



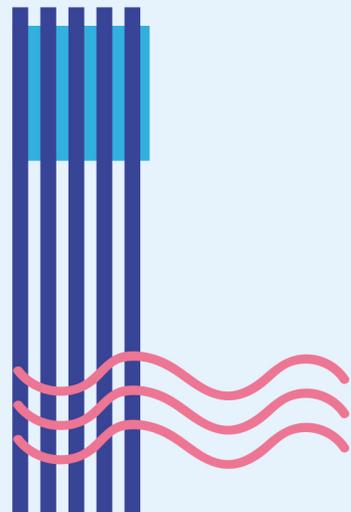
# Tempos de Outro Aprender



---

A Educação Integral como Caminho para a  
Humanização e a Prática da Democracia

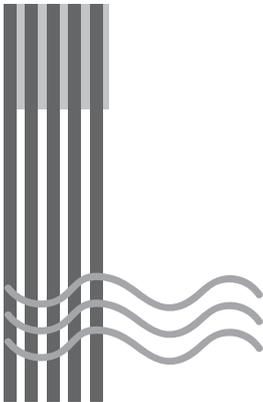
Alexandre Carvalho de Moura  
Alexandre Mauricio Matiello  
Ana Cecilia Teixeira Gonçalves  
Danusa de Lara Bonotto  
Gilza Maria de Souza-Franco  
Katia Aparecida Seganfredo  
(Orgs.)





# Tempos de Outro Aprender

A Educação Integral como Caminho para a  
Humanização e a Prática da Democracia



Alexandre Carvalho de Moura  
Alexandre Mauricio Matiello  
Ana Cecilia Teixeira Gonçalves  
Danusa de Lara Bonotto  
Gilza Maria de Souza-Franco  
Katia Aparecida Seganfredo  
**(Orgs.)**

---

## Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues  
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani  
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi  
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna  
Prof. Dr. Carlos Bauer  
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha  
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida  
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista  
Prof. Dr. Fábio Régio Bento  
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira  
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva  
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino  
Prof. Dr. Juan Droguett  
Profa. Dra. Ligia Vercelli  
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes  
Prof. Dr. Marco Morel  
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira  
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva  
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins  
Prof. Dr. Romualdo Dias  
Profa. Dra. Rosemary Dore  
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus  
Profa. Dra. Thelma Lessa  
Prof. Dr. Víctor Hugo Veppo Burgardt

---

©2025 Alexandre Carvalho de Moura; Alexandre Mauricio Matiello;  
Ana Cecília Teixeira Gonçalves; Danusa de Lara Bonotto;  
Gilza Maria de Souza-Franco; Katia Aparecida Seganfredo

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

---

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

C787t

Tempos de Outro Aprender: A Educação Integral como Caminho para a Humanização e a Prática da Democracia / Organização: Alexandre Carvalho de Moura, Alexandre Mauricio Matiello, Ana Cecília Teixeira Gonçalves, Danusa de Lara Bonotto, Gilza Maria de Souza-Franco, Katia Aparecida Seganfredo. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2025.  
180 p. ; 14x21 cm.

Inclui bibliografia  
ISBN: 978-85-462-2930-7

1. Ensino integral. 2. Escola. 3. Universidade. I. Título.

CDD 371.2

---

Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Ensino integral

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal.

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

5

*Alexandre Carvalho de Moura  
Alexandre Mauricio Matiello  
Ana Cecília Teixeira Gonçalves  
Danusa de Lara Bonotto  
Gilza Maria de Souza-Franco  
Katia Aparecida Seganfredo*

## ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL

13

*Lidiane Ronsoni Maier  
Joel Bavaresco  
Elsio José Corá*

## ESCOLA, DEMOCRACIA E CURRÍCULO: ENTRETECENDO OS FIOS DA HISTÓRIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INTEGRAL

29

*Jaqueline Moll  
Juares da Silva Thiesen*

## BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS PARA A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

47

*Aurélia Lopes Gomes*

## CONCEITOS E REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: RETROSPECTIVA DOS MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

61

*Alexandre José Krul  
Rúbia Emmel*

## GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS DIVERSAS INSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO E ACOMPANHAMENTO SOCIAL: CRIAÇÃO DE COMITÊS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

73

*Claudia Santos*

**A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO  
INTEGRAL NO TERRITÓRIO DA AMOSC: A META 6  
DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 85**

*Juliana Gilioli  
Locenir Moura Selivan*

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO PARA A  
EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES 105**

*Elcio Cecchetti  
Neuzair Cordeiro Peiter*

**NEUROCIÊNCIA NA ESCOLA INTEGRAL: UMA  
CONVERSA NECESSÁRIA 117**

*Larissa Renata de Oliveira*

**EXPERIÊNCIAS E/OU VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO  
INTEGRAL ARTICULADA COM CIÊNCIAS DA  
NATUREZA: O DESENVOLVIMENTO DE  
ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES EM CLUBES  
DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM  
TEMPO INTEGRAL 137**

*Ana Paula Zanettin  
Camila Martins Grell  
José Vicente Lima Robaina  
Sabrina Silveira Rosa*

**ESCOLA BARÉA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
CAMINHOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO  
DE UMA EDUCAÇÃO EM COMUNIDADE 149**

*Adriane Lipert Bittencourt  
Eliane Pereira Behenck  
Julci Cardoso Machado  
Suelen Da Silva Mattos*

**SOBRE OS AUTORES 171**

# APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos este livro em um contexto de retomada das políticas para a educação integral em todo o país, o que se dá a partir do Programa Escola em Tempo Integral do Governo Federal iniciado em 2023. A publicação materializou-se a partir do Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral.

Na modalidade de educação a distância, o programa formou gestores de secretarias de educação estadual e de municípios dos três estados da Região Sul, de março a dezembro de 2024, principalmente com o intuito de subsidiar a elaboração e implementação das políticas de educação integral em âmbito local. Enfrentamos situações-limite, como a tragédia socioambiental que se abateu sobre o Rio Grande do Sul em maio de 2024 e que nos ensinou sobre a importância da alteridade e da empatia, valores essenciais para o desenvolvimento integral – seja individual ou coletivo –, sobretudo em um contexto de mudanças climáticas.

Em outubro de 2024, reunimos cursistas e pesquisadores no I Encontro de Pesquisa e redes de ensino em Educação Integral da Região Sul, o Eprei-Sul, em Chapecó/SC. Os Anais desse evento, combinados a esta publicação que você tem em suas mãos, conformam resultados de uma mobilização que envolveu formadores do Brasil e da Região Sul e cuja publicização quer contribuir para a difusão das reflexões e experiências em torno da Educação Integral, com vistas a sua perenização como política pública e qualificação do debate nos âmbitos acadêmico e das práticas educativas.

Nosso horizonte é construir, de forma coletiva, alternativas viáveis que materializem a utopia possível, enfrentando com coragem os desafios impostos pela realidade em que as políticas neoliberais apontam o caminho unívoco do mercado como solução para a uma crise que ele próprio intensifica, ao negligenciar a inspiração e os sonhos de nossas crianças, adolescentes e jovens.

Esperamos que a concretização da educação integral transcenda a esfera de políticas governamentais e se afirme como um compromisso com o desenvolvimento democrático e sustentável do Brasil. Cabe a nós, academia, gestores, técnicos em educação, professores da rede básica e sociedade, ir além da simples ampliação do tempo escolar. O que buscamos, efetivamente, é uma escola de qualidade, capaz de oferecer às crianças das classes trabalhadoras as oportunidades educativas, sociais e culturais que, de outra forma, o sistema dificilmente proporcionaria. Jaqueline Moll, autora nesta publicação e referência na militância e pesquisa, ao falar da Educação integral, demarca: “Estamos falando de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais. É uma forma de viver a vida”. De fato, a educação integral transcende os limites das salas de aula, das secretarias e da academia. Ela exige a criação de novos tempos e espaços, que ainda estamos a construir.

*Tempos de Outro Aprender: A Educação Integral como Caminho para a Humanização e a Prática da Democracia* foi conformado por textos de autoria de alguns nomes já conhecidos da Educação Integral. Também tem a presença de alguns nomes que se desafiaram a estabelecer pontes entre diferentes áreas do conhecimento e este projeto ou têm o pé firmado nas realidades escolares. De toda a forma, é um texto em aberto, um chamado a novas contribuições, oportunizadas por tempos outros, que aludem a um contexto em que humanização e democracia se fortalecem em conjunto contra as investidas lançadas sobre a construção de uma educação integral que demarca os princípios laico, público e de qualidade que guiam a escola que queremos.

A publicação encontra-se dividida em três partes. Na primeira, nomeada como “Educação Integral: o Programa Escola em Tempo Integral no fio de uma história de luta e participação”, reunimos trabalhos que historicizam o projeto de educação integral no país. Os textos abordam a Educação Integral como estratégia para a formação humana plena, destacando políticas públicas, formação continuada de profissionais, currícu-

los inclusivos e históricos legislativos. Enfatizam a gestão democrática, a criação de comitês intersetoriais e a articulação entre escolas e territórios. Além disso, analisam desafios e avanços na implementação dessas políticas em âmbito regional e nacional.

O contexto de surgimento do Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral é explicitado por Lidiane Ronsoni Maier, Joel Bavaresco e Elsie José Corá, em seu artigo intitulado “Escola em tempo integral: formação continuada para Secretarias de Educação da Região Sul do Brasil”, no qual também se discutem os desafios da Educação Integral em um país de grande extensão territorial como o Brasil. O ensaio apresenta ações realizadas em 2024 no âmbito do referido programa, abrangendo os três estados do Sul do país. Fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal da Fronteira Sul, o Programa não apenas promoveu a formação de profissionais, mas também fortaleceu políticas públicas de Educação Integral em tempo integral nos estados e municípios, além de incentivar a criação de Comitês Territoriais de Educação Integral/Escolas de Tempo Integral.

Jaqueline Moll e Juarez da Silva Thiesen propõem uma discussão significativa que envolve a educação integral, escolas e seus currículos em “Escola, democracia e currículo: entretecendo os fios da história para pensar a educação integral”. No texto, recuperam-se aspectos históricos sobre a educação integral no Brasil, com foco na ampliação do campo conceitual. Além disso, debatem-se alternativas e possibilidades curriculares para uma escola pública que promova trajetórias de formação e desenvolvimento pleno para seus estudantes. É nesse ínterim que os autores, ao concluírem, defendem que projetos de educação integral devem incorporar, em sua trama curricular, conhecimentos de diversas áreas e aspectos da experiência humana, promovendo, assim, uma conexão profunda entre as pessoas, seus territórios e seus mundos.

A educação integral como uma abordagem que visa à formação humana integral, cuja relevância é demarcada no contexto das ciências sociais e humanas, é o que trata o texto “Bases teórico-conceituais para a construção das políticas de educação integral em escolas de tempo integral”, de Aurélia Lopes Gomes. A autora aborda como a educação integral fortaleceu-se com a aprovação da Lei n. 14640/2023, que institui a política de escolas de tempo integral. Nesse domínio, ressalta a importância de compreender as bases teóricas e programas que fundamentam essa modalidade de ensino para sua efetivação nas redes educacionais. Propõe-se a discutir diferentes concepções de educação integral sem aderir a um ecletismo teórico ou a metodologias desconectadas da realidade escolar, mas contribuindo para que gestores e educadores construam uma abordagem alinhada às demandas do momento histórico atual.

A partir de um estudo conceitual e de fundamentos da educação integral, Rúbia Emmel e Alexandre José Krul, no capítulo “Conceitos e referências da educação integral: retrospectiva dos marcos legais e históricos das políticas públicas educacionais brasileiras”, analisam os marcos legais e históricos de sete documentos redigidos ao longo da história da educação e que contribuíram para a construção da concepção de educação integral, suas definições e bases no contexto das políticas educacionais. Os autores encerram o texto reconhecendo que a educação integral vem buscando consolidação por meio da institucionalização de políticas no âmbito dos municípios e mediante leis e normativas, enfrentando, contudo, cenários de rupturas e descontinuidades que implicam retomadas, como a que o Programa Escola em Tempo Integral proporciona.

Fundamental para a perenização das políticas em tempo integral é o papel da mobilização e controle social. É o que se defende no texto “Gestão democrática e as diversas instâncias de participação e acompanhamento social: criação de comitês de educação integral” de Claudia Santos. A autora destaca a importância da participação ativa da escola e da comunidade

para consolidar políticas educacionais locais, valorizando a intersectorialidade como essencial à garantia de direitos sociais e fortalecimento da democracia. Define a Educação Integral como formação plena, considerando a escola e o território elementos indissociáveis no processo educacional. Por fim, propõe a criação de comitês intersetoriais como estratégia para ampliar espaços de participação e acompanhamento social.

A participação também é a tônica do texto de Locenir de Moura Selivan e Juliana Gilioli em “A construção da Política de Educação Integral no território da Amosc x a Meta 6 do Plano Nacional de Educação”. Ao apresentarem um relato de experiência da construção da Política de Educação Integral no território da Associação de Municípios do Oeste de Santa Catarina (Amosc), fazem uma interface com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE). As autoras apresentam dados dos últimos três relatórios do PNE e tecem considerações importantes para o campo educacional. Para finalizar, destacam o engajamento dos gestores na implementação e atuação prática da política, fato que impacta positivamente não só o cumprimento da meta do PNE, mas também a melhoria da educação em todas as dimensões dos estudantes.

Na segunda parte, “A educação integral: algumas conexões”, as contribuições se associam a outras áreas em diálogo com a educação. É o caso do capítulo “As contribuições do Ensino Religioso para a educação integral dos estudantes do ensino fundamental”, que aborda o Ensino Religioso (ER) como componente curricular integrado à educação integral. Os autores, Neuzair Cordeiro Peiter e Elcio Cecchetti, destacam que o ER passou por uma transformação em 1997, adotando uma abordagem não confessional, que rejeita o proselitismo e respeita a diversidade religiosa. Guiado pela Base Nacional Comum Curricular, o ER busca formar cidadãos críticos e reflexivos, promovendo diálogo, ética da alteridade e superação de preconceitos. Com educadores qualificados, contribui para a convivência democrática, respeitando diferentes culturas e crenças, valorizando o desenvolvimento humano, em todas as

suas dimensões, e a cidadania. Dessa forma, a formação integral compromete-se com o pluralismo de ideias e com a defesa dos Direitos Humanos.

Já, em “Neurociência na escola integral: uma conversa necessária”, Larissa Bianchi destaca como a neurociência pode auxiliar os professores na identificação dos diversos estilos de aprendizagem. A autora ressalta a importância de criar, na escola, ambientes estimuladores que incentivem a curiosidade e a utilização de ferramentas e recursos que desenvolvam a atenção, qualificando o processo de ensino e de aprendizagem. Advoga que se invista no ambiente educacional em tempo integral de forma que se estimule a curiosidade, promova-se a resolução de problemas, incentive-se a criatividade e se valorize a exploração ativa do conhecimento, com escolas capazes de desempenhar um papel essencial na construção de circuitos neurais mais complexos e resilientes.

Na terceira e última parte “Educação integral: algumas experiências na escola”, é a vez das utopias que se tornaram possíveis serem conhecidas, mostrando a potência que tem a colaboração entre escola e outros agentes educativos para a realização do projeto de educação integral, seja a família, a comunidade local ou as universidades. José Vicente Lima Robaina, Sabrina Silveira da Rosa, Andressa Moreira Rodrigues, Ana Paula Zanettin e Fabiana Coutinho Oliveira Indruczaki Souza trazem seu relato em “Experiências e/ou vivências de educação integral articulada com ciências da natureza: o desenvolvimento de atividades interdisciplinares em clubes de ciências em escolas de educação em tempo integral”. Tendo em vista a implementação da educação integral em tempo integral, com ênfase na Meta 6 do Plano Nacional de Educação – que visa ampliar a jornada escolar de pelo menos 25% dos alunos da educação básica –, o município de Nova Santa Rita/RS desenvolveu parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a implementação do Clube de Ciências. Como consequência, tem-se promovido uma educação que vai além do currículo tradicional,

incentivando o desenvolvimento integral dos estudantes e o engajamento dos professores. A obra explora experiências interdisciplinares em escolas do campo, fortalecendo a alfabetização científica, estimulando a curiosidade e promovendo o ensino por investigação. Os clubes oferecem aprendizado colaborativo e contextualizado, valorizando a cultura local e preparando cidadãos críticos e engajados.

Nesse viés, em “Escola Baréa e a Educação Integral: caminhos e possibilidades na construção de uma educação em comunidade”, Adriane Bittencourt, Eliane Pereira Behenck, Julci Cardoso Machado e Suelen da Silva Mattos trazem uma experiência de Três Cachoeiras/RS, no litoral norte gaúcho. Partindo da educação ambiental, o projeto de educação integral ganhou volume na Escola Dom José Baréa ainda nos anos 1990, graças a parcerias comunitárias que possibilitaram melhorias estruturais e pedagógicas. Com o crescimento da industrialização, a escola adaptou seu currículo para refletir sobre temas locais, como preservação ambiental e problemas sociais. Em 2013, uma pesquisa identificou que as famílias valorizavam uma educação que incentivasse responsabilidade e valores humanos. Esse diálogo gerou iniciativas, como o grupo *Comunidade Educadora*, que vem lutando por uma educação integral em tempo integral desde 2017. O texto ainda reflete sobre desafios e avanços da educação integral no Rio Grande do Sul, destacando a padronização imposta às escolas estaduais por portarias e leis recentes, como o Marco Legal da Educação Gaúcha, que prioriza o ensino médio e negligencia o ensino fundamental. Essa precarização sobrecarrega as escolas com exigências burocráticas, reduzindo recursos e comprometendo projetos pedagógicos. Apesar disso, a escola mantém parcerias estratégicas como, por exemplo, com a Associação de Moradores e ONGs, garantindo iniciativas de suma importância vinculadas à compostagem e à saúde mental. O texto ressalta que, apesar de dificuldades, a educação integral fortalece vínculos comunitários e promove valores, destacando a necessidade de articulação ética e criativa para superar adversidades.

É importante destacar que assim como o Eprei-Sul, esta publicação se soma aos esforços da Rede Unitwin “Cidade que educa e transforma”, Cátedra da Unesco vinculada ao Instituto Superior de Estudos e Ciências (Isec), sediado em Lisboa. A rede reúne universidades de países lusófonos, e tem como objetivo promover a compreensão, a reflexão e a ação nos territórios, envolvendo governos, instituições e organizações. Enfatiza processos participativos para melhorar o bem-estar coletivo, combater violências e fomentar diversidade e sustentabilidade. A rede contribui regional e nacionalmente para aprimorar a gestão pública e práticas sociais, integrando abordagens pedagógicas e administrativas, com atenção às demandas das comunidades locais. No Brasil, diversas iniciativas de investigação e divulgação científica e extensão universitária de universidades pertencentes à Catedra têm se articulado em torno do tema da Educação Integral.

Nesse contexto de esforços colaborativos, convidamos você a mergulhar nestas páginas que celebram a retomada das políticas de educação integral em nosso país. É uma oportunidade valiosa para compreender e participar da construção de uma educação mais ampla e transformadora! Boa leitura-ação!!!

*Alexandre Carvalho de Moura  
Alexandre Mauricio Matiello  
Ana Cecília Teixeira Gonçalves  
Danusa de Lara Bonotto  
Gilza Maria de Souza-Franco  
Katia Aparecida Seganfredo  
Março de 2025.*

# **ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

*Lidiane Ronsoni Maier*

*Joel Bavaresco*

*Elsio José Corá*

## **Introdução**

Refletir sobre a educação em um país com a vasta extensão territorial do Brasil é uma tarefa complexa e multifacetada. É fundamental um planejamento cuidadoso, uma organização eficaz e investimentos significativos em programas que se conectem às áreas estratégicas da Educação Nacional. Nesse sentido, este texto apresenta um dos mais recentes programas nacionais, desenvolvido de maneira estratégica como uma iniciativa federal para promover a Educação Integral e em Tempo Integral. A centralidade está sobre o desenvolvimento de ações pautadas no Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral que possui como público-alvo gestores e técnicos das secretarias municipais de ensino. O intuito é promover a implementação da Educação em Tempo Integral nos entes federativos.

O texto está organizado em três seções: a) a primeira seção, intitulada “As finalidades da Educação Integral em Tempo Integral”, traz como premissa as discussões voltadas a tempo, organização, legislação educacional em nível nacional, metas e acompanhamento do Plano Nacional de Educação, além de

ações que estão sendo desenvolvidas na esfera federal para alcance de tais metas; b) a segunda seção, intitulada “A Universidade Federal da Fronteira Sul e a Educação em Tempo Integral”, promove discussões acerca de programas e projetos que essa instituição desenvolve, desde sua criação, no âmbito da Educação Integral em Tempo Integral, ampliando a apresentação do atual Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral, desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação. Destaca-se, nessa seção, a metodologia utilizada e os resultados alcançados pelo já citado Programa de Educação Integral; c) por fim, são apresentadas discussões voltadas aos resultados alcançados, à realidade local e às necessidades apontadas pelas instituições parceiras, além da formação, do fortalecimento das políticas de Educação Integral em Tempo Integral no âmbito dos estados e municípios e da constituição de Comitês territoriais.

## **As finalidades da educação integral em tempo integral**

Agostinho de Hipona, em suas *Confissões* (Livro XI), apresenta uma das reflexões mais famosas e profundas sobre o tempo no pensamento ocidental. Ele se questiona sobre a natureza do tempo e como ele se relaciona com a eternidade e a finitude da experiência/existência humana. Agostinho (2008, p. 288) começa seu questionamento com uma famosa frase: “*O que é o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se eu quiser explicar a quem me perguntar, não sei*”. Nesse sentido, a pergunta pelo tempo remete a uma reflexão profunda, existencial, filosófica, psicológica, entre outras indagações que remetem, por sua vez, a outras e outras questões: Em que tempo vivemos? O que fazemos com nosso tempo? Qual era a idade da minha mãe quando isso aconteceu? O que mais me marcou nesse tempo? Quanto tempo eu uso para isso? Será que dará tempo? O tempo prolongado favorece a aprendizagem? O que eu faço com meu tempo? Você é uma pessoa sem tempo?

Essas questões instigam a pensar sobre o substantivo Tempo. Afinal, o que é o tempo? Há uma “dimensão do tempo que nos constitui e dá certa materialidade à nossa existência” (Roveroni; Momma; Guimarães, 2019, p. 224). Quando há referência ao conceito de tempo – seja ele histórico, cronológico, físico ou psicológico – está se falando de diferentes categorias, ou seja, de maneiras de entender o que é o “tempo”. Por exemplo, ao abordar um período cronológico, que se baseia em datas e numa história acumulativa (o tempo *Chronos*), também se faz referência ao tempo da memória (o tempo *Kairós*). Este último descrito como “caótico, exigente e subversivo” (Garnica, 2014, p. 62), torna-se crucial quando discutidas as experiências nos espaços de formação, levando em conta as memórias dos indivíduos envolvidos nesse processo.

Envolta em um tempo (*Chronos*) histórico, social e político, a instituição escolar não fica à margem dessa discussão, visto que o tempo discutido e envolvido em tais contextos educacionais remete

à dimensão política e sociológico-cultural na qual o tempo toma formas e matizes que tocam em questões centrais de cunho ideológico e não meramente terminológico, conceitual ou organizacional (Roveroni; Momma; Guimarães, 2019, p. 225).

Sob esse viés, ainda em 1950, Anísio Teixeira mencionava a instituição de Tempo Integral como uma

pauta socioeducativa comprometida com investimentos e esforços para forjar uma escola pública democrática na qual as diferenças de classe social e de privilégios não encontrariam ressonância, tendo em vista a dimensão igualitária e unificadora (Teixeira, 1956, p. 25-26).

Desde então, mais de setenta anos se passaram e a pauta da Educação Integral e em Tempo Integral tem sido tema de projetos e programas governamentais e tem lutado para se tornar política pública no contexto brasileiro.

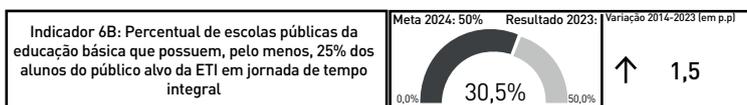
Essa concepção educacional encontra acolhida nas diferentes etapas da Educação Básica, uma vez que pauta temas e conceitos estreitamente ligados à vida, à escola, ao currículo, ao ensino, à aprendizagem, ao território, à intersetorialidade, à governança e à sociedade, entre outros, os quais se tornam princípios integradores e articuladores da Educação Integral e em Tempo Integral. Nessa perspectiva, “o olhar sobre as características singulares de cada estudante e o seu reconhecimento como sujeito de direito despontam como compromissos da Escola de Tempo Integral” (Corá; Trindade, 2015, p. 84). Essa integração entre vida e escola possibilita superar fragmentações de conhecimentos e adensá-los às práticas sociais e à vida cotidiana, contribuindo, dessa maneira, para reduzir a função da escola a uma simples transmissora de conteúdos que prioriza a dimensão intelectual.

Nesse viés, é cada vez mais importante refletir sobre o conceito de Educação Integral em Tempo Integral. A maneira como se entende o tempo é um aspecto central e estratégico que possibilita a implementação de um currículo voltado para a Educação Integral, mas não é o único fator que se deve considerar. É necessário e urgente rever o Projeto Político Pedagógico, a política de Educação Integral dos municípios e estados, o currículo das escolas, a formação inicial e continuada de professores, a presença de componentes curriculares específicos nos cursos de licenciaturas e a exigência de maior articulação entre os programas federais (Pibid, PET, entre outros) com o tema da Escola de tempo integral, de forma que se amplie e se organize o tempo integral em diferentes e diversos horizontes. Tudo isso sem deixar de pensar na infraestrutura (institucional ou não) e no financiamento direto para que as experiências educativas possam ser valorosas, promotoras de saberes e, principalmente,

que envolva a participação dos atores centrais: estudantes, professores e comunidade.

Durante essa trajetória, diversas ações foram desenvolvidas em nível federal em torno da Educação Integral e em Tempo Integral. No entanto, com a instituição da Década da Educação, conforme estabelecido pelo artigo 87 da LDB (Brasil, 1996), o Estado brasileiro começou a elaborar Planos Decenais de Educação, buscando assim fortalecer ainda mais essa abordagem educacional. O mais recente, criado pela Lei 13.005/2014 com vigência entre 2014-2024 possui uma meta específica voltada à Educação em Tempo Integral: Meta 6 – “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”.

Com acompanhamento constante do PNE, em 2022, foi realizado o 4º ciclo de Monitoramento das Metas, porém o resultado foi desolador: o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira caiu de 17,6%, em 2014, para 15,1%, em 2021, subindo para 20,6% em 2023. Com relação a atingir 50% das escolas com Educação em Tempo Integral (ETI), 2023 trouxe um acréscimo da meta para 30,5%, aumentando o último percentual em 1,5%.

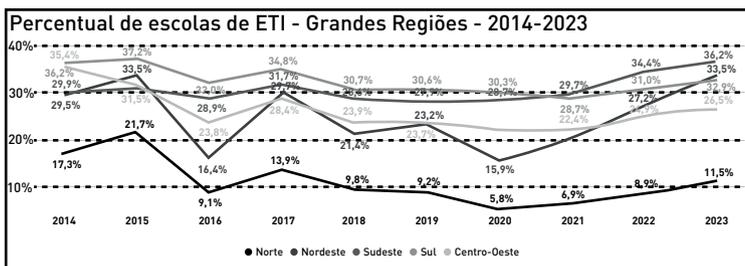


**Figura 1. Percentual de escolas públicas em ETI**

Fonte: Painel de Monitoramento das Metas do PNE, 2024.

O que se observa é que ainda se está distante da meta de atingir 50% das escolas e, no mínimo, 25% dos estudantes. Encontra-se, em 2024, com dados de 2023, a cerca de 20 pontos para alcançar a meta prevista. Os resultados do monitoramento referentes ao ano de 2023 podem ser observados no Painel de Monitoramento das

Metas do PNE<sup>1</sup> (2014-2025), em que se pode perceber as disparidades regionais na cobertura do tempo Integral.



**Figura 2. Percentual de escolas públicas em ETI por região**

Fonte: Painel de Monitoramento das Metas do PNE, 2024.

A região Sul (32,95%) está, conforme é possível acompanhar na Figura 2, acima da média nacional de implementação da Meta 6 (30,5%), porém abaixo da meta estipulada de 50% das escolas. Contudo, é perceptível uma grande disparidade entre a implementação nas diferentes regiões do Brasil: Nordeste alcançou 33,5%, Sudeste 36,2%, Centro-Oeste 26,5%, enquanto Norte alcançou apenas 11,5% das escolas públicas com a Educação em Tempo Integral.

Nesse contexto, para que a meta seja alcançada, será necessário um crescimento de 19,5 pontos percentuais. Diante do diagnóstico apresentado, o Governo Federal priorizou a Educação em Tempo Integral considerando ainda outras motivações:

- A baixa centralidade do Plano Nacional de Educação nas políticas e programas dos últimos anos;
- A ausência de plano de ação estratégico para criação e/ou aceleração de programas que viabilizem o alcance da Meta 6;

1. Brasil. Ministério da Educação. *Monitoramento das Metas do PNE* (Plano Nacional de Educação. Relatório de Acompanhamento). Brasília, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4dgichK>. Acesso em: 11 nov. 2024.

- O aumento da vulnerabilidade social nas infâncias e adolescências brasileiras;<sup>2</sup>
- Efeitos negativos da pandemia da covid-19 sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes<sup>3</sup>;
- Acirramento das desigualdades sociais<sup>4</sup>.

Tomando por base esses e outros parâmetros, o Governo Federal, amparado por sua competência em relação aos entes federados, criou o Programa Escola em Tempo Integral com o princípio constitucional de assegurar padrões mínimos de qualidade no direito à educação. Conforme Corá, Loss e Begnini (2012), esse princípio demanda um esforço coletivo, intersetorial e articulado entre os entes federados e as instâncias sociais, bem como prevê induzir a assistência financeira (complementar e suplementar) e fomentar a assistência técnica aos sistemas de ensino.

Entende-se que a assistência técnica requer um amplo processo de escuta, diálogo e participação social na proposição da política pública no que se refere ao projeto, diretrizes e currículo para a expansão da jornada escolar com qualidade e equidade, em cada etapa da Educação Básica. Nesse ínterim, no próximo tópico, são apresentadas as ações desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul, relativas à Educação em Tempo Integral, principalmente, a partir da proposta formativa para a região Sul em parceria com o MEC e com outras quatro instituições de ensino superior das demais regiões do país.

---

2. Estudos demonstram que, com a pandemia da covid-19, o aumento da pobreza impactou o dobro de crianças e adolescentes em comparação com adultos. Foram ainda as crianças não brancas e moradoras das regiões Norte e Nordeste as mais afetadas pela pobreza monetária.

3. Diversos estudos apontam para o aumento do fenômeno da pobreza de aprendizagem, do aumento do abandono e evasão escolar, tal como a acentuação de desigualdades educativas entre estudantes brancos e negros, com e sem deficiência, entre estudantes de comunidades e povos tradicionais e os de áreas urbanas.

4. Brasil. Ministério da Educação. *Escola em Tempo Integral*. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/42hzEQT>. Acesso em: 11 nov. 2024.

## **A Universidade Federal da Fronteira Sul e a educação em tempo integral**

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) possui uma história recente, com menos de duas décadas, no cenário educacional brasileiro. Situada na região Sul, possui uma abrangência/*campi* no Noroeste do Rio Grande do Sul, Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná.

Mesmo sendo uma instituição recente, a UFFS tem um histórico robusto em programas interinstitucionais que envolvam a Educação em Tempo Integral. Pode-se citar, como exemplo, a oferta de pós-graduação *lato sensu* que iniciou em 2012 com três turmas que aconteceram concomitantemente, uma no *Campus* Chapecó, uma no *Campus* Erechim e outra em Pato Branco, no Paraná, vinculada ao *Campus* Laranjeiras do Sul.

Outra ação aconteceu entre 2013 e 2014, no projeto de extensão intitulado “Educação Integral e em Tempo Integral: formação e acompanhamento da implementação no município de Chapecó/SC”, no qual se buscou formar gestores e professores do município de Chapecó (SC) no acompanhamento da implementação da Educação Integral e em Tempo Integral. Nessa perspectiva, objetivou-se dialogar e compartilhar as responsabilidades da construção de um projeto de educação em tempo integral que fosse capaz de propiciar aprendizado e qualidade de ensino aos profissionais envolvidos com a Educação Integral e em Tempo Integral.

Na sequência, entre 2014 e 2015, foi desenvolvido o projeto de extensão “A escola e a cidade: políticas públicas educacionais” em parceria com as secretarias municipais de educação de Abelardo do Luz (SC) e Concórdia (SC), atingindo em torno de 350 professores e gestores da rede pública. Essas ações demonstram uma das grandes opções formativas da UFFS: a defesa da Educação em Tempo Integral na região e no país.

