ESTUDANTES EM TEMPO INTEGRAL: A URGÊNCIA DE EDUCAR E CUIDAR POR MEIO DA INTEGRAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

FULL-TIME STUDENTS: THE URGENCY OF EDUCATING AND CARING THROUGH THE INTEGRATION OF SOCIAL POLICIES

ESTUDIANTES DE TIEMPO COMPLETO: LA URGENCIA DE EDUCAR Y CUIDAR A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN DE POLÍTICAS SOCIALES

Dinora Tereza Zucchetti[1]
Marilene Alves Lemes[2]
Gabriel Grabowski[3]

RESUMO
O presente artigo reflexivo considera a existência de uma lacuna nas investigações realizadas no âmbito da educação para alguns tópicos específicos. Ao longo dos anos, autores vêm apontando que o campo da educação integral e em tempo integral no Brasil é marcado por um forte caráter compensatório, uma vez que suas ações estão voltadas especialmente para públicos socialmente vulnerabilizados. O propósito deste é contribuir para o entendimento desta dinâmica, reiterando a presença de estudantes em tempo integral e a urgência da ampliação de tempos e espaços educativos a partir da integração de políticas sociais voltadas para um público específico. Para tanto, são realizados estudos de legislações e revisões teóricas relacionados à problemática em questão: a existência de um estudante que demanda práticas educativas em tempo integral.
PALAVRAS-CHAVE: estudantes em tempo integral; educação integral; cooperação; intersetorialidade.

ABSTRACT
This reflective article considers the existence of a gap in research carried out in the field of education for some specific topics. Over the years, authors have pointed out that the field of full-time education in Brazil is marked by a strong compensatory nature, since its actions are aimed especially at socially vulnerable audiences. The purpose of this is to contribute to the understanding of this dynamic by reiterating the presence of full-time students and the urgency of expanding educational times and spaces, based on the integration of social policies, aimed at a specific audience. To this end, legislative studies and theoretical reviews are carried out related to the issue in question: the existence of a student who demands full-time educational practices.
KEYWORDS: full-time students; integral education; cooperation; intersectoriality.

RESUMEN
Este artículo reflexivo señala la existencia de un vacío en las investigaciones realizadas en el campo de la educación para algunos temas específicos. A lo largo de los años, los autores han sabido que el campo de la educación a tiempo completo en Brasil está marcado por un fuerte carácter compensatorio, ya que sus acciones se dirigen especialmente a públicos socialmente vulnerables. El objetivo es contribuir a la comprensión de esta dinámica reiterando la presencia de estudiantes de tiempo completo y la urgencia de ampliar tiempos y espacios educativos, a partir de la integración de políticas sociales, dirigidas a un público específico. Para ello se realizan estudios legislativos y revisiones teóricas relacionadas con el tema en cuestión: la existencia de un estudiante que demanda prácticas educativas de tiempo completo.
PALABRAS CLAVE: estudiantes de tiempo completo; educación integral; cooperación; intersectorialidad.

[1] Universidade Feevale, Brasil, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7122-1025.
[2] Universidade Feevale, Brasil, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0345-3171.
[3] Universidade Feevale, Brasil, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2471-3940.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

INTRODUÇÃO

São inúmeras as publicações resultantes de avaliações de impacto, estudos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e pesquisas institucionais que revisitam, ano após ano, programas e projetos que discutem a oferta de educação em tempo integral. Não raramente, historicizam e resgatam a relevância das experiências da Escola Parque em Salvador, Bahia, no final da década de 1940 e dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro na década de 1980.

O Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7.083/2010, sendo definido como o responsável por recolocar na pauta nacional o debate sobre a educação em tempo integral no início dos anos 2000. Igualmente, na maioria das vezes, pelo seu objetivo, o PME recupera o ideário das chamadas experiências históricas, além de reposicionar o legado de intelectuais como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, grandes defensores de uma educação para todos e em tempo ampliado (Brasil, 2007).

Na base legal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, estabelece no artigo 34 que a jornada escolar no ensino fundamental incluiria pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula. Igualmente, prevê, progressivamente, a ampliação do período de permanência na escola, a critério do sistema.

Os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2011 e PNE 2014-2024), por sua vez, definiram diretrizes e metas para a ampliação do tempo de permanência dos estudantes em atividades educativas, apontando para a necessidade de adequação dos recursos técnicos e pedagógicos, além da necessidade de ampliação do financiamento. A previsão de professores e funcionários em número suficiente para que se atendam no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas deve atingir 7 horas de atividades diárias, podendo ser desenvolvidas na escola, de acordo com a sua disponibilidade, ou fora dela, sob a sua orientação pedagógica. Tais esforços objetivam alcançar as crianças de idades menores e de famílias de renda mais baixa.

Mais recentemente, em julho de 2023, o Presidente Lula lançou o Programa Escola em Tempo Integral. Instituído pela Lei nº 14.640, o Programa visa a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica na perspectiva da educação integral e prevê assistência técnica e financeira para a criação de matrículas com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

tempo igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais em 2 (dois) turnos, sem sobreposição entre turnos durante todo o período letivo. Anuncia, ainda, que as propostas pedagógicas devem atender, prioritariamente, estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023a).

