



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

POLÍTICA DE **EDUCAÇÃO INTEGRAL** **EM TEMPO INTEGRAL** PARA O TERRITÓRIO CATARINENSE



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL PARA O TERRITÓRIO CATARINENSE

FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA
SETEMBRO 2025
ROKEMBACH TECNOLOGIA

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

Governo do Estado de Santa Catarina Secretaria de
Estado da Educação

Política de educação integral em tempo integral
para o território catarinense [livro eletrônico] /
Governo do Estado de Santa Catarina Secretaria de
Estado da Educação. -- 1. ed. -- Florianópolis, SC :
Rokembach Tecnologia, 2026.

PDF

Vários colaboradores.
ISBN 978-65-84337-04-6

1. Educação 2. Educação integral 3. Equidade
4. Lei 14.640, de 2023 5. Política e educação -
Brasil 6. Santa Catarina (Estado) - Aspectos
ambientais I. Título.

26-373876.0

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação : Aspectos sociais 370.981

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB -
SP-010133/O



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

GOVERNADOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA
JORGINHO MELLO

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
LUCIANE BISOGNIN CERETTA

SECRETÁRIA ADJUNTA
KÊNIA ANDRESA SCARDUELLI

DIRETOR DE FINANÇAS
MAURÍCIO LOBO

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO
CRISTIANO GABRIEL BRUM

DIRETORA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
CARIN DEICHMANN

DIRETORA DE ENSINO SUPERIOR
INDIANARA REYNAUD TORETI

DIRETORA DE GESTÃO DE PESSOAS
DIONICE MARIA PALUDO

DIRETOR DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR
CHRISTIAN FERNANDES

DIRETOR DE PLANEJAMENTO
MARCUS TOMASI

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS E DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

OLIRES MARCONDES DO ESPÍRITO SANTO

EQUIPE TÉCNICA

DAIANA ZANELATO DOS ANJOS
DEISE SCHMITT FIDELIS
MARIA BENEDITA DA SILVA PRIM

CONSULTORIA

JUARES DA SILVA THIESEN
JANE MARY RICHTER VOIGT
PAULA CORTINHAS DE CARVALHO BECKER
AURÉLIA LOPES GOMES
PAULO ROBERTO WOLLINGER

NATACHA EUGÊNIA JANATA
JOSUÉ CARVALHO
LUCIANA DE FREITAS SILVEIRA
ROSE CLER ESTIVALETE BECHE
MARIA APARECIDA RITA MOREIRA

REDATORES

ABRAÃO KOVI PATTE
ADRIANA DE FÁTIMA MORAES
ADRIANA LEAL BRUM SILVA
ADRIANA PETROLI
ALAIN MENEZES DE SOUZA
ALANA CAPITÂNIO
ALESSANDRA A. CRISTOFOLINI
ALESSANDRA DOS S. FERNANDES
ALESSANDRO PEREIRA
ALEXANDRE MAURÍCIO MATIELLO
ANA APARECIDA TESSARI
ANA C. N. MARTINS
ANA C. DE A. ALFLEN
ANCELMO PEREIRA DE OLIVEIRA
ANDERSON RODRIGO FLORIANO
ANDREA GRETZLER DE FREITAS
ANDREIA BROGNI
ANDREIA KIRSCH DEBOVI
ANGELA MARIA GODOI KUHN
ANGELA VENTURIN DOS SANTOS
ÂNGELA VILA SOARES
ANTONIO JUNIOR RANGHETTI
ANTONIO MATOS VIEIRA JUNIOR
BARBARA VITALI PANATTO
BEATRIZ T. S. MORES
BIANCA MATEUS LOCH CAMILO
CAMILA GIROTTI
CAREN CRISTINA BRICHI
CARINE DA SILVA SALVADOR
CARINE ESTEVAM MARCILIO
CÉSAR HENRIQUE BENELLI
CINARA APARECIDA FRAPORTI

