

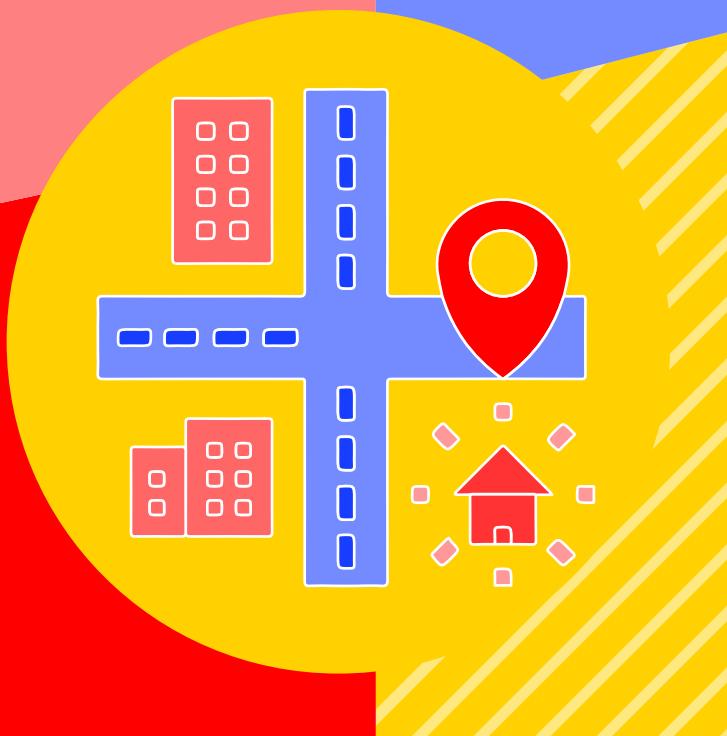
Texto de Referência para a Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral para Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral

ESCOLA em Tempo Integral

MÓDULO

2

Fundamentos da Educação Integral



REALIZAÇÃO:



Texto de Referência para a Formação Continuada
em Educação Integral em Tempo Integral para
Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de
Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no
âmbito do Programa Escola em Tempo Integral

ESCOLA em Tempo Integral

Escola em Tempo Integral

Coleção: Texto de Referência para a Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral para Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral

Módulo 2: Fundamentos da Educação Integral

Brasília DF
SEB/MEC
2025

MÓDULO 2 | Fundamentos da Educação Integral

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Camilo Santana

Secretaria de Educação Básica

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação

Integral Básica

Alexsandro do Nascimento Santos

Coordenação-Geral de Educação Integral e

Tempo Integral

Raquel Franzim

Coordenação de Projetos

Alexandre Falcão de Araújo

Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação

Rita Esther Ferreira de Luna

Coordenação-Geral de Formação de Gestores

Técnicos de Educação Básica

José Roberto Ribeiro Junior

Curso: Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral

Coordenação do Curso

Região Norte – Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)

Região Nordeste Área 1 – Silvia Maria Leite de Almeida (UFBA)

Região Nordeste Área 2 - Manoel Andrade Neto (UFC)

Região Centro Oeste – Iris Oliveira de Carvalho (UFG)

Região Sudeste – Bárbara Bruna Moreira Ramalho (UFMG)

Região Sul – Elsio José Corá (UFFS)

Coordenação, organização e articulação

MEC:

Aline Zero Soares

Região Sul:

Danusa de Lara Bonotto (UFFS/RS)

Elsio José Corá (UFFS)

Gilza Maria de Souza Franco (UFFS/PR)

Região Sudeste:

Augusta Aparecida Neves de Mendonça (UFMG)

Janaina Specht da Silva Menezes (UNIRIO)

Lucia Helena Alvarez Leite (UFMG)

Região Norte:

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)

Telma Cristina Guerreiro Pinto Barroso (UFPA)

Região Centro-Oeste:

Clêidna Aparecida de Lima (UFG)

Iolene Mesquita Lobato (UFG)

Região Nordeste Área 1:

Herbert Gomes da Silva (UFBA)

Lanara Guimarães Souza (UFBA)

Márcia de Freitas Cordeiro (UFBA)

Silvia Maria Leite de Almeida (UFBA)

Região Nordeste Área 2:

Adriana Madja dos Santos Feitosa (UFC)

Manoel Andrade Neto (UFC)

Coordenação Pedagógica dos Módulos

Aline Zero Soares

Janaina Specht da Silva Menezes

Lucia Helena Alvarez Leite

Revisão Linguística Barbara Nascimento de Lima

Edição Gráfica Amí Comunicação & Design

Foto da capa Arquivo Fiocruz

Autoria

Módulo 2

Lucia Helena Alvarez Leite

Patrícia Moulin Mendonça

Revisão e reescrita Módulo 2 - 2025

Lucia Helena Alvarez Leite

Sumário



Clique nos itens para navegar diretamente para as páginas.

Apresentação	5
1. A Educação Integral como projeto em disputa	8
2. Fundamentos da Educação Integral como direito	15
2.1 A centralidade dos sujeitos e o reconhecimento e valorização da diversidade	15
2.2 A compreensão da cidade como território educativo	17
2.3 O reconhecimento de novos saberes e novos educadores	19
2.4 O tempo, o espaço e a gestão compartilhada como dimensões da Educação Integral	21
Referências	25

Fundamentos da Educação Integral

Ementa:

Contextualização histórica. Diferentes concepções, conceitos e definições de Educação Integral. Os sujeitos da educação integral e suas formações. A escola de tempo integral. Os tempos e espaços da educação de tempo integral. Territórios educativos. Novos saberes, novos educadores. Participação dos sujeitos na Educação Integral.