Por meio dos estudos sistemáticos a partir de revisões da literatura acerca das ofertas de programas de ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes nas escolas em experiências mais ou menos abrangentes da ordem local ou nacional é inequívoco afirmar que, no Brasil, a finalidade de tais ações educativas objetiva compensar as extremas desigualdades sociais e educacionais dos mais vulnerabilizados. Prioritariamente, as modalidades educativas com ampliação de carga horária foram oferecidas em regiões de maior precariedade social e econômica e/ou em escolas cujos indicadores de aprendizagens estavam abaixo do esperado. Sposati (2011) lembra que, de modo geral, esses programas buscam alcançar, afirmativamente, uma nova condição de reconhecimento social e de pertencimento para esses segmentos de menor prestígio social e maiores demandas para o enfrentamento às desigualdades sociais.

É considerando o exposto que buscamos contribuir para um debate que pondere sobre a urgência de uma educação integral inovadora e emancipatória construída por meio de políticas intersetoriais no âmbito da educação pública. A escrita deste artigo reflexivo de base qualitativa ocupou-se dos procedimentos metodólogos de análise documental e pesquisa bibliográfica (Prodanov; Freitas, 2013), fundamentada em revisões teóricas e estudos de legislações, refletindo sobre a existência de um estudante que demanda práticas educativas em tempo integral oferecidas em colaboração à educação escolar a partir da integração de políticas sociais de proteção da infância e da adolescência, socialmente vulnerabilizadas.

O texto segue subdivido em quatro seções: na primeira, apresenta-se a desigualdade enquanto impeditivo para a permanência na escola, mesmo para aqueles cujo acesso é garantido por lei. As demais seções a partir da constatação anunciada refletem sobre a presença, na escola pública, de um estudante em tempo integral que necessita ser (re)conhecido e protegido para que possa ser inserido no mundo da vida com o mínimo de dignidade, igualdade e justiça social.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

PERMANÊNCIA NA ESCOLA: AS DESIGUALDADES SÃO AS PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO

Na análise da situação educacional brasileira é fundamental estabelecermos um ponto de partida em comum sobre a educação escolar antes de defendermos projetos e programas, tal qual referia o educador brasileiro Anísio Teixeira:

> Tratando-se de uma instituição que corporifica ideias e aspirações sociais, é imprescindível certa precisão em caracterizar tais conceitos e ideias, a fim de evitar inúteis e estéreis confusões, tão comuns em nossas controvérsias, nas quais diferenças de pontos de partida e diferenças de entendimentos impedem qualquer consenso sobre o problema da educação (Teixeira, 1956, p. 4).

O Brasil caracteriza-se como um dos países mais desiguais do mundo, mesmo em pleno século XXI. É um país rico, com poucos bilionários e muitos pobres. São desigualdades históricas, estruturais, de renda, classe, gênero, étnico-raciais, educacionais e tecnológicas, ainda mais evidenciadas e aprofundadas no contexto da pandemia da Covid-2019 e da crise climática atual.

Segundo Piva (2024), é preciso sempre reler os dados de desigualdade de renda e riqueza no Brasil para compreender qualquer cenário a verificar. Análises de dados tributários demonstram que, em 2024, as 15.366 pessoas pertencentes ao 0,01% mais rico da população adulta ganham por mês, em média, mais de R$2,1 milhões, enquanto as mais de 154 milhões que formam os 95% da enorme base da pirâmide ganham, em média, R$ 2.300 por mês. No país, apenas o 1% mais rico (1,5 milhão de adultos) fica com 25% de toda a renda nacional.

Ainda segundo o economista, dados de 2022 revelam que quase 32% dos brasileiros ganhavam por dia menos de R$ 35,00, o que caracteriza estado de pobreza, e 6%, recebiam menos de R$ 11,00, indicando situação de extrema pobreza. Esses mesmos percentuais já haviam sido identificados nos dados de 2013 e 2015, respectivamente. Infelizmente, não são raros os indivíduos que tentam explicar a pobreza e a desigualdade pela ótica da educação, argumentando que com mais estudo seria possível sair da pobreza e diminuir a desigualdade. Essa é uma ideia inoportuna e falsa, que ilude os motivos reais da pobreza e da desigualdade, tratando-as como questão de oportunidade e meritocracia, especialmente porque maior escolaridade não altera a desigualdade e a concentração de renda e riqueza.

Piva (2024) insiste que, dada a desigualdade de renda e riqueza no Brasil, gerações de crianças não terão condições de estudar e nem de aprender o suficiente para obterem uma

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

cidadania digna. Nessa linha, outros especialistas, entre eles Souza (2021), apontam que as desigualdades se dão por razões que vão desde a escravização de pessoas africanas à falta de políticas públicas robustas e se materializam dentro da sala de aula por conta de uma pedagogia ainda muito comum nas escolas que desvaloriza o aluno preto.