Nesse sentido, recentemente, no final de 2023, iniciaram-se as tratativas para a criação do Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral, nascido em decorrência da parceria entre o Ministério da Educação e de cinco Universidades Federais – Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal da Fronteira Sul – para a formação, em um primeiro momento, de gestores e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação que aderiram à convocatória para a implementação e desenvolvimento do Programa Escola em Tempo Integral em suas redes de educação.

No contexto da região Sul, o Programa de Formação foi ofertado a partir da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição *multicampi* localizada nos três estados do Sul do Brasil, sendo Chapecó (Santa Catarina), Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo (Rio Grande do Sul), Laranjeiras do Sul e Realeza (Paraná). A proposta formativa dialoga diretamente com o Programa Escola de Tempo Integral, com as Secretarias de Educação dos estados e dos municípios, com os Comitês Territoriais, as escolas e seus professores, que se entrelaçam em uma proposta de Educação Integral. A ação tem por finalidade a oferta de formação continuada para profissionais das Secretarias de Educação, em especial dos municípios que fizeram adesão ao Programa Escola em Tempo Integral em toda a região Sul do Brasil. A formação tem como principal objetivo fomentar a elaboração e/ou revisão das políticas locais de Educação Integral em tempo integral, contribuindo assim para o fortalecimento do Programa Escola em Tempo Integral.

Quanto ao Programa Escola em Tempo Integral, trata-se de uma estratégia para induzir a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, sua finalidade é viabilizar o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n.

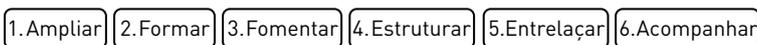
13.005/2014), sendo uma política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro.

São objetivos do Programa Escola em Tempo Integral:

- I – Fomentar a oferta de matrículas em tempo integral, em observância à Meta 6 estabelecida pela Lei n. 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação;
- II – Elaborar, implantar, monitorar e avaliar a Política Nacional de Educação Integral em tempo integral na Educação Básica;
- III – Promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral;
- IV – Melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes; e
- V – Fortalecer a colaboração da União com estados, municípios e o Distrito Federal para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação.

A ampliação do tempo de permanência do estudante na escola é uma das estratégias que possibilitam a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, mas não a única. É essencial que a ampliação e organização do tempo integral seja consequência do projeto político pedagógico e do currículo escolar, associados aos espaços dentro e fora da escola, dos materiais, da relação com os recursos e saberes do território, da escola e da participação dos estudantes e comunidades escolares nos processos educativos e na gestão escolar.

O Programa Escola em Tempo Integral estrutura-se em seis eixos orientadores para a implementação de políticas nacionais de educação integral.



**Figura 3. Eixos da Política de Educação Integral**

Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado da Lei n. 13.005/2014.

Cada eixo guarda as suas especificidades e ações a serem progressivamente desenvolvidas. Todavia, cabe às universidades públicas federais, responsáveis pelo programa de formação, aprofundar o eixo formar, que se consolida pela articulação com o Ministério da Educação e, assim, assume o protagonismo dos processos formativos.

## **Organização da oferta do curso**

Na região Sul, a formação do Programa Escola em Tempo Integral previu como público-alvo Secretários de Educação e Dirigentes Municipais de Educação, além de técnicos de Secretarias, totalizando duas vagas por ente federado. Portanto, foram ofertadas 2.382 vagas.

As demandas apresentadas pelo MEC para desenvolvimento do processo formativo consideraram a necessidade das Secretarias de Ensino, ao aderir ao programa, de elaborarem /ou revisarem suas políticas locais de Educação Integral em tempo integral. Dessa forma, o programa de formação precisou contemplar componentes gerais e específicos:

Componentes gerais:

- Fundamentos da Educação Integral;
- Programa Escola em Tempo Integral;
- Arcabouço legal da Educação Integral e do tempo integral;
- Tópicos para a elaboração de Políticas de Educação Integral em tempo integral em nível local ou estadual.

Componentes específicos:

Modulados pelo programa próprio da(s) universidade(s).

Em vista disso, em atenção às demandas específicas da região Sul, as atividades formativas foram desenvolvidas por meio

de uma formação de 100 (cem) horas, organizada em seis módulos, a saber:

- MÓDULO ZERO – Eventos introdutórios (6h);
- MÓDULO 1 – Programa Escola em Tempo Integral (12h);
- MÓDULO 2 – Fundamentos da Educação Integral (16h);
- MÓDULO 3 – Bases Legais da Educação Integral e do tempo integral (12h);
- MÓDULO 4 – Tópicos para a elaboração de Políticas de Educação Integral em tempo integral em nível local ou estadual (12h);
- MÓDULO 5 – Gestão democrática e as diversas instâncias de participação e acompanhamento social: criação de comitês de educação integral (12h);
- MÓDULO 6 – Tópicos especiais em projetos para Educação integral (10h).

Por fim, realizou-se o “1º Encontro de Pesquisa e redes de Ensino em Educação Integral da região Sul (I Eprei-Sul)” entre os dias 10 e 11 de outubro de 2024. Tal evento apresentou como temática “Tecendo o pensar e o fazer: práticas e reflexões na construção da escola em tempo integral” e teve como pretensão estimular o público-alvo a concretizar o inédito-viável, – como se referia Paulo Freire – nas redes de educação pública e integral de municípios e estados.

O evento foi realizado de forma presencial e contou com mais de novecentas (900) inscrições, acontecendo no Centro de Eventos Plínio Arlindo de Nês, em Chapecó, oeste de Santa Catarina. O I Eprei-Sul objetivou o seguinte: melhorar políticas de educação integral na região Sul, conectando teoria e prática; estimular a produção científica sobre a educação integral em grupos de pesquisa e programas de pós-graduação; acompanhar o Programa Escola em Tempo Integral na região Sul; e cooperar

com o acompanhamento das políticas de educação integral nos municípios e estados por meio do incentivo à criação de comitês territoriais de educação integral.

O evento contou com mesas redondas, conferências, painéis de experiências, apresentação de trabalhos em forma de pôsteres e momentos culturais. Tais momentos foram protagonizados por crianças de escolas de Educação Integral e em Tempo Integral dos municípios de Águas Frias e de Nova Itaberaba, pertencentes à região Oeste de Santa Catarina.

Considerando a diversidade de experiências, de discussões e de saberes que foram suscitados durante o evento, os participantes puderam interagir, de forma crítica, com as temáticas discutidas, tornando o momento ímpar para o desenvolvimento da Educação Integral e em Tempo Integral.

Em termos de execução, o Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral ofertou, na região Sul, formação para aproximadamente 2.040 secretários e servidores técnicos das Secretarias de Educação da região Sul. O grupo foi distribuído em 60 turmas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o projeto contou com uma equipe dedicada e comprometida, a qual compreendeu sua importância na implementação da política. Em termos quantitativos, envolveram-se no projeto 92 servidores da UFFS e 17 colaboradores externos, os quais ocupam as funções de Coordenadores Estaduais e Coordenadores de Formação.

Como destacado acima, a formação foi proposta a partir da parceria entre o MEC e as cinco IES de oferta, sendo que cada instituição produziu o material base de um dos cinco módulos iniciais, com o apoio fundamental de pesquisadores que são especialistas e referência na temática da Educação integral no contexto brasileiro e internacional. A formação da região Sul ocorreu com mediações no Moodle Acadêmico da UFFS, plataforma em que foram postados os materiais e as atividades desenvolvidas pelos cursistas.

## Considerações finais

No âmbito do Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral, é importante destacar alguns resultados previstos e alcançados com a oferta da formação na região Sul, dentre eles:

- Formação continuada qualificada para os Profissionais da Educação Básica na perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral na região Sul do Brasil;
- Fortalecimento das políticas de Educação Integral em Tempo Integral no âmbito dos estados e municípios de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná;
- Constituição de Comitês territoriais (locais, estaduais, metropolitanos e territoriais) de Educação Integral/Escolas de Tempo Integral nos três estados integrantes do Programa em parceria com a UFFS;
- Realização do 1º Encontro de Pesquisa e Redes de Ensino em Educação Integral da região Sul (Eprei-Sul);
- Promoção do III Seminário Nacional de Educação Integral com o tema a Educação Integral e o cuidado com a vida e o planeta, realizado em novembro de 2024 em Brasília-DF, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o Governo do Distrito Federal (GDF), com a Universidade de Brasília (UnB) e outras instituições;
- Publicação dos anais do 1º Eprei-Sul e de dois livros teóricos contendo textos de formadores e pesquisadores da temática da Educação Integral;
- Previsão da edição e lançamento de minidocumentários relacionados à formação e ao tema da Escola em Tempo Integral.

No decorrer da execução do projeto, os resultados foram adaptados à realidade local e às necessidades apontadas pelas

instituições parceiras, sendo esperada, além da formação, do fortalecimento das políticas de Educação Integral em Tempo Integral no âmbito dos estados e municípios e da constituição de Comitês territoriais (locais, estaduais, metropolitanos e territoriais) de Educação Integral/Escolas de Tempo Integral, a publicação deste livro, que contempla um dos produtos previstos na parceria MEC-UFFS.

Destaca-se a importância das discussões sobre Educação Integral e em Tempo Integral promovidas a partir desse Projeto para essa região. Foram momentos de muito aprendizado oportunizados por um Programa que pensa nas especificidades dos locais de implementação da escola em tempo integral.

## Referências

AGOSTINHO, Aurélio (Santo Agostinho). **Confissões**. Tradução de Henry Chadwick. São Paulo: Editora Paulus, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/42hzEQT>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Monitoramento das Metas do PNE (Plano Nacional de Educação). **Relatório de Acompanhamento**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4dgichK>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CORÁ, Elsie José; LOSS, Adriana Salete; BEGNINI, Sergio (orgs.). **Contribuições da UFFS**: para educação integral em jornada ampliada. Chapecó: UFFS, 2012.

CORÁ, Elsie José; TRINDADE, Letícia de Lima. Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. **Educação em Re-**

**vista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 81-94, 2015. On-line. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698151362>.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014.

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missae; GUIMARÃES, Bruna Cirino. Educação Integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

# ESCOLA, DEMOCRACIA E CURRÍCULO: ENTRETECENDO OS FIOS DA HISTÓRIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INTEGRAL

*Jaqueline Moll  
Juarez da Silva Thiesen*

## Introdução

O presente texto propõe-se a pensar a educação integral, no âmbito da escola de dia completo e do currículo integral, recuperando aspectos de suas matrizes históricas no Brasil sob a perspectiva da democracia – condição para ampliar condição para ampliar o campo conceitual que orienta os debates pedagógicos.

Partindo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (Azevedo *et al.*, 2010), que pode ser considerado um marco para o debate público e para a afirmação da educação básica como direito no Brasil, vamos encontrar, nesse caminho histórico, grandes obras educacionais que configuraram um jeito diferenciado e novo para pensar e fazer acontecer a escola pública, relacionada organicamente às lutas pela afirmação da democracia.

As Escolas-Parque, propostas por Anísio Teixeira, associadas às Escolas-Classe, configuraram a proposição de uma experiência escolar de educação integral que garantisse o direito ao tempo diário completo de escola e amplas possibilidades formativas, indutoras de uma inserção qualificada da vida em sociedade.

A partir da experiência das Escolas Parque/Escolas Classe, materializada em Salvador, no final dos anos 40, e na nova capital federal, Brasília, nos anos 60, outras experiências muito

significativas foram construídas. Destacamos os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no estado do Rio de Janeiro, pensados e construídos sob a liderança de Darcy Ribeiro.

Há outras experiências dignas de registro e que compuseram o cenário histórico e pedagógico contemporâneo a Anísio Teixeira, como os Ginásios Vocacionais propostos no estado de São Paulo, sob a coordenação de Maria Nilde Mascellani.

Importante referirmos a relação orgânica entre estas experiências, em termos de políticas educacionais, e os momentos históricos em que aconteceram, localizados em períodos em que se materializaram projetos amplos e inclusivos de desenvolvimento social e econômico, para incorporação de amplas parcelas da população, em um ambiente político de afirmação democrática.

É importante marcar que Darcy Ribeiro, então Senador da República, pelo estado do RJ, foi o relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Brasil, 1996), que, baseada na Constituição Federal de 1988, aponta o pleno desenvolvimento do educando, a formação para a cidadania e a preparação para o trabalho, como objetivos da educação brasileira. Esta, por sua vez, que deveria ser, progressivamente, ampliada em sua jornada diária em um ambiente de, também, progressiva autonomia pedagógica, financeira e administrativa das escolas.

Estavam postas as bases legais para o advento de um projeto que, se continuado, poderia ter constituído as condições para a tão almejada qualidade educacional, pois teria garantido a gerações inteiras de crianças e jovens uma experiência significativa de formação humana integral, sempre postergada e descontinuada no cenário brasileiro.

Ao invés disso, nem as experiências de Anísio ou de Maria Nilde foram retomadas como referências para a reconstrução do sistema educacional nacional pós-ditadura e nem os Cieps ganharam o destaque necessário para desencadear, em todos os estados e municípios da federação, os movimentos, ações e políticas necessárias – que deveriam ser coordenadas pelo Mi-

nistério da Educação (MEC) – para a consolidação da escola de tempo e educação integral.

Apesar da ideia e do compromisso com uma educação integral estar presente em certo ideário pedagógico, em diferentes documentos legais e, especificamente, no Plano Nacional de Educação de 2000, foi somente em 2007, no âmbito das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, que o Programa Mais Educação’ retoma os fios dessa história na educação brasileira.

Tendo como perspectiva o horizonte de uma escola de dia inteiro, articulada a sua comunidade e articuladora de saberes consagrados nos diferentes campos do conhecimento e no mundo da vida, bem como práticas culturais e sociais configuradoras de um currículo integral, o Programa Mais Educação constitui o que podemos denominar como uma releitura contemporânea da pauta e da agenda da educação integral no Brasil sem, contudo, contar com meios para a reconfiguração física das redes escolares, como aconteceu com as experiências anteriores. Sua contribuição foi efetivamente significativa para a reconstrução de um imaginário pedagógico e político que rompeu com a naturalização da escola de turnos, provocando as comunidades escolares a pensar nas inúmeras possibilidades formativas que poderiam compor o currículo escolar, considerando outros tempos e espaços para a ação educativa.

Partindo desses fios históricos, nossa discussão chegará ao presente da educação brasileira com a implementação da Lei 14.640/2023, que instituiu o “Política da Escola de Tempo Integral” (Brasil, 2023), retomando o caminho interrompido com o ocaso do Programa Mais Educação e recolocando, na agenda atual, os desafios dessa construção e de sua sustentabilidade.

Buscaremos explicitar elementos que apontem a natureza do projeto educativo, desenhado por estes diferentes processos históricos, na concepção de escola e de currículo que evidenciaram e evidenciam, bem como na sua íntima relação com a vida democrática, pela inclusão qualificada de gerações de crianças e

adolescentes em espaços educacionais dignos deste nome e dos compromissos com um país justo e soberano.

## **Os fios da história: lutas, personagens, obras, ideias e ideais educacionais**

O Manifesto de 1932 representou, efetivamente, um movimento precursor na luta pela educação universal, pública, laica e integral que teve como coluna mestra a ideia de que a educação, seriamente encarada pelo poder público, poderia mudar o destino da sociedade brasileira. Redigido pelo educador paulista Fernando de Azevedo, em diálogo com educadores e personagens de renome, como Anísio Teixeira, Hermes Lima, Paschoal Leme, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre outros(as), o Manifesto denunciava a desorganização, o atraso, a seletividade e o arcaísmo da educação escolar brasileira e anunciava uma proposta de organização de um plano geral para afirmação de uma escola obrigatória, gratuita, republicana que garantisse, a toda população, condições para o desenvolvimento e a consolidação de um país soberano.

Entre as inúmeras reflexões e ideias do Manifesto, vamos encontrar, explicitamente, a perspectiva de uma educação integral e de sua articulação com o que de melhor a civilização pudesse oferecer para as novas gerações. Sob o instigante título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, o Manifesto, escrito há quase cem anos, sob o prisma das concepções e princípios, vigentes e em disputa na época, associa, de modo indelével, o desenvolvimento do país à elevação da educação ao primeiro dos problemas nacionais:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrelva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país

depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (Azevedo *et al.*, 2010, p. 33).

O Manifesto apresentava, explicitamente, “o direito de cada indivíduo à sua educação integral” e conclamava o Estado (o poder público) a “reconhecer e considerar a educação [...] como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 43).

Como um lastro para as experiências democráticas nas políticas educacionais brasileiras, o Manifesto enuncia um amplo e generoso projeto educacional baseado em princípios como a laicidade, apontando o necessário respeito à integridade da personalidade em formação, que deve estar alheia no ambiente escolar “à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas e à gratuidade como princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível a todos, além da coeducação” para convivência entre meninos e meninas.

A explicitação de tais princípios ajudou a construir o caminho que conduziu, apesar das interrupções da Democracia em 1937 e em 1964, aos avanços firmados na Constituição de 1988 que, sem dúvida, pavimentam as bases atuais para a educação

integral no Brasil e a amplitude de suas concepções denota a compreensão de uma educação integral e integradora:

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão uma sólida obra educacional sem se rasgarem na escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortalecer-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. A escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá à escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas (Azevedo *et al.*, 2010, p. 62-63).

Podemos apontar a articulação de instituições, políticas, áreas, atores sociais como uma das proposições fundamentais

do Manifesto de 1932, para a concretização da grande tarefa integradora da educação nacional a ser desenvolvida pelo estado, em cooperação com a sociedade, superando os arcaísmos de um sistema de memorizações e repetições para poucos e assumindo a tarefa universal de desenvolver as possibilidades de criação, através de proposições educativas integradas ao maior conjunto de forças e potências sociais.

Anísio Teixeira foi, entre os signatários do Manifesto, quem mais longe levou essas ideias, através de uma obra que atravessou toda a sua vida e abarcou todas as áreas estruturadoras de uma política educacional consistente e duradoura. Ajudou a pensar a legislação educacional, as questões de infraestrutura, de formação e de carreira docente, de pesquisa, de organização curricular, materializando suas ideias no estado da Bahia, do Rio de Janeiro e no novo Distrito Federal.

Especificamente em 1949, inaugurou no Bairro da Liberdade, na periferia da cidade de Salvador, o complexo educativo que tem seu centro na popularmente conhecida Escola-Parque, denominada Centro Educacional Carneiro Ribeiro, para a qual convergiam quatro Escolas-Classe, constituindo-se um território de pertencimento pedagógico, expandido uma década depois na obra educacional realizada em Brasília, sobretudo nas superquadras sul (SQS) 308 e 508.

Por ocasião da III Conferência Nacional de Educação, realizada em Salvador (BA), em dezembro de 1966, Anísio afirma:

Tive, então, a oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequen-

tar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral (Teixeira, 1959, p. 82).

Seus pressupostos estavam, inequivocamente, vinculados à compreensão do direito à educação que todas as crianças brasileiras deveriam ter, portanto a equidade de oportunidades que deveriam ser materializadas através da escola. Não falava de qualquer escola, mas de uma escola integral, no dia completo a ser oferecida aos estudantes, e na amplitude curricular, consideradas todas as oportunidades formativas a serem organizadas e ofertadas ao longo do processo formativo a ser vivenciado de modo ativo pelas crianças e adolescentes:

A organização da escola, pela forma prevista, daria ao aluno a oportunidade de *participar, como membro da comunidade escolar*, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria: *o estudante* na escola-classe, *o trabalhador* nas oficinas de atividades industriais, *o cidadão* nas atividades sociais, *o esportista* no ginásio, *o artista* no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas *atividades* podiam e deviam ser desenvolvidas, partindo da experiência atual das crianças para os planejamentos elaborados com a sua plena participação e depois executados por elas próprias. *Seriam experiências educativas*, pelas quais as crianças iam: adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como podiam ser executados e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro (Teixeira, 1966, [n.p.], grifos do autor).

A amplitude dos espaços destinados à educação na “escola comum” para todas as crianças e adolescentes brasileiros deve-

ria, para Anísio Teixeira, constituir-se como uma “universidade da infância”, propiciando vivências e experiências do mundo da vida, relacionadas à convivência social, aos experimentos científicos, aos projetos culturais, às práticas esportivas, operando no seu conjunto o “pleno desenvolvimento humano” que, décadas depois, tornar-se-ia um imperativo constitucional.

Na Escola-Parque de Salvador, Anísio Teixeira estruturou setores específicos: um voltado às artes aplicadas, industriais e plásticas; outro dedicado à recreação e educação física, com jogos e ginástica; um para as artes cênicas, abrangendo teatro, música e dança; um focado em extensão cultural e biblioteca, oferecendo espaços de leitura, estudo e pesquisa; e um setor socializante, que incluía o grêmio estudantil, jornal, rádio escola, um banco interno (com sistema próprio de valores monetários) e uma loja com produtos elaborados pelos estudantes nas oficinas.

Baseado no modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, foi organizado o sistema escolar de Brasília, segundo Anísio, cujo plano traçamos com o propósito de abrir oportunidades para a Capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro (Teixeira, 1966). Anísio Teixeira proferiu as palavras mencionadas nesse texto na própria Escola-Parque de Salvador e podemos imaginar a emoção com que fez isso, afirmando, inclusive, que falava antes em Centros do que em Escolas.

Em Brasília, Anísio expande sua perspectiva e sua proposta e podemos encontrar na quadra modelo, anteriormente referida (SQS 308-508), além da Escola-Parque e da Escola-Classe, o Jardim de Infância, a Biblioteca Demonstrativa, o Centro Cultural, a Escola de Línguas, o Centro de Formação de Professores, entrecortados pelos jardins de Bulevar Marx e pelas artes de Athos Bulcão.

Um currículo expandido e a céu aberto, potencializando vivências culturais no âmbito da cidade de Brasília, tendo como principal referência a experiência das Escolas-Parque, no contexto do vasto pensamento político pedagógico de Anísio Teixeira, a criação, construção e implementação dos Centros In-

tegrados de Educação Pública (Cieps), representaram também uma possibilidade de mudanças profundas na educação básica brasileira, nas palavras de Darcy Ribeiro, “*uma revolução na educação pública no país*”.

Implantados nos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), no estado do Rio de Janeiro, constituíram-se como referência para experiências em outros estados brasileiros, como o Rio Grande do Sul, e para os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Cias) e Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), programas federais do período 1991 e 1994, também interrompidos nos anos seguintes.

Na carta pública, em que o governador do Rio, em outubro de 1986, apresenta o Centro Integrado de Educação Pública “como uma instituição que surge questionando por dentro a realidade social injusta, desumana e impatriótica”, também aponta a escola de dia inteiro e educação integral que haveria de cuidar da aprendizagem e do desenvolvimento humano, considerando a alimentação e a saúde dos estudantes, o acesso à cultura e aos esportes, a relação com a comunidade, ou seja, uma escola em diálogo com a globalidade da vida.

O Livro do Cieps (Ribeiro, 1986) apresenta a proposta pedagógica que seria desenvolvida nesses complexos educacionais, discutindo desde seus aspectos arquitetônicos e a própria fabricação das escolas, projetadas por Oscar Niemeyer, passando pelas questões de carreira e formação dos professores, pela amplitude curricular em termos de disciplinas e áreas do conhecimento, pelas questões relacionadas à cultura, pelo cotidiano escolar, entre muitos outros temas, abordando as ressignificações necessárias para *uma escola pública de dia completo*, incluindo a residência de meninos e meninas que viviam em condição de extrema vulnerabilidade nas ruas do Rio de Janeiro.

A denúncia e a autocrítica sobre o caráter seletivo e excluyente da educação pública no Brasil e as *causas profundas* dessa situação histórica estavam postas como desafio a ser superado em um projeto de educação e de sociedade que *implicava a par-*

*tipificação efetiva de todas as pessoas envolvidas no processo, não apenas no plano pedagógico, mas também na gestão de todo o sistema educacional, como condição para o florescimento de uma educação mais democrática e mais eficaz* (Ribeiro, 1986, p. 30).

O Ciep é uma escola que funciona das 8h da manhã às 5h da tarde. [...] possui três blocos. No bloco principal com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei, basquete, futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para os alunos-residentes (Ribeiro, 1986, p. 43).

A amplitude do espaço ensejava a possibilidade de uma escola com muitas e concomitantes atividades, em espaços múltiplos e com encontros humanos que permitissem o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

As lições históricas dessas experiências são relevantes para a retomada sustentável e responsável de uma política de educação integral, para a escola universal de dia inteiro, que comprometa as políticas educacionais e as práticas pedagógicas com currículos disruptores do *modo operandi* tradicional da escola brasileira.

### **Que currículo para uma escola de educação integral e de compromisso com a democracia desde a inspiração do manifesto de 1932?**

O currículo, como território material e simbólico da formação humana, sempre esteve presente, como pauta, nas lutas históricas por uma educação de sentido amplo e compromisso democrático. É, pois, no âmbito das escolhas curriculares e no seu

desenvolvimento no cotidiano das escolas e demais instituições educativas, que são projetados e intencionalmente mobilizados os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e por extensão de suas vidas individuais e coletivas. A centralidade se deve, fundamentalmente, pela potência de sua implicação na formação das pessoas e, por consequência, na construção social, cultural e política dos projetos de sociedade mundo afora.

No Brasil, país que teve seu projeto educativo caracterizado pelo atraso histórico e pela desarticulação das ações do Estado, o Manifesto dos Pioneiros seguramente se destaca como um dos mais consistentes projetos de reconstrução social, notadamente pela profunda densidade educativa e curricular do movimento, que propôs ao governo e à sociedade uma concepção de escola pública que fosse capaz de superar o modelo que consolidou a escola tradicional de matriz burguesa.

Anísio Teixeira e demais intelectuais do manifesto compreenderam, desde logo, a necessidade de libertar o currículo dos enjaulamentos que configuravam (e, em grande parte, ainda configuram) a rotina das escolas, dos estudantes e, por consequência, do trabalho dos docentes e de seus saberes. A concepção de escola de dia inteiro, já em 32, pela ampla compreensão e pelo compromisso social e político de seus idealizadores, carregava consigo o sentido curricular de uma formação ampla, completa, laica, inclusiva, aberta e, portanto, com potência para mobilizar a reconstrução social tão necessária ao país.

A concepção curricular que sustentou o projeto de Educação Integral desde o Manifesto de 32, considerando-se o contexto temporal de sua formulação, segue servindo de base para a definição das mais importantes políticas com essa perspectiva no Brasil. Foram seus princípios que orientaram os grandes projetos pedagógicos de Anísio e Darcy, o estruturante Programa Mais Educação e, agora, o Programa Escola em Tempo Integral em andamento, novamente com coordenação do MEC. São esses mesmos princípios que servem de base para muitas outras

iniciativas importantes mobilizadas por sistemas estaduais e pelos municípios neste país.

Mas, afinal, o que há de substantividade político-pedagógica nesses princípios curriculares, de modo que tenham se mantido por tanto tempo e servido de ancoragem para os principais projetos de Educação Integral no Brasil? Em grandes linhas, poderíamos dizer que eles carregam consigo uma concepção de educação que a situa socialmente como um bem público, como um direito fundamental de todos e todas; como um projeto de formação humana compromissada com o desenvolvimento pleno das pessoas, e, ainda, com o combate a qualquer projeto educativo antidemocrático que envolva privilégios de classe, exclusão ou desigualdade social.

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas, de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (Azevedo *et al.*, 2010, p. 413).

Tudo isso compõe o tecido curricular na formação, desde as escolhas configuradas em diretrizes e políticas educacionais, até nas formas de organização da escola, colocada em movimento todos os dias pelas práticas pedagógicas de seus coletivos. Trata-se, portanto, de um projeto que se mantém vivo no ideário daqueles e daquelas que sonham e batalham um por uma educação/formação verdadeiramente compromissada com a vida na sua concepção mais humanizada possível e com a perspectiva de um “outro” projeto de mundo.

Quando olhamos com atenção para a proposta de reconstrução educacional do Manifesto, vemos que nela estão presentes os grandes eixos curriculares atualmente defendidos por

pesquisadores, educadores e intelectuais que se dedicam ao tema da Educação Integral. A ideia de reconfigurar e integrar a arquitetura e, em geral, a estrutura física dos espaços escolares às atividades pedagógicas, por exemplo, segue constituindo um dos importantes conceitos do debate atual. Essa concepção se encontra com proposições educativas de Paulo Freire, de Jaime Martínez Bonafé, de Vinão Frago, de Augustin Escolano e tantos outros que pensam arquiteturas, espaços escolares e demais territórios da vida social como ambientes que ensinam, que educam e que transformam.

Em se tratando de territórios educativos, como conceito estruturante na discussão curricular para a Educação Integral, o Manifesto de 32 também o contempla intensivamente. Entre tantos outros aspectos, está posto lá que a escola precisa ser um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região, com a comunidade, integrada com a vida em seu meio social; que deve exercer sua projeção social para além de seus muros.

O conceito de território educativo, desde essa perspectiva, foi central nas diretrizes que constituíram o conhecido Programa Mais Educação. Hoje, a ideia de cidade/território como currículo vivo, expressão da vida material e cultural, tem se mostrado cada vez mais evidente como conteúdo essencial da formação escolar. Para Bonafé (2010), por exemplo, a cidade é entendida como currículo, território semeado por velhos e novos alfabetismos/letramentos. O sujeito habita a cidade e é habitado por ela. O currículo habita o sujeito e é habitado por ele.

Outro eixo curricular presente no debate contemporâneo e densamente manifestado no documento dos Pioneiros da Educação Nova tem a ver com a diversidade de atividades educativas que envolvem projetos de Educação Integral. Com foco na relação entre o científico e o experimental, os protagonistas do movimento pensaram uma escola que integrasse os conhecimentos da ciência aos da experiência da vida e do trabalho. Sim, o trabalho é considerado princípio formador na concepção de escola pública reconstruída dos Pioneiros. Nesse sentido, os

projetos de educação integral que se seguiram tiveram sua reconfiguração curricular, baseados na integração de atividades científicas, culturais, esportivas, artísticas etc., valorizando-se expressões e experiências da vida cotidiana como referência e ponto de partida para a formação escolar.

Tempo curricular é outra dimensão central para a formação escolar – um conceito igualmente marcado entre os princípios da Escola dos Pioneiros. A preocupação de Anísio com escolas abandonadas metade do dia e, portanto, abertas poucas horas para crianças das classes populares, denota bem sua convicção de que as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento também estariam condicionadas à oferta de tempo de natureza curricular e pedagógica. Os argumentos de Anísio e de todos os idealizadores desse projeto de educação nacional já sinalizavam que não bastaria instituir o mais do mesmo, ou seja, tão somente duplicar o tempo da escola no modelo curricular tradicional. Seria necessária uma reestruturação profunda nos currículos e na configuração das escolas, razão pela qual foram mobilizados projetos, como a Escola Parque, os Cieps, os Ginásios Vocacionais e tantos outros, sempre focados na (re)criação e ampliação de novas possibilidades e oportunidades para os estudantes.

Estudos mais recentes vêm mostrando que o tempo curricular deve ser visto em sua dimensão cronológica como oportunidade objetiva de ampliação do leque de atividades formativas, mas também como dimensão subjetiva relacionada especialmente ao direito e respeito aos ritmos de aprendizagem e desenvolvimento de cada pessoa na sua singularidade. Essa concepção está também marcada nas obras de Milton Santos, que a trata indissociadamente da noção de espaço. Para este gigante geógrafo e pensador brasileiro,

o tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta e, por isso, é o tempo da vida de cada um e da vida de todos e o espaço é aquilo que reúne a todos, em suas múltiplas possibilidades: diferentes de uso de

espaço (território) relacionado com possibilidade de uso de tempo. É o viver comum, que se realiza no espaço. Esse espaço seria então o *locus* onde são construídos os significados sociais, culturais, a partir dos processos de interlocução, de compartilhamento, de diálogo, de troca entre sujeitos relacionados, situados historicamente (Santos, 1994, p. 12).

A relação da escola com o conhecimento curricular configura outra dimensão importante assinalada em textos, discursos e manifestos dos intelectuais da Escola Nova brasileira, dimensão essa situada no centro do debate que envolve educação integral. Afinal, qual conhecimento importa para determinados projetos na formação humana? No Manifesto de 32, seus signatários já denunciavam a hegemonia de uma escola de conteúdos literários e elitistas, da falta de fundamentos científicos e de elementos da cultura geral. Nesse sentido, concebiam o trabalho pedagógico como uma atividade interdisciplinar. Afirma-se no documento que

o educador, sendo um sociólogo, tem a necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender além de seu raio visual (Azevedo *et al.*, 2010, p. 408).

Hoje, o ideário da prática interdisciplinar segue configurando uma das mais importantes metas nos projetos de educação integral.