CLARISSA OLIVEIRA SIMÕES
CLAUDIA BIAZUSSI FALCÃO
CLAUDIANE INÊS DE GOIS
CLEIDI MARIA TAUBER DE LIMA
CLEUSA A. S. DA SILVA
CRISTIANE A. R. CASTILHOS
DAIANA ZANELATO DOS ANJOS
DAIANE DE FÁTIMA PATRÍCIO
DANIELA MARINS
DANIELLY SAMARA BESEN
DAVI TIMÓTEO MARTINS
DÉBORA MARINA DOS SANTOS
DEISI PRISCILA CUNHA
EDIANE APARECIDA VIDE
EDINA PAULA FORTES PERETO
ELAINE SCOZ SCHMOLLER
ELIANE DE F. DE A. D. BERTO
ELIANE FERREIRA CORDEIRO
ELIOMAR ANTÔNIO ZANCANARO
ELIZABETE APARECIDA DE LIMA
ELIZELAINE S. S. GOMES
ELLEN C. DE S. MENDES
EMERSON MACHADO CRISTINO
EUNICE IRMA ROSA
EVELIN HEIDEN
EVELISE FURTADO KOERICH
FABIANA BAESSO COSTA
FABIANA WOITKO ARNDT
FABIANO ALVES
FABIELI SIMONE LANGE GRABIN
FÁBIO SILVA NEVES
FÁBÍOLA FONTANA GRANEMANN

FELIPE SILVEIRA DE SOUZA
FERNANDA M. DA S. DOS SANTOS
FERNANDA P. V. STEINBACH
GENNIS MARTINS TIMOTEO
GEORGIA AGOSTINI BINDER
GIOVANA POLNOW BASSI
GRACIANY MATIAS PEREIRA
GRACIELA ZANCHET BOCALON
IARA BRUNS STUHLERT
IDENES DALMAGRO
IDIONE PECCIN
ISAAC FERREIRA
ISABEL CRISTINA PEREIRA
IVANETE DE L. A. MENEGHINI
IVÂNIO CARLOS DE MEDEIROS
JAISON FERREIRA
JAISON MICHELS
JANAINA L. DA C. DE OLIVEIRA
JANETE GIACOMIN D AGOSTINI
JANETE PAITER DE SOUZA
JEFERSON L. C. DA CUNHA
JÉSSICA K. A. DA SILVA
JOANA A. L. GONCALVES
JOAO BATISTA ANTUNES
JOCLER MARCIO FAENELLO
JOSIANE MENDES BEZERRA
JOSIAS LOUREIRO DE MELLO
JOSUÉ ANGELO ARNOLD EDUARDO
JUCENIR RIGON
JULIA BALDOINO PERES
KATIA MICHELS GHISI
KATLIN APARECIDA HARTMANN



KELY FERNANDA ESTRISER	MARISÂNGELA NANDI VERONEZ	ROSELI TERESINHA BOTT
LAERTE INÊS GIEHL STULP	MARLENE APARECIDA PEREIRA	SAIARA PEREIRA FIGUEREDO
LARISSA ANTONIA BELLÉ	MARTA VELOSO FARIAS	SARA K. F. GONCALVES
LAURA MARIA GUOLLO	MONICA NUNES SANT'ANNA	SAULO IVONEI CAMANA
LEANDRO MAYER	NAIR ARRUDA DE SOUZA PALHANO	SÉRGIO DOMINGUES
LEONARDO LUIZ EUZÉBIO	NATÁLIA SOUZA PEREIRA	SHIRLEN VIDAL DE OLIVEIRA
LETÍCIA BOTTCHER	NEURA MENEGHINI	SILVANIA DE QUEIROZ PFLUCK
LILIAN GERUZA SARTORI	NILO PERINI	SÍLVIO FIORENTIN NETO
LISIE DE LUCA MACIEL	NOELI HOHNSE	SIMONE CITADIN BENEDET
LIZ A. C. S. MOSS	OLIRES M. DO E. SANTO	SIMONI SILVEIRA MAURICIO
LOURDES BUENO DA ROCHA	OLIVANDRO JULIANO MARINA	SIRLEI APARECIDA MANES
LUANA DE JESUS HIPÓLITO	OSIAS TUCUGM PATE	SIRLEIA B. G. GARDIN
LUCIANA GONÇALVES MINA	PATRÍCIA APARECIDA BACHMANN	SLAYNE ANDREA GONCALVES
LUCIANA R. DE O. BRESSAN	PATRÍCIA MARIA MARTINS	SUELI CRISTINA MAKOSKI
LUCIANA VIEIRA	PATRÍCIA ZANELLA	TAIZA DE OLIVEIRA
LUIZ ANTONIO PATRICIO	PATRICK MOTA SCHUERMANN	TANARA TEREZINHA FOGAÇA ZATTI
LUZIANE OLIVEIRA CARVALHO	PAULA GRACIELLE DE MELLO	TÂNIA R. K. DE ABREU
MANOEL KOLLING DUTRA	PAULA ZELINDRO CARDOSO	TELSA M. DE J. ESPINDOLA
MANUELA AMORIM FORTES	PAULO M. PINHEIRO	THIAGO BENEVENUTTI SUAVE
MÁRCIA FLORES NUNES KAISER	PAULO R. M. DE OLIVEIRA	VANESA REGINA TOIGO PEDRO
MARCOS ANDRÉ ROECKER	PAULO RICARDO VERGUTZ	VERA LUCIA REIS
MARCOS LEANDRO ESPINDULA	REJANE GOETZ	VIVIANE DE CARVALHO
MARIA A. M. BATISTA	RENAN WILLIAN SCHWINGEL	VIVIANE SILVA DA ROSA
MARIA BENEDITA DA SILVA PRIM	RITA DE CÁSSIA NUNES ATAIDE	VOLMIR ANTONIO LANGE
MARIA C. F. CARVALHO	RODRIGO MARTINS DE MEDEIROS	YARA ELIAS ROEDER
MARIA C. V. T. BERTINETTI	RONEI BALDISSERA	ZENIR LUIZA HERMANN SCAPIN
MARIA HELENA TOMAZ	RONNAN FONSECA ROMERO	ZULMARA LUIZA GESSER
MÁRIAN CONCEICAO	ROSA M. DE J. DA SILVEIRA	
MARINEZ CHIQUETTI ZAMBON	ROSÂNGELA DE LUCA	
MARISA DE ANDRADE COSTA	ROSELEI GRETZLER	

INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA - MPSC
 ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA - ALESC
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA - UDESC
 FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS - FECAM
 UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME
 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - CEE
 UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNCME
 SINDICATO DAS ESCOLAS PARTICULARES DE SANTA CATARINA - SINEPE
 SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA - SINTE
 FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - FEE/SC
 FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/FCEE
 INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SC - IFSC
 ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DE SANTA CATARINA - SES
 SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE - SES
 SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E REINTEGRAÇÃO SOCIAL - SEJURI
 TRIBUNAL DE JUSTIÇA - VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE
 TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SANTA CATARINA
 CONSELHO ESTADUAL DAS POPULAÇÕES AFRODESCENDENTES DE SC (CEPA/SC)
 CONSELHO ESTADUAL DOS POVOS INDÍGENAS (CEPIN/SC)
 NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (NEAB/UDESC)
 ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORAS/ES NEGRAS/OS DE SANTA CATARINA (AENSC)



APRESENTAÇÃO

A educação, essencialmente, constitui-se como um processo contínuo de humanização e emancipação do sujeito. A Política de Educação Integral em Tempo Integral para o Território Catarinense marca um momento histórico relevante e um passo importante para todo o sistema de ensino. Este documento, fruto de um diálogo coletivo que reuniu professores, gestores, Coordenadorias Regionais de Educação, universidades e outras instituições externas governamentais e não governamentais, não propõe apenas a extensão do tempo escolar, mas a transição de uma escola de conteúdos para uma escola de sentidos.

Ao assumirmos o compromisso com a jornada ampliada de, no mínimo, sete horas diárias, a rede estadual de Santa Catarina reafirma que o tempo é um aliado da qualidade. No entanto, o verdadeiro diferencial desta política reside na concepção de Educação Integral. A política define a Educação Integral como o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas facetas: cognitiva, física, social, emocional, afetiva, socioambiental, cultural e política. O objetivo é que o tempo ampliado na escola seja preenchido com experiências que façam sentido para a vida e para o território onde o aluno está inserido.

Para que essa visão se materialize, o currículo rompe com a fragmentação tradicional e busca a integração de saberes, valorizando o território como espaço educativo. Nesta perspectiva, a escola deixa de ser uma ilha para se tornar parte do ecossistema de vida dos sujeitos. Alicerçada nos princípios da equidade e da justiça curricular, esta política dedica um olhar atento às diversidades que compõem o solo catarinense. Reconhecemos e celebramos as identidades dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dos sujeitos do campo e das águas, e do público da educação especial. Mais do que incluir, combatendo frontalmente o racismo, o capacitismo e as desigualdades estruturais que historicamente marginalizaram esses grupos.