Mesmo com a implementação de políticas de cotas há dez anos, a parcela da população preta e parda que acessa o ensino superior ainda é quase a metade daquela de indivíduos brancos. Essa é a fase final de desigualdades educacionais entre esses dois grupos registrados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE/EDUCAÇÃO) de 2023. A PNAD ainda registra o quanto a educação básica continua reproduzindo as desigualdades: sete a cada dez jovens de 14 a 29 anos fora da escola são pretos e pardos. No ensino médio, 71,5% dos meninos e meninas de 15 a 17 anos dessa parcela da população estão cursando a etapa escolar correta, enquanto os demais estão sem estudar ou em atraso na relação idade/escolaridade. O percentual entre estudantes brancos para o mesmo indicador é de 80%.

É sabido que a fome tira esses jovens da escola e a principal causa do abandono escolar é a necessidade de trabalhar para gerar renda. O jovem pobre e preto é obrigado, às vezes até pelos próprios pais, que não têm consciência da importância da educação no planejamento de futuro, a abandonar a escola e ir trabalhar ou cuidar dos irmãos para que as mães possam acessar o mercado de trabalho, não raras vezes, de maneira muito precarizada.

Diante do desejo de uma educação para todos e das transformações na natureza do conhecimento e do saber, considerando o contexto histórico brasileiro, já alertava Teixeira (1956) que a nova escola "pública" ou escola "comum" não poderia mais ser a instituição segregada e especializada disposta a preparar "intelectuais" ou "escolásticos", mas deveria transformar-se na "agência de educação de trabalhadores comuns (bem como de seus filhos, acrescentamos nós), dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia" (Teixeira, 1956, p.7).

A estrutura da realidade brasileira produz a desigualdade e a vulnerabilidade social que, por sua vez, estão associadas a fatores diversos e complexos. Contudo, as questões sociais, políticas e gerenciais emergem como decisivas especialmente no campo de seu enfrentamento. Esta vulnerabilidade projetada sinaliza para as fragilidades do ensino, da assistência e da saúde das crianças e jovens, relacionando-se com a falta de políticas públicas eficientes, e reitera a importância da tomada de consciência e sensibilização da sociedade

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

sobre as diferentes vulnerabilidades numa perspectiva de prevenção de agravos e promoção do bem-estar no ambiente escolar.

A EDUCAÇÃO E O ESTUDANTE EM TEMPO INTEGRAL

O caminho para a implementação de uma política educacional brasileira de alta qualidade é complexo. Entre as limitações, destaca-se a célebre frase tantas vezes proferida por Darcy Ribeiro: "A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto". Todavia, é preciso seguir em frente. A legislação brasileira tem sido uma importante base para a educação em tempo integral. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 205, já reconhecia a educação como um direito de todos e um dever do Estado, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa. Esse compromisso foi reforçado pela LDB, que estabelece diretrizes para a organização do ensino no país (Brasil, 1996).

O texto base de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2024), orientador para a elaboração, em curso, do Plano Nacional de Educação do novo decênio (2024-2034), prevê que a oferta de educação acompanhe e monitore o aproveitamento dos estudantes do ensino fundamental, beneficiários de programas de transferência de renda. Além disso orienta que as escolas intervenham sobre situações de discriminação, preconceitos e violências, entre outras formas de violações de direitos humanos. Afiança a importância da criação e colaboração de ações permanentes na escola, no âmbito da intersetorialidade com as áreas da saúde, assistência social e trabalho, com a implementação de equipes multiprofissionais, visando a assegurar condições de permanências dos alunos na escola, bem como em práticas de educação não escolar.

Por sua vez, a Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, que regulamenta o já mencionado Programa Escola em Tempo Integral, em seu Art. 2º, incisos I e II, define a concepção de educação integral ao afirmar que essa modalidade educativa deve, organicamente, voltar as ações para as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) enquanto processos singulares e ao longo da vida. Para a execução do Programa, é necessária a mobilização e a integração entre diferentes espaços, instituições sociais, organização da sociedade civil, tempos educativos, diversificação de experiências e interações sociais, já previstos e realizados no descontinuado Programa Mais Educação.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

A dimensão do tempo integral, tanto no texto base de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2024) quanto no Programa Escola em Tempo Integral — para ficarmos nas duas proposições datadas nos últimos dois anos, 2023 e 2024 — foca-se, prioritariamente, em estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Em ambos os casos, há a compreensão que processos de ensino-aprendizagem reconheçam uma variedade de outras práticas educativas, realizadas em outros espaços, que não somente na escola, mas para além dela, obviamente em concomitância. O contrário resultaria em um enorme retrocesso, anterior à atual Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente vigentes.

A ideia é compartilhar experiências que, nas modalidades de educação integral e em tempo integral, possam ser oferecidas em múltiplas e sobrepostas modalidades educativas e em diferentes espaços, nomeadamente reconhecidos por desenvolverem atividades voltadas à formação cidadã e à inserção inicial qualificada para o mundo do trabalho. A educação integral, enquanto uma educação inteira, conforme definida na Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, pode, inclusive, ser uma proposta educativa que caiba no turno único[4].