Passados quase cem anos, seguimos perseguindo esses marcos curriculares na formação escolar. Nossa pauta atual é pela manutenção da ciência, mas esse repertório de conhecimento, que incessantemente se atualiza e se transforma, precisa também estar associado a outros saberes, outros modos e sentidos de produção da vida, das relações, dos afetos etc. Os projetos de Educação Integral que defendemos devem ter em sua tessitura curricular saberes de todas as áreas e dimensões da vida humana, saberes locais e do cotidiano, saberes das manifestações

culturais e artísticas – as mais variadas –, saberes da memória, da experiência, saberes da diferença, dos povos ancestrais, da vida digital, do ambiente natural e social e de tantos outros que interconectam as pessoas a seus mundos, seus desejos, suas angústias, seus projetos.

Nessa mesma linha de princípios curriculares que destacamos a partir da contribuição histórica do Manifesto, estão outros ideários que, tomados pela ideia de reconstrução educacional, passam a integrar projetos de Educação Integral país afora, inclusive o atual programa estruturante do MEC. São perspectivas que assumem e se identificam na luta pela equidade, por uma educação antirracista, pela consolidação de uma escola inclusiva, cidadã e democrática, enfim, por uma escola reconstrutora da justiça e do pertencimento social como bem assinalaram os signatários do Manifesto.

### **À guisa de conclusão**

Sabemos tratar-se de um projeto de formação integral que envolve muitas frentes de natureza política e enfrentamento às pressões de ordem econômica, mas que tem em sua base, especialmente onde atuam os profissionais da educação, espaços de autoria e autonomia para escolhas curriculares que façam a diferença. Ninguém mais que os professores e professoras, neste país, pode assumir o protagonismo da formação escolar, dado que é pela ação curricular, na prática docente, que todos os princípios e ideários educativos encontram materialidade. O currículo não pode tudo, mas como campo de disputas e correlação de forças pode mobilizar coletivos de professores para assumirem projetos que digam não ao empresariamento educacional, que digam não ao dilaceramento da formação humana plena, que digam não às propostas cujas finalidades deslocam o sentido público da educação nacional.

## Referências

- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. v. 112. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- BONAFÉ, Jaume Martínez. La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum**. Madrid: Morata, 2010, p. 527-547.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, 2023.
- RIBEIRO, Darcy. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço Tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- TEIXEIRA, Anísio. **Discurso proferido na III Conferência Nacional de Educação**. Salvador, 1966.

# **BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS PARA A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

*Aurélia Lopes Gomes*

## **Introdução**

A educação integral, enquanto proposta formativa voltada ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, fundamenta-se em diversas correntes teórico-pedagógicas. Pode-se afirmar que, no âmbito da educação escolar, de acordo com cada contexto social, histórico e político, foram criadas e desenvolvidas, experiências, programas e projetos baseados nas premissas destas teorias.

Neste texto<sup>1</sup>, destacam-se conceitos importantes para a reflexão sobre quais concepções teóricas as redes municipais e estaduais de educação poderão ancorar suas políticas das escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral, como embasamento teórico, conceitual e metodológico que passarão a adotar a partir da adesão ao Programa Escola de Tempo Integral.<sup>2</sup>

A questão central é: em quais bases teóricas encontram-se concepções para a fundamentação e implantação dos programas de escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral no Brasil?

---

1. Corresponde ao ensino fundamental atualmente.

2. O Programa Escola de Tempo Integral foi instituído pela Lei n. 14640, de 31 de julho de 2023, do Ministério da Educação.

No desenvolvimento do texto, apontam-se os conceitos considerados essenciais para a definição da linha teórico metodológica que as redes podem adotar para o encaminhamento das suas políticas locais, a partir das ideias centrais adotadas: pelos teóricos que propuseram a educação integral; nos programas levados a efeito na historiografia da educação brasileira, que criaram escolas de tempo integral com a perspectiva progressista; e, também nos movimentos educacionais e programas institucionais criados para a efetivação destes programas e políticas.

## **História da educação integral e suas bases teóricas**

Verificando a historiografia da educação, percebe-se que, por um longo tempo, os aspectos inerentes ao protagonismo dos estudantes foram considerados secundários, pois havia aquelas teorias que ora consideram os conhecimentos como principal ator, ora os métodos e técnicas.

Na concepção tradicional, por exemplo, a pedagogia centra-se no desenvolvimento cognitivo, concebendo a escola como espaço de transmissão de conhecimentos e o professor como figura autoritária, a quem os alunos devem obediência. Na abordagem tecnicista a preocupação é a reordenação do processo educativo, para torná-lo técnico e profissional, por meio do emprego de metodologias e técnicas que tornem a aprendizagem capaz de formar a mão de obra para a indústria da produção em massa.

No entanto, os avanços dos estudos nas áreas da sociologia, filosofia, ciências sociais e psicologia, propuseram mudar a forma como se concebe o homem, a sociedade e a educação. Assim, o processo ensino e aprendizagem passa a ser considerado o propulsor do desenvolvimento humano integral. Salienta-se, que não serão aprofundados aspectos gerais das teorias e teóricos escolhidos, mas apontadas reflexões sobre fatores relacionados ao nosso tema de estudo, pois o objetivo é apresentar concepções que oferecem as ba-

ses e o rumo para a construção de projetos e políticas de implantação e implementação das escolas de tempo integral, na perspectiva da formação humana integral.

Devido à relevância de Anísio Teixeira para a educação integral e as escolas de tempo integral no Brasil, destaca-se inicialmente o Pragmatismo. Essa teoria influenciou no Brasil os educadores reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE) que, em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. No teor do manifesto estão postas as intenções dos 25 educadores que o assinam, afirmando a necessidade de uma renovação educacional, propondo que se transferisse a solução dos problemas escolares do campo administrativo para o plano político-social.

E é nessa perspectiva, a do estadonovismo, que surge e ganha força, no Brasil, a concepção de educação integral. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova menciona várias vezes os termos educação integral e formação integral e, embora não a defina, quando os utiliza, acompanha as premissas enunciadas por John Dewey, importante pragmatista que influenciou Anísio Teixeira.

A Escola Nova resgata a importância/protagonismo da criança no processo educativo apontando para a educação integral e formação integral como condição essencial para o desenvolvimento das crianças e jovens e indicam o método ativo de ensino aprendizagem como opção metodológica para o desenvolvimento do ensino. Do pragmatismo de Dewey, destacam-se dois conceitos importantes: democracia e experiência.

Em relação à concepção de democracia, Teitelbaum e Apple (2001) afirmam que, para Dewey,

a democracia genuína não se referia simplesmente a agências e rituais governamentais, mas, pelo contrário, prendia-se com o processo dinâmico de uma participação diária activa e igual que incluía, não apenas o apare-

lho político formal, como também a cultura e a economia, em essência, todas as esferas da vida (Teitelbaum; Apple, 2001, p. 197).

Aliada à ideia de democracia como modo de vida, e não só uma forma de governo ou de gerir a política, os pragmatistas acrescentam a sua teoria o conceito de experiência. De acordo com Cavaliere (2002), Dewey considera que

a experiência é um modo de existência da natureza. No âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subsequentes. Em outras palavras, experiências ensinam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros (Cavaliere, 2002, p. 257-258).

Cabe à escola, segundo essa perspectiva, o papel de reconstrução da experiência. Neste sentido, a escola torna-se, para Dewey, o espaço formal próprio da sociedade democrática para o desenvolvimento de experiências reflexivas, que não acontecem naturalmente, mas planejadas e intencionais. A escola transforma-se numa “microsociedade”. Surgem daí a ideia da construção das escolas-modelo, propostas e criadas a partir dos seus estudos, que foram difundidas por todo mundo.

A efetivação dessas experiências no Brasil deu-se com Anísio Teixeira que, baseado nas propostas do movimento da Escola Nova e do Método Ativo, promoveu modificações no sistema educacional e criou as Escolas Parque. Anísio Teixeira primeiramente instalou cinco escolas experimentais no Rio de Janeiro, com a proposta de implantar educação integral e em período integral.

De acordo com Teixeira (1997 *apud* Chaves, 2002, p. 48), estas escolas

deveriam ser vistas como escolas laboratório, onde estão ensaiando com grande proveito para as crianças e para os professores e em condições tão favoráveis quanto possível, algumas técnicas da escola renovada.

Anísio Teixeira implementou ainda uma proposta de educação integral em tempo integral com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador.

Ainda no Rio de Janeiro, nos períodos de 1983 a 1987 e 1991 a 1994 foram implementados os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), durante a administração de Brizola e de Darcy Ribeiro. Os Cieps foram escolas especificamente construídas para oferecer atividades em tempo integral, tendo como premissa a formação humana integral e apresentando aspectos da concepção da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de experiências reflexivas sobre a vida em sociedade.

Outra contribuição importante para a criação das políticas de tempo integral é a dos anarquistas, denominada Educação Libertária, que sugere atenção ao princípio da liberdade e da igualdade como base da vivência social, com a eliminação das relações autoritárias presentes na pedagogia tradicional. De acordo com Robin (1989, p. 88), importante teórico anarquista, a ideia moderna de educação integral: “nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais”.

Para os anarquistas, o ensino integral enfrenta diretamente o problema da divisão social e levanta a questão da necessidade de romper a dualidade entre trabalho braçal e trabalho intelectual, que costuma justificar a divisão em classes sociais entre dominantes e dominados. Desta forma, o ensino tem como objetivo desenvolver todas as possibilidades da criança, sem abandonar

nenhum aspecto intelectual, físico, ou afetivo, considerados os pilares para a discussão sobre a educação integral.

A teoria e a prática pedagógica anarquista romperam com os estreitos marcos da escola, multiplicando os centros educacionais em que se tentou levar à prática todo um plano de educação permanente. Nessas experiências, um fator importante é o conceito de autogestão escolar, princípio da autonomia escolar como se propõe atualmente. Por adotar esta perspectiva educacional, Maurício Tragtenberg foi um dos representantes da tendência libertária no Brasil.

Outra teoria que fundamenta a elaboração das propostas político-pedagógicas para as escolas de tempo integral é o materialismo histórico-dialético. Contraponto ao idealismo, os teóricos marxistas afirmam que para entender a realidade tem-se que partir de condições concretas da vida. “São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (Marx; Engels, 2007, p. 86) que determinam as formas de vida dos seres humanos.

Dentre os teóricos marxistas, Gramsci é aquele que tem influenciado o desenvolvimento do pensamento pedagógico contemporâneo e que trata mais explicitamente das questões referentes à educação integral. Seus escritos sobre a educação baseiam-se nas cartas recebidas no cárcere de sua irmã que residia na Itália, sobre a educação dos sobrinhos e da família sobre o processo educacional dos seus filhos, na Rússia. Ele discutia e refletia assim os modelos educacionais que aconteciam nos dois países simultaneamente e propôs os aportes teóricos para uma educação socialista. Surgem daí suas propostas baseadas nos conceitos de: escola unitária, escola desinteressada, politecnia e omnilateralidade.

Para Gramsci, cultura e trabalho constituem eixos fundamentais no processo de humanização. Neste sentido, propõe uma Escola Unitária ou Escola Única do trabalho que une

dialeticamente trabalho intelectual e industrial, formação humana geral e profissionalização, teoria e prática.

Segundo Jesus (2005), a proposta de Gramsci no primeiro grau<sup>3</sup> envolve o ensino das “noções instrumentais” – ler, escrever, fazer contas, história, geografia – as noções de “direitos e deveres” e as primeiras noções para um entendimento da concepção histórico-dialética do mundo, o que ele chama de ensino dogmático, ou seja, que priorize o ensino do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Aliados a esses fatores, o autor italiano propõe ainda que as atividades desenvolvidas com as crianças nesta etapa escolar sejam intencionalmente organizadas.

Ainda de acordo com o autor, a escola média conduzirá o jovem às suas escolhas profissionais. Cabe a ela:

Criar os valores fundamentais do humanismo, a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias a posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários) ou de caráter imediatamente prático produtivo (indústria, burocracia, organização comercial etc.) (Jesus, 2005, p. 69).

O conceito de “escola desinteressada” em Gramsci sugere que a escola não seja destinada aos interesses de uma classe social privilegiada, mas uma escola para toda população. Nosella (1991, p. 22) define o adjetivo “desinteressado” em Gramsci como: “um horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas a coletividade e até a humanidade inteira”.

O conceito de politecnia, produzido a partir da teoria marxista, aparece vinculado a formação para o trabalho, ao considerar o tra-

---

3. Produzido a partir da apresentação, em um webinar, no curso Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no Âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, realizado no ano de 2024.

balho como princípio educativo em todos os níveis de ensino. De acordo com Saviani (1989, p. 13), “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”, possibilita, então, superar a divisão entre trabalho manual e intelectual, proporcionando a familiaridade entre os princípios científicos gerais e as habilidades práticas necessárias aos processos de produção.

A omnilateralidade, que se refere à formação humana, significa “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (Manacorda, 1991, p. 78-79).

Em linhas gerais, apoiados nas proposições de Gramsci, destaca-se que as características que formam a concepção de educação integral na perspectiva teórica materialista histórico-dialética, são: o desenvolvimento global e harmonioso de todas as faculdades; a recusa pelo espontaneísmo dos métodos ativos; a ênfase à necessidade de um ensino elementar dogmático; a proposta de uma escola única de cultura geral, humanística, que equilibre a formação intelectual e profissional ou tecnológica inerente à formação do novo homem.

## **Contribuições da pedagogia libertadora e do Programa Mais Educação para a concepção de educação integral no Brasil**

Nesta seção, tem-se como proposta apresentar conceitos, para a construção das escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral, a partir de dois importantes movimentos educacionais brasileiros, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e o Programa Mais Educação, desenvolvido no Brasil entre os anos de 2007 e 2015.

A pedagogia libertadora, anunciada por Paulo Freire e desenvolvida por seus seguidores que se reúnem no Instituto Paulo Freire, traz importantes aspectos que contribuem para a criação

da política das escolas de tempo integral, dentre eles aponto os conceitos de: conscientização, educação para a cidadania, dialógica e sustentabilidade.

A teoria freiriana anuncia a conscientização como fator educacional que proporciona aos cidadãos conhecerem e refletir sobre sua situação social e, com isso, encontrar o caminho da mudança de sua situação de oprimido. Entretanto, não basta apenas uma tomada de consciência ingênua da realidade, é necessária uma conscientização crítica, a qual se dá através da práxis, da atuação ativa do homem na realidade.

Sua proposta de educação para a cidadania, ou seja, a realização de uma educação que oriente os cidadãos para a vida em sociedade, a transforma em um ato político necessário para a superação da situação de opressão por que passa a classe trabalhadora na sua formação. O processo da conscientização, entendida como reflexão sobre o real vivido para a sua superação, é a base para desenvolver uma concepção de educação integral que considere o contexto social, histórico e cultural de crianças e jovens como ponto de partida para a sua integralidade como sujeitos.

Para Freire (1980, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Assim, é na relação dialógica, entre professor e aluno como sujeitos no processo de ensino, que se desencadeia uma educação humanizadora, superando o que ele definiu como educação bancária.

É fundamental, nos tempos atuais, revisitar o conceito de sustentabilidade desenvolvido pelos freirianos. Gadotti (2008) prefere apresentar esta concepção como uma educação para a vida sustentável ou simplesmente educação para a sustentabilidade. Para ele,

quando falamos em vida sustentável, a entendemos como um modo de vida de bem-estar e de bem viver para todos, em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o

meio ambiente: um modo de vida justo, produtivo e sustentável (Gadotti, 2008, p. 75-76).

Ele desdobra a sustentabilidade em dois eixos: 1) sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica; 2) sustentabilidade cultural, social e política. Em linhas gerais, aponta para uma relação harmônica do homem-meio-sociedade, via sustentabilidade.

No bojo do movimento por uma educação integral, baseada na formação integral, foi instituído em 2007 o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007. O programa se caracterizou como um importante movimento educacional, que oportunizou a oferta das escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral, com o objetivo de ampliar a jornada escolar para até 7 horas diárias e contribuiu para a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino no Brasil.

O Programa Mais Educação apresentou conceitos que contribuem significativamente para pensarmos a atual política das escolas de tempo integral, dentre eles: a integração curricular, os macrocampos; os novos territórios educativos e a intersectorialidade, como aspectos relacionados ao processo ensino aprendizagem, ao currículo e a gestão de tempos e espaços escolares.

A perspectiva da integração curricular envolve a inter-relação entre as áreas do conhecimento, componentes curriculares e temas transversais já previstos para as escolas de tempo parcial, com aqueles componentes curriculares, que serão acrescidos ao percurso formativo, para a efetivação da escola de tempo integral. A ideia de integralidade curricular contempla, também, a execução dos componentes curriculares durante todo dia escolar, de forma integrada e não mais em turno e contraturno, como são comumente desenvolvidas as atividades de ampliação da jornada escolar diária.

O Programa Mais Educação produziu um referencial curricular para o percurso formativo dos estudantes das escolas de tempo integral que foram denominados de Macrocampos. Eles contribuíram para que as escolas definissem seus currícu-

los a partir de temas e áreas do conhecimento, que efetivasse a formação humana integral, por meio das atividades pedagógicas relacionadas a esses campos de formação dos sujeitos. Os Macrocampos propostos definidos no Manual Operacional de Educação Integral do Programa Mais Educação foram: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica (Brasil, 2012).

Outro conceito significativo para o desenvolvimento das escolas de tempo integral foi o de novos territórios educativos, entendendo o entorno das escolas como o *locus* que, juntamente com a escola, torna-se potencial espaço de ensino e aprendizagem. Vinculado à ideia de cidade educadora, esta concepção aponta os espaços, equipamentos e instituições da cidade como locais que oportunizam os processos de ensino e aprendizagem mais motivadores e conectados com o território, para além dos muros da escola.

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

## **Algumas considerações**

Considerando que a aprovação da Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), levou as escolas brasileiras a aderirem a Política de Escola de Tempo Integral, indicando a perspectiva da educação integral como a formação humana integral de crianças, adolescente e jovens em todas as suas dimensões, é necessário que as redes de ensino conheçam o processo pelo

qual passou a discussão sobre a educação integral escolar, ao longo da história da educação brasileira.

O presente texto não propõe a adoção de um ecletismo teórico, nem uma metodologia alienada do contexto da comunidade escolar contemporânea. Apresentar a concepção de educação integral em várias abordagens e levar este conhecimento a gestores e profissionais que atuam nas redes, pode contribuir para que se construa e efetive uma perspectiva de educação integral para este momento histórico.

## Referências

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/40kJwqf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/4jc5eWl>. Acesso em: 5 set. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHAVES, Mirian W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. *In*: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha C. da C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar em Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. *In*: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ROBIN, Paul. A educação integral. *In*: MORYON, Félix Garcia (org.). **Educação libertária**: Bakunin e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul./dez. 2001.



# **CONCEITOS E REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: RETROSPECTIVA DOS MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

*Alexandre José Krul  
Rúbia Emmel*

## **Introdução**

Este estudo tem como tema a Educação Integral (EI) e abrange aspectos históricos e marcos legais da educação brasileira. Parte-se do contexto histórico do qual emerge a EI, cenário no qual as políticas públicas para a educação no Brasil não priorizavam o ensino para todos e em meio a um debate cuja função foi promover uma escola para atendimento das camadas da população que, naquele momento, não tinham acesso à escola primária. Ressalta-se que a EI não corresponde a um ideal recente na história da educação, pois, ainda em 1920, vimos surgir o “germe da educação integral” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 57).

Ao longo dos anos, estes pressupostos revelam que, no contexto histórico das políticas públicas educacionais brasileiras, a EI constitui-se como direito universal, com enfoque principal nas classes populares, e começa a ser discutida no Brasil a partir da primeira metade do século XX (Cardoso; Oliveira, 2019). Embora a EI não seja recente, apenas teve sua primeira institucionalização no país em 1950, com a Escola Carneiro Ribeiro, a primeira escola-parque construída a partir da proposta idealizada por Anísio

Teixeira (Nunes, 2010) durante o período em que esteve à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (1951-1964). De acordo com Nunes (2010, p. 30): “A conhecida escola-parque que, ao lado das classes comuns de ensino, no bairro operário da Liberdade, em Salvador, constituiu uma experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida educação integral, tratava-se de uma escola feliz, que reunia às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural”.

Os estudos de Nunes (2010) sobre Anísio Teixeira demonstram que este foi um dos pioneiros na luta por uma educação pública, laica, universal e integral, o qual alertava para a relação intrínseca entre educação e democracia, não sendo possível prospectar uma sociedade democrática, sem que o conjunto da população tivesse acesso à escola comum, não dualista, garantidora do desenvolvimento humano, em suas diferentes e múltiplas dimensões. De acordo com Gomes (2010), na década de 1960, Darcy Ribeiro criou sua experiência de EI com a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Os Cieps foram uma proposta inovadora de educação porque ofereciam uma diversidade de atividades e conhecimentos para as crianças em situação de maior vulnerabilidade social. Para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (Cardoso; Oliveira, 2019), a educação escolar carecia de investimentos de forma organizada, fazendo chegar os benefícios deste investimento ao povo. Neste contexto histórico o acesso à escola primária era privilégio para poucos e se passou a pensar num modelo de educação que atendesse não só as minorias, mas também, parte da população que não tinha o acesso a essa educação escolar.

Conforme Menezes (2012), não são muitos os autores que se detêm sobre a reflexão do direito à educação (em tempo) integral, sendo que, no contexto da legislação educacional do País, a EI ocorreu, mais recentemente, a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988). Identificam-se que outras normatizações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.

9.394/1996 (LDB) (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 (PNE, 2001-2010) (Brasil, 2001) foram unânimes em reiterar o direito à educação (integral). A partir de Menezes (2012), compreende-se que, embora o conceito de EI esteja em constante movimento, atualmente, é considerado ação estratégica voltada para a garantia da atenção e do desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Os estudos de Moll e Leclerc (2012, p. 11) consideram que “a perspectiva da educação integral em jornada ampliada na educação básica está na agenda da política educacional brasileira”, uma vez que parte do pressuposto da criação, ampliação e consolidação de direitos sociais. Nesse contexto, a EI trata-se de um processo que rompe com a concepção de políticas formatadas. A partir das inscrições na legislação brasileira, a EI passa a ser vivenciada em diferentes redes de ensino, o que demanda reflexões e debates, que se fazem democráticos, sob o crivo da discussão teórica e a partir de políticas emergentes no contexto educacional brasileiro (Moll; Leclerc, 2012).

Essas proposições compõem a problemática deste estudo, a partir dos seguintes questionamentos: como ocorreu a trajetória histórica da EI na educação brasileira? Quais concepções de EI são reveladas nos marcos históricos e legais da educação brasileira? Acredita-se que os documentos legais do histórico da educação brasileira permitem avanços ou retrocessos nas Políticas Educacionais que institucionalizam a EI nos últimos anos. A pesquisa tem como objetivo compreender os conceitos e referências da Educação Integral (EI) a partir da análise dos marcos legais e históricos das políticas públicas educacionais brasileiras. Para tal, realizamos uma retrospectiva histórica dos marcos legais da educação brasileira, pois estes permitem compreender a EI, seus conceitos e referências no contexto das políticas educacionais.

## Metodologia

Este estudo possui uma abordagem qualitativa e tipologia de pesquisa bibliográfica e documental. Para reconstituir a trajetória do conceito de EI no Brasil, baseamo-nos em Moll (2012) e Barcelos e Moll (2021), cujas obras exploram as múltiplas dimensões dessa proposta educacional.

Além disso, foi realizada a pesquisa documental, a partir da identificação, leitura e análise da EI no Brasil por meio de sete documentos constituídos (ou redigidos) ao longo da história da educação e que contribuíram para construir a concepção de EI: i) Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988); ii) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996); iii) Plano Nacional de Educação (PNE)/Lei n. 10.172/2001 (Brasil, 2001); iv) Programa Mais Educação (PME)/Decreto n. 7.083/2010 (Brasil, 2010); v) Plano Nacional de Educação (PNE)/Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014); vi) Base Nacional Comum Curricular/Resolução CNE/CP n. 02/2017 (Brasil, 2017); vii) Programa Escola em Tempo Integral (ETI)/Lei n. 14.640/2023 (Brasil, 2023).

A análise dos documentos está pautada na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), com as seguintes etapas: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise foram escolhidos os documentos a serem analisados, a partir de uma leitura prévia que possibilitou conhecer os materiais a serem analisados. Na etapa de exploração do material foi realizado o recorte dos textos nestes documentos, constituindo 26 unidades de registro. Foi organizado um quadro de investigação para análise da perspectiva de EI que o documento apresenta (nome ou número do documento, excerto e perspectiva emergente de EI). Posteriormente, a interpretação dos resultados foi realizada à luz da compreensão de EI apresentada por Moll (2012) e Menezes (2009, 2012).

## **Análise de dados**

A partir da busca e leitura dos principais documentos oficiais do Estado, leis e decretos que contribuíram para o entendimento da EI, realizamos a AC. A fim de expressar o resultado das perspectivas de EI, organizamos uma planilha que apresenta a síntese dos marcos legais e documentais, os quais entendemos que compõem a história da EI no Brasil. Nessa planilha, foram identificados e analisados um total de 26 excertos da EI extraídos dos documentos normativos e de legislações Educacionais Nacionais e organizados em ordem cronológica de desenvolvimento. Desse modo, identificamos como os documentos trazem a EI, pois, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), observa-se uma articulação e organização lenta de políticas públicas para amparar a Lei e viabilizar a EI nas escolas públicas.

A noção de ‘pleno desenvolvimento’ e ‘desenvolvimento integral’ do estudante apareceu em três dos sete documentos analisados. Conforme Menezes (2012), a Constituição Federal (Brasil, 1988) apresenta a educação como o primeiro “direito social” (art. 6º), explicita que é “direito de todos e dever do Estado e da família”. No artigo 205 visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Estes artigos da Lei, conduzem à compreensão de que esse direito está associado a uma EI. A Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996) e o PNE 2001-2010 (Brasil, 2001), reiteram o direito à EI, porém, é de forma não inter-relacionada que trazem o tempo integral. Em especial, a LDB e o PNE trazem para a reflexão o tempo integral como um dos possíveis alicerces para a construção da EI.

Identificamos que a LDB associa a EI somente para o Ensino Fundamental (art. 34, § 2º), e o PNE 2001-2010 vincula a Educação Infantil (Menezes, 2009). Porém, nenhuma destas legislações define o que seja EI (Menezes, 2009). Nessa perspectiva, é interessante ressaltarmos que, a partir da menção da EI nesses documentos, começa a articulação para o chão da

escola. No PNE 2001-2010, houve uma tentativa de definição de Educação em Tempo Integral, mas que se restringiu a expandir o tempo do aluno na escola com 7 horas por dia (Menezes, 2009). Entendemos como definição superficial, pois se restringiu ao espaço/tempo dos alunos de 0 a 6 anos e não ao sujeito e aos processos de ensino e de aprendizagem e suporte estruturais para que aconteça a Educação em Tempo Integral.

O excerto da Meta 18 “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 2001, [n.p.]) apresenta o atendimento da EI como uma prioridade para a Educação Infantil. A partir do documento, percebemos a preferência da EI para crianças de renda familiar menor. Identificamos uma tentativa de trazer, de modo razoável o mínimo para que uma criança possa permanecer na escola, mas ainda não se articulam instrumentos, meios e métodos para que as metas sejam desenvolvidas na escola, para que o aluno possa permanecer e se desenvolver na escola.

Desse modo, corroboramos com Moll (2012) ao trazer que a educação da população brasileira foi e, ainda é, um dos maiores desafios de uma sociedade que manteve, historicamente, grande parte do seu povo sem os direitos civis, sociais e econômicos. Desde a aprovação da LDB (Brasil, 1996), o planejamento de políticas públicas de EI vem sendo estimulado em nosso país, conforme identificado na análise. O PME (Brasil, 2010) foi estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da EI. O principal objetivo do programa foi ampliar o tempo de permanência e o espaço educacional dos alunos nas redes públicas, aumentando a oferta de atividades diversificadas e tempos escolares (Brasil, 2010).

Conforme Barcelos e Moll (2021, p. 889), o programa teve a perspectiva de uma formação humana integral, para considerar as múltiplas dimensões, singularidades e especificidades do sujeito nos “projetos político-pedagógicos das escolas, em diálogo com seus territórios, e buscava desenvolver as áreas do conhecimento, possibilitando, assim, a potencialização das

mais variadas experiências, habilidades e saberes”. Desse modo, identificamos possibilidades de institucionalização da EI, quando comparado com documentos anteriores. Além disso, o programa garantia a autonomia financeira das escolas, pois a maior parte do recurso era repassada diretamente às unidades de ensino, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Para o aumento da oferta da EI, o PNE (2014-2024) antevê, na Meta 6, “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, [n.p.]). Ampliando, o compromisso dos entes federados com a extensão da jornada escolar de crianças e adolescentes do nosso país.

Ao observarmos a situação atual no site do PNE (2024) em movimento para o acompanhamento da Meta 6, identificamos que atualmente são 13,5% dos alunos da educação básica (EB) da rede pública em tempo integral, ou seja, estamos no último ano de vigência do PNE e cumprimos um pouco mais da metade da meta. Ainda, quanto ao percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares, temos 44,2% das escolas. Esse indicativo pode dar um falso entendimento que as escolas públicas estão cumprindo o estabelecido no PNE, no entanto, o percentual é com relação às escolas que possuem ao menos um aluno que permaneça 7 horas diárias na escola.

Percebemos o não cumprimento da Meta 6, ao trazer essa diferença em relação aos dados do acesso à educação em tempo integral na escola pública. Pensar a EI na EB implica em superar um abismo na falta de condições de funcionamento e

acesso ao saber, nas escolas em que estudam os/as filhos/as das diferentes classes sociais. Ao mesmo tempo, implica a superação da naturalização do tempo exíguo, das práticas excludentes e dos métodos arcaicos arraigados em nosso sistema educacional (Barcelos; Moll, 2021, p. 789).

Corroboramos com as autoras, pois entendemos o ser humano como não fragmentado, sendo essencial para a sua constituição ao longo do tempo/espaço, desenvolver a sua integralidade.

A resolução que normatiza a BNCC (Brasil, 2017) a qual prevê, no artigo 13 que o currículo e que a proposta pedagógica, necessitam assumir um percurso

contínuo de aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental, promovendo integração nos nove anos desta etapa da Educação Básica, evitando a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral e autonomia (Brasil, 2017, p. 8).

A partir do exposto, percebemos um avanço na normativa, visto que, se comparada às Leis anteriores que contemplavam a EI, a BNCC (Brasil, 2017) traz aspectos curriculares e de propostas pedagógicas articuladas na EI que visam o pleno desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões no Ensino Fundamental.

Para a criação de matrículas na EB em Tempo Integral, foi desenvolvido o ETI (Brasil, 2023) que busca o cumprimento da Meta 6 do PNE (Brasil, 2014). No ETI (Brasil, 2023) evidenciamos o seguinte excerto sobre as matrículas:

A criação das matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7 horas diárias, ou 35 horas semanais). Aumentar o número de matrículas em tempo integral, com envio de recursos financeiros específicos para as escolas que atendam os alunos em tempo integral para todas as etapas e modalidades da EB (Brasil, 2023, [n.p.]).

Nisto, identificamos o crescimento das discussões e a preocupação do meio educacional para a articulação da permanência do estudante na escola aliada à destinação de recursos financeiros

ros, estruturais e à formação dos profissionais em ETI para que esse movimento seja viável na EB. Logo, é possível verificar o fortalecimento do discurso e a apropriação da ETI, contribuindo com subsídios para serem incorporados em normatizações que se sucederam (Menezes, 2012), a partir da abrangência da EI nos documentos e leis que regem a educação nacional.

## **Algumas considerações**

A partir do estudo, evidenciamos a EI para a constituição do ser humano em sua totalidade, indo além da mera permanência do estudante em tempo/espaço integral na escola. Por meio da análise das concepções de EI nos marcos legais e históricos da educação no País, percebemos que, ao longo do tempo, foi fundamental trazer nos documentos a EI, pois mobilizou profissionais da educação e entes federativos a discutirem seu conceito e articularem meios para que a EI começasse a ser desenvolvida nas escolas públicas de EB.

Sendo assim, evidenciamos uma melhor apropriação da definição de EI nos documentos analisados, pois, com o passar do tempo, esta ficou mais emergente e foi ampliada nos documentos. Percebemos que se buscou ir além da permanência e desenvolvimento na Educação Infantil, ampliando, ao menos na lei, a abrangência para o Ensino Fundamental e por conseguinte para todas as etapas e modalidades da EB.