Caros(as) cursistas,

No Módulo I, apresentamos o Programa Escola de Tempo Integral, seus objetivos, seus eixos estruturantes e sua organização. No Módulo II, vamos nos aprofundar nas concepções que fundamentam o programa. Para isso, discutiremos o conceito de Educação e os pilares que sustentam a Educação Integral pensada como direito. Esperamos que esse módulo possa contribuir com uma reflexão acerca da Educação Integral, do vínculo da escola com o território e seus educadores, como também sobre a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural de crianças, jovens e adultos, sujeitos da Educação Integral.



Vamos iniciar nossa reflexão conhecendo a experiência da Rede de Ensino de Ariquemes – Rondônia, região Norte do Brasil.

UM OLHAR SOBRE A REALIDADE

“PROJETO BURAREIRO: TRANSFORMANDO REALIDADES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL”

A pequena cidade de Ariquemes (RO) estava longe de imaginar que, anos depois de sua fundação, seria palco de uma revolução na educação de sua comunidade. Inspirada por sua rica história e pelas tradições de um povo resiliente, a cidade enfrentava desafios sociais complexos: crianças vulneráveis, bairros marcados pela pobreza e uma juventude sem perspectivas. Esse era o cenário inicial para a implementação de um ousado projeto de educação integral.

No ano de 2005, a prefeitura, movida pelo desejo de criar oportunidades para todas as crianças, avançar ainda mais em sua trajetória educacional. Foi criado o Projeto “Burareiro”, um programa que não apenas ampliava o tempo de permanência na escola, mas redefinia o conceito de aprendizagem. “Não queremos apenas alunos, queremos cidadãos plenos”, dizia a secretaria de educação, à época.

O projeto começou modestamente, com duas escolas localizadas em bairros de periferia e sem recursos. Cada uma das escolas foi adaptada para oferecer mais do que livros e cadernos. Brinquedos, salas temáticas, parques, espaços de descanso e alimentação adequada passaram a compor o cenário das instituições. “Aqui, a criança é cuidada e educada”, destacava a coordenadora pedagógica.

Os desafios iniciais foram muitos. Em uma das escolas, a adesão da comunidade foi tímida, e as famílias tinham dúvidas sobre o programa. Todavia, na outra escola, a resposta foi imediata e calorosa. A escola se tornou um ponto de encontro no qual pais e responsáveis começaram a perceber o impacto positivo que o programa gerava nas crianças. “Meu filho voltou a sorrir, quer ir para a escola todos os dias”, contou uma mãe emocionada. Era um Burareiro só, por todos os lados! Burareiro lá, Burareiro cá! Assim fervilhava a cidade de Ariquemes.

As turmas de educação infantil, compostas por crianças de 2 e 3 anos, exigiram atenção especial. Foram necessários professores dedicados, estagiários comprometidos e monitores atenciosos para atender toda a jornada de atividades na escola. A proposta pedagógica foi redesenhada para integrar múltiplas linguagens e interações, com atividades que iam do brincar ao explorar a natureza, passando por oficinas de arte, música e esporte. O objetivo era simples, mas profundo: garantir que cada criança desenvolvesse todo o seu potencial.

• • •



• • •

O impacto não tardou a aparecer: as crianças demonstraram maior interesse pelas atividades, melhoraram suas habilidades sociais e começaram a se destacar em diversos aspectos do aprendizado. Para muitos, a escola deixou de ser apenas um lugar de ensino e se tornou um espaço de pertencimento e acolhimento.

Anos depois, Ariquemes tornou-se referência em Educação Integral, inspirando municípios vizinhos e servindo como modelo para políticas públicas estaduais.

Essa história é um convite para todos nós: quais desafios estamos dispostos a enfrentar para oferecer, às nossas crianças, uma educação que realmente transforme suas vidas? Que o exemplo de Ariquemes inspire nossos próximos passos rumo à Educação Integral de qualidade para todos.

(Relato apresentado como Atividade Final por cursistas da região Norte)

A experiência de Ariquemes nos faz refletir sobre o sentido da educação e, especificamente, sobre o conceito de educação integral que orienta as escolhas políticas pedagógicas de uma Rede de Ensino.

Nesse sentido, o relato acima nos possibilita várias indagações: quais concepções as educadoras e educadores tiveram que abandonar ao implementar o Projeto “Burareiro”? Quais novas concepções tiveram que assumir? Que transformações aquela rede de ensino viveu? *Por que, para muitos, a escola deixou de ser apenas um lugar de ensino e se tornou um espaço de pertencimento e acolhimento?*

Sabemos que, assim como a Rede de Ensino de Ariquemes, esta é a realidade de toda rede de ensino que assume inúmeros desafios para implementar o Programa Escola de Tempo Integral como uma política de Educação Integral.

No entanto, de qual Educação Integral estamos falando?



A Educação Integral como projeto em disputa



Fonte: Alexandre Beck¹

Carlos Rodrigues Brandão, no início dos anos 1980, realizou uma entrevista com Antônio Cícero de Sousa, o Ciço, camponês do Sul de Minas Gerais. Nessa entrevista, Ciço falou de seu mundo, de sua realidade e trouxe uma série de reflexões sobre educação, desigualdades e o papel da escola para as classes populares. Vamos adotar como base essa entrevista para iniciarmos nossa conversa sobre os fundamentos da Educação Integral.

Agora, o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que é educação?”. Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: “Educação”; daí eu falo: “educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “Educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: “É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?”. Aí eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “Não, não é”. Eu penso que não. Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu, essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem?

Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. [...] Então eu digo “educação” e penso “enxada”, o que foi pra mim. [...]

Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: “Ciço, como é que um menino aprende o cantorio? As respostas?”.

¹ Disponível em: <https://biaburin.medium.com/10-tirinhas-em-que-armandinho-nos-faz-refletir-sobre-quest%C3%B5es-importantes-e-atuais-dd3f4c4e18de>.



Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantorio? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa [tambor da Folia de Reis], tá aprendendo a caixa; faz um tipe [tipo de voz do cantorio], tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido.

Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ela não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome “professor”. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido. Quem que vai chamar isso aí de uma educação? Um tipo dum ensino esparramado, coisa de sertão. Mas tem, não tem? Não sei. Podia ser que tivesse mais, por exemplo, na hora que um mais velho chama um menino, um filho. Chama num canto, fala, dá um conselho, fala sério um assunto; assim, assim. Aí pode. Ele é um pai, um padrinho, um mais velho. Na hora ele representa como de um professor, até como um padre. Tem um saber que é falado ali naquela hora. Não tem um estudo, mas tem um saber. O menino baixa a cabeça, daí ele escuta; aprendeu, às vezes não esquece mais nunca.

(Antônio Cícero de Sousa, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no Sul de Minas Gerais. Também conhecido como Antônio Ciço, Tonho Ciço e, ainda, Ciço)².

O que podemos aprender com os ensinamentos de Ciço? O que ele nos instiga a refletir sobre o conceito de Educação Integral? A primeira ideia é pensar sobre o que significa a palavra “educação”, que, como bem destaca Ciço, ganha sentidos diversos. Educação, para determinadas classes, como a de Brandão, é sinônimo de escola. Já para outras, como a de Ciço, educação, muitas vezes, é sinônimo de trabalho e de experiência. Entretanto, o que isso, de fato, significa?

Significa reconhecer que a educação vai além da escola; ela é mais ampla e abrangente. A gente se educa no trabalho, na família, nas rodas de viola, nas Folias de Reis, na luta pela sobrevivência etc. Acreditar que educação é sinônimo apenas de escola é desconsiderar processos formativos presentes nas práticas sociais de muitos coletivos que, apesar de pouco escolarizados, são bastante educados. É o saber esparramado ao qual Ciço faz referência, que reforça que, nele, não tem um estudo, mas tem um saber.

Ciço, assim, faz uma distinção entre educação e escolarização. Ele sabe que, nesse saber esparramado, existe um processo educativo, que pode não ser estudo, mas tem aprendizagem.

² A entrevista faz parte do prefácio do livro: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aida (Orgs.). *A questão política da Educação Popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.



Para refletir

O que Ciço nos ensina sobre Educação Integral em sua entrevista? Desses ensinamentos, quais podem ser colocados em prática nas escolas da rede de ensino em que você atua?



Todavia, será que essa concepção ampliada de educação tem força em nossa sociedade? Ou compreendemos a escola como o único espaço educativo legítimo, entendemos a educação como escolarização e tornamos invisíveis outros processos educativos? Ao pensarmos em Educação Integral, é necessário, então, alargarmos nosso olhar sobre a concepção de educação, tanto no sentido de considerar as várias dimensões de formação dos sujeitos, como os diversos espaços de formação.

Isso fica claro no artigo 2º da Portaria n. 2.036, de 23 de novembro de 2023, que define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da Educação Integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral.

Art. 2º Para fins do disposto nesta Portaria, consideram-se:

I - educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais

As ideias de Ciço também coincidem com a concepção proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no Programa Escola de Tempo Integral, como podemos observar:

a Educação Integral é um princípio integrador e articulador das concepções de ser humano, escola, currículo, de ensino e aprendizagem, sociedade e das diferentes etapas da Educação Básica. Possibilita a superação da fragmentação dos conhecimentos e vincula-os às práticas sociais e à vida cotidiana. Nesta concepção de educação busca-se avançar das práticas que reduzem o papel da escola a uma mera transmissão de conteúdos ou de priorização de uma só dimensão do desenvolvimento, geralmente a dimensão intelectual sobre as demais.

Desta forma, com as diferentes dimensões do desenvolvimento sendo trabalhadas de modo intencional no currículo escolar pode-se eliminar barreiras que impedem a todos os estudantes de permanecer e ascender na trajetória escolar, em especial os de grupos sociais historicamente vulnerabilizados como as pessoas com deficiências, transtornos, altas habilidades e superdotação, meninos e meninas negros, de classe social econômica desfavorecida,



povos tradicionais e originários entre outros (<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>).

Essa concepção não é um consenso na educação brasileira. No início do século XX, por exemplo, conviveram, no país, os movimentos anarquista e integralista, e ambos propunham a Educação Integral com concepções antagônicas. O Movimento Anarquista lutava pela formação completa do homem, o que, para o anarquismo, significava romper com o autoritarismo da instituição escolar. Assim, a Educação Integral não se limitava à escola e estava relacionada à formação de um novo homem e de uma nova mulher, que transformariam a sociedade. O Movimento Integralista, sob o lema “Deus, Pátria e Família”, defendia a educação para integrar o homem à sociedade, por meio do esforço e da disciplina. Para os integralistas, à escola caberia o papel de instruir, ou seja, de se responsabilizar pelo desenvolvimento cognitivo e de educar ou moldar o caráter dos sujeitos que a ela ascendiam.

Contemporaneamente a esses movimentos, surge o Movimento da Escola Nova, inspirado nas ideias de John Dewey e adotando Anísio Teixeira como principal expoente no Brasil, defendendo que a escola não poderia ser uma preparação para a vida, mas ela era a própria vida. Esse movimento lançou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que propunha, entre outras ideias, a integração entre as atividades intelectuais e criadoras, compreendendo o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Essas ideias foram concretizadas nas experiências das escolas parque, propostas por Anísio Teixeira.