Por isso, a reflexão proposta aqui é sobretudo acerca de tempo, espaços educativos e reconhecimento de que existem estudantes que demandam por tais ações. Segundo o art. 22, a LDBEN tem por finalidade "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores", o que prescinde reconhecer que a diversidade, as diferenças, as desigualdades e as subjetividades implicam um número significativo de estudantes em sala de aula que estão fora do conceito de tipos ideais[5] de Weber (1991).

Compreendemos que há estudantes que necessitam de mais tempo de/em práticas educativas, mas não do tempo longitudinal — aquele oficialmente oferecido pelo ensino básico obrigatório, no qual os estudantes evoluem por meio de aprovações para as etapas

[4] Segundo Zucchetti e Ferreira (2019), nesta perspectiva, a educação, quando ligada à vida das pessoas e da comunidade por proximidade, é capaz de produzir muita potência individual e coletiva, fazendo-se cumprir o que se entende por educação ao longo da vida. A essa dimensão/concepção da integralidade da educação não há obrigatoriamente necessidade de acrescentar horas à escola, uma vez que nesta as instituições escolares deverão ser organizadas para "prover espaços de ensino-aprendizagem lógico e sistemático, que dificilmente poderiam ser oferecidos por outra instituição, e de modo que dotem os alunos e alunas dos conhecimentos, das técnicas, do *habitus,* que garantam o saber aprender, estar e ser consciente, crítico e autônomo" (Zucchetti; Ferreira, 2019, p. 193).

[5] Para Weber, "obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isolados dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento" (1991, p. 106).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

seguintes ou, mais usualmente, no caso dos estudantes sobre os quais queremos colocar atenção, que evoluem em meio a sucessivas reprovações, evasões e idas e vindas à escola, até o abandono total dos estudos.

Há um outro tipo de tempo, não linear, medido em largura e profundidade, estendido ao longo do dia, todos os dias, por um determinado período, devidamente planejado e oferecido não necessariamente a todos os que frequentam uma determinada classe, mas àqueles que aqui nomeamos como estudantes em tempo integral. Segundo Cavaliere (2009), esse é o aluno que demanda um turno alternativo à escola, utilizando espaços e educadores que não – e preferentemente não - sejam os da própria escola, a fim de que lhe sejam garantidas experiências múltiplas e não padronizadas de educação. O argumento da autora é que existe, apesar de sua capilaridade, um desencontro da escola com os estudantes das classes populares.

> As tentativas de compreensão dos motivos pelos quais os impactos da escolarização dessas camadas da população não são, ainda, os esperados em relação a aspectos como o uso pleno da linguagem escrita, a melhoria das chances de inserção no mercado de trabalho ou a formação da cidadania, seguem muitos caminhos sociológicos e pedagógicos (Cavaliere, 2009, p. 6).

Dados corroboram o exposto acima. De acordo com o Censo Escolar do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), as regiões Norte (+846%) e Nordeste (+218%) registraram o maior crescimento de estudantes desistentes no ensino médio entre os anos de 2020 e 2021 (Inesc, 2023). Em 2022, 61% das vítimas de estupro estavam na faixa etária de 0 a 13 anos e 8 em cada 10 vítimas eram menores de idade, conforme informado pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Brasil, 2023b).

Segundo a organização Cidade, Escola, Aprendiz, em alusão aos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2022, 2023), em 2022 houve um aumento no caso de trabalho infantil no país. Nesse ano, havia 1,881 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil, o que representa 4,9% da população com a mesma idade. A maior concentração de trabalho infantil está na faixa etária entre 16 e 17 anos, representando 52,5% do total. Já a faixa de 5 a 13 anos representa 23,9% das crianças exploradas pelo trabalho infantil, seguida de 23,6% entre os adolescentes de 14 e 15 anos. O número de crianças e adolescentes negros em situação de trabalho é maior do que o de não negros. Pretos e pardos representam 66,3% das vítimas do trabalho infantil no país. Na

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

perspectiva de gênero, os meninos também são maioria (65,1%), enquanto as meninas representam 34,9% do total.

Mediante o injustificável abismo que existe na sociedade brasileira, é inequívoco o direito à proteção e ao cuidado enquanto direitos humanos inalienáveis de crianças e adolescentes em situação de desvantagem social e econômica. Uma política de dimensão universal e universalizadora como a educação não pode prescindir da ideia de totalidade. Para tanto, compreendemos que há urgências compensatórias que se impõem para os que denominamos de estudantes em tempo integral.

O TEMPO INTEGRAL E A APOSTA NA INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS

A professora e pesquisadora da UFRGS Jaqueline Moll (2012, p. 27) afirma que a experiência escolar pode ser "um divisor de águas em termos de oportunidades no campo das ciências, da cultura, das artes, das tecnologias, entre outros". Se a compreensão de que o processo educativo, segundo Severo (2015), pode ser coextensivo com a escola e que experiências formativas ocorrem nos processos sociais mais amplos, é possível pensar uma nova racionalidade educativa contemporânea.