A análise possibilitou reconhecer que a EI vem buscando sua consolidação como a institucionalização de políticas locais no âmbito dos municípios, mediante leis e normativas. Por meio de programas como o PME e o ETI, a União vem buscando a efetivação de projetos educacionais em EI para o país. Conforme o exposto na análise dos Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001, 2014), a União vem sendo indutora no que tange à implantação e desenvolvimento de ações voltadas à EI, considerando as intenções dos documentos em combater as desigualdades e avançar na qualidade em educação.

Por fim, salienta-se que esta análise foi subsidiada a partir da escolha de documentos previstos na metodologia, portanto, não prescinde uma compreensão mais histórica em que se percebam os “altos e baixos”, ou seja, as oscilações que evidenciam que o caminho da EI não é linear e que é uma concepção em disputa. Para ilustrar estas descontinuidades se exemplifica o PME (Brasil, 2010), identificado neste estudo como estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais e ação indutora para a educação em tempo integral no país. O PME (Brasil, 2010) foi reconfigurado no Governo Temer intitulado “Novo Mais Educação” (Brasil, 2016) no qual foi identificado por Diniz Junior e Mól (2023) que o repasse de recurso financeiros não considerou as desigualdades presentes nas instâncias subnacionais e, além disso, a ausência de uma articulação, por parte da União, que levasse em conta as especificidades da educação escolar e as singularidades regionais e locais contribuiu para a diminuição das matrículas em tempo integral e para a descontinuidade desta política no país. A EI dentro de uma concepção mais similar ao PME (Brasil, 2010) só é retomada com o ETI em 2023 (Brasil, 2023).

## Referências

BARCELOS, Renata G. de; MOLL, Jaqueline. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 887-911, set./dez. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2IYVcoY>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da Re-

pública, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3KgscMf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2IkG3n1>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/4fSmka4>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2DCH3yQ>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/4jlOA6w>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/464C8Uq>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jul. 2023, [n.p.]. Disponível em: <https://bit.ly/4jc5eWl>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em movimento**. Brasília: MEC, 2024. On-line. Disponível em: <https://bit.ly/2s5NaVr>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CARDOSO, Cíntia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A História da Educação Integral/Em Tempo Integral na Es-

cola Pública Brasileira. **InterMeio**, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

DINIZ JUNIOR, Carlos Antonio; MÓL, Sara César. Programa Mais Educação: indução e descontinuidade. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 145-159, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3WkClxc>. Acesso em: 29 jul. 2024.

GOMES, Cândido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MENEZES, Janaina S. da S. Educação integral & tempo integral na educação básica. In: COELHO, Lígia Martha C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: Faperj, 2009.

MENEZES, Janaina S. da S. Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

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

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesúnia de F. E. (orgs.). Apresentação. **Em Aberto**. Brasília, v. 25, n. 88, p. 11-14, jul./dez. 2012.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

# **GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS DIVERSAS INSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO E ACOMPANHAMENTO SOCIAL: CRIAÇÃO DE COMITÊS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

*Claudia Santos*

## **Educação escolar para além da escola**

Colocamo-nos à disposição para refletir sobre a gestão democrática e as diversas instâncias de participação e acompanhamento social, mais especificamente, a criação de comitês de educação integral, no âmbito da educação escolar. A escola é um espaço privilegiado de conhecimento, lugar de desenvolvimento humano, socialização do saber sistematizado, troca de experiências, acesso ao saber científico, apropriação e produção de conhecimentos em articulação com os saberes populares, a cultura, arte e tecnologias, lugar de convivências. Por isso é, também, onde se vive a vida, lugar destinado ao processo e aprimoramento da nossa humanização.

A educação escolar é processo que transcende o espaço da escola e nessa mesma direção a própria escola, enquanto instituição educativa, não se limita ao seu espaço físico, precisa e deve-se constituir-se enquanto comunidade na perspectiva do pertencimento ao território, considerando todo o contexto político, social, cultural e econômico ao qual encontra-se inserida. A escola desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos. Ao reconhecermos o papel significativo da escola

para construção da sociedade em que vivemos, importa a defesa por uma concepção de educação humanística que se consolida a partir da compreensão da educação integral como direito de todos e todas, democrática, e assim se desenvolva enquanto estratégia fundamental para enfrentamento das desigualdades sociais, desenvolvimento de práticas antirracistas e anti-homofóbicas, de combate a toda forma de preconceitos e violências, constituindo-se como um espaço de inclusão.

Essa educação e essa escola, para existirem, requerem a participação ativa de toda sociedade, afinal, estamos a falar de um direito social, constitucionalmente garantido, uma luta histórica da sociedade brasileira. Como afirma Freire (1986 *apud* Navarro *et al.*, 2004, p. 7) defende que: “[...] tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também”.

É nesse contexto, da participação ativa, que os sujeitos passam a dialogar e expor sugestões de melhorias, inquietações, angústias e expectativas que permitem trocas de ideias e buscas por resoluções de problemas apresentados pelos participantes. O grande desafio desse processo é a superação de posicionamentos autoritários e inflexíveis, que só se faz por meio da promoção de espaços e sucessivas oportunidades de diálogo.

A implantação e implementação de uma política de educação integral em tempo integral é um desafio que exige um conjunto de ações políticas e pedagógicas articuladas, paralelamente, requer o comprometimento e a participação de todos os sujeitos envolvidos, desde os pais e responsáveis até os profissionais da educação, estudantes, bem como, a comunidade escolar e todas as suas instâncias de participação social.

A mudança na rotina e a ampliação do tempo escolar não apenas impacta a vida do estudante, mas também produz significativo impacto na vida dos pais, professores e demais funcionários, vez que, historicamente, a escola brasileira se organizava em tempo escolar resumido, legalmente, no mínimo obrigató-

rio, tempo escolar de vinte horas semanais, que correspondem a quatro horas diárias, e assim, configurando em uma escola mínima em seu tempo, conseqüentemente, mínima na promoção de oportunidades educativas, ofertando, por assim dizer, repertório curricular mínimo. Contexto que Anísio Teixeira já apontava como fragilidade do sistema educacional.

Teixeira (1994, p. 63) afirma que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Anísio Teixeira defendia a garantia de uma escola com horários amplos, integrada ao seu território e com ele identificada. Convergindo com seu pensamento, a escola democrática exige que todos estejam engajados e trabalhem em conjunto para que as ações planejadas sejam desenvolvidas. Isso pressupõe a colaboração, o diálogo, a troca de experiências e apoio mútuo entre todos os membros da comunidade escolar.

Assim, acreditamos que educação integral em tempo integral, deve promover uma educação que se conecte com o território buscando integrar-se à comunidade. A escola não pode se configurar como um mundo à parte. De acordo com Moll (2013, p. 45),

trata-se de fazer acontecer o encontro entre a escola e a cidade, a escola e a comunidade, a escola e a rua, ampliando-se e garantindo-se territórios para percursos formativos de nossas crianças e jovens.

Isso envolve compreender a cultura, os valores, os diversos saberes, identidade e os desafios presentes na comunidade a qual a escola está inserida.

É nesse contexto que se insere o papel das diversas instâncias de participação e acompanhamento social, pois, se trata de uma política ancorada na educação com qualidade socialmente referenciada como direitos de todos e todas; refere-se a estratégia fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais; reflete ao direito do desenvolvimento pleno e a proteção social, logo, elemento de luta histórica.

## **Gestão democrática e participação social**

Assim, compreendida como luta histórica, a educação integral em tempo integral, tem sua agenda retomada no âmbito da política nacional de educação, em 2023, por meio do Programa Escola em Tempo Integral, instituído por meio da Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, com o objetivo central de fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica. O referido programa, em sua Portaria n. 1.495, de agosto de 2023, art. 6º, destaca que no ato da pactuação das matrículas, os estados e municípios devem se comprometer em comprovar a aprovação de sua Política de Educação Integral em tempo integral, condicionado a submissão da norma exarada pelo Conselho Municipal ou Estadual de Educação. Essa determinação, de imediato, convoca a participação direta dos conselhos de educação para observância da proposta e assim, contribuir, acompanhar e propor procedimentos no âmbito da organização do tempo e do trabalho pedagógico, para que estes não se configurem enquanto uma mera ampliação de tempo.

Contudo, o acompanhamento e participação do Conselho de Educação, é apenas uma instância legitimada no processo; cabe-nos convocar a participação de outros conselhos, a saber: Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(Fundeb), visando monitorar e orientar a aplicação dos investimentos financeiros para a promoção de espaços adequados, aumento do número e formação dos profissionais da educação nas escolas de educação integral em tempo integral.

Também é importante o acompanhamento e participação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), visando à qualificação e oferta de alimentação escolar. Da mesma forma, importa incluir a participação do Conselho Tutelar nessa abordagem, pois, para os conselhos tutelares, a educação integral em tempo integral representa uma estratégia potente em direção à proteção social de crianças e adolescentes. Além dos conselhos instituídos, é imprescindível, a participação de outros coletivos organizados, como: associações, sindicatos e comitês de educação integral que discutem e buscam assegurar o direito à educação.

O princípio da participação ativa não se efetiva apenas pelo envolvimento dos coletivos organizados, refere-se ainda, a iniciativas que podem e devem ser promovidas pelos próprios coletivos com objetivo do fortalecimento do envolvimento e engajamento de toda comunidade local, como: reuniões periódicas, reelaboração de projetos políticos pedagógicos, encontros sobre o tema, seminários, congressos, audiências públicas, entre outros.

Nesse contexto, estamos nos referindo a um novo modo de fazer e viver a educação escolar, uma escola intensa pela dinâmica de horários de estudos, pesquisas, convivência, arte, cultura, esporte e lazer; uma escola com muros, mas, de portas abertas para acessar, receber a comunidade e adentrar seu território conhecendo e se reconhecendo; uma escola de direitos e deveres que versam pela aprendizagem; uma escola viva, feita de movimento e sentidos para estudantes e profissionais da educação, participativa no sentido mais profundo da palavra.

O território em toda sua complexidade, para além de campos e cidade que educam, na perspectiva de territórios educativos, refere-se a uma compreensão que se desenvolve por meio da centralidade da escola, ou seja, cabe à escola o papel de ar-

ticulação com o seu território, processo que só se desenvolve a partir de uma gestão democrática.

De acordo com Beatriz Goulart (2019 *apud* Garcia, 2019),

o território é assunto, é conteúdo do currículo, é o lugar onde se dão ações educativas e é um agente, como se fosse sujeito também. E não dizemos que ele é pedagógico, e sim educativo, porque estamos considerando a educação formal, a não formal e a informal.

Nessa perspectiva, as escolas precisam reconhecer em seu território espaços de convivências, aprendizagens e pertencimento. O território é parte da escola, de suas atividades e intencionalidades, seja na cidade ou nas escolas do campo, a relação com o território deve fazer parte do cotidiano escolar e consequentemente da formação integral dos sujeitos.

A articulação com a comunidade é um caminho importantíssimo para o compartilhamento da tarefa de educar; o território é assim, parte integrante da escola, especialmente, para o fortalecimento da participação das famílias na escola e nesse âmbito, localiza-se a articulação dos saberes escolarizados aos saberes populares, permitindo a interrelação entre escola e comunidade.

Trata-se de uma visão ampliada da escola, concebe a escola a partir da compreensão de que ela é parte do território e que o território, também, é parte da escola. Neste sentido podemos afirmar que lugar de criança é na, e com a escola; no, e em seu território; compromisso de todos e de cada um.

A gestão democrática, por ser compartilhada e colegiada, fortalece a escola e sua função social. Desse modo, ela é concebida no seu sentido mais amplo da participação que envolve autonomia dos sujeitos que dela fazem parte, de intervir na realidade a fim de promover a transformação social, assim sendo, ela é propulsora de empoderamento da comunidade escolar, pois através dela a comunidade se empodera mediante a sua parti-

cipação e autonomia da responsabilidade compartilhada com o processo de cuidar e educar das crianças e dos adolescentes.

## **Criação de comitês de educação integral**

Quanto aos Comitês de Educação Integral, a estes cabe o aprofundamento dos conhecimentos, fundamentos e concepção de educação integral, bem como, a promoção da intersectorialidade. Os Comitês podem ser criados a partir de iniciativa de profissionais que atuam nas equipes pedagógicas das secretarias de educação, professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, profissionais que atuam nos mais diversos conselhos e sindicatos, e em especial, pesquisadores e estudiosos do campo da educação como direito. O foco principal é promover a convergência de ações e políticas públicas para o desenvolvimento da educação integral em tempo integral.

A educação em tempo integral, enquanto educação com qualidade sociocultural, não está dada no âmbito da educação pública; refere-se a uma luta histórica por políticas de desenvolvimento da educação integral em tempo integral, representa um esforço coletivo de diferentes sujeitos, como professores, pais, estudantes, coordenadores pedagógicos, assistentes sociais, líderes comunitários, pesquisadores e outros representantes da sociedade civil, que se unem para promover mudanças significativas na educação.

Esse é um contexto que sugere a constituição de coletivos organizados enquanto mecanismo para fortalecimento da educação integral na agenda política e social, buscando elucidar a importância de recursos, políticas públicas e apoio necessário para sua consolidação. Por meio da criação de comitês de educação integral é possível impulsionar avanços importantes nessa área e contribuir para o direito a uma educação mais inclusiva, abrangente e com qualidade socialmente referenciada.

Um comitê é uma organização que reúne pessoas com interesses comuns, possibilitando a criação de espaços para a colaboração e a busca de objetivos compartilhados. Do ponto de

vista conceitual, a palavra comitê deriva do francês *comité* que por sua vez tem sua origem no latim *comitês* e *comes*. O conceito pode ser atribuído a comissão, ou seja, grupo de pessoas que trabalham juntas para resolver um problema, enfrentar um desafio ou realizar um projeto. Grupo de pessoas que trabalham juntas por ideais, que coadunam das mesmas concepções, levantam a mesma bandeira, possuem práticas de troca de ideias, tomada de decisões coletivas e compartilhamento de responsabilidades; grupo de pessoas, que se unifica por uma causa coletiva e por ela assume a defesa.

Assim, a criação de Comitês de Educação Integral surge como estratégia de acompanhamento e fortalecimento da política de educação integral, contribuindo para aprofundamento do debate e desenvolvimento de estudos e pesquisas. Os Comitês de educação integral no Brasil têm sua origem no contexto do Programa Mais Educação.<sup>1</sup> De acordo com o manual operacional do programa, os comitês poderiam ser identificados como comitê local, municipal, metropolitano, estadual ou territorial do Programa Mais Educação. Desse leque de possibilidades, comitês foram criados nos diversos estados do Brasil.

Consideramos que esta iniciativa contribuiu positivamente para a compreensão do programa naquele momento. O programa teve sua finalização em 2015/2016, mas, alguns comitês seguiram organizados ao longo do período. De forma mais específica destaca-se o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral e o Comitê Territorial do Rio Grande do Norte, ambos com articulação direta com universidades públicas.

O Comitê Territorial do Rio Grande do Norte se mantém em atividade e articulação permanente, se recompôs e se reestruturou no período da pandemia, é articulado a partir de representantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e de

---

1. Instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, foi um programa indutor da política de educação integral nas redes públicas de ensino estaduais, distrital e municipais no período de 2007 a 2015.

técnicos da Secretaria Estadual de Educação, sempre manteve diálogo e trocas de experiências com o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral.

Criado em março de 2011, por meio de Regimento Interno e Carta de Princípios, o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, é constituído a partir de uma Comissão Gestora, Articuladores do Comitê, Membros do Comitê e Parceiros do Comitê. Se constitui enquanto movimento organizado, sem fins lucrativos e sem financiamento institucional, se auto sustentando por meio de cotização ou partilha entre seus membros, quando necessário. É formado por professores da educação básica e do ensino superior, estudiosos e pesquisadores de políticas de educação integral, realiza regularmente, reuniões ampliadas, encontros, seminários, congressos e publicações e pesquisas no âmbito da política de educação integral nos diversos territórios do estado da Bahia.

A constituição de comitês para acompanhamento e desenvolvimento de políticas educacionais ocupa papel fundamental para garantir a participação e representatividade de diferentes sujeitos no processo de implantação e implementação da política. Os comitês são espaços democráticos nos quais diversos sujeitos interessados e envolvidos na educação podem contribuir, discutir e propor estratégias nas referidas políticas.

No contexto da atual política educacional, retomamos a criação de Comitês de Educação Integral, visando ao fortalecimento das equipes locais e do processo democrático. Dessa forma, você pode iniciar a constituição de um comitê intersetorial de educação integral em sua rede de ensino. A intersetorialidade não é tarefa fácil. Mas, se constituiu em uma ação indispensável para efetivação e fortalecimento das mais diversas políticas públicas direcionadas para os direitos das crianças, adolescentes e jovens.

A intersetorialidade é uma prática da gestão democrática, promove a criação de espaços e ações compartilhadas entre diversos setores e instituições que atuam na promoção da saúde, do direito à educação e dos demais direitos sociais.

No contexto da gestão educacional, representada pela equipe técnica da secretaria de educação, a intersetorialidade emerge enquanto prática de gestão que entende a articulação das políticas públicas e sua transversalidade no campo da educação. Isso demanda de institucionalidade da intersetorialidade enquanto princípio da Política Local de Educação Integral em Tempo Integral, pois a responsabilidade referente ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes não é atributo apenas da educação, e diante da complexidade desta, há exigência de uma articulação com as políticas de saúde, assistência social, esporte e lazer, meio ambiente, dentre outras, assim como de outras instâncias governamentais que possam corroborar com a efetivação da política de educação integral.

Desta forma, um comitê local, municipal, estadual, metropolitano ou territorial de educação integral, nome dado a partir de sua institucionalidade, ou seja, é possível, por exemplo, que a rede municipal de ensino, por meio de portaria ou outro instrumento legal, possa instituir um comitê local ou municipal de educação integral. Fundamental, é que este coletivo deve se constituir por meio da participação ativa de profissionais da educação, bem como, outros profissionais de áreas correlatas que possuam interesse na pauta da Educação Integral em Tempo Integral. Dessa composição, todos e todas podem participar, não basta a institucionalização jurídica, importa a participação ativa.

Por fim, vale reafirmar que uma política educacional não pode ser imposta “de cima para baixo”, requer a escuta sensível, o olhar e respeito às diferentes vivências, experiências e realidades; requer a identificação e articulação com diferentes setores, instituições, movimentos e coletivos organizados, requer participação.

A participação e acompanhamento social ativo para a implantação e desenvolvimento de uma política educacional, é condição fundamental para que a gestão escolar também se desenvolva nessa perspectiva, pois se trata de uma engrenagem ampla e necessária a ser construída com a participação e envolvimento de todos.

## Referências

BRASIL. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/4jc5eWl>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Portaria n. 1.495, de 2 de agosto de 2023. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/4hfKSJW>. Acesso em: 5 set. 2024.

GARCIA, Cecília. “Laboratório Territórios” convida educadores a pensar o território. **Educação e Território**, 11 mar. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3DXrBP7>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

NAVARRO, Ignez Pinto *et al.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC; SEB, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.



# A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO TERRITÓRIO DA AMOSC: A META 6 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

*Juliana Gilioli  
Locenir Moura Selivan*

## **Introdução**

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal n. 13.005/2014, orienta a gestão pública na implementação de políticas que garantam o direito à educação. Dentre as ações, a Meta 6 busca mobilizar a gestão educacional a ofertar escola em tempo integral, ampliando o tempo dos estudantes a permanecerem na escola.

Partindo disso, este capítulo apresenta uma experiência da construção da política de educação integral do território da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (Amosc), a qual integram 20 municípios. Alinhado à experiência da elaboração do documento da política de educação integral, procura-se fazer uma análise à luz da Meta 6 do PNE. Mais do que uma experiência territorial, o grande desafio é levar os gestores a compreender que não basta implantar a lei, mas sim garantir uma concepção de educação integral que atenda os sujeitos envolvidos, vinculada a uma compreensão da Escola em Tempo Integral na sua plenitude, como princípio pedagógico, preconizando a conexão dos conhecimentos escolares com os territórios de vida dos sujeitos. Assim, pretende-se, a partir de uma experiência territorial, instigar a reflexão entre a construção da

política, o atendimento da meta e a efetiva implantação prática da ação que atenda ao direito integral dos estudantes.

## **O direito à educação e à escola em tempo integral**

A educação brasileira preconizada pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estabelece dentre os direitos sociais o acesso à educação escolar a todo cidadão. Desse modo, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (art. 205 da CF, 1988). Para mobilizar o planejamento da educação brasileira, o PNE foi aprovado em 2014 através da Lei n. 13.005. Movimento, este, fruto dos debates das Conferências Municipais, Estaduais e Nacional da Educação. O PNE institui 20 metas e 252 estratégias, dentre elas, a Meta 6 estabelece que os Estados e Municípios devem

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).

Meta esta que já estava prevista na LDB como um dos eixos da educação para se oferecer, de modo progressivo, ao longo dos anos, nas escolas de todo país.

Embora a legislação assegure o direito à educação, é preciso avançar para garantir não apenas o acesso – por meio da matrícula –, mas também a permanência de crianças e adolescentes na escola.. Como destaca Moura (2017, p. 14),

em sua trajetória, as políticas educacionais foram caracterizadas por avanços e retrocessos no que tange à noção de Estado de direito, ou seja, como garantia de acesso à educação a todo cidadão brasileiro.

Assim, a educação, entre avanços e retrocessos, procura construir possibilidades que atendam o sujeito, aluno/estudante, no conjunto de suas necessidades, dentre elas, a Escola em Tempo Integral.

A Escola em Tempo Integral, ou seja, a ampliação do tempo integral, como se viu, já era prevista pela LDB (Brasil, 1996), no art. 33, § 2º: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Mesmo estabelecido que fosse efetivada progressivamente, muito pouco foi colocado em prática de 1996 até os dias atuais. O PNE, que vigorou até o dia 25 de julho de 2024 e recentemente foi prorrogado para 31 de dezembro de 2025, buscou impulsionar a ampliação do tempo integral, criando uma meta específica para garantir a criação de novas matrículas de tempo integral. Porém, ao longo dos últimos dez anos, não houve movimentos significativos que considerassem essa meta como prioritária na política educacional do país.

Embora o tempo integral seja uma estratégia importante para a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes, os dados apresentados a seguir, tomados como base dos últimos três relatórios do PNE – 2020 (Figura 1), 2022 (Figura 2) e 2024 (Figura 3), apresentam uma análise detalhada da evolução da oferta de tempo integral no Brasil, demonstrando que sua implementação ainda é limitada em várias regiões, pode-se observar:

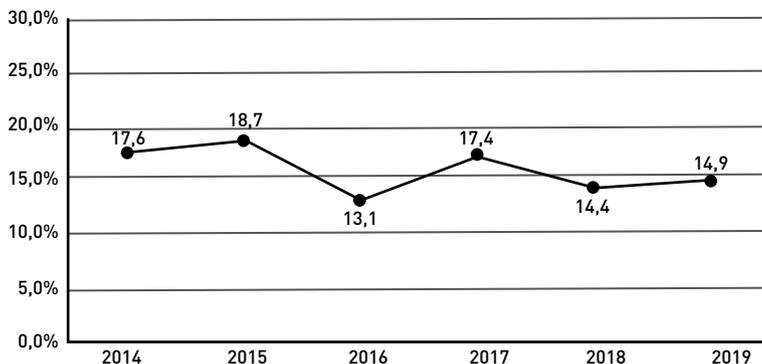


Gráfico 1

PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - BRASIL - 2014-2019

### Figura 1. Relatório 2020

Fonte: Relatório do PNE/Inep de 2020 (Brasil, 2020).

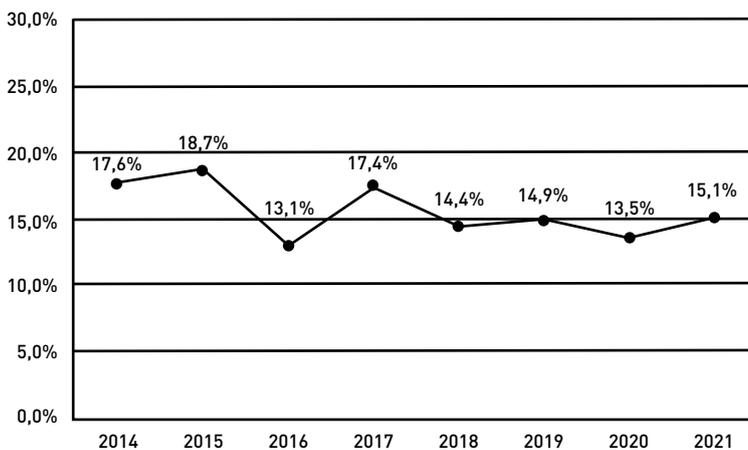


Gráfico 1

PERCENTUAL DE ALUNOS ETI - BRASIL - 2014-2021

### Figura 2. Relatório 2022

Fonte: Relatório do PNE/Inep de 2022 (Brasil, 2022).

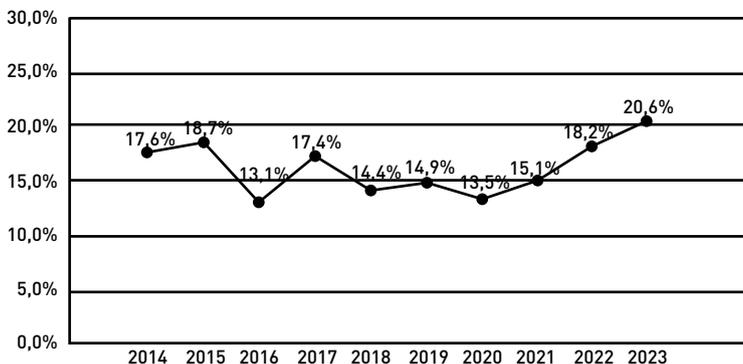


Gráfico 1

PERCENTUAL DE ALUNOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - BRASIL - 2014-2023

### Figura 3. Relatório 2024

Fonte: Relatório do PNE/Inep de 2024 (Brasil, 2024).

ANO	PERCENTUAL
2020	O relatório destaca que, de 2014 a 2019, o percentual de estudantes em Escola em Tempo Integral apresentou um declínio, abrangendo <b>14,9% das matrículas em 2019</b> .
2022	Em 2021, o percentual era de <b>15,1% dos estudantes</b> em Escola em Tempo Integral, indicando um longo trajeto para o alcance da meta.
2024	O relatório de 2024 apontou que, em 2023, o <b>percentual era de 20,6%</b> de estudantes em jornada de Escola em Tempo Integral.

### Quadro 1. Índices de Estudantes em Escola em Tempo Integral

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Partindo dos dados demonstrados nos relatórios de 2020, 2022 e 2024, pode-se afirmar que houve um período de declínio de matrículas em Escola em Tempo Integral entre 2014 e 2019. Em 2021, foi apontado que ainda era necessário um grande trajeto para alcançar a meta. Já, em 2023, percebe-se um avanço significativo em relação à série histórica da ampliação do tempo integral para atender à Meta 6 do PNE.

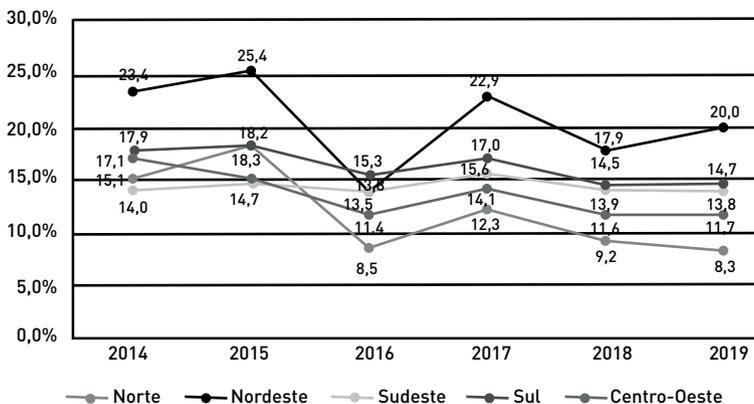


Gráfico 2

PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI POR GRANDE REGIÃO - 2014-2019

**Figura 4. Retrato de Santa Catarina em relação ao atendimento à Meta 6 – Dados de 2020**

Fonte: Relatório do PNE/Inep de 2020 (Brasil, 2020).

Observa-se que, em relação às demais regiões do país, SC, em 2020, apresentou um percentual de 14,7% de oferta de Escola em Tempo Integral, ficando atrás da região Nordeste do país, que chegou a 20,0%.

Tempos de Outro Aprender: A Educação Integral como Caminho para a Humanização e a Prática da Democracia

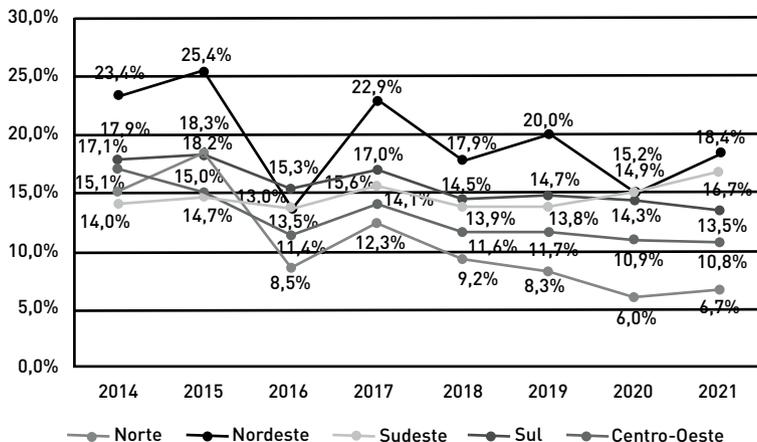


Gráfico 2

PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI POR GRANDE REGIÃO - 2014-2021

**Figura 5. Retrato das Regiões em relação ao atendimento à Meta 6 – Dados de 2022**

Fonte: Relatório do PNE/Inep de 2022 (Brasil, 2022).

No relatório de 2022, o atendimento em Escola em Tempo Integral SC atingiu 13,5%, ficando abaixo do Nordeste, que atingiu 18,4%, e da região sudeste, que atendeu a 16,7%.

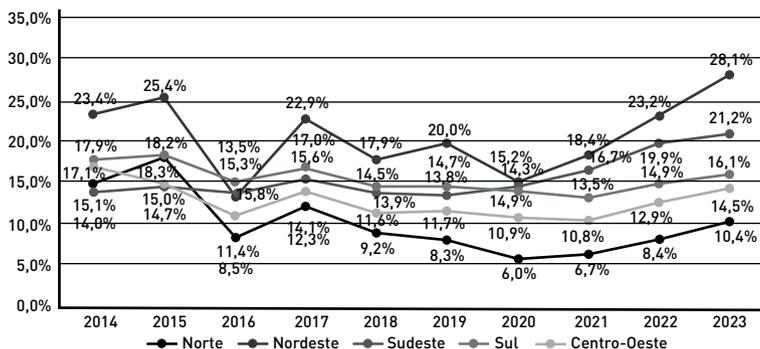


Gráfico 2

PERCENTUAL DE ALUNOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - GRANDES REGIÕES -2014-2023

**Figura 6. Retrato das Regiões em relação ao atendimento à Meta 6 – Dados de 2024**

Fonte: Relatório do PNE/Inep de 2024 (Brasil, 2024).

Percebe-se que o Nordeste do país tem se destacado na ampliação da Escola em Tempo Integral, em 2023, com 28,1%, atingindo a meta do PNE, e SC atinge 16,1%, ficando atrás do Sudeste do país, que atingiu um atendimento de 21,2%.

Partindo da análise dos relatórios de 2020 a 2024, observa-se que SC precisa avançar muito para poder atingir a Meta 6 estabelecida pelo PNE. Embora neste último relatório tenha ocorrido um avanço de 3% em relação a 2020, chegando a 16,1%, entende-se que é preciso ampliar significativamente as matrículas de Escola em Tempo Integral.

Ressalta-se que a análise deste documento apresenta os dados em relação à Meta 6, a qual mobiliza e induz a gestão educacional a ampliar as matrículas em tempo integral. Contudo, o que se quer destacar é que a reflexão deve ir além de simplesmente cumprir a meta e sim buscar alternativas que venham garantir sua implementação e atuação no contexto da prática da Escola em Tempo Integral que vise à Educação Integral dos estudantes e à garantia do direito à educação. Nesse caso, parte-se do contexto da prática, em que a política educacional é colocada em ação no dia a dia da escola, de acordo com estudos de Ball e Bowe (1992) e Ball, Maguire e Braun (2016). Nesse contexto, a prática está sujeita à interpretação e recriação por aqueles que estão envolvidos diretamente com a política.

