução e Interpretação em Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Concluiu o curso de Formação de Docentes, com habilitação para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3419256989838430>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4983-3639>.

Ana Paula Vidotti Doutora e mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua principalmente nos temas morfologia, anatomia, anatomia comparada, educação não formal e divulgação científica. Atualmente é diretora do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá (2024–2028) e coordenadora de projetos de extensão no Museu Dinâmico Interdisciplinar da UEM. Articuladora de Instituição de Ensino Superior na Formação

Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9045346955547433>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8583-2273>. E-mail: apvidotti@uem.br.

Caroline Mallmann Schneiders Professora adjunta de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo. Doutora em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Santa Maria. Desenvolve pesquisas vinculadas à História das Ideias Linguísticas e à Análise de Discurso materialista. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4193930441513869>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4365-8737>. E-mail: caroline.schneiders@uffs.edu.br.

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

Edemar José Baranek Técnico administrativo em educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Laranjeiras do Sul, na área de Agronomia. Mestre em Agricultura Orgânica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em Educação do Campo pela Faesi/Uniguaçu. Graduado em Agronomia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Licenciado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Possui experiência em pesquisas com entomologia agrícola, manejo integrado de pragas e gestão de riscos em acervos. Tutor-formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0579669332220347>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6412-8439>. E-mail: edemar.baranek@uffs.edu.br.

Ediovani Antônio Gaboardi Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Doutor Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduado

em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo. 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.

Eloir Faria de Paula Técnico Administrativo em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Laranjeiras do Sul. Mestre em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Graduado em Tecnologia em Gestão Pública e em Pedagogia. Especialista em Gestão Pública. Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7647360433364778>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-4902-6447>. E-mail: eloirfaria@uffs.edu.br.

Fabiola Carla Andretta Técnica Administrativa em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim. Mestre em Educação pela 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/2625411085677587>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5725-2297>. E-mail: fabiola.andretta@uffs.edu.br.

Fernando Zatt Schardosin Professor e pesquisador da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Laranjeiras do Sul. Doutor em Administração. Desenvolve pesquisas e projetos voltados às redes colaborativas e à inovação. Secretário Administrativo na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0768177053144139>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2956-3010>. E-mail: ferzatt@uffs.edu.br.

Gilza Maria de Souza-Franco Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza. Doutora em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenou o PIBID Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Biologia (2018–2023) e a Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul no estado do Paraná. Dedicar-se à pesquisa nos temas qualidade da água, justiça climática e ambiental e ciência cidadã. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4018616229163111>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5023-3211>. E-mail: gilza.franco@uffs.edu.br.

Jamile Cristina Ajub Bridi Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) – Mestrado Acadêmico. Professora do magistério superior da Faculdade Unise. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora de Formação na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8109231043071979>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4424-1351>. E-mail: jamile.bridi@gmail.com.

Janice Teresinha Reichert Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó. Doutora em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Matemática e Computação Científica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou estágio pós-doutoral em Informática Aplicada ao Ensino na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6483466541140246>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9282-9291>. E-mail: janice.reichert@uffs.edu.br.

João Victor Kuller Mestre em Ciências Farmacêuticas e Especialista em Anatomia e Histologia Humana pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Biotecnologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua principalmente nos temas morfologia, sistema nervoso entérico, química, anatomia, divulgação científica, educação não formal. Atualmente é bolsista técnico de nível superior e coordenador adjunto de projetos de extensão no Museu Dinâmico Interdisciplinar da UEM. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3724625819160338>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0241-8502>. E-mail: jvkuller57@gmail.com.

Joaquim Gonçalves da Costa Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Laranjeiras do Sul. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e em Tecnologia em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Especialista em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tutor-Formador na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4373700591591536>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7440-8330>. E-mail: joaquim@uffs.edu.br.

Marta Rejane Proença Filietaz Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no Departamento Acadêmico de Fundamentos da Educação, Campus Curitiba, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) – Mestrado Acadêmico. Doutora em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0722420835937534>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6718-5677>. E-mail: martafilietaz@hotmail.com.

Neusa Rossini Técnica Administrativa em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo. Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Especialista em Gestão Empresarial. Graduada em Ciências Contábeis pela Fundação Educacional Machado de Assis. Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3203860060673578>. E-mail: neusarossini@uffs.edu.br.

Rosileia Lucia Nierotka Assistente Social na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, campus Chapecó. Doutora em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Graduada em Serviço Social e em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3130599135884469>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7999-915X>. E-mail: rosileia@uffs.edu.br.

Sonize Lepke Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim. Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (URI). Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9362198135903386>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7053-7845>. E-mail: sonize.lepke@uffs.edu.br.

Susana Machado Ferreira Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo/. Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Franciscana. Mestre em Modelagem Matemática e Graduada em Ciências Plenas – Habilitação em Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (URI). Tutora-Formadora na Formação Continuada do Programa Escola em Tempo Integral - Região Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4771520202207285>. E-mail: susana.ferreira@uffs.edu.br.

Vinicius Silva Guizellini Mestre em Biologia Comparada e graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor de Ciências e Biologia. Atua principalmente nos temas educação ambiental, zoologia e entomologia, ecologia, paleontologia e evolução, divulgação científica e educação não formal. Atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Biologia Comparada e bolsista profissional graduado no cursinho pré-vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5531215195991686>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4117-4499>. E-mail: viniciusguizellini@gmail.com.

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 978-85-7591-981-1



9 788575 919811