Nessa perspectiva, a experiência educativa, enquanto divisor de águas, pode ser construída por meio de estratégias pedagógicas alternativas em um campo que vem sendo denominado de educação não escolar enquanto práticas associadas à educação escolar (Severo, 2015; Moura e Zucchetti, 2019). Movimentos distintos vêm desenhando um vasto e abrangente campo de dispersão, considerando o modelo hegemônico de educar centrado na escola. Organizações governamentais (OGS) que atuam nas políticas afirmativas e compensatórias, organizações não governamentais (ONGS) e organizações da sociedade civil de interesse público (OCIPS) são algumas das instâncias que vêm oferecendo possibilidades de composição com a educação escolar. Nessa coexistência, além do tempo ampliado em práticas educativas, crianças e jovens vêm tendo a oportunidade de viver, socializar e aprender em outros espaços em tese igualmente educativos quando assim são reconhecidos pelas redes de proteção.

Nos esforços de cooperação entre políticas sociais, a saber: saúde, trabalho, assistência social, entre outras, não há lugar para subjugar a função da escola enquanto instituição mediadora na aquisição do conhecimento científico, estético e filosófico, conforme afirma

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

Vasconcelos (2005). Contudo, ainda segundo o autor, essa mediação deve objetivar formar um cidadão ético e democrático, em seu sentido pleno, para a vida em sociedade, conforme é igualmente defendido por Dewey (1979).

Para alcançar uma modalidade educativa mais ampla e orgânica que contemple o tempo, o espaço e o reconhecimento de um estudante em tempo integral é necessário um conjunto de ações conjuntas com a escola. A intersetorialidade, em nosso entendimento, se constitui em uma categoria e diretriz estratégica fundamental prevista por lei, o que é possível de observar na NOB SUAS[6] (Brasil, 2012, p. 16), no Art. 3º, inciso IV, que a identifica como sendo um dos princípios organizativos do SUAS, responsável pela "integração e articulação da rede socioassistencial com as demais políticas e órgãos setoriais". Sua importância para a efetivação da proteção social está reafirmada também no Art. 7º, inciso V. Já o Art. 12, inciso XXV, que anuncia as responsabilidades comuns à União, Estados, Distrito Federal e Municípios, qual seja: "promover a articulação intersetorial do SUAS com as demais políticas públicas e o sistema de garantia de direitos" (Brasil, 2012, p. 20-21).

No que tange a política de saúde, a intersetorialidade (Brasil, 2011) integra um conjunto de princípios do Programa de Saúde da Família (PSF), reorientando o modelo assistencial estabelecido como a estratégia prioritária para o desenvolvimento da Atenção Primária à Saúde (APS) no Sistema Único de Saúde (SUS).

Como arguido na seção anterior, o estudante em tempo integral não é todo estudante da escola pública do país. É aquele que tem privações de todas as ordens e já está, em geral, assistido no âmbito da política de assistência social pelo Programa Bolsa Família - PBF. Contudo, nem sempre há uma articulação localmente planejada voltada à unidade familiar, mesmo que esta seja prevista pelo PBF. Geralmente, apesar dos esforços, os serviços e os trabalhos se sobrepõem em flagrante oposição ao previsto legalmente.

Uma compreensão mais alargada da intersetorialidade (Brasil, 2015) é a de que deve integrar diversos setores governamentais e não-governamentais com vistas ao apontamento de soluções para problemas complexos cuja característica fundamental é a multidimensionalidade. Aliás, "ao recorrer à ideia de que vários setores podem convergir, a partir das suas especialidades, para atender à variedade de causas que estão por trás dos problemas sociais complexos atuais, as políticas sociais depositam na intersetorialidade a realização da promessa da integralidade" (Brasil, 2015, p. 36).

[6] Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

Taño e Maksura (2019), em um estudo de resultados sobre o trabalho intersetorial nos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenis (CAPSij) da Região Sudeste do país, reiteram a trajetória histórica de violação dos direitos das crianças e adolescentes em território nacional e a necessidade de reordenação das práticas que possam, de fato, garantir direitos. Os autores apostam no trabalho sob a perspectiva da construção de redes e da intersetorialidade, situando-a enquanto um posicionamento metodológico e ético.

Neste sentido, com a finalidade de garantir ações e iniciativas intersetoriais voltadas, em primeiro lugar, para estudantes que demandam uma articulação entre serviços, faz-se necessário criar canais de interlocução. Incentivar práticas que possibilitem espaços comuns de elaboração, decisão e acompanhamento das ações; criar estratégias de avaliação das experiências compartilhadas e manter uma rede de interlocução com entidades comunitárias e públicas não estatais, organizações não governamentais e privadas, salvaguardado o horizonte público de seus objetivos e experiências estão entre os objetivos da cooperação entre as instituições. Segundo Corá e Trindade (2015), a intersetorialidade implica o trabalho em rede, pois requer ampla articulação, (re)tomada constante de vínculos, plano e ações complementares entre os setores e entendimento da necessidade de incorporar relações horizontais entre os sujeitos e instituições, no intuito de garantir a integralidade das ações buscadas na otimização e envolvimento dos vários segmentos da sociedade.