Referindo-se a uma concepção de Escola em Tempo Integral na perspectiva de Educação Integral, segundo o caderno de orientação de formação para gestores do módulo 2 do Programa Escola em Tempo Integral (ETI) do Ministério da Educação (MEC), esta prática necessita:

[...] estar conectados com as práticas sociais e experiências vividas pelos sujeitos no território. Assim, na perspectiva da educação como direito, *a ampliação do tempo, por si só, não garante uma Educação Integral*. A integralidade da educação está tanto em compreender os sujeitos

em suas várias dimensões de formação (cognitiva, física, social, emocional, cultural, ética, estética, entre outras), como em entender que a formação se dá em espaços diversos (na escola, no bairro, na cidade), que a prática social é experiência educativa e que, nos territórios, há saberes e conhecimentos que a escola precisa reconhecer, valorizar e dialogar (Brasil, 2024, p. 7, grifo nosso).

Desse modo, a ampliação de matrículas e a implementação da Escola em Tempo Integral na perspectiva de Educação Integral, conforme visto, vai além de cumprir a meta do PNE. Deve planejar ações, integrando estratégias que ampliem os espaços pedagógicos para além da sala de aula e faça conexão com ações do entorno da escola e do seu território, proporcionando o desenvolvimento pleno dos estudantes a partir de um currículo que atenda a suas características locais.

Partindo dessa compreensão, há uma experiência em curso a ser destacada, iniciada primeiramente em dois municípios da Amosc em 2019 e nos anos de 2022 a 2024, sendo ampliada aos 20 municípios da região. Nesse contexto, em 2019, foi iniciado o projeto de Escola em Tempo Integral em Nova Itaberaba e Águas Frias em duas escolas do campo que estavam prestes a fechar.

Apesar dos desafios, essa experiência regional evidencia avanços na implementação da educação em tempo integral, considerando um regime de cooperação intermunicipal.

De acordo com Abrucio (2017, p. 52),

o Regime de Cooperação é peça-chave na política educacional porque permite a interdependência e a parceria entre os níveis de governo. Para sua efetivação, tão importante quanto melhorar a coordenação federativa realizada pela União e pelos estados, encontra-se a questão da cooperação intermunicipal, pois ela é capaz de criar soluções locais regionalizadas que reduzem as fragilidades dos governos locais e potencializam sua ação conjunta.

Partindo desse entendimento, a região da Amosc tem avançado em várias frentes de trabalho a partir do Colegiado de Secretários Municipais de Educação. O planejamento dialogado regionalmente tem possibilitado analisar e propor alternativas conjuntas e cooperadas para efetivas ações, como é o caso da Escola em Tempo Integral.

Seguindo essa premissa, o contexto vivenciado pela região da Amosc, nestes últimos anos, tem permitido perceber que a definição de uma meta no PNE que trate sobre o tempo integral foi e é de extrema importância para a qualidade e missão da educação. Nesse sentido, representa, para tanto, um verdadeiro divisor de águas nas realidades educacionais de dois municípios do oeste catarinense num primeiro momento, e, posteriormente, avançando aos demais municípios. O direcionamento da meta fez com que os referidos municípios cumprissem o dever de executar o plano e, com objetivos claros e comuns, reestruturassem o currículo de suas escolas do campo, ressignificando sua matriz e impedindo o seu fechamento, elevando de forma significativa seu número de matrículas.

Entretanto, a experiência tem também mostrado que a meta de tempo integral, se mal interpretada, pode trazer desafios significativos. A obrigação de cumprir essa meta sem um entendimento claro do que realmente significa o tempo integral, a concepção de educação integral, a compreensão da integralidade como princípio pedagógico e a conexão dos conhecimentos escolares com os territórios de vida dos sujeitos escolares, dentre outros elementos importantes desse arcabouço, pode comprometer a proposta educativa. Com o tempo ampliado, as instituições “têm a oportunidade de oferecer mais tempo e mais espaços, que otimizados proporcionam melhores condições objetivas e subjetivas de escolarização” (Gilioli, 2022, p. 67).

Contudo, algumas interpretações restringem a concepção de tempo integral apenas à ideia de turno e contraturno, sem conexões, sem continuidade ou diversificação das atividades e sem a criação de novas oportunidades ou situações de aprendizagem, como se um turno estivesse contra o outro. Nessa lógica, corre-

-se o risco de oferecer mais do mesmo, sem efetivamente ampliar o repertório de experiências dos estudantes. Isso pode resultar em uma sobrecarga, inclusive para os professores, sem grandes avanços no processo de desenvolvimento integral dos estudantes.

Sabe-se que o currículo, tanto de uma escola regular como de tempo integral, em “gavetinhas”, fragmenta o conhecimento, torna-o sem sentido e desnecessário, vira apenas informação, além do mais, o fragmento limita, exclui, classifica, impossibilita à participação ao processo de humanização e à contemplação da “boniteza” da vida e da pesquisa (Gilioli, 2022, p. 67).

Gadotti (2009, p. 98) afirma que um currículo de Escola em Tempo Integral

deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

Ainda assim, é importante reiterar que o currículo com tempo e espaço escolar ampliado terá maiores condições de criar possibilidades de aprendizagem, além de estimular um bom relacionamento entre comunidade, família e escola, tendo em vista ser esse um dos principais pilares da educação em tempo integral. A escola “[...] precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal” (Gadotti, 2009, p. 35). Diante disso, são objetivos da educação em tempo integral: educar para e pela cidadania; criar hábitos de estudo e pesquisa; cultivar hábitos alimentares e de higiene; suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula (Gadotti, 2009, p. 38).

Com tais objetivos, o currículo de uma proposta de Escola em Tempo Integral exige passar por uma reorganização estrutural pedagógica e administrativa, em que as condições de trabalho sejam adequadas ao desenvolvimento das atividades. O profissional que irá trabalhar não será um oficinheiro, mas um

professor que irá preencher ou permanecer com sua carga horária na mesma escola, com formação capaz de oferecer o domínio e a compreensão dos conceitos de integralidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, interculturalidade, intertransculturalidade e transversalidade, desenvolvendo habilidades a tal modo que esses conceitos possam permear a sua prática.

Desse modo, enquanto a definição de uma meta nacional para o tempo integral é fundamental para a melhoria da educação, é igualmente importante assegurar que todos os envolvidos compreendam e implementem essa meta de forma adequada, garantindo sua continuidade. E, para que ela não se torne apenas uma proposta ou plano de governo a ser interrompida a cada troca de gestão, deve constituir-se como política. Para isso, é necessário que haja clareza e compromisso com os princípios e objetivos que realmente definem o tempo integral, evitando interpretações simplistas e implementações superficiais, possuindo como mecanismo estrutural a formação continuada.

## **O Colegiado de Educação da Amosc e a elaboração da Política Municipal de Escola em Tempo Integral**

A experiência a ser relatada faz parte de uma trajetória de ações desenvolvidas num território que, dentre outras ações históricas, procura sensibilizar e mobilizar os gestores municipais a atender às políticas educacionais numa visão de política pública de estado, com sequência e qualidade de ensino.

A Meta 6 do PNE, além de ter sido debatida durante a elaboração dos Planos Municipais de Educação em 2015, voltou à mesa de debate durante as reuniões do Colegiado de Secretários Municipais de Educação e Seminários Regional de Tempo Integral em 2017. O objetivo dessa coordenação sempre foi esclarecer e orientar os gestores municipais sobre o papel da Escola em Tempo Integral na vida dos estudantes, bem como destacar a perspectiva de desenvolvimento pleno e seu impacto nas aprendi-

zagens. Além disso, para fortalecer a caminhada desse território, ainda em 2014, um grupo representativo da região participou de um seminário estadual de tempo integral realizado em Itajaí e, em 2017, realizou-se um seminário regional desenvolvido em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul.

O referido seminário contou com a participação e importantes contribuições da professora Natacha Costa da Cidade Escola Aprendiz, que explanou sobre a Educação Integral e territórios educativos. A partir desses debates e reflexões sobre a ampliação do tempo integral e educação integral, os gestores municipais começaram a se mobilizar para buscar alternativas, contudo, em um primeiro momento, reconhece-se que não houve um número significativo de municípios avançando nesse atendimento.

A hipótese que se tem, o que mais impactou e impediu para não haver um número significativo de novas matrículas de tempo integral, foi a priorização em atender à ampliação das matrículas na educação infantil, Meta 1 do PNE e a falta de financiamento e estruturas físicas. Mesmo assim, em paralelo à ação da Meta 1 e às demais, a Meta 6 foi sendo debatida, amadurecida e colocada em prática nos dois municípios, Nova Itaberaba e Águas Frias, já mencionados anteriormente. Suas propostas foram sendo elaboradas a partir da experiência do Programa Mais Educação e formuladas com a comunidade local demais políticas públicas, como assistência social, saúde, esporte, cultura, agricultura, dentre outros agentes locais. A estrutura contou com a criação de macrocampos ou eixos temáticos ressignificados, consolidando-se na matriz curricular da Escola em Tempo Integral, numa perspectiva de Educação integral.

Essa iniciativa mobilizou a região e motivou o repensar sobre a ampliação do Tempo Integral. Contudo, quando a proposta iria dar um salto de qualidade, foi interrompida pela pandemia da covid-19, em que as ações foram ocorrendo mais timidamente por todo o contexto apresentado naquele momento e pelas medidas cautelares exigidas e necessárias para o bem-estar e segurança de todos os envolvidos. Passado o período mais turbulento da pandemia, as ati-

vidades foram sendo retomadas nas escolas, em 2021/2022, com toda cautela que o cenário merecia. Tempo para organizar a casa, refletir sobre o que tinha acontecido e priorizar o currículo comum e a recomposição das aprendizagens. Tempo marcado por retomadas do ensino e de formações para os professores e gestores.

No início de 2023, foi realizado mais um seminário regional de educação integral, recriando-se o grupo de trabalho para discutir a ampliação do tempo integral, o qual se transformou em Comitê Regional de Tempo Integral. Durante esse seminário, foi debatida a concepção de educação integral, educação integral para além dos muros da escola: a potência dos territórios educativos, infâncias e educação integral na cidade e relatos de experiências das escolas dos municípios de Nova Itaberaba, Águas Frias, de SC e do município vizinho do Rio Grande do Sul, Erechim. O evento provocou e sensibilizou, mais uma vez, os gestores e suas equipes para a ampliação da Educação Integral.

Com as experiências de Nova Itaberaba e Águas Frias evidenciadas por um conjunto de ações de tempo integral, municípios da região e de outras regiões do Estado começaram a fazer visitas técnico-pedagógicas para conhecer o modelo que estava se consolidando. Durante as reuniões do colegiado de educação, em vários momentos, foram colocadas em pauta as metas do PNE e, dentre elas, a Meta 6, que já tomava corpo no Estado de Santa Catarina, como um dos critérios das condicionalidades para ampliar recursos financeiros do ICMS Educação, acompanhada pelo painel de indicadores do Tribunal de Contas do Estado. O ICMS Educação, em SC, foi regulamentado pela Lei Estadual n. 18.489 de 22 de agosto de 2022, que define a parcela da cota-parte municipal do ICMS referente aos critérios educacionais. De acordo com as informações da página do Tribunal de Contas de Santa Catarina (TCE-SC),

este painel apresenta a metodologia, os dados e os resultados calculados na criação de um Indicador de Qualidade das Escolas de Santa Catarina (IQESC), que considera

múltiplas dimensões do que pode se entender por qualidade educacional. Além dos resultados em avaliações de proficiência, comumente usadas em diversos trabalhos, a metodologia do IQESC também considera variáveis de insumos, estatísticas que impactam os resultados de proficiência das escolas, além das variáveis diretamente observadas e relacionadas ao contexto socioeconômico dos educandos. O IQESC é calculado para toda escola da rede pública municipal de ensino que oferece algumas ou todas as etapas do Ensino Fundamental.

Esse painel de acompanhamento dos indicadores da educação prevê a Meta 6 como uma das variáveis para pontuação dos municípios que atenderem, no mínimo, a 25% das matrículas de Tempo Integral.

Alinhado à caminhada da região em relação à implantação do projeto de tempo integral em dois municípios da região, ao estabelecimento do critério do ICMS da Educação, ao alcance da Meta 6, o MEC criou, em 2023, o Programa Escola em Tempo Integral (ETI), instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, de fomento a novas matrículas. A adesão a esse programa, concomitantemente às reflexões já realizadas até o presente, submeteu novas discussões durante reuniões do colegiado de educação, provocando, ainda mais, a necessidade do cumprimento da Meta 6 do PNE, PME e o atendimento à garantia do direito à educação.

Partindo desse fomento, preconizado pela Lei 14.640 e pelas portarias 1.495 e 2.036 de 2024, os vinte municípios da região aderiram à pactuação de novas matrículas para ampliação do tempo integral nas escolas. Dessa forma, o movimento que já estava em curso e ascensão na região foi criando corpo e comprovando que era possível ser desenvolvido nas escolas da região. Os gestores municipais e suas equipes, enfrentaram o desafio, desenvolvendo propostas de acordo com cada realidade, entretanto que fossem executadas enquanto Política Pública. Assim, foram avançando as discussões do trabalho no Comitê Regional de Tempo Integral.

## Comitê Regional de Tempo Integral da Amosc

O Comitê Regional foi se reunindo para discutir como auxiliar os gestores na ampliação de novas matrículas de tempo integral naquelas escolas dos municípios que ainda não estavam atendendo à Meta 6. Vale destacar que, em alguns deles, já havia escolas em tempo integral, sobretudo na etapa da Educação Infantil. O comitê começou as discussões com a diretoria do colegiado de educação, professores convidados da UFFS e representantes da equipe pedagógica da secretaria de educação de alguns municípios. Um dos temas que necessitou ser agilizado foi a elaboração do documento da Política de Escola em Tempo Integral, ou seja, a Política de Educação Integral, tendo em vista que os municípios que aderiram ao programa integral tinham que incluir os documentos da política na plataforma do Simec/PAR até março de 2024.

Desse modo, o tema foi sendo priorizado e o grupo dividiu tarefas para iniciar a elaboração da minuta da Escola em Tempo Integral. Com a construção do texto da minuta e a estrutura da política organizada, foi apresentada e aprovada em colegiado, para posteriormente ser compartilhada com a região. Em âmbito municipal, com a minuta, a política foi sendo discutida e adaptada de acordo com suas características locais, regulamentada por ato oficial e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação.

Ressalta-se que o processo de desenvolvimento da política, na região, esteve fundamentado nas experiências dos dois municípios supramencionados anteriormente. Suas práticas de tempo integral forneceram valiosos *insights* e direções para a formulação de uma política mais abrangente. Mostraram que pensar o tempo integral vai além da simples ampliação da jornada escolar, mas concebe um ensino que reconhece o estudante e seu desenvolvimento como centro de todo o processo educativo. Dessa forma, compreender os princípios do tempo integral e reconhecer o processo de formação humana, a qual se materializa de maneira integral e simultânea,

sem fragmentos e estruturas mecânicas, foi elemento importante para o comitê pensar todo o arcabouço da política.

Parte-se da compreensão de que o ser humano se constitui em sua relação direta e indireta com o meio no qual vive, e, nessa interação, transforma o mundo ao mesmo tempo em que vai sendo transformado por ele também. Essa relação demonstra que o ser humano não é um ser isolado, fragmentado, único, mas sim parte de um todo em que “continuamente deve produzir a sua existência”, e, ao produzir, constrói conhecimento (Saviani, 2015, p. 286).

Portanto, para o comitê, a política deve deixar clara a perspectiva de educação que defende, ou seja, uma educação que ultrapasse os muros da escola, que tem como princípio pedagógico a integralidade. Este, por sua vez, desenvolve-se a partir de abordagens interdisciplinares, transdisciplinares, intercultural, intertranscultural e transversal, articulando e conectando de forma integrada os conteúdos escolares/conhecimentos na relação com os territórios de vida dos sujeitos escolares, seus saberes e experiências, contrapondo-se à fragmentação e à compartimentalização. A escola, nessa perspectiva, supera a organização em disciplinas e se aproxima muito do conceito da transdisciplinaridade.

Para descrever e constituir a estrutura da política, o comitê utilizou-se de alguns fios condutores que nortearam sua escrita, conforme seguem: identificar do que trata a legislação; compreender a concepção de educação integral; entender o conceito de currículo integrado, integrador, integral e em tempo integral; envolver a intersetorialidade; descrever a territorialidade/conexões dos conhecimentos com os territórios de vida dos sujeitos escolares; e organizar o planejamento. É notório que, ao integrar ao desenvolvimento da política esses conceitos, que foram pautados em experiências concretas e indicadores claros, o processo de construção da Escola em Tempo Integral, tornou-se, além de colaborativo, significativo e enriquecedor, pois apresentou ao comitê segurança, materialidade e muitas aprendizagens, constituindo-se percurso formativo a todos os seus envolvidos.

## Considerações finais

A Amosc evidenciou que o regime de cooperação intermunicipal/territorial tem se mostrado como uma possibilidade de avanços significativos na melhoria da educação e na implementação e atuação das políticas educacionais. A regulamentação da Escola em Tempo Integral é um instrumento que, além de garantir o direito à educação, potencializa sua implementação enquanto Política Pública.

Embora se tenham muitos desafios, as ações que estão em curso nos municípios permitem observar alguns avanços quanto à compreensão do fundamento da Escola em Tempo Integral. As práticas desenvolvidas demonstram que a oferta do tempo integral não está caracterizada apenas como um contraturno, visando ao atendimento da meta do PNE, mas como uma educação integral que potencializa os processos de desenvolvimento e aumenta as condições e situações de aprendizagem. São ações que compreendem o sujeito em todas as suas dimensões humanas, a partir do princípio pedagógico, da integração e da conexão do currículo ao território de vida dos estudantes. Nesse sentido, entende-se que os desafios ainda existentes poderão ser superados a partir da formação continuada, regime colaborativo unificado, fontes de financiamento e o comprometimento de todos os atores desse processo.

## Referências

- ABRUCIO, Fernando. **Cooperação intermunicipal**: experiências de arranjos de desenvolvimento da educação no Brasil. Curitiba: Positivo, 2017.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v. 24, n. 2, p. 27-115, 1992.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4l9yltx>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p. Disponível em: <https://bit.ly/448WWI4>. Acesso em: 14 jul 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. – Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p. : il. Disponível em: <https://bit.ly/3G2Or9j>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 14.640, de 6 de fevereiro de 2006**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: : <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria n. 1.495, de 2 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, 2023.

BRASIL. **Portaria n. 2.036, de 23 de novembro de 2023**. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo integral Coleção:** texto de referência para a Formação Continuada de Secretários(as) de Educação e Equipes Técnicas de Secretarias no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Módulo 2: Fundamentos da Educação Integral. Brasília, 2024.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, n. 4).

GILIOI, Juliana Bianchi. **Os docentes da escola do campo e os saberes necessários à sua prática.** 2022. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.

MOURA, Locenir Tereza de. **Planos municipais de educação da região da Amosc:** desafios e perspectivas para a elaboração de políticas educacionais. 2017. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó. Disponível em: <https://bit.ly/3DerUFc>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei Estadual n. 18.489, de 22 de agosto de 2022.** Dispõe sobre a repartição do produto da arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) pertencente aos Municípios, nos termos da alínea “a” do inciso II do caput e do § 3º do art. 133 da Constituição do Estado, e estabelece outras providências. Santa Catarina, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/4ahjsBf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história.** Campinas: Autores Associados, 2015.

TRIBUNAL DE CONTAS DE SANTA CATARINA. Disponível em: <https://bit.ly/3WluLm2>. Acesso em: 20 jul. 2024.

# CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

*Elcio Cecchetti  
Neuzair Cordeiro Peiter*

## Introdução

No cenário atual da educação brasileira, caracterizado por transformações sociais, políticas, ambientais, econômicas, educacionais etc., verificamos a necessidade de uma escola que possibilite a educação integral dos sujeitos, que integre os múltiplos saberes e dimensões da existência humana.

Efetivar uma Educação Integral significa democratizar o conhecimento e otimizar as oportunidades de aprendizagem no espaço e no tempo escolar, considerando o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens. Trata-se de uma educação que prioriza a formação e o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser humano, possibilitando a autonomia e a possibilidade de “ser mais”, como dizia Paulo Freire (2005).

Sob o foco da Educação Integral, não cabe mais formarmos indivíduos “robotizados”, apáticos e alienados de si mesmos, sufocados por um ambiente que impede a expressão de suas próprias identidades, valores e princípios. Como acentua Felício (2012, p. 5):

[...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, cor-

pórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras).

O Ensino Religioso (ER), de perspectiva não confessional, como área do conhecimento e componente curricular, busca promover a Educação Integral na perspectiva do respeito à diversidade religiosa presente na sociedade. Historicamente, o ER esteve alicerçado no paradigma da confessionalidade e, por isso, buscou padronizar a diversidade cultural religiosa com ações proselitistas e excludentes. E, mesmo com o advento da República, suas práticas pedagógicas permaneceram de viés confessional, embora com caráter facultativo.

Atualmente, o ER aborda o conhecimento religioso em sua diversidade com base nos fundamentos teórico-metodológicos das Ciências Humanas e Sociais, especialmente das Ciências da Religião. Por isso, não pode mais ser confundido como ensino de uma religião ou das religiões na escola. Na perspectiva não confessional, o ER possibilita a desconstrução de saberes monoculturais, dando visibilidade à diversidade. Assim, “[...] torna-se um abridor de caixas, um componente curricular de fundamental importância para o exercício do diálogo respeitoso, investigativo e intercultural, sem proselitismos” (Cecchetti; Pozzer, 2015, p. 346, grifo no original).

Assim, partimos do pressuposto de que no ER contribuir para formação integral do estudante, na medida em que reconhece as identidades dos estudantes, suas crenças, convicções, histórias, memórias e culturas, suas vivências e práticas socioculturais.

Isso posto, este capítulo objetiva apresentar e analisar algumas possíveis contribuições do ER não confessional para educação integral dos estudantes. Estruturalmente, está organizado em duas partes: na primeira, caracteriza a concepção de Educação Integral como aquela que busca garantir o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões; na segunda, identifica e analisa contribuições do ER na formação integral dos estudantes, a partir do currículo proposto pela Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental.

### **Educação integral: aproximações conceituais**

A Educação Integral é uma concepção educativa que busca garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural - e se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. De acordo com Maurício (2009), a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado. Por isso, o desenvolvimento das múltiplas dimensões do humano se dá conjuntamente, uma vez que nenhuma é mais importante que a outra. Nesse sentido, Educação Integral visa a formação do ser humano completo, que se forma e se transforma a todo o momento e em todo lugar.

Na Educação Integral, os conhecimentos curriculares necessariamente precisam se articular com os saberes dos estudantes e suas comunidades. Daí a importância de conceber a territorialidade no planejamento e desenvolvimento das atividades educativas, para que haja conexão entre teoria e prática. Para Gadotti (2009, p. 98), a Educação Integral

deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal baseando as aprendizagens nas vivências dos alunos.

Trata-se de uma educação que, de fato, vincula-se ao contexto social dos educandos, o que propicia aprendizagens mais significativas e efetivas.

Diante de uma sociedade desigual em diversos âmbitos, na qual predomina a falta de diálogo e distintas formas de violências, é fundamental desenvolver processos educativos integrais,

focados na defesa dos direitos humanos e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que,

a história da educação escolar no Brasil é marcada pelas mesmas desigualdades que nos constitui como sociedade. Os degredados pela pobreza no campo e na cidade e, também, muitas vezes, por sua condição étnico-racial, apenas tardiamente começam a ter acesso ao sistema educativo. A inclusão tardia se soma à baixa qualidade das condições materiais pedagógicas na permanência e na aprendizagem (Moll, 2014, p. 369).

A Educação Integral visa a superação das desigualdades sociais, do analfabetismo, da restrição de direitos e da marginalização da população escolar. Como instiga Moll (2014), o foco é ressignificar uma sociedade que excluiu dos cidadãos o direito de saber de si e do mundo. Propiciar isso aos educandos implica mobilizar conhecimentos com sensibilidade, ética, criatividade, autonomia e responsabilidade social, a fim de aprendermos a cuidar do outro, da natureza e da vida.

A Educação Integral requer uma ampliação do território, com intencionalidades pedagógicas e abordagem de conhecimentos que complementam o currículo escolar. Esta ampliação implica em entender a cidade como

[...] uma grande rede ou uma grande malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (Moll, 2005, p. 15).

A Educação Integral, em síntese, é uma educação para a vida, o que exige uma reinvenção da escola. Assegurar uma for-

mação plena dos educandos, com vistas a superar a dívida histórica deste país que oferece educação de qualidade para poucos, implica em democratizar oportunidades das aprendizagens dentro e fora da escola.

A Educação Integral requer a superação de currículos fragmentados e o reconhecimento de que os educandos possuem saberes, culturas, vivências e experiências. Isso implica em recuperar o prazer de aprender, estimular a curiosidade, criar desafios, privilegiar o diálogo e a interatividade. Essas são condições necessárias para que os educandos se percebam como sujeitos do processo educativo, o que é fundamental para ter interesse em aprender e compartilhar suas experiências com outras pessoas.

Portanto, a Educação Integral não pode ser de qualquer forma, precisa ter envolvimento, cuidado com o outro e valorizar os diversos saberes que se fazem presentes na sociedade. Não objetiva construir um ser humano fragmentado, mas pleno, na medida em que reconfigura os tempos e espaços das escolas tendo em vista a transformação e a emancipação.

Ao repensar as estruturas pedagógicas em uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória, a Educação Integral busca tornar a escola um espaço capaz de acolher incondicionalmente os educandos com o compromisso de promover uma educação integrada. Os currículos escolares que atuam sob o prisma da Educação Integral encorajam o educando para a consciência cidadã, humanizando os espaços de aprendizagem, tanto na escola, quanto na cidade.

## **Ensino religioso não confessional**

O ER tem sido frequentemente confundido, ao longo da história da educação brasileira, com catequese, ou seja, com o ensino de uma doutrina da fé. Isso porque o ensino brasileiro teve as suas raízes ligadas às campanhas de evangelização e doutrinação durante o processo de colonização, no qual escolas se tornaram

locais de extensão das igrejas com o intuito de promover a expansão e naturalização da fé cristã (Cecchetti; Santos, 2016).

Mesmo no período republicano e com a consequente separação Estado-Igreja, a natureza confessional do ER só foi juridicamente superada em meados de 1997, após uma forte mobilização de educadores e representantes de instituições civis, religiosas e educacionais que reivindicou a superação do proselitismo religioso na escola. A ação coletiva resultou na aprovação da Lei n. 9.475/1997, que alterou o art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996:

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o *respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo* (Brasil, 1997, grifos nossos).

Como se percebe, a nova redação do art. 33 da LDB manteve a matrícula facultativa do componente curricular, sua oferta nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, mas introduziu uma novidade: “assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Com isso, o ER passou a ser um componente curricular que está a serviço da aprendizagem do educando, fomentando projetos de vida mais inter-religiosos e interculturais.

Os esforços empreendidos para superar a natureza confessional do ER foram recentemente reconhecidos com sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um marco histórico, pois é a primeira vez que o Estado reconhece a função social e pedagógica do ER na formação integral dos estudantes.

O ER apresentado na BNCC possui objetivos, habilidades e competências para orientar o seu processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista uma formação integral que valorize a vida, os direitos humanos, o diálogo, as alteridades e o reconhe-

cimento das diferenças. Com base nestes pressupostos, o ER tem os seguintes objetivos:

- a) proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal de 1988;
- d) contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Brasil, 2018, p. 436).

Para consecução deles, a BNCC indica que cabe ao ER tratar dos conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Por isso, a Ética da Alteridade e a Interculturalidade foram apontadas como fundamentos teóricos e pedagógicos, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

Com essa abordagem, a BNCC posiciona-se explicitamente contra o proselitismo religioso na escola pública e reforça a importância do estudo dos conhecimentos religiosos, bens simbólicos produzidos no âmbito de diferentes culturas e sociedades ao longo da história, com a finalidade de assegurar a liberdade de crença e enfrentar a intolerância religiosa. Assim, oferece aos educandos elementos significativos para sua formação integral, haja vista que está comprometido com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e, obviamente, com o respeito aos Direitos Humanos.

Desse modo, o ER está alicerçado na ciência e não em doutrinas religiosas particulares. Este caráter científico lhe permite estudar os fenômenos religiosos nas mais distintas culturas e sociedades

[...] sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (Brasil, 2018, p. 434).

O currículo do ER estrutura-se na perspectiva do diálogo, da interculturalidade e da ética da alteridade, na perspectiva de contribuir na formação de sujeitos críticos e reflexivos, que respeitem as histórias, culturas, crenças e convicções do(a) outro(a). Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades religiosas ou não.

Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade (Brasil, 2018, p. 437).

O ER constitui-se, portanto, como um espaço de aprendizagem do respeito às religiosidades e filosofias de vida, com fundamentos pedagógicos e metodológicos pautados na interculturalidade e na ética da alteridade (Brasil, 2018). Para tanto, adota a

pesquisa e o diálogo como fundamento para a mediação e articulação dos métodos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, objetivando a elaboração das competências específicas (Brasil, 2018, p. 437).

Consequentemente, procura problematizar representações preconceituosas em relação ao outro(a), com a finalidade de combater a intolerância, discriminação e exclusão.

No contexto da BNCC, o ER tem como objeto de estudo os conhecimentos religiosos, porque estes

[...] alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade (s), em torno dos quais se organizam cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais (Brasil, 2018, p. 436).

Desse modo, o ER contribui para a formação humana e para a construção de uma sociedade que supere dogmatismos, fundamentalismos e a monoculturalidade. Atua em favor de um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos educandos.

Dessa forma, o ER não afronta o princípio da laicidade, já que os aportes das Ciências da Religião asseguram a abordagem científica dos conteúdos, por meio de uma abordagem embasada no diálogo e no respeito, negando o proselitismo. Para que isso se concretize, faz-se necessário a presença de um educador devidamente habilitado, licenciado em Ciências da Religião, com competências para mediar saberes, provocar a interação, estimular a sensibilidade frente às diferenças e aos diferentes, sobretudo frente àquele que tem sua cultura e religiosidade subalternizada, inferiorizada e “demonizada” pelas estruturas opressoras.

## **Considerações finais**

A Educação Integral, como concepção educativa, fundamenta-se em uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória, que busca tornar a escola um espaço capaz de acolher e desenvolver os educandos em sua integralidade, humanizando

os espaços de aprendizagem, sejam eles no ambiente escolar, sejam de convivência em sociedade. Busca consolidar aprendizagens e preparar os sujeitos para o exercício pleno da cidadania. Para isso, dois elementos são essenciais: por um lado, a integração dos conhecimentos e saberes (os formais e os sociais), por meio de um trabalho que promova a interdisciplinaridade e, por outro, a integração da diversidade cultural, através da interculturalidade (Cecchetti; Peiter, 2021).

Pelo processo interdisciplinar, busca-se a articulação entre as várias esferas do conhecimento, bem como a superação de uma postura isolada e alienada, e uma formação do sujeito a partir da vivência de uma realidade local/global. Daí que um processo de aprendizagem embasado na Educação Integral requer um currículo não linear, mas interdisciplinar, que reconheça a diversidade de saberes (Santa Catarina, 2014).

Pela ótica da interculturalidade, por sua vez, busca-se a “deliberada inter-relação entre diferentes culturas, tendo como ponto de partida o reconhecimento da diferença como base para qualquer trabalho educativo” (Candau, 2013, p. 57). Assim, a Educação Integral possibilita um processo educativo no qual a diversidade é um princípio educativo orientador das práticas pedagógicas.

Por conseguinte, é inconcebível a manutenção de uma educação monocultural, padronizadora e reprodutora de verdades e certezas. Na perspectiva da Educação Integral não há hierarquia de conhecimentos, nem detentores do saber. Não cabem metodologias monoculturais que relegam, aos estudantes, a condição do não saber, ignorando suas histórias, memórias, crenças, convicções e identidades. Em uma relação pedagógica intercultural não é possível educar sem a participação do educando, sem considerar suas vivências e práticas socioculturais.

Conforme a concepção curricular contida na BNCC, o ER busca contribuir no acolhimento e valorização das alteridades, seus saberes, histórias, cosmologias e religiosidades. Por isso possui competências, habilidades e objetivos que se solidificam durante o percurso formativo dos educandos, cuja função social

é contribuir para a aprendizagem do diálogo inter-religioso e para o enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo religioso (Cecchetti, 2022).

A não confessionalidade do ER possibilita contribuir para a formação de sujeitos com condições de discernir, recriar e ressignificar as suas múltiplas dinâmicas da vida, desde uma perspectiva inter-religiosa, intercultural, democrática e inclusiva.

## Referências

BRASIL. **Lei n. 9475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/4amxnG6>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/33xjxwD>. Acesso em: 12 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria F. Interculturalidade e educação escolar. *In*: CANDAU, Vera Maria F. (org.). **Reinventar a Escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CECCHETTI, Elcio. Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola? Dossiê Religião, discriminação e racismo no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 16, p. 1-20 (e5620032), jan./dez. 2022.