As Escolas Parque e Escolas Classe de Anísio Teixeira, tanto em Salvador como em Brasília, representaram uma visão abrangente de educação, integrando currículos completos e conectados com as comunidades locais. A convivência dos alunos na Escola Parque, descrita por Éboli (1969), ofertava, além da alimentação, o almoço, atividades artísticas, esportivas e culturais, contando com uma biblioteca, um teatro ao ar livre, um ginásio de esportes com piscina, um auditório, um pavilhão destinado às oficinas de atividades para o trabalho, um pavilhão destinado às atividades socializantes que compreendia o trabalho com o jornal, o rádio e o grêmio estudantil. A permanência dos alunos na Escola Parque ocorria durante cinco horas, no período do contraturno. Além de cuidar do ensino, Anísio também se preocupou com o atendimento médico e odontológico de alunos, professores e servidores da escola. O currículo planejado por Anísio Teixeira foi descrito como “um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, propunha-se a educar, formar hábitos, atitudes e cultivar aspirações, preparar realmente a criança para a civilização técnica e industrial – que está a se desenvolver – além de garantir-lhes saúde e alimento” (Éboli, 1969, p. 16). Anísio teve a oportunidade de replicar seu projeto de Educação em Tempo Integral em Brasília, por solicitação do então Presidente da República, Jucelino Kubitschek de Oliveira, para que servisse de modelo para as demais escolas brasileiras.

Os movimentos de cultura popular, do início dos anos 1960, trouxeram a proposta de uma educação transformadora, que integrava a cultura, a escolarização e a mudança social e política, sendo Paulo Freire seu principal representante. Nos anos 1980, Darcy Ribeiro, como secretário de educação do Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola, baseou-se nas ideias de Anísio Teixeira para implantar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), uma escola com,



no mínimo, seis horas diárias de atividades diversificadas de instrução, atividades artísticas, culturais, esportivas, além de assistência médica, odontológica e alimentar.

Nas políticas municipais, iniciativas como a Escola Construtivista e Cidadã, em Porto Alegre, a Escola Plural, em Belo Horizonte e os CEUs, em São Paulo buscaram uma Educação Integral que aproximasse a escola da comunidade, valorizando saberes populares e promovendo a leitura crítica do mundo, seguindo os princípios de Paulo Freire. Os Ginásios Vocacionais, em São Paulo, coordenados por Maria Nilde Mascelani, destacaram-se pela qualidade da formação integrada no Ensino Fundamental.

O Programa Mais Educação, lançado em 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscou promover a educação integral em todo o país, alcançando milhões de estudantes em milhares de escolas. Com foco na ampliação da jornada escolar, integração com a comunidade e parcerias com universidades, cultura, esporte, saúde e assistência social, o programa teve impacto significativo na educação do Brasil.

Para saber mais



Assista o vídeo da professora Jaqueline Moll falando sobre o Programa Mais Educação: <https://www.youtube.com/watch?v=xvKC8pauF5c>



O que podemos aprender com a experiência do Mais Educação na institucionalização da Política de Educação Integral em tempo integral em que atua?

Em 2016, o Mais Educação foi transformado no Programa Novo Mais Educação, com ênfase no reforço escolar em áreas específicas, descaracterizando sua concepção inicial. Posteriormente, as iniciativas foram descontinuadas.

No entanto, as marcas deixadas pelos caminhos trilhados em décadas passadas, de amplos e coletivos esforços para a consolidação da democracia, foram fundamentais para o momento histórico que estamos vivenciando, assinalado pela sanção presidencial da Lei n. 14.640 de 31 de julho de 2023, que definiu as bases legais para o Programa Escola de Tempo Integral (ETI). Com a implantação do Programa Escola de Tempo Integral, as ideias sustentadas e defendidas pelas correntes democráticas que lutaram pela escola pública de qualidade, universal, laica e integral, ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, mais uma vez, puderam encontrar possibilidades reais de materialização.



Para saber mais



Assista a este vídeo referente à história da Educação Integral no Brasil

https://youtu.be/9s4ckFo_Fl0?si=-iYZJX2qVLMWnWXZ



Como pudemos observar, diversas concepções, por vezes antagônicas, transitaram e ainda transitam em experiências de Educação Integral no Brasil, ao longo da história, o que revela que a Educação não é neutra, como bem nos alertou Paulo Freire. Ao contrário, ela se configura em projetos em disputa, imbricados em práticas e experiências educativas.

Um primeiro projeto, que representa o que Paulo Freire chamou de Educação Bancária, defende uma educação neutra, sem pensamento crítico, pautada unicamente na transmissão de conteúdos prontos. Caracteriza-se também por uma perspectiva universalista e meritocrática da educação, que naturaliza as desigualdades e apaga a diversidade. Assim, o processo educacional é percebido de forma individualizada, no qual os bons resultados no estudo são compreendidos unicamente como resultado do esforço e mérito pessoal, assim como o fracasso, que é também responsabilidade dos estudantes e suas famílias. Nessa lógica, os sujeitos deixam de ter um papel ativo em seu processo de formação para se transformarem em estatísticas. Os conteúdos acabam sendo apresentados de forma descontextualizada e desvinculada das experiências sociais dos sujeitos. A ampliação do tempo acaba servindo para o que Arroyo (2012, p. 33) denominou de “mais do mesmo”.

A questão é que essa perspectiva bancária de educação acaba encobrindo e mascarando a realidade, na medida em que não revela que os conhecimentos científicos são históricos e têm base em experiências sociais; que os estudantes não são uma folha em branco a ser preenchida por pais ou mestres; que a escola é espaço de problematização do mundo, de desnaturalização de certezas e verdades, de encontro de culturas; e que a educação não é uma mercadoria, mas um direito.

Entender a educação como direito e não como mercadoria nos faz reconhecer e valorizar os educandos, educadores e seus saberes, e compreender que eles são sujeitos culturais que trazem, na bagagem, conhecimentos construídos em suas experiências sociais. Isso significa entender que a escola se configura como um espaço de encontro de culturas e de saberes. Os conteúdos acadêmicos são vistos como valiosos instrumentos culturais que auxiliam na leitura, interpretação e transformação da realidade. Para isso, eles necessitam 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 a 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 ocorre em espaços diversos (na escola, no bairro, na cidade etc.), que a prática social é experiência educativa e que, nos territórios, há saberes e conhecimentos que a escola precisa reconhecer, valorizar e dialogar.