Para Sposati (2011), o maior desafio do século XXI é reposicionar o lugar das políticas sociais no enfrentamento às desigualdades sem as transformar em paliativos à pobreza, gerando atenções de segunda categoria. Outros grandes desafios, conforme destaca a pesquisadora, são a incorporação nas políticas sociais tradicionais como saúde e educação e as demandas de direitos humanos e de direitos sociais voltadas para gênero, ciclo de vida (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos), pessoas com deficiência, por ascendência étnica, culturais, para necessidades especiais, entre outras. Trata-se da introdução do campo da equidade no âmbito das políticas sociais, cuja matriz é pautada principalmente na igualdade.

Logicamente, estamos tratando das responsabilidades do Estado – o qual é devedor de direitos. Porém, a noção de intersetorialidade refere-se também à integração de diversos setores, incluindo as relações com as comunidades e as famílias, aspectos fundamentais no contexto da educação como direito humano na perspectiva de uma escola que não se reduz necessariamente a um único espaço.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

O EDUCAR E O CUIDAR ENQUANTO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

Para um estudante em tempo integral, a intersetorialidade na política e na ação objetiva, enquanto aposta, permite que a educação se expanda em tempo e espaço, e que educar assuma também o sentido de cuidar. Promover o cuidado integral como uma prática indissociável do ato de ensinar torna-se um desafio para o sistema educativo, para as escolas, para as gestões, para os professores e, igualmente, para as universidades na sua tarefa de formação do professor. Nessa perspectiva, o cuidado necessita ser definido como um trabalho cotidiano na produção de bens e serviços necessários à sustentação e à reprodução da vida humana, das sociedades e da economia, cuja finalidade é a justiça social e a garantia do bem-estar de todas as pessoas.

Ter por referência o cuidar e o educar como práticas indissociáveis na educação básica exige uma racionalidade sensível para aprender com os educandos/estudantes. Deve-se, assim, observar o que desejam comunicar, como agem e interagem com seus pares e com os adultos, como manifestam suas necessidades e curiosidades, como lidam com as dificuldades, como externam suas alegrias e frustrações, como interagem com o corpo e os materiais disponíveis e como demandam outras formas de acolhida na instituição dimensionam o grau de vulnerabilidade e risco a que estão expostos. Assim como no cuidado, há uma ética e uma prática emancipadora de educação: educar expressa uma ação importante de cuidado.

O cuidar precisa ser estendido a toda educação, como parte das relações intergeracionais que permitem o acesso ao mundo adulto em ambientes constituídos pelo respeito, pela escuta e pelo pertencimento. Uma educação que deseja ser integral, solidária e atenta à garantia de direitos das crianças deve promover, de forma articulada e integrada, o cuidar e o educar. No caso de estudantes em tempo integral, o cuidar assume uma dimensão ontológica. Para o teólogo brasileiro Leonardo Boff, o ser humano, sem o cuidado, deixa de ser humano. “O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de desenvolvimento efetivo como outro” (Boff, 1999, p. 33).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, prevê a necessidade de que todas as instâncias e segmentos compartilhem o compromisso de assegurar a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, reforçando a importância da união e do diálogo entre os familiares, a comunidade escolar, a sociedade como um todo e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

o poder público. Em seu artigo 40, o estatuto dispõe que sejam assegurados "direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária".

Por sua vez, o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, também reafirma um conjunto de direitos dos adolescentes e jovens numa perspectiva integral ao assegurar o direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; o direito à educação, à profissionalização, ao trabalho e à renda; o direito à diversidade e à igualdade; o direito à saúde, à cultura; o direito à comunicação e à liberdade de expressão; o direito ao desporto e ao lazer; o direito ao território e à mobilidade; o direito à sustentabilidade e ao meio ambiente e o direito à segurança pública e ao acesso à justiça. Compreendidos de forma articulada, cuidar e educar contemplam uma atenção às singularidades das crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2013).

De todo modo, mesmo que mediante a dimensão ontológica do cuidado, quando na perspectiva de sujeitos vulneráveis, Robert Castel (2008, p. 13) nos adverte para a possibilidade da discriminação positiva "que consiste em fazer mais por aqueles que têm menos". Na obra *A Discriminação Negativa* (2008), Castel inscreve a periferia como uma questão social contemporânea, ressaltando que viver mal em regiões das grandes metrópoles é mais um dos imensos problemas a que são submetidas as populações vulneráveis, em especial os jovens. Tal urbanização, degrada, etniza e empobrece, afirma o autor. Brunis e Cenas (2023, p. 6) sugerem que "medidas de discriminação positiva, buscam gerar ações desiguais para populações desigualmente afetadas", contudo, advertem, as medidas não podem se esgotar em aspectos reduzidos a proposições e precisam integrar ações que, de fato, contribuam para a transformação social e pessoal.