CECCHETTI, Elcio; PEITER, Neuzair Cordeiro. Educação para a fraternidade: contribuições do Ensino Religioso não confessional. **Revista Encontros Teológicos**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 563-578, 2021.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamentos e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar. *In*: POZZER, Adecir *et al.* (orgs.). **Ensino Religioso na Educação Básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir V. dos. O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 131-141, abr./jun. 2016.

FELÍCIO, Helena Maria dos S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MAURÍCIO, Lícia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MOLL, Jaqueline. Juventude, cidade e espaços de convivência e aprendizagem: novos olhares. *In*: SEMINÁRIO ESCOLA SEM MUROS – UMA NOVA GEOGRAFIA DO APRENDIZADO, Cidade Escola Aprendiz, 28 set. 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2005.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

PEITER, Neuzair Cordeiro. **Contribuição do ensino religioso à educação integral dos estudantes do ensino fundamental**. 2021. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014.

# NEUROCIÊNCIA NA ESCOLA INTEGRAL: UMA CONVERSA NECESSÁRIA

*Larissa Renata de Oliveira*

## Introdução

A educação integral tem como objetivo formar indivíduos completos, capazes de atuar de maneira crítica na sociedade. Neste contexto, a neurociência surge como uma aliada poderosa, oferecendo análises e compreensões sobre o funcionamento do cérebro e suas implicações no processo do aprender. A neurociência contribui com *insights* valiosos sobre como cada cérebro é único e como as diferenças neurocognitivas devem ser consideradas no processo educativo.

Cada indivíduo possui um padrão único de pensamento e aprendizado, o que desafia o modelo educacional tradicional que busca homogeneizar o ensino. A neurociência, ao estudar essas variações, fornece fundamentação para práticas pedagógicas que respeitam e valorizam as diferenças individuais. Lent (2010) defende que, indiscutivelmente, a neurociência é uma das ciências mais dinâmicas e revolucionárias destas primeiras décadas do século vinte e um.

Pinheiro (2007) relata que o cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz de reorganização de padrões estruturais e adequações do crescimento as novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança, podendo resultar em princípios facilitadores para o aprendizado da criança e uma melhor evolução na formação emocional e intelectual.

A neurociência pode ajudar a identificar essas barreiras e propor soluções baseadas em evidências para superá-las. Isso inclui

desde adaptações físicas nas escolas até métodos de ensino que considerem as particularidades cognitivas e emocionais dos alunos. Estudiosos de cérebro e comportamento humano apoiam muito a educação inclusiva principalmente na compreensão de como o cérebro aprende, e assim, os educadores desenvolvem técnicas e estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficiente, independente das habilidades dos alunos.

A neurociência vem nos desvendar o que antes desconhecíamos sobre o momento da aprendizagem. O cérebro, esse órgão fantástico e misterioso, é matricial nesse processo do aprender (Mietto, 2009). Este órgão quando bem estimulado poderá promover um ensino dinâmico e prazeroso, mas não esquecer que a neurociência busca a aprendizagem, e esta ocorre quando dois ou mais sistemas funcionam de forma inter-relacionada, pois alterações na quantidade e qualidade destas conexões sinápticas, afetando assim o funcionamento cerebral, de forma positiva e permanente, com resultados extremamente satisfatórios (Mietto, 2009).

Os avanços na neurociência têm trazido uma compreensão cada vez maior sobre como o cérebro aprende e processa informações, o que pode ser fundamental para aprimorar as práticas de ensino e criar ambientes educacionais mais eficazes. É fascinante pensar em como podemos aplicar esses conhecimentos para melhorar a forma como ensinamos e aprendemos.

Os conhecimentos neurocientíficos baseados no processo de ensino-aprendizagem surgem de forma a revolucionar o ensino e o ambiente educacional. Compreender como o cérebro aprende, como ele funciona no momento da aprendizagem, como são armazenadas as informações, como os estímulos acontecem durante esse processo são assuntos extremamente atuais e relevantes e podem ser compreendidos mediante os saberes neurocientíficos.

Os conhecimentos que envolvem cérebro, comportamento e escola podem ser aplicados de várias maneiras no contexto educacional. Por exemplo, ao entender como o cérebro processa e armazena informações, os educadores podem adaptar suas

estratégias de ensino para melhor corresponder à forma como os alunos aprendem. Isso pode envolver a criação de métodos de ensino mais personalizados, que levam em consideração as diferenças individuais no processo de aprendizagem.

Além disso, a compreensão dos estímulos que impactam o processo de aprendizagem pode ajudar os educadores a criar ambientes de aprendizagem mais propícios ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Isso pode incluir a otimização do design da sala de aula, a utilização de ferramentas e recursos que estimulam a atenção e o foco, e até mesmo a adaptação do currículo para integrar elementos que promovam uma melhor retenção do conhecimento. Essas são apenas algumas formas pelas quais os conhecimentos neurocientíficos podem ser aplicados na prática educacional. Acredito que a combinação entre teoria e prática pode resultar em um ambiente educacional mais eficaz e enriquecedor para os alunos. Isso pode incluir a utilização de estratégias de ensino que estimulem a atenção, o raciocínio e a retenção de informações.

Pantano e Zorzi (2009) relatam que conhecer o funcionamento do cérebro, pode ser a chave para o estímulo de um desenvolvimento cognitivo saudável.

Durante a aprendizagem, educadores, professores e pais, por meio de suas práticas pedagógicas, fornecem estímulos que provocam transformações em circuitos neurais levando ao desenvolvimento e reorganização da estrutura cerebral, cuja função resulta em novos comportamentos e, portanto, em aprendizado. Ainda, o cérebro é responsável pela forma como processamos as informações, armazenamos o conhecimento e selecionamos nosso comportamento, dessa forma compreender seu funcionamento, seu potencial e as melhores estratégias de favorecer seu pleno desenvolvimento é foco principal de estudo e trabalho tanto dos profissionais da saúde mental como da educação (Consenza; Guerra, 2011).

A neurociência também pode contribuir para a formação dos educadores, ajudando-os a compreender como os alunos aprendem e desenvolvem habilidades cognitivas. Isso pode resultar

em práticas pedagógicas mais eficazes e personalizadas, levando em consideração as diferenças individuais de cada aluno.

Outra aplicação prática dos conhecimentos neurocientíficos na educação integral está relacionada à compreensão dos estímulos que impactam o processo de aprendizagem e como isto pode influenciar o planejamento do espaço físico da sala de aula, a utilização de recursos tecnológicos e até mesmo a organização do dia a dia da escola para promover uma melhor absorção do conhecimento.

Realmente, a aplicação dos conhecimentos da neurociência no contexto educacional pode trazer benefícios significativos para os alunos. Ao adaptar as estratégias de ensino com base na compreensão do funcionamento do cérebro, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizagem mais eficazes e otimizadas. Isso pode contribuir para um ambiente educacional mais estimulante e propício ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

## **O que é neurociência?**

A neurociência é o campo do conhecimento que se dedica ao estudo do sistema nervoso, incluindo o cérebro, a medula espinhal e os nervos periféricos. Ela engloba diversas disciplinas, como a neuroanatomia, neurofisiologia, neuroquímica, neurologia, psicologia cognitiva, entre outras. O objetivo da neurociência é compreender como o sistema nervoso funciona, desde a estrutura e função dos neurônios até os processos complexos envolvidos na percepção, cognição, emoção, comportamento e aprendizagem.

Através de métodos de pesquisa avançados, como ressonância magnética funcional (fMRI), eletroencefalografia (EEG), tomografia por emissão de pósitrons (PET) e outros, os neurocientistas buscam desvendar os mistérios do cérebro e do sistema nervoso para entender melhor doenças neurológicas, transtornos mentais, processos cognitivos e emocionais, bem como buscar aplicações práticas em diversas áreas, incluindo a educação.

Em resumo, a neurociência é o estudo científico do sistema nervoso e desempenha um papel fundamental na compreensão do funcionamento do cérebro e sua relação com o comportamento humano.

A neurociência aplicada à educação oferece oportunidades incríveis para repensar a aprendizagem e reorganizar as metodologias de ensino. A possibilidade de dinamizar as aulas, inovar nas abordagens educacionais e adaptar os métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos é realmente empolgante. A neurodidática, ao fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, permite que os educadores criem métodos mais eficazes e personalizados, levando em consideração as emoções e necessidades individuais dos alunos.

É interessante observar como a neurociência pode contribuir para manter os alunos curiosos, atentos e focados em diferentes áreas do conhecimento, como leitura, escrita e matemática. O papel do professor nesse contexto é fundamental, pois a atualização constante desses conhecimentos pode proporcionar um ambiente educacional mais estimulante e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

A neurociência aplicada à educação oferece oportunidades incríveis para repensar a aprendizagem e reorganizar as metodologias de ensino. A possibilidade de dinamizar as aulas, inovar nas abordagens educacionais e adaptar os métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos é realmente empolgante. A neurodidática, ao fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, permite que os educadores criem métodos mais eficazes e personalizados, levando em consideração as emoções e necessidades individuais dos alunos.

Manter os alunos curiosos, atentos e focados em diferentes áreas do conhecimento, como leitura, escrita e matemática faz todo sentido no ensino integral, no qual o aluno se torna ativo no processo de aprendizagem, considerando que cada cérebro é único e cada avanço em aprender muda a configuração biológica da mente, sendo assim, todo aprender é importante. O papel do professor

nesse contexto é fundamental, pois a atualização constante desses conhecimentos pode proporcionar um ambiente educacional mais estimulante e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Como a combinação entre neurociência e prática educacional pode resultar em um desenvolvimento promissor para os alunos. A neurociência surge como grande aliada ao professor ao dar-lhe suporte na compreensão sobre de que forma o cérebro aprende, se organiza e funciona a fim de promover práticas de intervenções adequadas para potencializar a aprendizagem ao respeitar e dar a devida atenção à diversidade de capacidades de cada aluno, primando assim, por uma práxis que permita que o aluno se sinta estimulado emocional e cognitivamente a fim de proporcionar uma aprendizagem realmente prazerosa e significativa.

A neurociência é uma ciência recente que estuda o sistema nervoso central bem como sua complexidade, através de bases científicas, dialogando também com a educação, através de uma nova subárea, a neurodidática ou neuroeducação. Este ramo novo da ciência estuda educação e cérebro, entendendo este último como um órgão “social”, passível de ser modificado pela prática pedagógica (Relvas, 2009).

A utilização da neurodidática no campo educacional proporciona aos docentes a criação de métodos para a dinâmica de aulas focando sempre as necessidades individuais de cada aluno. Essa ciência possibilita uma combinação excelente em relação aos sentimentos e emoções dos educandos, observando que o foco está centrado em manter o aluno curioso, atento, focando a leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Com esse conhecimento, o professor apresenta um excelente papel no processo educacional tornando-se capaz de desenvolver um bom trabalho através de um planejamento alicerçado nos conhecimentos neurocientíficos. A atualização desses conhecimentos assegura um desenvolvimento promissor, observado na realidade e individualidade dos alunos.

Consideramos a capacidade infinita do cérebro e as possibilidades proporcionadas pela inclusão e humanização por

meio das novas tecnologias. A humanização do processo educacional também é beneficiada pela neurociência, uma vez que o entendimento das emoções e da cognição pode orientar práticas que promovam um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, empático e motivador.

Dessa forma, a integração da neurociência com a educação permite que exploremos todo o potencial do cérebro humano, aproveitando as novas descobertas científicas e tecnológicas para criar um ambiente educacional mais inclusivo, humano e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

O ensino-aprendizagem permeia práticas de ensino que venham a mudar uma realidade existente no percurso da educação. Assim, discutir uma prática de ensino-aprendizagem pode transformar a aprendizagem em uma prática prazerosa e eficaz. Uma prática voltada para um ensino responsável e eficaz prima por diversos fatores. Aqui mencionamos um ensino-aprendizagem voltado para a verdadeira necessidade do aluno. Assim, observar certas particularidades é importante no transcurso do processo, um espaço que apresente a inclusão, a equidade, o planejamento e programas voltados para uma educação de qualidade, capazes de repensar estratégias pedagógicas e enfrentar os obstáculos. Muitas transformações são possíveis tendo em vista que a escola, a sociedade e o professor estão cercados de mudanças e elas chegam ao ambiente escolar.

O processo de ensino-aprendizagem envolve mecanismos neurobiológicos complexos e processos cognitivos. Quando um indivíduo está envolvido em atividades de aprendizagem, como a leitura, resolução de problemas, prática de habilidades, entre outros, várias regiões do cérebro são ativadas e coordenadas para processar as informações e armazenar o conhecimento. Aqui estão algumas das etapas fundamentais desse processo:

1. Percepção e Atenção: A percepção dos estímulos do ambiente é o primeiro passo. A atenção seletiva direciona o foco para os estímulos relevantes para a tarefa de aprendizagem.

2. **Memória:** As informações relevantes são processadas e armazenadas na memória de curto prazo. Em seguida, por meio de processos como a consolidação, algumas dessas informações são transferidas para a memória de longo prazo.

3. **Processamento Cognitivo:** Durante o processo de aprendizagem, as informações são processadas por diferentes áreas do cérebro, como o córtex pré-frontal (envolvido no pensamento abstrato e no planejamento), o córtex parietal (envolvido na integração sensorial), o córtex temporal (envolvido na memória e na audição) e muitas outras regiões especializadas.

4. **Conexões Neurais:** A aprendizagem envolve a formação de novas conexões entre os neurônios (sinapses) e possivelmente a reconfiguração de redes neurais existentes. Essas mudanças estruturais no cérebro são conhecidas como plasticidade cerebral.

5. **Emoções e Motivação:** As emoções desempenham um papel crucial na aprendizagem, influenciando a atenção, a motivação e a consolidação da memória. O sistema límbico, que regula as emoções, interage com outras áreas do cérebro durante o processo de aprendizagem.

6. **Recuperação da Informação:** O cérebro deve ser capaz de recuperar as informações armazenadas quando necessário, o que envolve a ativação das mesmas redes neurais envolvidas na codificação dessas informações.

Esses processos acima listados ocorrem de forma integrada e dinâmica, refletindo a complexidade do funcionamento cerebral durante a aprendizagem. Ao compreendermos melhor esses mecanismos podemos desenvolver estratégias educacionais mais eficazes que levem em consideração as capacidades naturais do cérebro humano.

O cérebro é o órgão central da aprendizagem. Conhecer sua estrutura e funcionamento é essencial para compreender suas relações dinâmicas e complexas. Na busca pela compreensão dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, é necessário considerar os aspectos neuropsicológicos, pois as manifestações

são, em sua maioria, reflexo de funções alteradas. As disfunções podem ocorrer em áreas de input (recepção do estímulo), integração (processamento da informação) e output (expressão da resposta). O cérebro é um sistema integrador, coordenador e regulador entre meio ambiente, entre comportamento e aprendizagem (Tabaquim, 2003).

O processo de aprendizagem no cérebro é fascinante e envolve uma complexa interação entre a neurociência e a neuroeducação. Vamos explorar como o cérebro aprende, considerando as contribuições dessas áreas de conhecimento.

1. Estímulos Sensoriais e Ativação Neuronal: Quando um indivíduo está envolvido em atividades de aprendizagem, os estímulos do ambiente (visuais, auditivos, táteis etc.) são recebidos pelos órgãos dos sentidos. Esses estímulos são então processados e encaminhados para o cérebro, ativando conjuntos específicos de neurônios em diferentes regiões cerebrais.

Estímulos sensoriais são sinais recebidos pelos sentidos do corpo, como visão, audição, tato, paladar e olfato. Quando esses estímulos são percebidos, eles ativam a atividade neuronal no cérebro, desencadeando a transmissão de sinais elétricos entre os neurônios. Essa ativação neuronal é fundamental para o processamento da informação sensorial e para a percepção e compreensão do mundo ao nosso redor. Quando um estímulo sensorial é percebido, como o toque de uma superfície, a luz que atinge os olhos, ou o som que chega aos ouvidos, ele desencadeia uma série de eventos no sistema nervoso.

Os estímulos sensoriais que nos cercam sensibilizam os receptores e são traduzidos em impulsos elétricos – processo conhecido como transdução. É dessa forma que nosso cérebro faz contato com o mundo externo, uma vez que a rede interna só compreende sinais elétricos (Mora, 2015). Os receptores periféricos transmitem impulso ao cérebro de acordo com o que conseguem perceber do mundo externo. Esses impulsos devem

ser integrados e reconstruídos num processo que se denomina percepção (Buck, 2000).

Vamos considerar o exemplo do tato. Quando tocamos algo, os receptores sensoriais na pele (como os corpúsculos de Meissner ou os corpúsculos de Pacini) detectam o estímulo e convertem a informação em sinais elétricos. Esses sinais são então transmitidos ao longo das fibras nervosas periféricas até a medula espinhal e, em seguida, para o córtex somatossensorial no cérebro. No córtex somatossensorial, a informação é processada e interpretada. Neurônios específicos são ativados para codificar a intensidade, localização e qualidade do estímulo tátil. Além disso, conexões sinápticas entre os neurônios são fortalecidas ou enfraquecidas com base na experiência anterior e na atenção dada ao estímulo.

A ativação neuronal também envolve neurotransmissores, que são substâncias químicas que transmitem sinais entre os neurônios. Por exemplo, a liberação de neurotransmissores como a noradrenalina e a dopamina pode modular a resposta neuronal ao estímulo sensorial, afetando a percepção subjetiva do toque.

Em resumo, a percepção de estímulos sensoriais e a ativação neuronal envolvem uma complexa interação entre receptores sensoriais, vias neurais, processamento cortical e modulação neurotransmissora. Essa interação é fundamental para nossa capacidade de sentir, compreender e responder ao ambiente ao nosso redor.

2. Sinapses e Plasticidade Neural: Os estímulos sensoriais desencadeiam a comunicação entre os neurônios por meio de conexões chamadas sinapses. A plasticidade neural, que se refere à capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões em resposta à experiência, desempenha um papel fundamental nesse processo. Através da formação de novas sinapses e do fortalecimento ou enfraquecimento das conexões existentes, o cérebro adapta sua estrutura para incorporar novas informações.

As sinapses são as conexões entre os neurônios, onde a comunicação neural ocorre. Existem dois tipos principais de si-

napses: elétricas e químicas. As sinapses elétricas permitem a passagem direta de íons entre os neurônios, enquanto as sinapses químicas envolvem a liberação de neurotransmissores para transmitir sinais de um neurônio para outro.

A plasticidade neural refere-se à capacidade do cérebro de se adaptar e mudar ao longo do tempo em resposta a novas experiências, aprendizado e lesões. Existem dois tipos principais de plasticidade neural: a plasticidade sináptica e a neurogênese. A plasticidade sináptica é a capacidade das sinapses de se fortalecerem ou enfraquecerem em resposta à atividade neuronal. Isso pode ocorrer por meio de diversos mecanismos, como a potenciação de longo prazo (LTP) e a depressão de longo prazo (LTD). A LTP envolve o fortalecimento das sinapses após repetidas ativações, enquanto a LTD envolve o enfraquecimento das sinapses. A neurogênese refere-se à formação de novos neurônios no cérebro, principalmente nas regiões do hipocampo e do córtex cerebral. Essa capacidade de gerar novos neurônios é importante para o aprendizado, a memória e a recuperação após lesões cerebrais.

A plasticidade neural é influenciada por vários fatores, incluindo hormônios, neurotransmissores, fatores neurotróficos (como o fator neurotrófico derivado do cérebro - BDNF), atividade neuronal e estímulos ambientais (Dehaene, 2014). Em resumo, a sinapse é o local onde ocorre a comunicação entre os neurônios, e a plasticidade neural refere-se à capacidade do cérebro de se adaptar e mudar ao longo do tempo. Esses processos são fundamentais para o aprendizado, a memória e a capacidade do cérebro de se recuperar após lesões.

3. Memória e Consolidação: As informações relevantes são processadas e armazenadas na memória de curto prazo. Durante o sono e períodos de repouso, ocorre a consolidação da memória, um processo no qual as informações são transferidas para a memória de longo prazo por meio da reativação e modificação das conexões sinápticas.

Agora verificaremos como a memória e a consolidação do aprendizado ocorrem no cérebro. A memória é um processo complexo que envolve a codificação, armazenamento e recuperação de informações. Existem diferentes tipos de memória, incluindo a memória de curto prazo (ou memória operacional) e a memória de longo prazo. A consolidação do aprendizado refere-se ao processo pelo qual as memórias são estabilizadas e armazenadas de forma mais duradoura.

Vamos considerar o processo de consolidação do aprendizado em três estágios principais: aquisição, consolidação inicial e consolidação tardia.

*Aquisição:* Durante a aquisição, novas informações são processadas pelo cérebro por meio da ativação de circuitos neurais específicos. Isso pode envolver a ativação de áreas corticais relacionadas ao processamento sensorial, motor ou cognitivo, dependendo do tipo de aprendizado.

*Consolidação inicial:* Após a aquisição, as informações são inicialmente armazenadas na memória de curto prazo por meio da atividade sináptica e da liberação de neurotransmissores. Durante esse estágio, as sinapses podem ser fortalecidas por meio da potenciação de longo prazo (LTP) em regiões como o hipocampo e o córtex pré-frontal.

*Consolidação tardia:* Ao longo do tempo, as memórias passam por um processo de consolidação mais duradoura, envolvendo mudanças estruturais e funcionais nas sinapses. Isso pode incluir a reorganização dos circuitos neurais, o fortalecimento das conexões sinápticas relevantes e a formação de novas sinapses.

A consolidação do aprendizado depende da atividade neuronal persistente e da modulação de fatores neurotróficos, como o BDNF (fator neurotrófico derivado do cérebro), que desempenha um papel importante na plasticidade neural e na sobrevivência dos neurônios. Além disso, o sono desempenha um papel crucial na consolidação do aprendizado. Durante o sono, ocorrem processos metabólicos e atividades neuronais que con-

tribuem para a transferência das memórias da memória de curto prazo para a memória de longo prazo.

Em resumo, a consolidação do aprendizado envolve uma série complexa de processos neurais que permitem que as informações sejam codificadas, armazenadas e recuperadas de forma eficaz no cérebro. Esses processos dependem da atividade sináptica, da plasticidade neural, da modulação neurotrófica e do sono.

4. Emoções e Motivação: A neurociência destaca a influência das emoções na aprendizagem. As emoções positivas podem fortalecer a consolidação da memória, enquanto as emoções negativas podem afetar a atenção e o processamento das informações. Há uma interconexão entre o sistema nervoso, as emoções e a cognição. Quando experimentamos uma emoção, como alegria, medo ou surpresa, isso desencadeia uma série de processos neuroquímicos e neurofisiológicos em nosso cérebro.

Esses processos podem afetar diretamente a capacidade do cérebro de aprender e reter informações. Por exemplo, quando estamos felizes ou motivados, a liberação de dopamina no cérebro aumenta, o que está associado a uma melhor capacidade de atenção e memória. Isso significa que estamos mais propensos a absorver novas informações e a recordá-las posteriormente.

Além disso, as emoções também desempenham um papel crucial na formação de memórias. Eventos emocionalmente carregados tendem a ser mais bem lembrados do que eventos neutros. Isso ocorre porque as emoções ativam o sistema límbico do cérebro, que está envolvido na formação e recuperação de memórias.

Portanto, a neurociência destaca a importância das emoções na aprendizagem, mostrando como as emoções influenciam nossa capacidade de atenção, memória e formação de memórias. Isso tem implicações significativas para o ensino e a educação, destacando a importância de criar ambientes emocionalmente positivos e motivadores para facilitar a aprendizagem eficaz. As emoções têm a capacidade de direcionar e focalizar nossa atenção. Quando algo nos interessa ou nos motiva emocionalmente, estamos mais propensos

a prestar atenção a isso e a processar as informações relacionadas. Por outro lado, emoções negativas, como ansiedade ou distração, podem desviar nossa atenção de forma prejudicial.

As emoções desempenham um papel crucial na formação de memórias. Eventos emocionalmente carregados tendem a ser mais bem lembrados do que eventos neutros. Isso ocorre porque as emoções ativam o sistema límbico do cérebro, que está intimamente envolvido na formação e recuperação de memórias. Podem influenciar a forma como as memórias são codificadas e armazenadas no cérebro. Experiências emocionais intensas podem levar a uma codificação mais profunda das memórias, tornando-as mais facilmente acessíveis durante o processo de recuperação.

Portanto, as emoções desempenham um papel central na aprendizagem, moldando nossa capacidade de prestar atenção, reter informações e recordar experiências passadas. Compreender essa influência emocional é essencial para promover uma aprendizagem eficaz em ambientes educacionais e cotidianos.

5. Aprendizagem Ativa e Contextualizada: A neuroeducação ressalta a importância da aprendizagem ativa e contextualizada, que envolve a participação ativa do aluno em situações significativas e desafiadoras, promovendo uma melhor retenção do conhecimento.

O conhecimento da neurociência possibilita ao professor a atribuição da ciência básica sobre o cérebro e seu funcionamento, relacionando a teoria neurocientífica com a sua prática em sala de aula e os conhecimentos educacionais, o que facilita o entendimento do processo ensino-aprendizagem e contribui para um desenvolvimento pedagógico qualificado (Silva; Morino, 2012; Cardoso; Queiroz, 2019). Essa abordagem pedagógica baseia-se nos princípios da neurociência cognitiva e do desenvolvimento, reconhecendo que o cérebro humano está mais propenso a aprender quando envolvido em experiências práticas e significativas. A aprendizagem ativa enfatiza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, por meio de atividades práticas,

resolução de problemas, discussões e projetos. Isso estimula a ativação de múltiplas áreas do cérebro, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos.

Por sua vez, a aprendizagem contextualizada reconhece a importância de situar o aprendizado em contextos reais e relevantes para os alunos. Isso significa conectar os conteúdos curriculares com experiências do cotidiano, problemas do mundo real e aplicação prática do conhecimento. Essa abordagem promove uma compreensão mais integrada e útil do que está sendo aprendido. Ao combinar a aprendizagem ativa com a contextualização, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que são mais alinhados com as capacidades naturais do cérebro humano, maximizando o engajamento, a retenção e a aplicação do conhecimento. Essa abordagem é fundamentada nos avanços da neurociência e tem o potencial de melhorar significativamente os resultados educacionais.

Portanto, o processo de aprendizagem no cérebro é resultado da interação dinâmica entre estímulos sensoriais, plasticidade neural, consolidação da memória, emoções e motivação. Compreender esses mecanismos é essencial para desenvolver práticas educacionais que otimizem a capacidade natural do cérebro humano de absorver, processar e reter informações de maneira eficaz.

O processamento e armazenamento de informações no cérebro envolve uma série de etapas complexas. Aqui está uma visão geral do processo:

a) Percepção e Codificação: A primeira etapa envolve a percepção sensorial, na qual o cérebro recebe informações dos sentidos (visão, audição, tato, olfato, paladar). Essas informações são codificadas em sinais neurais que são transmitidos para áreas específicas do cérebro associadas à percepção sensorial.

b) Ativação Neural: As informações sensoriais ativam redes neurais específicas no cérebro, desencadeando a atividade de neurônios em regiões especializadas para processar diferentes

tipos de informação (por exemplo, áreas visuais para informações visuais, áreas auditivas para informações auditivas).

c) **Consolidação:** Durante a consolidação, as informações são processadas e integradas em redes neuronais mais extensas. Isso envolve a formação de novas conexões sinápticas entre os neurônios ou o fortalecimento de conexões existentes.

d) **Memória de Curto Prazo:** As informações que passam pela consolidação inicial são mantidas na memória de curto prazo por um curto período. A memória de curto prazo é limitada em capacidade e duração e é essencial para a realização de tarefas cognitivas imediatas.

e) **Memória de Longo Prazo:** Se as informações forem consideradas importantes ou relevantes, elas podem ser transferidas para a memória de longo prazo por meio de um processo chamado consolidação sináptica. Nesse estágio, mudanças estruturais duradouras ocorrem nas sinapses para armazenar as informações de forma mais permanente.

f) **Recuperação:** Quando as informações são necessárias posteriormente, o cérebro recupera as memórias armazenadas por meio da ativação de padrões específicos de atividade neural associados às memórias. Essas etapas refletem a complexidade do processamento e armazenamento de informações no cérebro e destacam a importância da plasticidade neural, da ativação seletiva de redes neurais e da consolidação da memória para esse processo.

Durante a aquisição de novos conhecimentos e o processo de aprendizado, uma série de processos neurológicos estão envolvidos. A plasticidade neural é a capacidade do cérebro de formar novas conexões sinápticas e reorganizar as conexões existentes em resposta à experiência. Durante a aprendizagem, a plasticidade neural permite que o cérebro se adapte e integre novas informações. Diferentes tipos de aprendizado ativam redes neurais específicas no cérebro. Por exemplo, o aprendizado visual ativa áreas visuais do cérebro, enquanto o aprendizado linguístico ativa regiões associadas à compreensão da linguagem. A

consolidação da memória é o processo pelo qual as informações são transformadas em uma forma que pode ser armazenada e recuperada posteriormente. Durante a consolidação, ocorrem mudanças nas sinapses para reforçar as memórias. A memória de trabalho desempenha um papel fundamental na aquisição de novos conhecimentos, permitindo a retenção temporária de informações necessárias para a realização de tarefas cognitivas.

Sequencialmente, a integração de informações provenientes de diferentes sentidos (visão, audição, tato) é importante para o aprendizado eficaz, pois envolve múltiplas áreas do cérebro trabalhando juntas para processar e compreender as informações. As emoções desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem, influenciando a atenção, motivação e formação de memórias duradouras. Esses processos neurológicos ocorrem simultaneamente e são influenciados por fatores como interesse, relevância, contexto emocional e estratégias cognitivas utilizadas durante a aprendizagem. Compreender esses processos é essencial para desenvolver abordagens pedagógicas eficazes que promovam um aprendizado mais eficiente e significativo.

## **Os desafios da sala de aula e da escola integral pela neurociência**

Os desafios da sala de aula, quando explicados pela neurociência e neuroeducação, oferecem *insights* valiosos sobre como o cérebro dos alunos processa e responde ao ambiente de aprendizado. Aqui estão alguns desafios comuns da sala de aula e como a neurociência e a neuroeducação os abordam:

a) Atenção Seletiva: A neurociência destaca a importância de manter a atenção seletiva dos alunos, evitando distrações e promovendo estratégias que envolvem múltiplos sentidos para manter o engajamento.

b) Memória de Trabalho Limitada: A compreensão da capacidade limitada da memória de trabalho dos alunos destaca a importância de estratégias que facilitem a retenção temporária de informações importantes durante o aprendizado.

c) Diferenças Individuais na Aprendizagem: A neurociência reconhece as diferenças individuais na forma como os alunos processam informações e ressalta a importância de abordagens diferenciadas que levem em consideração as necessidades específicas de cada aluno.

d) Estresse e Emoções: A neuroeducação destaca o impacto do estresse e das emoções no aprendizado, enfatizando a importância de criar um ambiente de sala de aula que promova um estado emocional positivo para facilitar o processo de aprendizagem.

e) Plasticidade Neural e Aprendizagem: Compreender a plasticidade neural destaca a capacidade dos alunos de se adaptarem e aprenderem novas habilidades, incentivando abordagens que promovam a formação de novas conexões sinápticas.

f) Motivação e Engajamento: As descobertas da neurociência destacam a importância da motivação e do engajamento dos alunos no processo de aprendizado, promovendo estratégias que estimulem o interesse e a curiosidade.

Ao considerar esses desafios da sala de aula sob uma perspectiva neurocientífica e educacional, os educadores podem desenvolver abordagens pedagógicas mais eficazes que levem em consideração as necessidades cognitivas, emocionais e individuais dos alunos. Essa compreensão também pode informar práticas educacionais inovadoras que promovam um ambiente de aprendizado mais inclusivo, dinâmico e eficaz.

Ao despertar no aluno uma diversidade de estímulos, proporcionamos também curiosidade, temos um maior engajamento do mesmo em querer participar, o que pode ser chamado de motivação, a qual possui um papel fundamental e facilitador da aprendizagem. Quanto maior a possibilidade de interagir, comunicar, criar, aprender e até mesmo ousar, maior o interesse e

a retenção do conteúdo, conseqüentemente, maior a aprendizagem (Sacchetto *et al.*, 2011).

## Considerações finais

A escola em tempo integral desempenha um papel crucial na promoção de experiências de aprendizado ricas e desafiadoras que podem moldar o processamento neural dos alunos. Ao oferecer um ambiente educacional em tempo integral que estimula a curiosidade, promove a resolução de problemas, encoraja a criatividade e fomenta a exploração ativa do conhecimento, as escolas podem contribuir significativamente para a formação de circuitos neurais mais complexos e resilientes.

