

DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL À INTERSETORIALIDADE: O DESAFIO DE UM NOVO MODELO EDUCACIONAL BRASILEIRO

JEFFIRSON RAMOS DA SILVA
SEMED/PALMAS-TO
jeffirson@hotmail.com

PAULO VINÍCIUS SANTOS SULLI LUDUVICE
SEMED/PALMAS-TO
pavisasulu@gmail.com

DIOGO TEIXEIRA DA CASTRO SILVA
SEMED/PALMAS-TO
diogotcs@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O que se espera de uma Educação Integral em Tempo Integral no Brasil? Para Paiva, Rosa e Costa (2017, p. 215), “As pistas e noções que temos, nos parece ainda que não dá conta de compreendermos a polissemia de entendimentos que perpassa o termo educação integral.”. Ainda que já estejam esclarecidas as diferenças entre Educação Integral e Tempo Integral, de acordo com o formato a ser instituído, a Educação Integral pode assumir distintas configurações: pode direcionar-se prioritariamente aos mais necessitados, considerando que, diante da insegurança social, a escola teria o papel de compensar desigualdades; ou pode orientar-se no sentido de garantir uma formação integral, com a ampliação do compromisso e da responsabilidade educacional da escola (Cavalieri, 2014).

Diante desse cenário o PNE 2014 reforça a prioridade para os setores vulneráveis da população (item 6.2):

Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2014)

Em documento recente que trata da intersectorialidade na Educação Integral (BRASIL, 2025), o Ministério da Educação fundamenta suas diretrizes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em diversas



legislações vigentes no país que asseguram o direito a uma educação de qualidade para a população.

Entretanto, compreender que a história das políticas educacionais no Brasil é marcada por descontinuidades e recorrentes descumprimentos permite evitar uma visão ingênua acerca da eficácia das normas, decretos e leis. Há uma distância concreta entre a promulgação e a efetiva materialização das políticas educacionais. Tal distanciamento não é casual, mas condicionado pelas disputas e correlações de forças entre classes e frações de classes sociais que atravessam o Estado e a sociedade (Ludovice; Cerqueira; Martins, 2024).

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, no Brasil, o debate acerca da educação em Tempo Integral busca superar concepções que a restringem à mera ampliação da jornada escolar — ou seja, ao aumento do número de horas diárias na escola — avançando para uma compreensão de Educação Integral voltada à formação plena do estudante (intelectual, física, emocional, social e cultural). Essa perspectiva implica repensar não apenas o tempo, mas também o currículo, as práticas pedagógicas e os espaços educativos, de modo a favorecer o desenvolvimento integral dos sujeitos (Cavalieri, 2014).

A escola não é uma ilha e, portanto, não deve ser tratada como tal. Nesse sentido, a proposição da intersetorialidade, amplamente debatida nos últimos anos, tem buscado fortalecer a construção de redes capazes de garantir proteção e inclusão social a todos os estudantes, especialmente àqueles em situação de maior vulnerabilidade. Essa perspectiva pressupõe a articulação de conhecimentos, experiências e estruturas institucionais de diferentes setores públicos e entes federativos. Parte-se do entendimento de que quanto maior a integração entre esses setores, maior será a capacidade de oferecer respostas abrangentes e eficazes a questões complexas, como a promoção do desenvolvimento integral de bebês, crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2025).

[...] a articulação do potencial pedagógico contido em uma proposta de educação integral pressupõe uma abordagem intersetorial e contextualizada, capaz de dialogar com as especificidades socioterritoriais da região. Ao considerar o território como uma categoria essencial para a compreensão das realidades sociais, ele passa a ser entendido como base para a distribuição



equitativa e justa de bens e serviços públicos. (Lagares; Silva; Santos, 2025, p. 107).

Nesse contexto, busca incentivar que as escolas e o sistema educacional dos municípios articulem-se com outras secretarias da Prefeitura e com a comunidade do entorno. O objetivo é estabelecer parcerias que possibilitem a ampliação do tempo escolar por meio do uso de diferentes equipamentos e espaços públicos, complementares à escola. (BRASIL, 2025).