Se, no âmbito da política pública, a discriminação positiva se converte em política afirmativa mirando um coletivo — grupos específicos, no sentido das diversidades étnico-racial, geracional, orientação sexual, gênero, entre outras — no contexto das instituições, quando da gestão da política, a ação precisa particularizar, chegando ao endereço e ao interessado. No caso da escola, por exemplo, mediante direitos humanos constantemente violados, discriminações e oportunidades de aprendizagens e aproveitamento tão díspares, empreender o cuidado na perspectiva da discriminação positiva não é somente defender as políticas afirmativas para quem delas necessita; é fazer chegar ao sujeito a melhor ação educativa que ele demanda e demonstra necessitar ano após ano no seu percurso escolar.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação integral voltada para a preparação do sujeito para a vida sustentada por Anísio Teixeira marcou a educação brasileira. A criação e a implantação dos Centros Integrados de Educação pública (CIEPs), dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACS), dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICS), do Programa Mais Educação e de inúmeras outras experiências semelhantes reafirma que as marcas da ideologia de Anísio Teixeira permanecem atuais em todo país. São diversas as iniciativas, locais e regionais, para a concretização de projetos aderentes aos ideais e à concepção de educação integral, tal como projetou e defendeu Anísio Teixeira.

A Educação Integral é uma concepção *omnilatera*l de totalidade e de conjunto para a formação escolar e educacional. A Educação Integral não se reduz à ampliação de jornadas, nem à produção de supostas escolas de reforço escolar ou de contraturnos estéreis e desarticulados. A Educação Integral comporta a formação plena da pessoa humana em todos os seus aspectos: biológicos, psíquicos, socioemocionais, estéticos e culturais, éticos e cognitivos, subjetivos e intersubjetivos, singulares e diversos no transcorrer da vida, da qual a escola é uma parte essencial.

A educação integral, no modo como a defendemos, mira nos estudantes das escolas públicas, mas considera que, entre esses milhares, existem os que demandam maior atenção. Reconhecer, defender e oportunizar o direito às aprendizagens daqueles que evoluem em meio a sucessivas reprovações, evasões e idas e vindas à escola a fim de que se quebrem lógicas de exclusão de todas as ordens a que são submetidos constitui-se em pré-requisito para uma vida emancipada e produtiva. Ser capaz de produzir a riqueza do seu país e usufruir do resultado do seu trabalho com vista à colaboração com desenvolvimento social da sua cidade ou região é poder se apresentar como cidadão de direito e de fato.

Para tanto, o presente artigo reafirma a dimensão pública da educação, o que supõe uma responsabilidade coletiva sobre o educar no sentido de que diz respeito a toda a sociedade e contempla a necessidade de pensar e intervir sobre o agir das políticas públicas, não somente enquanto articuladas em torno de objetivos comuns, mas elegendo-as como salvaguarda de processos educativos que promovam o cuidado de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Ações concretas precisam alcançar aqueles e aquelas que enfrentam, dia após dia, o impeditivo de romper, muitas vezes por si só, as amarras dos

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

mecanismos da pobreza e da desigualdade social, o que torna a tarefa quase que impossível, em alusão ao mito grego da *pedra do rei Sísifo*.

O reconhecimento da existência de estudantes em tempo integral precisa orientar a política de educação integral por meio de um compartilhamento de responsabilidades entre secretarias, entes federados e sociedade civil, reivindicando um engajamento dos distintos atores da sociedade para que possam colaborar com o acesso a diferentes espaços da cidade e da comunidade (considerando os territórios rurais e do campo) em suas expressões educativas, culturais e sociais, bem como usufruir dos direitos humanos que lhes são assegurados, embora cotidianamente negados. A aposta na intersetorialidade enquanto posicionamento ético-metodológico na construção de uma educação em tempo integral que alcance a cada um é um grande desafio, pois rompe com racionalidades puramente formais e pressupõe relações de colaboração não contratuais e não hierárquicas, portanto, coletivas e horizontalizadas. Contudo, há que se ter uma instância consolidada e validada de poder para realizar a gestão das ações intersetoriais. No que se refere à rede socioassistencial da política da assistência social, por exemplo, é possível verificar essa validação. Mesmo assim, a sua organicidade, no sentido de respostas à sociedade e, em especial, a população usuária dessa política se apresenta como uma demanda de construção e reconstrução permanente.

Nesse contexto, o texto-base de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2024, ao relacionar a intersetorialidade à existência do Sistema Nacional de Educação, evoca a garantia do direito público subjetivo à educação enquanto articuladora de conhecimentos, experiências e institucionalidades de setores públicos. Igualmente, apresenta a intersetorialidade como requisito para reconhecer e valorizar as diversidades como princípios necessários para assegurar a inclusão, a qualidade e a equidade na educação quanto aos processos formativos promovidos no âmbito da saúde, trabalho, economia, cultura, esporte e assistência social, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBTQIAPN+, a Lei Brasileira de Inclusão e Estatuto da Igualdade Racial.

Há, contudo, a necessidade de recalcular a rota. No Brasil, a política de educação,bem como as demais políticas públicas, padece de grandes males que precisam ser superados. Entre eles está a descontinuidade de políticas de Estado em detrimento de políticas de governos, descumprindo as Metas dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais, violando a legislação educacional e promovendo fragilidades da prática efetiva do Regime de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

Colaboração entre os entes da Federação estabelecidos nos art. 205, 206 e 211, da Constituição Federal.