A desnaturalização do fracasso escolar, a afirmação do direito de aprender como direito humano de todos, o alargamento do tempo escolar diário para a realização de um currículo integral e integrado, no contexto do debate e do desenvolvimento de metodologias centradas nas vozes e contextos dos estudantes e de suas comunidades, constituem o horizonte em relação ao qual podemos caminhar, coletivamente, para a materialização da educação como direito, sonhada por muitas gerações de educadores e educadoras, como base para uma sociedade, efetivamente, democrática.

Para refletir



Assista ao seguinte vídeo do professor Miguel Arroyo disponível no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc>

A partir das ideias trazidas por Arroyo, procure refletir sobre as questões: é possível que uma escola em tempo integral não se caracterize como uma escola de Educação Integral? Como? Quais ações a Secretaria de Educação precisa realizar para que as escolas da rede de ensino se constituam como escolas de Educação Integral em tempo integral?



Garantir a Educação Integral como direito significa romper com a separação entre escola e vida, ao conectar a experiência social com a aprendizagem escolar e ao transformar a escola, o bairro e a cidade em território educativo.

Para saber mais

Para saber mais sobre a concepção de Educação Integral, acesse os links:



<https://youtu.be/gIRCZUfjnlc> Esse link Centro de Referência da Educação Integral apresenta uma reflexão sobre O que é Educação Integral?



<https://educacaointegral.org.br/conceito/> Esse link apresenta um material de apoio do Centro de Referência da Educação Integral para refletirmos sobre a concepção de Educação Integral, com um depoimento do professor Miguel Arroyo.





Fundamentos da Educação Integral como direito

O que fundamenta a Educação Integral proposta pelo Programa Escola de Tempo Integral como direito? Em quais pilares ela se apoia?

2.1 A centralidade dos sujeitos e o reconhecimento e valorização da diversidade

Na perspectiva da Educação Integral como direito, os sujeitos estão no centro do processo de formação. Isso significa compreender que, por trás do aluno, existe uma criança, um jovem, um adulto que chega à escola trazendo seu corpo, sua cor, sua história e sua cultura. Como bem coloca Gimeno Sacristán (2005), a categoria “aluno” é uma construção social que padroniza corpos, mentes, desejos e aprendizagens e que busca modelá-los a partir de um padrão prévio: o do branco, varão, urbano, “civilizado”. Entretanto, como romper com esse modelo? O que significa conferir centralidade aos sujeitos dentro da educação escolar? Quais mudanças precisam ocorrer na escola?

Considerar os sujeitos no centro do processo educativo significa intervir na organização escolar e rearticular seus tempos, espaços, agrupamentos e conteúdos escolares. Significa mudar o lugar de educandos e educadores na dinâmica do trabalho e, principalmente, significa transformar a vida da escola, ao entendê-la como espaço de vivência e expressão cultural. Isso exige uma nova forma de pensar o processo de aprendizagem, ao vinculá-lo ao processo de formação integral do sujeito. Significa compreender que aprender envolve muito mais que o aspecto cognitivo e não pode estar desvinculado da experiência cultural e social dos sujeitos.

Assim, a Educação Integral na perspectiva do direito traz, em sua concepção, a necessidade de considerar os sujeitos reais e suas dimensões formativas. Ao se discutir o que é próprio da infância, por exemplo, é preciso pensá-la não de forma abstrata, mas levando em consideração o universo sociocultural no qual essa infância está sendo vivida, pois ser criança indígena é bastante diferente de ser criança negra da periferia ou ser criança de classe média de uma grande cidade. Por isso, a dimensão da diversidade é componente fundante da Educação Integral e uma exigência para uma escola que se pretenda inclusiva e democrática.



Dentro desse contexto, é importante que nos perguntemos: conseguimos enxergar que, por trás de um aluno, existe uma criança, um jovem que carrega um conhecimento, uma cultura, uma forma própria e diversa de ver e viver o mundo?

Reconhecer a existência da discriminação e da desigualdade racial na escola, propor processos educativos que visem ao combate e à superação do racismo contra pessoas negras e indígenas, garantir que bebês, crianças e jovens possam reafirmar suas identidades, sua história e cultura, rompendo com uma história única, são objetivos fundamentais da Educação Integral democrática, inclusiva, antirracista, não sexista e não homofóbica, discussão que será aprofundada no módulo 6.

Para refletir



Leia o texto da professora Nilma Lino Gomes, *Educação Integral e relações étnico-raciais*, disponível no link:

<https://teia.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2024/03/Nilma-Lino-Gomes-Educacao-integral-e-relacoes-etnico-raciais-2023.pdf>

No texto, a professora Nilma levanta uma série de indagações sobre como o antirracismo e a valorização da cultura e da história afro-brasileira estão presentes nas políticas e práticas de Educação Integral. A partir de sua realidade, que resposta você daria a ela? Quais ações são necessárias para que o programa Escola em Tempo Integral se encontre com a educação antirracista, democrática e que luta contra toda forma de discriminação e preconceito?

Uma Educação Integral inclusiva e democrática pressupõe, ainda, que a escola se abra para as diferenças de gênero, ao reconhecer a violência de gênero e combater o machismo e a homofobia.

Também deve garantir o direito de crianças e jovens com deficiência de serem tratados com igualdade de condições em relação aos demais, com a eliminação de todas as barreiras físicas e comportamentais que possam causar a exclusão da pessoa com deficiência, como atitudes e comportamentos individuais ou coletivos que resultem em qualquer tipo de discriminação.

A construção da Educação Integral pressupõe a garantia do direito à educação a todas as pessoas, sem qualquer tipo de exceção: de gênero, de raça, de classe, de religiosidade, de contextos culturais e por deficiência ou por questões sociais.

Assim, a luta pela inclusão de excluídas e excluídos da e na escola passa pela compreensão das diferenças e pelo reconhecimento e valorização da diversidade.