A contribuição da escola em tempo integral para o enriquecimento do processamento neural dos alunos é uma condição crucial que os prepara para os desafios do mundo moderno e para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas, pensamento crítico e resolução de problemas. A escola em tempo integral soma com o olhar da neurociência que, não apenas preparam os alunos para o sucesso acadêmico, mas também os capacitam para enfrentar os desafios futuros com confiança, para formação do ser humano como um todo e para a sociedade.

As atividades que são propostas para os alunos em tempo integral estimulam diferentes áreas do cérebro, promovem a resolução de problemas, incentivam a criatividade e envolvem múltiplos sentidos podem contribuir para o desenvolvimento de redes neurais mais complexas e interconectadas.

## Referências

BUCK, Linda Brown. **The Chemical senses: smell and taste**. 4. ed. Nova York: McGraw-Hill, 2000.

CARDOSO, Marcélia Amorim; QUEIROZ, Samantha Lacerda. As contribuições da neurociência para a educação e a formação de pro-

fessores: um diálogo necessário. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 24, 2019.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. Learning to read: the role of plasticity. *In*: HANDA, Robert J. *et al.* (eds.). **Neuroplasticity, development, and steroid hormone action**. Nova York: Springer, 2014, p. 115-134.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais da neurociência. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

MIETTO, Vera Lucia. A importância da Neurociência na Educação. **Só Pedagogia**, 31 dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/40C1aHI>. Acesso em: 14 out. 2024.

MORA, Francisco. **Neuroeducação**: só se aprende aquilo que se ama. Porto Alegre: Penso, 2015.

PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz (orgs.). **Neurociência Aplicada à Aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

PINHEIRO, Marta. Fundamentos de neuropsicologia: o desenvolvimento cerebral da criança. **Vita et Sanitas**, Trindade, v. 1, n. 1, p. 34-48, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/4jje2JW>. Acesso em: 14 out. 2024.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação**: potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

SACCHETTO, Karen Kaufmann *et al.* O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 28-36, 2011.

SILVA, Fiderisa da; MORINO, Carlos Richard Ibañez. A importância das neurociências na formação de professores. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 21, n. 1, p. 29-29, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/4gWEEPs>. Acesso em: 14 out. 2024.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. *In*: CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbio de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 91-112.

# **EXPERIÊNCIAS E/OU VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ARTICULADA COM CIÊNCIAS DA NATUREZA: O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES EM CLUBES DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

*Ana Paula Zanettin  
Camila Martins Grell  
José Vicente Lima Robaina  
Sabrina Silveira Rosa*

## **Introdução**

Este relato de experiência aborda a articulação entre a Educação Integral e o projeto Clube de Ciências do Campo, projeto realizado nas escolas do campo da cidade de Nova Santa Rita (NSR), RS, que possibilita aos seus clubistas o desenvolvimento humano através da realização de práticas interdisciplinares que são realizadas nos clubes de ciências das escolas da cidade.

Para esta escrita, foram selecionadas duas vivências e/ou experiências que foram realizadas em duas escolas do campo:

Escola Municipal de Educação Infantil Paulo Freire (Emei) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa (Emef), ambas fazem parte desta pesquisa por terem sido as primeiras escolas, da categoria anos iniciais e infantil, a implantarem o projeto de Clubes de Ciências, vinculados à UFRGS. Como política pública, estas duas escolas trabalham na Educação Integral em tempo integral, protagonizando as aprendizagens articuladas com o Clube de Ciências que cada uma realiza. Os Clubes de Ciências aparecem como uma possibilidade de qualificar o tempo integral e não somente aumentar as horas em que os educandos estão na escola.

As atividades propostas são pensadas e realizadas pelos seus docentes a partir da curiosidade dos clubistas, bem como de problemas que são oriundos dos territórios educativos de cada uma das escolas. A cada início de ano letivo as educadoras, juntamente com os educandos elegem os temas que serão trabalhados nos Clubes de Ciências a partir de uma necessidade ou de uma demanda ou curiosidades. Uma caminhada na comunidade, por exemplo, pode originar diferentes conteúdos que serão abordados pelos clubistas, conforme suas percepções e observações.

A escola que desenvolve a Educação Integral em Tempo Integral é um espaço-tempo em que a Educação também se torne integral e integrada, possibilitando a cada educando(a) e educador(a) se auto desafiar, assumindo um papel de ser mais criativo, objetivo, curioso em tudo o que fizer em sua vida (Moll, 2012).

Sendo assim, as duas vivências e/ou experiências que serão apresentadas a seguir evidenciam as cinco dimensões do modelo freiriano de Educação Integral.

## **A educação integral e a Meta 6 do Plano Nacional de Educação: um estudo de caso em Nova Santa Rita/RS**

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) do Brasil é um marco significativo no esforço para ampliar a oferta de edu-

cação em tempo integral nas escolas públicas. Estabelecendo como objetivo a inclusão de pelo menos 25% dos alunos da educação básica nessa modalidade, a meta visa não apenas a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também o enriquecimento de suas experiências educacionais.

No contexto brasileiro, a Educação Integral está respaldada por uma base legal robusta, que inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, o próprio PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses documentos asseguram que a educação seja um direito de todos, promovendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além de garantir a qualidade do ensino. A Meta 6 do PNE, em particular, destaca a importância de uma jornada escolar ampliada, visando maior convivência e aprendizado, elementos centrais para a formação integral dos estudantes.

Em Nova Santa Rita/RS, o compromisso com a Meta 6 se reflete nas ações concretas realizadas pela rede municipal de ensino, que atende a 5.062 estudantes, dos quais 1.304 estão em turno integral. O município conta com 18 escolas, sendo que nove delas operam em tempo integral. Desde a implementação do PNE e do Plano Municipal de Educação (PME), foi possível alcançar 25,66% de atendimento em turno integral, um progresso significativo, mas que ainda exige esforços contínuos para alcançar plenamente a meta estabelecida.

O município de Nova Santa Rita vem investindo em infraestrutura para implantação da Educação Integral, além disso, também ampliou o quadro de profissionais, aplicou melhoria na alimentação escolar e no fornecimento de transporte para os estudantes. Todos os alunos da rede municipal recebem kits de material escolar e uniformes, promovendo a igualdade de condições para o estudo e a permanência na escola. No entanto, a ampliação do tempo de permanência na escola, por si só, não garante o desenvolvimento integral dos alunos. É necessário que esse tempo seja utilizado de forma a promover uma educação que desenvolva todas as dimensões do ser humano.

Neste sentido, o Clube de Ciências, uma iniciativa de extensão da UFRGS, tem desempenhado um papel fundamental em Nova Santa Rita. Implementado de maneira progressiva nas escolas do município, o Clube de Ciências tem fomentado uma educação integral ao proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem que vão além das disciplinas tradicionais. Os Clubes de Ciências exploram diversos temas e metodologias, abordando a educação de forma interdisciplinar e integrando múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Além disso, o Clube de Ciências tem catalisado um movimento de pertencimento entre os professores, que passaram a se enxergar como agentes transformadores no processo educativo. Muitos profissionais da rede municipal, inspirados pelas oportunidades proporcionadas pelo Clube de Ciências e pela UFRGS, retomaram seus estudos, com alguns concluindo o mestrado e outros iniciando doutorados. Este movimento reflete a importância de iniciativas como o Clube de Ciências não apenas para os alunos, mas também para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Ao considerar a educação integral, é fundamental reconhecer a interconexão entre os aspectos acadêmicos, emocionais, sociais e culturais do aprendizado. O Clube de Ciências, ao expandir suas atividades para diversas escolas e níveis de ensino, está alinhado com os objetivos da Meta 6 do PNE. Proporcionando uma educação integral que inclui atividades práticas de ciências, o projeto não apenas complementa o currículo regular, mas também contribui para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI.

Em conclusão, o Clube de Ciências em Nova Santa Rita/RS exemplifica como iniciativas de extensão universitária podem estimular mudanças significativas no ambiente educacional local. O projeto fortaleceu o interesse dos alunos pelas ciências, promoveu uma educação integral e contribuiu para a formação de uma comunidade escolar mais engajada e preparada para os desafios futuros. A continuidade e o fortalecimento desse pro-

grama são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos, alinhada às metas do PNE e às demandas da sociedade contemporânea.

### **Clubes de Ciências do Campo: articulando o desenvolvimento da educação integral com fazer Ciência em escolas do campo de tempo integral**

As Escolas do Campo da Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), devem ser um espaço de reflexão e construção de saberes para a compreensão de uma nova sociedade. Portanto, a ideia de criar nos espaços escolares das escolas do campo de tempo integral um Clube de Ciências do Campo vai ao encontro de uma prática reflexiva, investigadora e questionadora de novos conhecimentos, desenvolvendo uma educação integral através de experiências que se originam de saberes das próprias comunidades articulados com saberes científicos oriundos de uma prática através da Alfabetização Científica e o Ensino por Investigação.

Sendo assim, o projeto de extensão proposto desde 2015 intitulado “Clube de Ciências do Campo” é um Programa de formação de professores e educadores Educampo/Faced/UFRGS,<sup>1</sup> que tem como o objetivo estimular, por meio atividades interdisciplinares e culturais, e incitar o desenvolvimento do caráter crítico e científico, estimular o anseio dos jovens pela cidadania, meio ambiente, ciências e tecnologia e participar de atividades lúdicas que envolvam conteúdos relacionados a ciências.

---

1. Educampo: Educação do Campo; Faced: Faculdade de Educação; UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## **Experiências e/ou vivências de educação integral através de práticas interdisciplinares realizadas em Clubes de Ciências do Campo na cidade de Nova Santa Rita/RS**

### ***Clube de Ciências Saberes do Campo (CCSC)***

Os conteúdos dos Clubes de Ciências de Nova Santa Rita não seguem um currículo pré-determinado pelos órgãos responsáveis, eles são pensados e organizados, de forma autônoma por cada um dos Clubes, levando em consideração os conhecimentos e os saberes da comunidade, as curiosidades e desafios que os clubistas necessitam e questionam, acompanhado de diferentes dinâmicas apresentadas pelas crianças e suas educadoras.

As atividades do Clube de Ciências Saberes do Campo (CCSC) de Nova Santa Rita (NSR), por exemplo, são realizadas nesta perspectiva, onde caminhar pela comunidade é um ato comum entre os clubistas, eles sabem onde se localizam os mercadinhos, sabem onde ficam as igrejas, conhecem os moradores locais, estão a par das atividades da cooperativa local, as crianças têm uma forte relação com o seu bairro.

Mesmo conhecendo sua comunidade, será que o olhar desses clubistas não terá uma lente diferente ao saírem e observarem sua realidade, o seu contexto a partir de uma análise mais crítica e científica?

Foi com o apoio das educadoras que a escola saiu em caminhada pelo bairro, para conhecer um dos espaços da comunidade “A Barragem”, onde moram vários Clubistas do CCSC. O coletivo foi observando e dialogando com os aspectos que foram se apresentando durante esta jornada e assim foi acontecendo esse momento “vivo” e contextualizado do CCSC.

No dia seguinte, ainda com a saída de campo presente nas falas dos educandos, as educadoras (cada uma na sua sala de aula) realizaram um levantamento de quais aspectos chamaram

mais atenção das crianças, e esse olhar dependia de qual idade escolar estavam as crianças.

A primeira turma a apresentar o seu olhar sobre a saída foi a turma do 5º ano, que de uma forma mais geral contaram, aos demais clubistas, todas as suas observações e fizeram uma relevante apresentação sobre diferentes possibilidades a serem trabalhadas durante as aulas.

Primeiramente perceberem alguns animais mortos, como um cachorro e uma vaca, as crianças abordaram os aspectos de decomposição dos animais e o que acontece com a camada de ozônio com esses gases que são exalados por esses dejetos.

Durante a caminhada alguns sons foram possíveis de serem ouvidos (além das vozes curiosas das crianças), como a água correndo de um arroio que estava cheio devido às últimas chuvas, o balançar dos galhos das árvores e o canto de alguns pássaros. Eles abordaram a importância desses sons que trazem uma certa tranquilidade e compararam com as educadoras que vivem na cidade quando elas conseguem ouvir esses sons onde elas moram. Fizeram um comparativo da poluição sonora da cidade e do campo.

Os clubistas apresentaram características dos animais da fauna da barragem, quais animais estão mais visíveis aos moradores, quais animais são menos vistos pela comunidade local e como eles vivem e se alimentam naquele espaço.

A história da barragem despertou grande empolgação nos clubistas, alguns queriam trazer um morador antigo para contar essa história, outros entrevistaram pessoas que moram a mais tempo na região, e adoraram conhecer e contar sobre como era a localidade antes de chegar o assentamento e os novos moradores. Chegaram informações sobre o aspecto histórico, mas também muitas lendas locais. Foi um momento muito rico de conhecimento sobre a história contada, a história viva desta localidade.

Os pássaros são vistos pelos educandos diariamente, eles percebem seus cantos e seus ninhos, seus voos e suas belezas, mas será que eles conheciam a alimentação desses pássaros? Algumas crianças não conheciam como os pássaros da região

se alimentavam e nem tinham conhecimento de qual a função dos pássaros para a natureza. Foi então que a turma do 5º ano também fez uma breve fala sobre o tema, contaram que a alimentação deles depende do formato do bico e que alguns são carnívoros e outros herbívoros.

E os educandos do pré-escolar? O que observaram? As crianças do pré-escolar perceberam as borboletas e adoraram ver a cor delas, os seus coloridos e apresentaram para os demais colegas da escola a metamorfose das borboletas. Quais as fases as borboletas têm até conseguirem voar. Agora os colegas de escolas não tiram mais os casulos das árvores, agora eles sabem que depois daquela formação, eles viram as lindas e coloridas borboletas que viram durante a caminhada.

Mas será que foi somente isso que o prezinho percebeu? Não! Eles também notaram os lixos largados pelo caminho, e a educadora desta turma contou com seus educandos para pensarem uma atitude para ajudar com a reciclagem do lixo. Eles trouxeram a construção do papel reciclado. Como reutilizar as folhas e restos de recortes feitos pela turma do pré-escolar? Vamos picar e transformar em lindas folhas de papel novamente! Essa atividade foi realizada pelo pré-escolar e depois eles ensinaram as outras turmas a fazerem também.

Após escolherem os temas, estudá-los, apresentá-los e vivenciá-los com os colegas, foi o momento de a Educação Física entrar em ação. Depois de todos os aprendizados foi através de jogos e brincadeiras que aconteceu a recapitulação da aprendizagem, foram criadas perguntas sobre os assuntos abordados e através de uma manhã recheada de brincadeiras se aperfeiçoou esta aprendizagem.

Após a realização de um jogo ou brincadeira se fazia uma pergunta sobre os temas trabalhados e se a equipe acertasse a resposta ganharia um ponto. O lúdico e a interdisciplinaridade acrescentaram o aprendizado.

## ***Clube de Ciências Pequenos Exploradores (CCPE)***

O Clube de Ciências Pequenos Exploradores (CCPE) da Emei Paulo Freire (NSR) desenvolve, há três anos, práticas interdisciplinares e investigativas com crianças de 0 a 5 anos. O CCPE traz em sua trajetória o protagonismo infantil dos clubistas e a responsabilidade de ser pioneiro em ofertar um trabalho voltado para o aprofundamento científico com crianças tão pequenas.

As práticas do CCPE acontecem uma vez por semana, durante o período de março a novembro de cada ano, tendo o seu encerramento no início do mês de dezembro com a entrega dos certificados de participação.

Neste contexto, a professora clubista-mediadora Alice Cristina Porto Maestri partiu do interesse e curiosidade dos seus alunos (faixa etária 3 anos – Maternal 2B) e desenvolveu durante o primeiro semestre do ano de 2024, a temática “Mundo dos Dinossauros” através da metodologia: Sequência de Ensino Investigativo (SEI). As práticas realizadas durante o período tiveram um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A turma da mediadora Alice, acompanhada das colaboradoras clubistas Suzeli Rodrigues e Camila Machado Tochetto, procuraram pesquisar diferentes materiais para explorar o assunto escolhido. As práticas interdisciplinares tiveram como objetivo despertar a curiosidade científica e promover o aprendizado através da investigação e da exploração.

A SEI iniciou com a pergunta: De onde nascem os dinossauros? A resposta veio através de atividade lúdica, explicações da mediadora e recursos visuais, como vídeos e fotos. Após este momento, onde os alunos clubistas descobriram a origem dos dinossauros, Alice junto com as colaboradoras da turma auxiliaram na confecção de ovos com os alunos, que posteriormente ficariam em seus ninhos, aquecidos por palhas para serem “chocados”. O momento seguinte foi observar os ovos chocando em seus ninhos. A clubista Alice fez o recorte nos ovos, feitos de papel, dando a ideia de rachaduras e deixou que os alunos no mo-

mento de roda de conversa abrissem os ovos, proporcionando assim a ilusão que os dinossauros nasceram. Ao abrir, os alunos tiveram o encantamento de encontrar os filhotes (representados por dinossauros de borracha).

Com a curiosidade dos Pequenos Exploradores, a mediadora e as colaboradoras clubistas explicaram que essas espécies não vivem mais entre nós. Mas existe uma profissão que busca, através de escavações, provas da existência desses animais – os paleontólogos. Através desta narrativa, a próxima etapa da SEI foi oportunizar aos alunos clubistas a descoberta dos dinossauros através da escavação no gelo. Um momento de diversão, expectativa e euforia ao encontrar cada um dos animais.

Da mesma forma que a escavação na areia aconteceu, aguçando o interesse dos membros do CCPE. Os alunos tiveram a oportunidade de experimentar diferentes texturas e sensações. Após o término da escavação, ocorreu a montagem do esqueleto do dinossauro encontrado.

Conforme relato da professora clubista Alice, os momentos foram repletos de expressões como: “uau!” “que legal!”, entre outras falas e demonstrações de alegria, que transmitiam que as práticas estavam fazendo sentido para eles. Dando continuidade, estudos sobre algumas espécies foram realizadas e a construção de uma maquete com o suporte da Sala Maker (utilização da máquina de corte a laser), os alunos clubistas pintaram com tinta guache os dinossauros e confeccionaram coletivamente o habitat dos animais.

E finalizando as práticas interdisciplinares realizadas, foi lançado o desafio para os clubistas localizarem os dinossauros pela sala, salvando-os das armadilhas dos caçadores e os devolvendo para o seu habitat natural.

## Considerações finais

Neste relato, evidencia-se o crescimento notável dos participantes dos Clubes de Ciência em seu desenvolvimento humano e formação integral, alcançado por meio da implementação da Educação Integral nas Escolas de Tempo Integral. Essa abordagem educativa, ao integrar diferentes projetos interdisciplinares, como os Clubes de Ciência do Campo, fortalece a alfabetização científica e promove o ensino por investigação, permitindo que os estudantes ampliem seu entendimento do mundo natural e social. A experiência nos clubes estimula a curiosidade, a reflexão crítica e o engajamento ativo, fatores essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Os Clubes de Ciência oferecem um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual o conhecimento científico é contextualizado e relacionado às realidades e desafios do campo. Esse modelo não apenas facilita o desenvolvimento de habilidades específicas no campo das ciências, mas também valoriza o conhecimento local e cultural, proporcionando aos estudantes uma educação mais completa e significativa que promove seu crescimento de forma integrada e contextualizada.

Fica evidenciado, que as práticas desenvolvidas nas escolas descritas neste relato, foi um sucesso. As crianças não só aprenderam sobre diferentes assuntos sobre ciências, mas também desenvolveram habilidades importantes para seu crescimento intelectual e social. A integração de diferentes áreas do conhecimento, como: matemática, artes visuais, educação física e ciências da natureza tornaram o aprendizado mais rico e significativo, proporcionando uma experiência educativa completa e envolvente.

Os CC trabalham com conhecimento empírico das crianças e o conhecimento científico, tornando a aprendizagem concreta, como se ela se materializasse, como se os educandos pudessem ver o conhecimento obtendo sentido na sua vida.

Os Clubes de Ciências do Campo trabalham a Educação em Ciências na integralidade dos seus clubistas, realizando di-

nâmicas que visam o desenvolvimento social, cultural, pessoal, artístico e principalmente a visão crítica da sua realidade, do seu espaço de convívio e de vida.

As atividades do Clube de Ciências se tornam mais atrativas, onde as educadoras percebem o envolvimento dos clubistas durante as apresentações, pois estão relacionadas com a realidade e com os seus cotidianos, gerando curiosidades sobre os temas, pois é algo que eles podem comprovar nas suas observações diárias, além dos muros da escola.

## Referência

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

# **ESCOLA BARÉA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EM COMUNIDADE**

*Adriane Lipert Bittencourt*

*Eliane Pereira Behenck*

*Julci Cardoso Machado*

*Suelen Da Silva Mattos*

## **A Escola Baréa**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom José Baréa é hoje referência em inovação pedagógica no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Destaca-se, principalmente, pelo trabalho que vem sendo desenvolvido desde 1990 na área da educação ambiental. Esse trabalho é resultado da atuação de um grupo de professores e de uma série de parcerias construídas pela escola ao longo da sua trajetória. Essas parcerias têm possibilitado desde melhorias no espaço físico da escola até a qualificação contínua do seu corpo docente. No entanto, com base na análise do histórico da instituição, é possível perceber que a sua própria existência é o resultado do engajamento e da união de uma comunidade que, desde os seus primórdios, vem lutando incansavelmente pela melhoria da qualidade de vida da sua população.



**Figura 1. Escola E.E.F. Dom José Baréa, Santo Anjo da Guarda, RS**

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A escola está situada às margens da rodovia BR-101, km 18, na comunidade de Santo Anjo da Guarda, município de Três Cachoeiras, região Litoral Norte do Rio Grande do Sul. A primeira escola foi construída, oficialmente, pelo Estado em 1958 e atendia alunos da 1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> série. Recebeu o nome de um padre, Dom José Baréa, que visitou a comunidade e se encantou com a beleza da paisagem. À medida que a população foi aumentando, as dificuldades de funcionamento da escola ficaram mais evidentes: turmas muito grandes, falta de professores, de espaço físico e de sanitários, entre outras. A comunidade também começou a reivindicar a ampliação do atendimento para todo o ensino fundamental que, na época, era chamado de Primeiro Grau. Iniciou-se, então, uma campanha para arrecadar fundos para a compra de um terreno mais afastado da rodovia onde seria construída a nova escola. Em 1984, um novo prédio foi

inaugurado, e a escola passou a atender alunos da educação infantil e do Primeiro Grau (atual ensino fundamental).

No cenário mundial, há um novo modelo econômico expandindo, e a industrialização cresce no Brasil. Como tudo e todos estão interligados, as consequências dessa nova realidade chega em Santo Anjo da Guarda e, parte da população local (jovens) da região acaba migrando para as áreas urbanas. A própria comunidade, aos poucos, vai se transformando, deixando de ser essencialmente agrícola para se transformar num polo de indústrias de móveis e esquadrias.

Diante desse movimento de descaracterização das pequenas comunidades rurais, constata-se a crescente pressão sobre os ecossistemas da região (resquícios de Mata Atlântica), além da falta de perspectiva da população em relação ao seu presente e seu futuro. Esta falta de perspectiva reflete-se também na escola através das atitudes das crianças, adolescentes e jovens. Junte-se a isso o desinteresse das famílias pela vida escolar dos filhos, revelando um certo descrédito na função da educação enquanto instrumento de promoção social. Tudo isso nos revela uma profunda deterioração das relações socioafetivas que acaba por atingir, principalmente, a infância e adolescência nos seus direitos mais imprescindíveis, pois

o direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. A mãe, as irmãs, os irmãos, são forçados a buscar longe as formas de sobrevivência, a procura de trabalho e de comida para uma infância desprotegida, ameaçada por formas tão indignas de viver (Arroyo, 2012, p. 34).

Sensível a essas transformações, a escola buscou, então, a partir da década de 1990, adequar o seu currículo e suas práticas educativas a fim de estimular a reflexão acerca dos novos problemas enfrentados na comunidade. Optou-se pela pedagogia de projetos para permitir que o aluno aprendesse fazendo, reconhecendo-se como autor e sujeito de suas investigações e descobertas.

Era uma década de profundas transformações no cenário brasileiro. O país recentemente havia saído de uma longa ditadura militar, uma nova constituição acabara de ser promulgada, e estava sendo gestada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – (Brasil, 1996), a qual passou a vigorar.

Nesse contexto, também há de se destacar que, dentro da escola, um grupo expressivo de educadores lutava por mais abertura e mais participação da comunidade na escola e da escola na comunidade. O anseio era por uma participação que fosse além dos eventos de arrecadação de fundos e/ou relacionados às datas comemorativas. Como aponta Moll (1996, p. 36), “a escola não é um bloco rígido, estático, a serviço dos interesses da classe dominante. Há vida inteligente e insatisfeita no interior desse sistema”. Na mesma época, acontecia a emancipação do município de Três Cachoeiras, e havia um grande debate público em torno da política local.

Foi nesse panorama que a ocorrência de um fato local fez aflorar e reforçar a vocação ambientalista da Escola Baréa. Houve a tentativa de instalação de um aterro sanitário precário na comunidade, o qual chegou a funcionar como um lixão a céu aberto, com algumas cargas de dejetos sendo depositadas ali. Ao tomar conhecimento da situação, o CPM e a direção da escola passaram a realizar diversas ações de mobilização junto à comunidade em torno dessa questão. A instalação do lixão foi suspensa, e o material, devidamente recolhido. Esse acontecimento impulsionou a realização da primeira SCA (Semana de Conscientização Ambiental) por sugestão de uma mãe integrante do Círculo de Pais e Mestres, a qual exercia muita influência na escola e na comunidade. A primeira edição da SCA, cujo

tema central foi a questão dos resíduos sólidos (na época o termo mais usado era “lixo”), ocorreu em 1996.

A partir desse evento na década de 1990, a escola passou a desenvolver projetos participativos visando à conscientização ambiental na comunidade, transformando temas de interesse das famílias em objetos de pesquisa e estudo, utilizando a interdisciplinaridade para dar mais significado às aulas. Essa nova abordagem pedagógica levou a Escola Baréa a buscar apoio técnico da ONG Centro Ecológico e acabou se tornando uma referência em educação ambiental na região. Desde o início dessa parceria, que dura até os dias atuais, a escola já abordou temas como lixo, agrotóxicos, contaminação do solo e das águas, agricultura ecológica, política, cidadania, direitos humanos, aquecimento global, mudanças climáticas, alimentação, saúde, sociedade, consumo e sustentabilidade. Esses projetos contaram, também, com a participação de diversas entidades comunitárias e de órgãos públicos e assim, ano após ano, as atividades da SCA foram norteadas os demais projetos pedagógicos realizados ao longo do período escolar.

O desejo por uma outra educação foi aumentando e amadurecendo a cada SCA e, em 2013, a escola aderiu ao Programa Mais Educação,<sup>1</sup> possibilitando a oferta de uma carga horária diária estendida em três ou quatro dias da semana. Nos seus três anos de funcionamento, atividades lúdico-pedagógicas em oficinas como Acompanhamento Pedagógico, Taekwondo (artes marciais), Violão e Percussão, Xadrez, Direitos Humanos, Esportes e Horta Escolar, foram oferecidas. O engajamento voluntário dos estudantes no Programa Mais Educação motivou a participação comunitária

---

1. O programa, lançado em 2007, tinha como objetivo estender a jornada escolar e reestruturar o currículo, promovendo uma educação integral. A proposta pedagógica integrava diferentes áreas do conhecimento com temas como cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica. A Escola Baréa aderiu ao programa em 2013, 2014 e 2015. Em 2014, a Escola Baréa foi palco do II Encontro Regional do Programa Mais Educação, com apresentações artísticas e culturais que envolveram mais de 10 escolas estaduais da região do Litoral Norte do RS.

para o trabalho voluntário na escola durante o horário do almoço, na preparação da alimentação e na organização das atividades práticas na horta. Além disso, o Programa viabilizou a aquisição de diversos materiais para as oficinas tais como violões, instrumentos de percussão, bateria, teclado, diversos jogos pedagógicos, materiais esportivos, além de insumos para a horta.



**Figura 2. Alunos e alunas na Oficina de Xadrez**

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Paralelamente à realização do Programa Mais Educação na escola, iniciou-se o movimento de reconstrução do Projeto Político Pedagógico. Assim, será no encontro dessas duas frentes altamente fomentadoras de novos horizontes que vai nascer, no coletivo de educadores e de lideranças comunitárias, um desejo mais intenso pela educação integral.

## **A pesquisa socioantropológica**

Em 2013, a escola decidiu atualizar seu conhecimento sobre a realidade das famílias da comunidade e, assim, poder identificar seus problemas e potencialidades e entender suas perspectivas a respeito do presente e do futuro. O objetivo era criar um canal de escuta e de participação mais efetiva, de modo a conhecer melhor as demandas das famílias para incorporá-las na nova proposta pedagógica. Escolheu-se, então, a pesquisa socioantropológica como ferramenta de escuta e de articulação com a comunidade, alcançando cerca de 80% das famílias da escola na época.

Durante todo o tempo de aplicação, sistematização e problematização da pesquisa, por ocasião dos debates e das conversas informais, o vínculo, que já existia, foi nitidamente reforçado e o resultado desse processo acabou por surpreender a todos. Aquele objetivo inicial de buscar um diagnóstico atualizado da comunidade para servir como ponto de partida para os debates em relação à reestruturação do currículo, acabou sendo suplantado pela sua própria reestruturação que foi acontecendo simultaneamente ao processo de escuta. O diálogo estabelecido acabou por gerar ações e mobilizações por parte de todos os envolvidos – educadores, pais, estudantes e até de outros atores da comunidade – cujo entendimento era de que nem a escola, nem a família, sozinhas, podem dar conta das demandas de educação e de formação humana na atualidade.

A pesquisa comprovou que a preocupação maior das famílias não dizia respeito à formação cognitiva de seus filhos, ou seja, para a grande maioria das famílias, o “conhecimento” que

eles estavam desenvolvendo na escola era satisfatório. A inquietação estava mais ligada às atitudes: envolvimento com drogas, violência, falta de habilidade para a convivência, irresponsabilidade, falta de motivação para estudar, descaso com o ambiente. Preocupavam-se com o futuro: “Como vão assumir famílias, ter um emprego?” Entendiam que era preciso educar, considerando esses aspectos, dando mais atenção à formação de valores humanos importantes para se viver em sociedade, como o respeito, a afetividade e a responsabilidade.

Nessa mesma época, a escola recebeu a visita de um grupo de mulheres representantes da Pastoral da Criança na comunidade. O grupo trazia uma preocupação acerca da vulnerabilidade das crianças no contraturno da escola, pois, com o fim do Programa Mais Educação, elas passaram a ficar ociosas, muitas vezes sozinhas ou aos cuidados de vizinhos, já que a maioria das mulheres/mães exercem atividade remunerada e não têm com quem deixar suas crianças em segurança. Essa era, também, a realidade de crianças menores que não tinham acesso à educação infantil, já que não existia creche na comunidade.

A partir dessas demandas, nasceu o grupo que se automeio Comunidade Educadora, numa iniciativa conjunta da Escola Baréa, da Pastoral da Criança e da Associação de Moradores, em parceria com diversas outras entidades. Inspirados nas ideias do educador José Pacheco (2019), da professora Jaqueline Moll e de outras referências ligadas à educação integral, o grupo acredita e defende uma educação que considera a formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões, e que a garantia desta educação deve ser responsabilidade de toda a comunidade.

A partir daí, o grupo Comunidade Educadora conduziu as discussões e as ações que culminaram na elaboração de três propostas: 1) implementação do tempo integral na Escola Baréa; 2) ressignificação do currículo da escola na perspectiva de uma educação humana integral; 3) construção de uma creche para atender as crianças de 0 a 5 anos na comunidade.

A luta pela conquista do “tempo integral” mobilizou diversos atores, representando diferentes entidades da comunidade como a Associação de Moradores, o CPM, o Conselho Escolar, além da própria direção e coordenação pedagógica da escola. Envolveu, também, representantes políticos do município que, por acompanharem todo o processo e acreditarem na proposta, articularam os encontros com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (Seduc) a fim de encaminhar a solicitação. As negociações se estenderam por meses até a autorização oficial publicada no Diário Oficial do Estado no dia 10 de junho de 2017.

Após a concessão da autorização para o tempo integral, a equipe pedagógica, com o grupo Comunidade Educadora, iniciou os preparativos para implementar a nova proposta. Houve uma ampliação da equipe de educadores com a chegada de novos colaboradores e uma intensificação das formações. Foram elaborados novos documentos oficiais da escola, como o Regimento e o Projeto Político Pedagógico (PPP), incorporando a nova proposta. Além disso, foram necessárias mudanças físicas nas instalações da escola, e novas parcerias com entidades da comunidade precisaram ser firmadas para garantir que espaços comunitários, como a sede da Associação de Moradores, o Clube de Mães, o grupo de esportes e o ginásio comunitário fossem disponibilizados para as atividades escolares em dias e horários específicos da semana.