Na organização nacional da educação brasileira, está estabelecido que cabe ao governo federal assistir técnica e financeiramente aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal. Na educação básica, essa incumbência cabe à União, e é conjugada às responsabilidades e prioridades dos governos subnacionais, sendo parte da configuração institucional e da prática de colaboração entre os sistemas de ensino e da cooperação entre governos. Portanto, a escola em tempo integral ou outras iniciativas similares e igualmente educativas que requerem articulação, integração e intersetorialidade de diversas políticas somente terão êxito se os entes da federação se comprometerem a trabalhar juntos. A intersetorialidade enquanto uma aposta para a emancipação educativa do estudante de tempo integral, como afirmado anteriormente, é acima de tudo, um posicionamento ético metodológico, e, portanto, inova no campo de uma gestão pública que objetiva o pertencimento de todos em uma sociedade menos injusta e desigual.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Disponível em: https://bds.unb.br/handle/123456789/255. Acesso em: 12 maio 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 22 abr. 2024.

BRASIL**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: http://mapeal.cippec.org/wpcontent/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação (PME).** Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.	
Recebido em: 22/01/2025	Aceito em: 09/04/2025

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Atenção Primária e Promoção da Saúde**: coleção para entender a gestão do SUS. Vol. 3. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Brasília: CONASS, 2011. Acesso em: https://www.conass.org.br/bibliotecav3/pdfs/colecao2011/livro_3.pdf . Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS 2012.** Brasília, DF: MDS, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013. Disponível em: http//www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. **Intersetorialidade no Programa Bolsa Família:** resultados dos questionários com estados e municípios. Departamento de Condicionalidades. XI Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, 2015. Disponível em: https://dssbr.ensp.fiocruz.br/glossary/intersetorialidade/. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm Acesso em: 11 fev. de 2024.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública/Fórum Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: FBSP, 2023b. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Documento de referência da Conferência Nacional de Educação (Conae)**, edição 2024. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRUNIS, Lucrecia; CENA, Rebeca. Políticas sociais, gênero e juventudes: disputas pelas possibilidades de nominar, significar e fazer. **Ultima Década** [online], v. 31, n. 60, p. 4–35,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

2023. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362023000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 jul. 2024.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa:** cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de Tempo Integral *versus* alunos de Tempo Integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-65, 2009. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157. Acesso em: 12 maio 2024.

CORÁ, Élsio José; TRINDADE, Letícia de Lima. Intersetorialidade e Vulnerabilidade no contexto da Educação Integral. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 81-94, 2015. Disponível em: https://abrir.link/VfRTL. Acesso em: 12 maio 2024.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – INESC. **O abandono no Ensino Médio brasileiro duplicou na pandemia**. 2023. Disponível em: https://inesc.org.br/abandono-no-ensino-medio-brasileiro-entre-2019-e-2021/. Acesso em: 11 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD** 2022. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://abrir.link/WtuVH Acesso em: 11 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD** 2023. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html. Acesso em: 11 jul. 2024.

MOLL, Jaqueline. Introdução. *In:* MOLL, Jaqueline e colaboradores (org). 2012 **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PIVA, Luiz Guilherme. Renda e educação: no meio do caminho tem uma pedra. Artigo Opinião, **Folha de São Paulo**, 13/04/2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2024/04/renda-e-educacao-no-meio-do-caminho-tem-uma-perda.shtml Acesso em: 22 jun. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SgHzCz9mYprkCV6RtTR368v/abstract/?lang=pt. Acesso em: 7 jun. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025

SPOSATI, Aldaiza. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. **Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 104-115, jan./jun. 2011. Disponível em: https://abrir.link/UNKaC. Acesso em: 11 maio 2024.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TAÑO, Bruna Lidia; MAKSURA, Thelma Simões. Intersetorialidade e cuidado em saúde mental: experiências dos CAPSij da Região Sudeste do Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, e290108, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/8pjwNXdHx7sn3Hh6bbGVWsK/. Acesso em: 15 mar. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, jul./set. 1956. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/452/89. Acesso em: 13 jan. 2025.

VASCONCELOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

WEBER, Max. Religião e racionalidade econômica. *In:* COHN, G. (org.). **Weber**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 142-159.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; FERREIRA, Antônio Gomes. Da escola de tempo integral à educação integral: as circunstâncias e o ideal do desenvolvimento humano. *In:* SEVERO, J. L. R.; POSSEBON, E. G. (orgs). **Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. Disponível em: http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/587 Acesso em: 12 maio 2024.

SOBRE OS AUTORES

Dinora Tereza Zucchetti
Doutora em Educação pela UFRGS, Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Lider do grupo de pesquisa Estudos e práticas em educação não-escolar (CNPq).
E-mail: dinora@feevale.br

Marilene Alves Lemes
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pedagoga da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo e pós-doutoranda no PPG de Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale através do Programa CAPES: PIPD (Programa Institucional de Pós-Doutorado).
E-mail: marilene.lemes@gmail.com

Gabriel Grabowski
Graduação em Filosofia. Mestrado e Doutorado em Educação pela FACED/UFRGS. Professor pesquisador da Universidade Feevale.
E-mail: ggrabowski143@gmail.com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2025.
Recebido em: 22/01/2025 | Aceito em: 09/04/2025