Para saber mais

Para ampliar a reflexão sobre a importância de reconhecer a diversidade na educação, assistam a esses vídeos:



Chimamanda Adichie: O risco de uma história única:

https://youtu.be/D9lhs241zeg?si=cwKbVspoQeaZDQG_



Djamila Ribeiro: Precisamos romper com os silêncios

<https://youtu.be/6JEdZQUmdbc?si=oNZxZK6AflfTbrTG>

2.2 A compreensão da cidade como território educativo

Os muros, quase sempre altos e bem reforçados, revelam a relação (ou a falta dela) que a escola estabelece com o bairro e com a cidade. Entrar na escola significa, para muitas crianças e muitos jovens, entrar em um outro mundo, com tempos, lógicas e regras bastante diferentes do que estão acostumados a viver e a conviver.

Todavia, os muros também revelam uma forma de olhar para o território, já que são pensados para proteger os alunos dos perigos do bairro e da cidade. A cidade, assim, é vista como perigosa, ameaçadora e violenta. Um dos grandes méritos da escola de tempo integral, na visão de muitos pais, educadores e até dos próprios estudantes, é o de tirar as crianças e os jovens da rua, principalmente se essa rua for de periferia. Dessa forma, crianças e jovens das camadas populares começam a ver, na escola, a imagem de seu bairro ser identificada como um território perigoso, lugar de bandidos, de bêbados e de drogados. Assim, sob o olhar da falta, da carência e da violência, seus territórios são demarcados.

É possível romper esses muros? É possível abrir a escola para o território? Abrir a escola para a vida, ocupar as ruas e as praças das cidades, retomar a vida comunitária de bairros e de pequenas cidades, criar espaços públicos de convivência e socialização para crianças e jovens em todo território brasileiro, são alguns dos desafios da Educação Integral no Brasil. O território, na perspectiva de Santos (2005), não é apenas natureza, pois pressupõe também o sentimento de pertença e de identidade. Não há como desvincular nossa história dos lugares que vivemos e não há como arrancar, de nossa identidade, os espaços que nos (de)formaram.

A cidade, o campo e a floresta são vistos, assim, como territórios educativos, espaços de aprendizagens para seus sujeitos. Mas o que significa isso? Sabemos que não significa apenas a saída da



escola com os alunos para ter aula em outro espaço mais “agradável”. Na perspectiva da Educação Integral, a cidade se apresenta como texto a ser lido, como currículo.

Para refletir



Assistam aos vídeos abaixo, que apresentam as experiências de duas escolas municipais brasileiras: a Escola Municipal Edson Pisani, de Belo Horizonte (MG), e a Escola Municipal Waldir Garcia, de Manaus (MG). Ambas receberam prêmios pelo trabalho feito na relação com as famílias e o território.



Escola Edson Pisani:

<<https://www.youtube.com/watch?v=Rqua2cZNWzI>>



Escola Waldir Garcia:

<<https://www.youtube.com/watch?v=CzTPCIYklB0>>

Quais ações pedagógicas essas escolas realizaram para se conectarem ao território?
Quais ações a secretaria pode desenvolver para conectar as escolas da rede com seus territórios?

Se a cidade é currículo, a participação social passa a ser experiência educativa, carregada de aprendizagens. A circulação de crianças e jovens pelas ruas do bairro, pelas praças das cidades, pelos rios e pelas florestas traz novos olhares sobre esses espaços. Eles passam a ser mais cuidados, mais preservados tanto pelos adultos como pelo poder público, mas a presença dessas crianças e jovens também revela contradições, dificuldades e problemas da própria cidade que, muitas vezes, não consegue acolher seus cidadãos. Assim, assumir a cidade como território educativo significa também desnaturalizá-la, problematizá-la e compreendê-la como campo de tensões e de possibilidades.

Para saber mais



Para saber mais sobre territórios educativos, acesse os links:



<<https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>> Nesse link, você encontra textos da Série Cadernos Pedagógicos, Centro de Referência da Educação Integral.



<https://www.youtube.com/live/deJd-3doltE?si=WM2Atkd_ny-b_wdm> Nesse link, você tem acesso à live “Territórios educativos para uma Educação Integral”, Undime RN.



2.3 O reconhecimento de novos saberes e novos educadores

Ao abrir-se para o território, a escola também se abre para os saberes que se descontinam no cotidiano do bairro e da cidade. A presença desses saberes, até então deslegitimados pela escola, traz, para dentro dela, novos educadores – agentes culturais, oficineiros, monitores etc. –, muitos deles, jovens integrantes de movimentos culturais em suas comunidades (dança, teatro, música, esporte, artes plásticas etc.). Esses novos educadores mobilizam saberes que não foram adquiridos na escola ou nas universidades, mas construídos em coletivos de juventudes, nos encontros das associações e nos movimentos culturais e esportivos presentes nos territórios. As atividades com os mestres populares começam a se configurar como espaços de práticas culturais até então ausentes no espaço escolar, trazendo a interação entre os conhecimentos de experiência feita, como proposto por Paulo Freire (2005), e os conhecimentos acadêmicos, o que enriquecendo o processo de formação integral dos estudantes.

Retomando a conversa de Ciço com Brandão, ele fala de uma educação que não está na escola, mas na enxada e na Folia de Reis. Como a educação que se aprende no trabalho e nos movimentos culturais e sociais pode ajudar a escola a repensar suas formas de ensinar e aprender? O que ela nos diz sobre a Educação Integral na escola? Dois aspectos, entre muitos outros, precisam ser destacados: a dimensão da experiência na aprendizagem e as relações democráticas.

Os currículos, os materiais didáticos e as relações entre tempo e espaço na nossa tradição escolar foram forjados em formas rígidas de conhecimento, fechadas tanto na sua forma como no seu conteúdo.

Essa tradição fechada não está presente nas formas de aprender e ensinar dos grupos sociais e culturais. Para eles, por meio da experiência, o conhecimento está sendo construído o tempo todo, pois o mundo está sendo vivido e pensado simultaneamente. O corpo não se separa da experiência. No entanto, a escola, na sua construção, muitas vezes, separou-se dessa forma de conhecimento. Para cumprir seu papel de introduzir as crianças no mundo da vida produtiva e do mercado, negou os modos de persistência e aprendizado da cultura popular.