**Figura 3. Alunos, alunas e professores se deslocando da Escola Baréa para o Ginásio Comunitário de Santo Anjo da Guarda**

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

## **Os desafios da implantação da educação integral em tempo integral**

Em 11 de setembro de 2017, teve início o regime de tempo integral na escola. Novos dispositivos pedagógicos começaram, aos poucos, a ser implantados, ainda em fase de experiência. A

equipe pedagógica, formada por professores e funcionários da escola – que foram, aos poucos se somando ao Projeto – intensificaram ainda mais os encontros de formação, buscando ferramentas para dar conta dos inúmeros desafios que foram surgindo com o passar do tempo. Alguns de ordem prática, como a falta de espaço adequado para as refeições e a dificuldade em “cuidar” das crianças no intervalo do almoço quando elas ficavam “soltas” pelo pátio, que é bastante grande e estava em obras naquela ocasião, oferecendo risco à sua segurança. Outros, ainda mais desafiadores, como a questão da incorporação dos valores da escola que foram selecionados a partir da pesquisa socioantropológica realizada com as famílias entre os anos de 2013 e 2016, acrescidos de outros três escolhidos pela equipe pedagógica. Esses valores fundamentam o currículo subjetivo da nova proposta pedagógica e, segundo o PPP, devem perpassar todo o currículo formal, sendo, aos poucos, incorporados à vivência cotidiana de todos e todas na escola.

É importante destacar a parceria com a Associação de Moradores da comunidade que possibilitou a contratação, em 2016/2017, de uma equipe técnica formada por uma psicóloga, uma assistente social e uma nutricionista para dar suporte à proposta.



**Figura 4. Sede da Associação de Moradores de Santo Anjo da Guarda (Secretária Comunitária). Ao fundo, a escola Baréa**

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Nos anos que se seguiram, 2018 e 2019, outros dispositivos pedagógicos foram sendo implantados, como as rodas de conversa, que aconteciam semanalmente, coordenadas pelo(a) educador(a) referência de cada turma e tinham como objetivo estimular o diálogo, a empatia e o protagonismo na resolução de conflitos. Nesses momentos, discutiam-se as demandas da turma e buscava-se estimular que os próprios estudantes sugerissem os encaminhamentos que considerassem mais pertinentes. Situações envolvendo outros grupos, ou demandas que necessitassem de acordos coletivos eram levados para as assembleias que reuniam todos os interessados. Esses momentos eram organizados pelo Grupo de Responsabilidade das Assembleias, formado por estudantes de diversas turmas, que a ele aderiram espontaneamente, e coordenados por um(a) educador(a). Tais assembleias discutiram e deliberaram sobre diversos assuntos:

uso da quadra durante os recreios, uso dos banheiros, limpeza das salas de aula e dos espaços coletivos, as refeições servidas na escola, entre outros, e costumam ocorrer sem uma periodicidade fixa a partir do surgimento das demandas.



**Figura 5. Reunião do grupo de responsabilidade para organização do recreio**

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.



**Figura 6. Assembleia de alunos e alunas**

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Para avaliar a evolução do currículo subjetivo, foram criados os Mapas dos Valores e Atitudes, com habilidades relacionadas aos valores da escola a serem incorporados à vivência individual dos estudantes. Periodicamente, realizava-se uma autoavaliação e uma avaliação mútua nas turmas, sempre com o acompanhamento do educador referência.

As oficinas pedagógicas eram espaços destinados ao desenvolvimento de habilidades artísticas, esportivas, socioemocionais, entre outras. Aconteciam, simultaneamente, em duas tardes da semana, reunindo estudantes de diferentes faixas etárias por livre escolha ou por “orientação” dos(as) educadores(as). Eram organizadas e ministradas por um educador responsável e, em alguns casos, por voluntários da própria comunidade e da região. Algumas oficinas eram organizadas de acordo com a oferta de voluntários e outras, para contemplar demandas percebidas pela equipe de educadores e para as quais havia recurso

humano disponível na escola. Desta forma, tivemos oficina de robótica, ministrada por um professor de TI da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) – Torres, instituição parceira da escola; arteterapia, desenvolvida por uma arteterapeuta voluntária e por uma psicóloga contratada pela Associação de Moradores; culinária, desenvolvida por uma nutricionista contratada também pela Associação de Moradores; permacultura, desenvolvida com o apoio de um técnico da ONG Centro Ecológico; voz e violão, com um professor cedido pela prefeitura por meio do Programa Esporte e Lazer na Cidade (Pelc), além de teatro, xadrez, artesanato, recreação, treinamento desportivo, dentre outras, desenvolvidas pelos próprios educadores da escola.



**Figura 7. Alunos e alunas na Oficina de Voz e Violão**

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Também foram introduzidos os laboratórios de aprendizagem para os estudantes dos anos iniciais. Os laboratórios eram espaços destinados ao desenvolvimento de conhecimentos específicos das áreas de linguagem e de matemática. Os estudantes eram agrupados de acordo com necessidades específicas de aprendizagem e atendidos pelos próprios professores dessas turmas.

É importante ressaltar que o Projeto previa carga horária específica para a formação de professores. Em encontros se-

manais de duas horas no final das tardes de quarta-feira, eram estudados temas relacionados à Educação Integral, contando com o apoio de profissionais de outras instituições parceiras como Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Ulbra, Centro Ecológico e outros parceiros independentes.

A avaliação geral dos estudantes e da escola se dava por meio de encontros sistemáticos, reunindo o estudante e sua família com a equipe docente e diretiva da escola. Como o ano letivo estava organizado em semestres, esses encontros de avaliação coletiva costumavam ocorrer no meio e ao final de cada semestre. Nesses encontros, procurava-se promover um diálogo a partir do portfólio do estudante (pasta contendo atividades consideradas mais significativas naquele período), o relatório de aprendizagem elaborado pelos educadores da turma, além do Mapa das Atitudes. A partir desses instrumentos, eram discutidos os avanços e as dificuldades percebidas naquele período e realizados os encaminhamentos julgados pertinentes pela família, pelo estudante e pela equipe de educadores.

Ao longo desses dois anos e no transcorrer das experiências citadas acima, foi possível perceber quão desafiador é romper um paradigma. Tivemos avanços, recuos, e algumas dificuldades foram surgindo. Parte da equipe de educadores, por exemplo, apesar do esforço inegável de todos, não conseguiu se adaptar às mudanças. Superar antigas crenças, definitivamente, não é algo simples. Alguns estudantes, principalmente os dos anos finais (adolescentes) tiveram dificuldades para se adaptar à nova rotina e se queixavam de cansaço por terem que ficar o dia inteiro na escola. Algumas famílias também demonstraram desconfiança no Projeto. Tinham dúvidas relacionadas à aprendizagem, pois não viam mais as crianças fechadas em suas salas de aula o tempo todo, uma vez que novos dispositivos pedagógicos, como as oficinas, as rodas de conversa e as assembleias estavam sendo incorporados e, nesses momentos, as crianças podiam agir com mais liberdade, interagindo com estudantes de outras turmas e “circulando” por outros espaços da escola e da comunidade. Houve um estranhamento natural e compreensível

diante de uma situação, até então, inusitada. Algumas transfêrencias de estudantes foram motivadas por essas questões. Por outro lado, porém, tivemos procura de vagas na escola por parte de famílias que não residem na comunidade. Algumas vinham em busca, justamente, de um projeto que julgavam ser inovador e outras, pela questão da segurança e das refeições oferecidas na escola. Essas últimas, geralmente oriundas de famílias em condição de vulnerabilidade social.

Com a chegada da covid-19 ao Brasil, em março de 2020, e com as consequentes medidas sanitárias adotadas pelos governos para prevenir e combater a pandemia, fez-se necessário uma nova organização das atividades pedagógicas oferecidas pela escola. Durante o período de isolamento, o grupo de educadores dedicou-se a manter o contato com as famílias e a ouvi-las para garantir que permanecessem conectadas à escola. No entanto, a ampliação do isolamento exacerbou as desigualdades sociais. Muitos estudantes, que não dispunham de acesso adequado a tecnologias e à Internet, precisaram ser auxiliados pela escola, que disponibilizou equipamentos e espaço (uma sala) com computadores conectados à rede mundial. A Associação de Moradores também contribuiu com essa necessidade e adquiriu novas unidades para empréstimo.

Com a volta das aulas presenciais a partir de setembro de 2021, a escola buscou a retomada do seu projeto de educação integral. A prioridade, naquele momento, foi acolher as crianças, os adolescentes e suas famílias, buscando perceber situações de saúde geral e fazer os devidos encaminhamentos para a rede de proteção pública quando necessário. Num segundo momento, avaliaram-se as questões relacionadas à aprendizagem, observando-se uma importante lacuna no processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais. Com o intuito de amenizar essa defasagem, as educadoras dos anos iniciais, que já vinham participando de um grupo de estudos permanente sobre alfabetização, iniciaram um projeto de recuperação da aprendizagem. As crianças foram reorganizadas em agrupamentos produtivos, independentemente do ano de sua matrícula, tendo como premissas o fortalecimento dos vínculos e o atendimento das necessidades de aprendizagem identificadas na avaliação diagnóstica.

Além desses reagrupamentos nos anos iniciais, a escola deu início, em parceria com o Centro Ecológico, ao projeto “Compostagem nas Escolas”, cujo objetivo principal é engajar a comunidade escolar no tratamento adequado dos resíduos sólidos orgânicos produzidos na escola e na própria comunidade. Contudo, as ações do projeto vão muito além da destinação adequada dos resíduos orgânicos. Pretende-se produzir alimentos de forma sustentável na escola, contribuindo para a merenda escolar, além de agregar práticas educativas a essas atividades, transformando esses ambientes em verdadeiros laboratórios de aprendizagens que dão significado e relevância aos conceitos de sustentabilidade, primordiais na formação integral do educando.



**Figura 8. Alunos e alunas na horta da escola, com a assessoria técnica da ONG Centro Ecológico**

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

## Considerações finais

Diante de toda a caminhada exposta até aqui é possível afirmar que há muitas relações de proximidade da Escola Baréa com a sua comunidade Santo Anjo da Guarda. Há um movimento articulador e integrador da escola com as entidades locais que buscam construir uma comunidade, de fato, educadora. Este movimento, construído no cotidiano, se dá através do diálogo e da negociação.

Seguir nessa caminhada tem-se tornado cada vez mais desafiador em função das frequentes disputas – ideológicas e financeiras – em torno da educação e, especialmente, do momento político em que vivemos. Os desafios são imensos. Porém, cabe, neste cenário, o destaque para dois enfrentamentos fundamentais que amparam o projeto da escola numa perspectiva de educação integral, emancipatória, libertadora e humanista.

O primeiro deles é superar a visão extremamente compensatória conforme nos alerta Arroyo (2012, p. 37):

Uma visão persistente da escola e na gestão do sistema escolar tem sido pensar essas infâncias-adolescências populares como atrasadas mentais, com problemas de aprendizagem, lentos desacelerados, consequentemente, classificados no percurso seletivo escolar como reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal da aprendizagem, logo, fracassados escolares e sociais. Quando essa visão predomina, enraizada na cultura gestora escolar e docente, ou quando predomina nas políticas e diretrizes e no rígido corpo normativo e avaliativo, termina marcando todas as políticas, diretrizes, regimentos, projetos e propostas. Sua intenção será mais educação e mais tempo para compensar atrasos, ajudar mentes menos capazes de aprender, acelerar lentos e desacelerados, suprir carências mentais, de racionalidade escassa, ajudar nos deveres de casa, reforçar aprendizados inseguros, diminuir fracassos, elevar a média das provinhas e provões federais, estaduais e municipais.

No contexto da comunidade em que se insere a Escola Baréa, temos observado algumas manifestações, seja de familiares, seja de professores da própria escola ou de outras escolas vizinhas, seja de gestores da educação, segundo as quais “há famílias que precisam da educação integral”. Ou seja, a educação integral, na visão dessas pessoas, é assistencialista e compensatória e deveria ser para os pobres. Algumas famílias fazem esses relatos, e outras chegam até a transferir seus filhos para escolas do município.

O que se percebe é que há um sentimento de que crianças de classes sociais diferentes devem ter modelos educacionais diferenciados, o que implica na compreensão, conforme nos sugere Arroyo (2012, p. 45), e que é preciso

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas línguas, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais e diversidade de profissionais.

Isso implica um constante trabalho interno de formação continuada do grupo de educadores e, concomitantemente, um trabalho externo com profundo senso republicano de propor diálogos e reflexões com a comunidade.

O segundo desafio se dá no campo da política pública de educação integral no estado do Rio Grande do Sul, marcada pela publicação de constantes portarias que buscam padronizar as escolas estaduais. Essa tem sido, inclusive, a palavra mais usada pelos gestores da educação no Estado. Uma dessas portarias impôs a todas as escolas estaduais um regimento padrão sem nenhuma discussão prévia com os educadores, contrarian-

do todo o arcabouço da legislação nacional, sufocando os currículos criativos e dinamizadores e impondo uma forma única de existir da escola pública da rede estadual. O próprio Conselho Estadual de Educação emitiu um parecer (003/2019), solicitando a revogação das portarias pelo fato de elas estarem em desacordo com as normas educacionais.

Seguindo a mesma direção, no início de 2024, foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do RS, a Lei Complementar n. 16.086 que instituiu o Marco Legal da Educação Gaúcha, com o objetivo de promover a melhoria sistêmica da qualidade do ensino, em regime de colaboração com os municípios. Em outras palavras, a lei trata da municipalização gradual das escolas de ensino fundamental da rede pública do estado.

Desde a aprovação dessa lei, a atenção do estado tem se concentrado na política de educação integral para o ensino médio, enquanto a política de educação integral para o ensino fundamental, que já era precária, tornou-se ainda mais negligenciada e carente de investimentos. Esse cenário leva a equipe diretiva, com os professores, o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres (CPM), a priorizar campanhas e eventos de arrecadação de fundos para tentar manter a escola, para garantir desde a qualidade da alimentação – que também conta com a ajuda mensal das próprias famílias, pois a verba já não garante mais as despesas – até despesas de manutenção, ampliação de espaços e melhorias físicas da escola, em detrimento do Projeto Político Pedagógico, que fica em segundo plano pela falta de tempo e de energia da equipe. A precarização de recursos, somada à padronização do ensino e ao excesso burocrático, sufoca o projeto original e desgastado toda a equipe. É visível, ainda, que este processo tem dificultado o fortalecimento dos vínculos com as famílias bem como a manutenção das parcerias com entidades, resultando num empobrecimento do projeto como um todo.

Ainda assim, olhando em perspectiva e considerando o contexto enfrentado ao longo destes sete anos (pandemia seguida de uma crise econômica e de saúde mental) e, apesar das dificuldades enfrentadas hoje, é possível perceber os frutos desse projeto em vá-

rios aspectos: educadores mais experientes e comprometidos com a proposta; o fortalecimento do vínculo das crianças e dos adolescentes com a escola e com a comunidade; e, principalmente, a incorporação dos valores na vivência diária dentro e fora da escola.

Além disso, a escola conseguiu manter parcerias importantes, principalmente com a Associação de Moradores da comunidade e com a ONG Centro Ecológico. Essas parcerias seguem garantindo a manutenção de projetos como o de Compostagem, que já se tornou perene na escola e está em vias de expansão para a comunidade, e o projeto de prevenção da saúde mental que garante acolhimento e fortalecimento para alunos(as), educadores(as) e suas famílias.

Por fim, é importante destacar que promover a educação integral na rede pública do estado do Rio Grande do Sul não é uma tarefa simples, devido às dificuldades presentes nesse sistema educacional. Para avançar com ousadia e criatividade, é necessário que a escola siga se articulando com os diversos atores do território para fazer o trabalho de modo consciente, reconhecer os desafios, as potencialidades e as limitações, agir com coragem e com ética e não se deixar contaminar pelo negativismo e pela desesperança.

## Referências

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

# **SOBRE OS AUTORES**

**Adriane Lipert Bittencourt:** Especialista em Educação Ambiental pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e em Alfabetização pela Faculdade Focus (Ffocus). Pós-Graduada em TDAH e Dislexia no Contexto Escolar no Grupo Rhema Neuroeducação (Rhema) da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Graduada em Pedagogia pela Ulbra. Autora dos livros *Nina e os Passarinhos* (2005), *Nina e a Carta da Terra* (2007), *Nina e Erê: uma história sobre o aquecimento global* (2008) e *Nina e sua Turma numa história de minhocas* (2019). Produtora e infoprodutora de materiais didático-pedagógicos nas áreas de Educação Ambiental e Alfabetização. Professora da rede pública do estado do Rio Grande do Sul de 1989 a 2022. Integrou a equipe diretiva que implantou o tempo integral na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom José Baréa. Atuou como formadora do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. E-mail: [adrianebittenco@gmail.com](mailto:adrianebittenco@gmail.com)

**Alexandre Carvalho de Moura:** Doutor em Recursos Hídricos pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre em Microbiologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Análises Clínicas pela Faculdade Assis Gurgacz. Graduado em Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Santa Úrsula. Atualmente é docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Realeza. Tem experiência na área de Microbiologia e Imunologia, com ênfase em Biologia, Fisiologia e Diversidade de Microrganismos, atuando principalmente nos temas de Microbiologia Ambiental e de Alimentos. É coordenador pedagógico do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral pelo Paraná. E-mail: [alexandre.moura@uffs.edu.br](mailto:alexandre.moura@uffs.edu.br)

**Alexandre José Krul:** Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professor de ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), *Campus* Santa Rosa, na área de Filosofia. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino de Ciências. Integrante do Ciclo de Estudos em Currículo Integrado (Ceci). E-mail: [alexandre.krul@iffarroupilha.edu.br](mailto:alexandre.krul@iffarroupilha.edu.br)

**Alexandre Maurício Matiello:** Doutor em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Arquiteto e urbanista pela mesma instituição. Atualmente é professor adjunto na UFFS, *Campus* Chapecó, atuando principalmente no curso de Ciências Sociais (licenciatura). Coordenou o Pibid Sociologia de 2020 a 2024. Participa do Grupo Ambiente e Educação (GAE) do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ. É coordenador pedagógico do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral por Santa Catarina. É coordenador do Grupo de Estudos em Educação Integral de SC (GEEI.SC). E-mail: alexandre.matiello@uffs.edu.br

**Ana Cecília Teixeira Gonçalves:** Doutora e mestra em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Letras Língua Portuguesa/Literaturas pela mesma instituição. Desde 2010, é professora do curso de Letras Português e Espanhol (licenciatura) da UFFS. É coordenadora pedagógica do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral pelo Rio Grande do Sul. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br

**Ana Paula Zanettin:** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licencianda em Educação do Campo na mesma instituição. Professora e vice-diretora da Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Paulo Freire. Coordenadora do Clube de Ciências Pequenos Exploradores da Emei Paulo Freire, em Nova Santa Rita/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza (GPEEC Natureza) da UFRGS. E-mail: anazanettin@yahoo.com.br

**Aurélia Lopes Gomes:** Possui mestrado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense e graduação em Pedagogia: Administração Escolar, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação integral e em tempo integral e Gestão escolar, com atuação principalmente nos seguintes temas: educação integral, jornada escolar ampliada, tempo integral, formação de professores e gestão escolar. E-mail: aurelialopes@yahoo.com.br

**Camila Martins Grellt:** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECI) da UFRGS. Coordenadora pedagógica das escolas do campo e ensino fundamental – anos iniciais na Secretaria de Educação e Cultura de Nova Santa Rita/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza (GPEEC Natureza) da UFRGS. E-mail: camilagrellt13@gmail.com

**Claudia Santos:** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica de Salvador (UCSal). Especialista em Metodologia, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e em Gestão Escolar pela Fundação Universidade do Contestado (UnC). Graduada em Ciências Sociais pela UFBA. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (Gepec), da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Atuou no Núcleo de formação projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral pelo Rio Grande do Sul. E-mail: claudiapmebahia@gmail.com

**Danusa de Lara Bonotto:** Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Matemática pela UFRGS e licenciada em Matemática pela UFSM. Atuou como docente nos níveis de ensino fundamental e médio e atualmente atua no ensino superior, sendo professora na UFFS – *Campus* Cerro Largo. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), editora da seção Educação Matemática da *Revista Insignare Scientia* e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (Gepeciem). É coordenadora pedagógica do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral pelo Rio Grande do Sul. E-mail: danusalb@uffs.edu.br

**Elcio Cecchetti:** Doutor e mestre em Educação pela UFSC. Realizou estágio doutoral na Universidade de Salamanca (Espanha). Licenciado em Ciências da Religião em Ensino Religioso pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Professor dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e da Furb. Atuou como formador no projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. E-mail: elcio.educ@gmail.com

**Elsio José Corá:** Doutor em Filosofia pela PUCRS, com pós-doutorado pela Universidade do Porto (Portugal) e estágio de doutorado pela Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália). Mestre e graduado em Filosofia pela UFSM. Docente do curso de graduação em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado) em Filosofia da UFFS – *Campus* Chapecó. Atuou como coordenador-geral do ensino fundamental do Ministério de Educação (MEC) e foi diretor de Políticas de Graduação da UFFS. Pró-Reitor de graduação da UFFS desde 2023. É coordenador-geral do projeto de extensão Programa Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. E-mail: cora@uffs.edu.br

**Eliane Pereira Behenck:** Especialista em Educação Ambiental e Coordenação Educacional pela Faculdade de Educação São Luís. Licenciada em Ciências Biológicas pela Ulbra. Cooordenadora do Projeto de Compostagem na Escola e professora representante da Mostra de Trabalhos Escolares na Expoiner em 2022. Integrante do corpo docente da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom José Baréa. E-mail: eliane.pb@hotmail.com

**Gilza Maria de Souza-Franco:** Doutora e mestra em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bacharela e licenciada em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Atualmente é professora adjunta na UFFS – *Campus* Realeza. Tem experiência de 22 anos na formação de professores, atuou como coordenadora de área do Pibid Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Biologia. Coordena em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Capanema, o Projeto Icatu: Monitoramento Participativo da Qualidade da Água no Sudoeste do Paraná – Um Projeto de Ciência Cidadã com Estudantes da Educação Básica. É coordenadora pedagógica do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral pelo Paraná. E-mail: gilza.franco@uffs.edu.br

**Jaqueline Moll:** Doutora em Educação pela UFRGS, tendo cursado parte dos estudos na Universidade de Barcelona. Possui pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foi diretora de educação integral do Ministério da Educação, no período de 2007 a 2013. Atualmente é professora colaboradora do Pro-

grama de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFRGS e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Frederico Westphalen. Integrou o Núcleo de Formação do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

**Joel Bavaresco:** Especialista em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Especialista em Gerenciamento de Projetos pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Bacharel em Administração pela mesma universidade. Assistente em Administração na UFFS desde 2013. Tem experiência em Administração Pública, atuando principalmente na gestão de projetos e programas na área de formação de professores. É coordenador administrativo do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. E-mail: joel.bavaresco@uffs.edu.br

**José Vicente Lima Robaina:** Possui pós-doutorado em Educação e Educação do Campo pela Faced da UFRGS. Professor da licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPPECI) e coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza (GPEEC Natureza). ambos da UFRGS. Atuou como formador no projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. E-mail: jose.robaina@ufrgs.br

**Juares da Silva Thiesen:** Doutor em Educação pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), Havana/Cuba. Doutor em Gestão do Conhecimento pela UFSC, com pós-doutorado pela Universidade do Minho, Portugal. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Líder do grupo de pesquisa Itinerar e coordenador do Grupo de Estudos em Educação Integral de SC (GEEI.SC). Integrou o Núcleo de Formação do projeto de extensão Programa de Formação Continuada

ada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. E-mail: [juares.thiesen@ufsc.br](mailto:juares.thiesen@ufsc.br)

**Julci Cardoso Machado:** Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Cenecista de Osório e em Educação e Gestão Ambiental pela Faculdade Capivari. Licenciada em História pela Ulbra. Acadêmica de Psicologia. Coautora do livro *Nina e a Carta da Terra* (2007). Professora da rede pública do estado do Rio Grande do Sul desde 2000. E-mail: [julcicm@gmail.com](mailto:julcicm@gmail.com)

**Juliana Bianchi Gilioli:** Mestra em Educação (PPGE-UFFS), inscrita na linha de pesquisa formação de professores, com tema de pesquisa na educação do campo, educação integral e de tempo integral. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina, especialização em Psicopedagogia pela FacVest e em Teologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Professora da rede publica há mais de vinte anos, atuando inclusive na gestão escolar. Atualmente, desenvolve o acompanhamento pedagógico nas escolas da rede municipal, participando como professora do núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Nova Itaberaba-SC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, currículo, gestão democrática, incentivo escolar, avaliação e alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: escola do campo, educação integral e em tempo integral, documentação pedagógica e avaliação na educação infantil. Faz parte do Comitê Regional de Educação Integral da região da Amosc (Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina).

**Katia Aparecida Seganfredo:** Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Mestra em Educação pela UEL. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora na UFFS – *Campus* Chapecó. É coordenadora pedagógica do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral por Santa Catarina. E-mail: [katia.seganfredo@uffs.edu.br](mailto:katia.seganfredo@uffs.edu.br)

**Larissa Renata de Oliveira:** Doutora em Biologia Comparada pela UEM. Mestra em Anatomia pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Ciências Biológicas pela UEM. Membro da Socieda-

de Brasileira de Neurociência, da Sociedade Brasileira de Anatomia e da Associação Brasileira do Sono. Atuou como formadora no projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. E-mail: larissaoliveirabianchi@gmail.com

**Lidiane Tania Ronsoni Maier:** Doutora em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – *Campus* Rio Claro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS. Licenciada em Matemática pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó). Pesquisadora nos grupos de pesquisa Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE) e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias (Gepem@t) da UFFS. Também participa como membro do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) da Unesp. É do apoio administrativo do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. E-mail: lidiane.maier@uffs.edu.br

**Locenir Tereza de Moura Selivan:** Mestre em Educação pela Unochapecó. Especialista em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Pedagoga pela mesma instituição. Tem experiência em elaboração de planos municipais de educação, currículo da educação infantil e do ensino fundamental e metodologias de ensino de línguas. Integrou o Núcleo de formação do projeto de extensão Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral. E-mail: mouraloci@gmail.com

**Neuzair Cordeiro Peiter:** Mestranda em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro do Grupo de Pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas da mesma universidade. Possui graduação em Ciências da Religião pela Unochapecó. Pós-graduada em Metodologia do Ensino Religioso pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Também possui graduação em História pela Unochapecó e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. Atualmente, é professora efetiva de Ensino Religioso na rede pública do Municipal de Chapecó, Santa Cata-

rina. Possui interesse em pesquisas de Ensino Religioso, Paulo Freire, Finitude Humana e Cultura cabocla. E-mail: neuzair@unochapeco.edu.br

**Rúbia Emmel:** Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Instituto Federal Farroupilha (Iffar), Campus Santa Rosa, na área de Pedagogia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino de Ciências, integrante do Ciclo de Estudos em Currículo Integrado (Ceci) e grupo de Observatório do Currículo Integrado. Professora do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Mestrado, da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo/RS, atuando na linha de pesquisa: Políticas Educacionais e Currículo. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas – Geppepe (UFFS). E-mail: rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br

**Sabrina Silveira Rosa:** Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECI-UFRGS). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECI-UFRGS). Coordenadora do Clube de Ciências Saberes do Campo da Emef Rui Barbosa, onde também coordena a Cooperativa Escolar e é Professora, em Nova Santa Rita/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GPEEC Natureza/UFRGS). E-mail: ssrosa2001@yahoo.com.br

**Suelen da Silva Mattos:** Especialista em Neuroeducação e em Ciências do Esporte. Pós-graduanda em Neuropsicomotricidade. Bacharela e licenciada em Educação Física. Licenciada em Pedagogia. Produtora de materiais didático-pedagógicos nas áreas de Educação Ambiental e Alfabetização. Voluntária no projeto de alfabetização para jovens e adultos senegaleses, promovendo interação social de imigrantes/refugiados. Professora de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio do Instituto de Educação Maria Angelina Maggi (2010/2017). Professora da rede pública do estado do RS desde 2010; Integrante do corpo docente na E.E.E.F. Dom José Baréa. E-mail: suelenmattosrs85@gmail.com

<b>Título</b>	Tempos de Outro Aprender: A Educação Integral como Caminho para a Humanização e a Prática da Democracia
<b>Organizadores</b>	Alexandre Carvalho de Moura Alexandre Mauricio Matiello Ana Cecilia Teixeira Gonçalves Danusa de Lara Bonotto Gilza Maria de Souza-Franco Katia Aparecida Seganfredo
<b>Assistência Editorial</b>	Juliana Oliveira
<b>Capa</b>	Vinicius Torquato
<b>Projeto Gráfico</b>	Thainá Manzatto
<b>Preparação</b>	Andressa Marques
<b>Revisão</b>	Marcia Santos
<b>Formato</b>	14x21
<b>Número de Páginas</b>	180
<b>Tipografia</b>	Life BT
<b>Papel</b>	Alta Alvura Alcalino 75g/m <sup>2</sup>
<b>1ª Edição</b>	Junho de 2025

---

Caro Leitor,  
Esperamos que esta obra tenha  
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

---

## Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



### Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



### Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



### Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



### Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

[livros@pacoeditorial.com.br](mailto:livros@pacoeditorial.com.br)

11 4521-6315

 11 95394-0872

[www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/](http://www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/)

**Todo mês novas chamadas são abertas:**

[www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/](http://www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/)

---

Conheça outros títulos em  
[www.pacolivros.com.br](http://www.pacolivros.com.br)

---

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100

Educação Integral é um caminho para o desenvolvimento humano, no qual cada indivíduo conecta-se de maneira profunda com seu território e com as diversas dimensões da vida. Nesse processo, que supera a visão restrita de garantir a permanência do estudante na escola em tempo integral, promove-se a construção de um futuro mais justo, diverso e sustentável.

Este livro pode contribuir com essa perspectiva ao apresentar e explorar a trajetória histórica da educação integral no Brasil, ressaltando a importância de sua consolidação frente aos desafios educacionais e sociais. Ao conectá-la com outras áreas do desenvolvimento humano – como o ensino religioso, a neurociência, as ciências e as artes – o leitor será conduzido a refletir sobre o potencial de formar indivíduos mais completos, capazes de atuar de maneira crítica e transformadora em suas comunidades e no mundo.

A obra também aborda os desafios e conquistas enfrentados na implementação da Escola em Tempo Integral, oferecendo uma reflexão profunda sobre os “inéditos-viáveis” que surgem das experiências vividas em contextos diversos. Com relatos ricos e intencionais, busca-se inspirar e provocar novas práticas que possam enriquecer a educação integral, destacando ações inovadoras que podem ser adaptadas às diferentes realidades.

Que, a partir das reflexões suscitadas pela leitura, novas iniciativas com a mesma beleza e impacto transformador possam florescer, contribuindo para a consolidação da Educação Integral em Tempo Integral.

Refletir sobre Educação em um país com vasta extensão territorial como o Brasil é uma tarefa complexa e multifacetada. Discutir Educação Integral em Tempo Integral é um desafio ainda maior.

Nesse sentido, essa obra tem como premissa apresentar e discutir temas associados ao Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral, realizado em 2024, nos três estados do Sul do Brasil. Entre os resultados estão o fortalecimento das políticas de Educação Integral em Tempo Integral no âmbito dos estados e municípios e a constituição de Comitês Territoriais de Educação Integral.

*Dra. Denise Knorst da Silva*  
Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (*Campus Erechim*)

## Descubra o caminho para uma educação transformadora!

*Tempos de Outro Aprender: A Educação Integral como Caminho para a Humanização e a Prática da Democracia* é uma obra essencial para gestores, educadores, pesquisadores e estudantes de licenciaturas comprometidos com a construção de uma educação pública laica e de qualidade. Este livro reúne textos de autores renomados e vozes inovadoras que se desafiaram a conectar diferentes áreas do conhecimento, trazendo reflexões profundas e práticas inspiradoras sobre a educação integral.

Dividido em três partes, aborda desde a historicização das políticas de educação integral no Brasil até experiências concretas que mostram como a colaboração entre escolas, comunidades e universidades pode transformar realidades. Você encontrará análises sobre gestão democrática, currículos inclusivos, formação de professores e a importância dos territórios no processo educativo. Além disso, a obra explora conexões com áreas como neurociência, ensino religioso e ciências da natureza, ampliando o horizonte de possibilidades para uma educação que forma cidadãos críticos, criativos e engajados.

Com relatos de experiências exitosas e reflexões teóricas fundamentais, é um convite para repensar a escola que temos e construir a escola que queremos. Uma leitura indispensável para quem acredita que a educação integral é a chave para a humanização e a democracia.



ISBN 978-85-462-2930-7



9 788546 229307