A intersetorialidade não apenas amplia as possibilidades educativas, como também fortalece a relação entre escola e território, ao reconhecer que a formação integral dos(as) estudantes depende de uma rede articulada de políticas públicas. Nesse contexto, equipamentos e espaços comunitários — como centros culturais, associações de bairro, unidades de saúde, quadras esportivas em praças, bibliotecas municipais e museus — podem constituir-se como extensões do ambiente escolar. Esses espaços ampliam e diversificam as experiências formativas (Brasil, 2025).

CONCLUSÕES

Diante da centralidade que a Educação Integral vem assumindo nos últimos anos, a intersetorialidade configura-se como uma estratégia fundamental para promover a articulação e o compartilhamento de responsabilidades entre diferentes setores da gestão municipal. Tal perspectiva rompe com a lógica de que a educação deva, isoladamente, responder a problemas que são, em essência, de natureza social mais ampla. Ao integrar esforços, os municípios ampliam as possibilidades de diálogo entre políticas públicas, favorecendo maior coerência, eficiência e impacto na vida dos(as) estudantes.

Contudo, é necessário cuidado para que a defesa da intersetorialidade não se confunda com a naturalização da insuficiência de financiamento, de infraestrutura e de profissionais nas redes de ensino. Observa-se, com frequência, que projetos e programas destinados à educação pública brasileira assumem caráter complementar e temporário, encerrando-se sem enfrentar de modo estrutural as lacunas e debilidades históricas que marcam a maioria das redes de ensino no país.

Avanços normativos, como a Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), que assegura a presença de equipes multiprofissionais compostas por psicólogos(as) e assistentes



sociais nas escolas públicas, em articulação com a Orientação Educacional, representam passos importantes para a consolidação de uma intersetorialidade efetiva e comprometida com o atendimento integral à comunidade escolar.

Por outro lado, é igualmente necessário problematizar determinadas parcerias intersetoriais estabelecidas com forças de segurança pública — como Guardas Metropolitanas, Polícia Rodoviária Federal, Corpos de Bombeiros Militares, Marinha e Exército — frequentemente justificadas como ações educativas voltadas à disciplina e à cidadania. Em muitos casos, tais iniciativas podem reproduzir uma lógica de hierarquia e obediência mais alinhada a mecanismos de controle social do que à promoção de uma formação integral, crítica e emancipatória (Silva; Silva, 2025).

Assim, a intersetorialidade deve ser compreendida como a convergência planejada de esforços, conhecimentos e recursos, orientada à construção de respostas mais efetivas a desafios concretos do cotidiano escolar — como insegurança alimentar, violência doméstica, vulnerabilidade social e diferentes formas de violação de direitos. Busca-se, com isso, desburocratizar e qualificar a articulação do poder público em suas múltiplas áreas de atuação, fortalecendo a rede de proteção social e garantindo condições mais adequadas ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes (Brasil, 2025).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de referência para articulação intersetorial na jornada escolar de tempo integral, na perspectiva da educação integral: eixo entrelaça**. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 13005 de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma. OLIVEIRA Ney Cristina Monteiro de. **Concepções de educação integral e em tempo integral no brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais**. In Tempo integral no brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094 out./dez. 2020.



CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no brasil: filantropia ou política de estado?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

PAIVA, F. R. S., ROSA, A. V. do N., & COSTA, V. L. da. **Educação escolar integral: Considerações sobre concepções educacionais na antiguidade e na atualidade.** Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 01, n.02, maio/ago. 2017. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

LAGARES, R.; CASTRO, D. T. C.; SANTOS, D. B. de O. **Amazônia Tocantinense e Educação Integral: Limites, Desafios e Possibilidades de uma Política Educacional Territorializada.** Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2025.

LUDUVICE P. V. S. S., CERQUEIRA M. R. C. A., P. F. M. MARTINS. **A atual política educacional brasileira, o velho e o novo pne: sem negar a reprodução e explorando contradições.** Revista observatório. e-ISSN nº 2447-4266 Palmas, v. 10, n. 1, 2024.

Silva, J. R, SILVA, D. T. C. **Intersetorialidade e a lei 13.935/2019; relato de avanços e disputas nas escolas de tempo integral de Palmas/to.** IN; Anais do II Seminário regional do programa Escolar em tempo integral. Palmas(TO) UFT, 2025.