Para as culturas da infância e afrodispóricas, o que importa não é a cópia, mas o que fazemos com o que aprendemos. Para essas culturas, o conhecimento está sendo construído constantemente em um processo de desfazimento e criação que envolve o corpo como um todo – um corpo que não aceita ser um mero reproduutor de um conhecimento canonizado, mas que brinca e vadia nas coisas (Amancio, 2021, p. 256).



Gil Amâncio (2021, p. 259) nos dá um ótimo exemplo do Reinado:

se uma guarda de reinado fosse adotar esse sistema ocidental, suas crianças poderiam, por exemplo, ser inscritas em uma escola de música onde elas aprenderiam canto, harmonia, ritmos e melodia. E, quando elas finalmente aprendessem a tocar o tambor, estariam prontas para participar da guarda. Mas, para o reinado, não basta aprender a técnica para cantar afinado ou saber fazer a divisão certa do ritmo. O músico precisa também aprender o sentido cultural da ação, entender a relação de cada toque com o que está acontecendo no momento da festa. Se olharmos atentamente para uma guarda de reinado, veremos a presença de tambores pequenos, médios e grandes sendo tocados por crianças, jovens e adultos ao mesmo tempo.

Para refletir



Assista ao depoimento do educador Gil Amâncio que, recentemente, recebeu o título de doutor por notório saber pela UFMG, prestou concurso e hoje é professor da Escola de Belas Artes da UFMG. Nesse vídeo, ele fala sobre os processos de aprendizagem construídos na sua experiência social. O depoimento está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Rg7ZGkT7Ym8>



Você conhece algum educador popular na sua cidade? Conhece a trajetória dessas pessoas? Para você, é possível incorporar esses educadores populares e seus saberes na construção do programa Escola de Tempo Integral? De que forma?

Como vimos, não há separação entre conhecimento e vida, saber e experiência, conhecimento e corpo. O tempo de aprender e refletir é o tempo da experiência. Uma lógica que nossa cultura ocidental deixou de lado, mas que permanece nas práticas dos grupos culturais e sociais. Continuando com as reflexões de Amâncio (2021, p. 260):

nesses territórios de festas e cortejos, a brincadeira e a vadiagem são fundamentais, pois o conhecimento se fortalece no coletivo, criando um campo de forças que se presentificam ali, durante a festa. Nesses mesmos espaços e momentos, as individualidades não aparecem no sentido individualista, mas como singularidades. Afinal, não existe apenas um jeito de tocar o tambor.

O que esses movimentos trazem para o cotidiano e o currículo escolar é que “não existe um único jeito de tocar o tambor”. O respeito às singularidades de cada um, a convivência entre diferentes idades, e o tempo de brincar, de experimentar, de trocar experiências e de observar são tempos de aprender. Fortalecer os currículos e os projetos pedagógicos das escolas, con-



siderando os sujeitos, os espaços, os saberes e o território, é essencial para a construção de uma Educação Integral de qualidade.

Assim, as experiências de Educação Integral podem inaugurar uma nova relação entre a escola e os territórios e seus atores, ao evidenciar que é possível romper com a dicotomia entre escola e bairro, entre experiência social e aprendizagem, e garantir o direito a uma educação democrática voltada para a cidadania.

Para saber mais

Para saber mais sobre saberes populares e territórios educativos, acesse os links:



<<https://www.youtube.com/c/SaberesTradicionaisUFMG/about>> Nesse link, você tem acesso ao canal Saberes Tradicionais da UFMG, do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG, e encontra vídeos, cursos, playlist, videoaulas, filmes sobre os saberes tradicionais de diferentes povos e regiões do país.



<https://youtu.be/DB_AHH3xXYQ> Nesse link, você encontra o vídeo O filme Jongo, Calangos e folia: música negra, memória e poesia, que destaca o papel da poesia negra na legitimação política das comunidades quilombolas do estado do Rio de Janeiro.

2.4 O tempo, o espaço e a gestão compartilhada como dimensões da Educação Integral

Muitos municípios, ao construírem sua proposta de ampliação da jornada escolar, vivem o dilema de como organizar o tempo. Essa polêmica gira em torno de colocar as disciplinas do turno regular em um período e as atividades do tempo integral em outro; ou misturar um e outro nos dois turnos escolares. Esse campo de debate não tem sentido fora da discussão anterior: para que mais tempo de escola? Essas escolhas de organização do tempo, além da discussão de um modelo ou outro (pois os dois carregam facilidades e dificuldades), precisam estar centradas no diálogo democrático da participação dos estudantes e da comunidade, em um projeto político-pedagógico que leve em conta os princípios da Educação Integral discutidos ao longo desse módulo.

Em qualquer organização da escola de tempo integral, há que se compreender que a ampliação do tempo não pode ser uma experiência maçante, enfadonha e desestimulante. O tempo precisa



estar disposto para uma formação mais ampla, que considere as temporalidades da vida (ser criança, criança bem pequena, adolescente, jovem e idoso), com experiências que permitam, aos estudantes, sua afirmação social, cultural e étnica.

Há sempre o risco de reproduzir a lógica fragmentada do tempo regular na experiência da ampliação do tempo (como os módulos de 50 minutos, hora do recreio, do lanche e disciplinas que não dialogam com outras, entre outros). Podemos considerar também o risco de ocupar o território como ocupamos a escola, com a reprodução, fora dela, das experiências de aprendizagem escolares como técnica ou recurso didático.

Quando estamos considerando a cidade e o território como lugar de aprender, muitas outras lógicas começam a emergir como experiência, possibilidades de subjetivação, construção e produção de saber. Nesse sentido, as experiências precisam ser pensadas, planejadas e avaliadas em todo o processo. O MEC considera:

assegurar processos de acompanhamento e avaliação permanente do Programa para que sejam definidas ou redefinidas prioridades e ainda estratégias para a melhoria dos indicadores de desenvolvimento integral e aprendizagem de bebês, crianças e dos adolescentes em matrículas de tempo integral. Revigorar a participação social no desenho, aprimoramento, acompanhamento e avaliação da política educacional de Educação Integral e Tempo Integral fortalecendo a democracia (<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/acompanhar>).

O fortalecimento e a formação do coletivo, tanto de profissionais da Educação quanto de estudantes, de gestores e técnicos da Educação, criam um campo fértil de desenvolvimento da criatividade, da capacidade de inventar, recriar, planejar e de avaliar as práticas e as ações. O coletivo traz em si a possibilidade de divergências e alteridade sem que haja o impedimento do diálogo. As diferenças e divergências, tão polarizadas em país, exigem práticas democráticas e uma escola democrática.

Para refletir

Assistam aos vídeos sobre educação e democracia, disponíveis nos links:



<https://www.youtube.com/watch?v=_wAIaqBRID8&t=24s> Vídeo da professora Macaé Evaristo, quando era secretária municipal de Educação de Belo Horizonte, em que reflete sobre gestão democrática, diversidade e territórios educativos.



• • •



• • •



<https://www.youtube.com/watch?v=-poR37mn_5k> Vídeo do professor Fernando Seffner, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em que reflete sobre educação e democracia.

A partir desses vídeos, reflita sobre quais ações da secretaria são necessárias para o fortalecimento da gestão democrática das escolas, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral em seu município/estado.



Quando colocamos em prática o diálogo, a autonomia, a capacidade de indagar, de duvidar e de verificar, estamos educando para as práticas democráticas. Os espaços participativos são, por sua própria natureza, espaços de aprendizagens e de experiências formativas. Aprendizagem de cidadania, de convivência e de valores democráticos são conteúdos escolares, apesar de pouco habituais na tradição escolar.

Construir espaços participativos na escola através de uma gestão democrática permite, além das vivências coletivas e solidárias, viver experiências de alteridade, ao se colocar no lugar do outro, reconhecer o outro e suas diferenças. Em uma sociedade cada vez mais individualista, que entende as liberdades como projetos individuais e não coletivos, vivenciar situações em que crianças e jovens são protagonistas significa se contrapor a essa lógica e fortalecer as práticas de dimensões coletivas e sociais.

A escola pública é um importante ativo dos territórios. Em diversas localidades do país é a única instituição de Estado presente, por isso, costuma ser reconhecida como a porta de acesso a diversos direitos sociais. A articulação da Educação com os campos da Saúde, Assistência Social, Cultura, Esportes e Meio Ambiente acolhe, identifica e encaminha situações de vulnerabilidade social, violências e violações nas infâncias e adolescências intervindo de maneira colaborativa para a promoção do desenvolvimento integral. Ademais, para se alcançar o pleno desenvolvimento, a formação para a cidadania e o mundo do trabalho é preciso reativar articulação interministerial para a promoção da ciência, da saúde, das artes e da democracia. (<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/entrelacar>).

A Educação Integral não se restringe à possibilidade de ampliação do tempo que a criança ou o jovem passa na escola, mas à possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo. A comunidade no entorno da escola também precisa se envolver com esse processo educativo e reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma



biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios.

O ambiente social é espaço de aprendizagem e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes.

Para refletir

Assista aos vídeos a seguir, que apresentam as experiências de duas redes municipais de ensino brasileiras:



<<https://www.youtube.com/watch?v=6DxeXJQUIIE>> Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte, quando de sua implantação, em 2006.



<<https://www.youtube.com/watch?v=8gkBFvROes4>> Programa de Educação Integral da Rede Municipal de Diadema, relançado em 2021.

A partir desses vídeos, reflita sobre como o Programa Escola em Tempo Integral pode se constituir como uma política pública conectada a uma rede educativa e de proteção em seu município.



A gestão da Educação Integral nos municípios e nas escolas pressupõe a elaboração de políticas públicas mais coordenadas e menos fragmentadas, temática que será mais aprofundada no módulo III e IV. A escola está em um território, seja ele em grandes centros urbanos, em favelas, em pequenos municípios, distritos ou no campo. Em cada território, diversos agentes públicos, privados ou comunitários se fazem presentes: posto de saúde, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), igrejas, associações, organizações não governamentais (ONGs), entre outros. Diferentes políticas setoriais ou sociais atuam com os mesmos sujeitos presentes na escola. O mesmo jovem ou a mesma criança que frequenta a escola também acessa os serviços de saúde, os serviços comunitários, as igrejas de variadas matrizes religiosas, as praças, bibliotecas e outros espaços públicos presentes no território. Fazer uma gestão intersetorial, ao implementar a política de Educação Integral, possibilita superar a dispersão nas ações propostas por distintas políticas setoriais. Continuamos essa conversa no módulo III!



Referências

AMANCIO, Gil. Enugbarijó: a boca que tudo come. In: MOULIN, Gabriela; CARNEVALLI, Felipe; ROSENBURG, Marcela; LAGOEIRO, Vítor (Orgs.). *Avizinhar fabulações*. Belo Horizonte: Educativo BDMG Cultural, 2021, p. 254-259.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aida (Orgs.). *A questão política da Educação Popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial no 17, de 24 de abril de 2007*. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 2.036, de 23 de novembro de 2023*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892>. Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escola em Tempo Integral*. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escola em Tempo Integral*. Acompanhar, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/acompanhar>. Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escola em Tempo Integral*, Entrelaçar, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/entrelacar>. Acesso em: 6 mar. 2024.

ÉBOLI, T. *Uma experiência de Educação Integral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

Texto de Referência para a Formação Continuada
em Educação Integral em Tempo Integral para
Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de
Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no
âmbito do Programa Escola em Tempo Integral

ESCOLA em Tempo Integral