A Política de Educação Integral em Tempo Integral para o Território Catarinense propõe não só o tempo estendido, mas uma possibilidade de construção de uma escola que formará um sujeito em sua integralidade para uma aprendizagem com sentido, em uma educação integradora, descolonizada, emancipatória e atenta no combate às discriminações.

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
UNIDADE I.....	10
1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA DE EITI EM SANTA CATARINA.....	11
1.2 Os sujeitos da Educação Integral em Tempo Integral na Política de EITI em Santa Catarina	16
1.3 A escola em tempo integral na Política de EITI em Santa Catarina	18
2. SENTIDOS DE CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA.....	21
2.1 Fundamentos do currículo para formação integral na EITI-SC	21
3. SENTIDOS DE EQUIDADE NA POLÍTICA DE EITI EM SANTA CATARINA.....	29
4. A ESCOLA CATARINENSE EM DEFESA DE UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA, INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA.	35
5. ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA: COMENDO TERRITÓRIOS DE VIDA DOS SUJEITOS	47
5.1 Princípios e Ações	50
6. A ESCOLA CATARINENSE COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA INTERSETORIALIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	53
6.1 A Intersetorialidade nas Etapas e Modalidades de Ensino	54
6.2 Parcerias intersetoriais possíveis de acordo com as modalidades e suas especificidades.....	57
UNIDADE II.....	59
1. MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS DE REFERÊNCIA PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.	60
2. DIRETRIZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA	65
3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL, NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA.....	67
4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINANCIAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA.....	71
5. GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.	72
6. CONDIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AÇÃO DA POLÍTICA.	74
7. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.	80
REFERÊNCIAS.....	83



INTRODUÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação, juntamente com um conjunto de instituições e entidades envolvidas com Educação Básica, com professores das distintas regiões de Santa Catarina e com consultores das universidades públicas e comunitárias do Estado, apresentam à sociedade catarinense o texto preliminar da Política de Educação Integral em Tempo Integral (EITI).

O texto é resultado de um trabalho coletivo desenvolvido durante dois encontros presenciais e vários outros momentos de modo remoto, os quais totalizaram 60 horas. A formação envolveu cerca de 300 profissionais da educação que atuam em atividades de gestão, de coordenação e docentes de diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

A proposição do referido texto da Política tem como principais motivações: i) o atendimento da nº Lei 14.640 de 31 de julho de 2023 que institui o Programa Escola de Tempo Integral no Brasil; ii) as expectativas de atingimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação e da meta 6 do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina; iii) a ampliação dos programas e projetos de escolas de tempo integral já em andamento nas redes públicas de ensino do Estado e iv) a necessidade de elevação progressiva da qualidade pedagógica e social da educação pública catarinense.

Embora a Secretaria de Estado da Educação tenha tomado a iniciativa de articular e coordenar a elaboração do presente texto da Política com a finalidade precípua de atender sua Rede de Ensino, o propósito é também disponibilizá-lo como um documento de referência, inclusive orientador para todas as demais redes de ensino do Estado. Assim, tanto as marcações conceituais sobre educação integral em tempo integral apresentadas na primeira unidade do texto, quanto as proposições indicadas na segunda parte, estão endereçadas à Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, e extensivamente para todo o território catarinense.

A concepção na qual se assentam os conceitos de Educação Integral e escola de tempo integral, apresentados no presente texto da Política de EITI, tem sua base nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, nos pressupostos indicados na Portaria MEC nº 2023, de 23 de novembro de 2023, que estabelece Diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, e ainda, em trabalhos de pesquisadores que discutem e aprofundam o tema da Educação Integral no Brasil.

Com o propósito de atender as dimensões conceitual e propositiva da Política, o texto está organizado em duas unidades articuladas e complementares. A primeira



contempla um conjunto de seis temas considerados centrais no debate sobre educação integral em tempo integral, nos quais são apresentadas as concepções de educação integral e de escola de tempo integral que devem servir de referência para a Política em Santa Catarina. Na segunda unidade, de forma propositiva, são apresentadas as diretrizes operacionais da política, contemplando-se um conjunto de indicativos que devem subsidiar a formulação de planos de ação pelo órgão de gestão educacional da Rede Estadual, e inclusive, pelos demais sistemas no curto, médio e longo prazos.

Desejamos boa leitura!

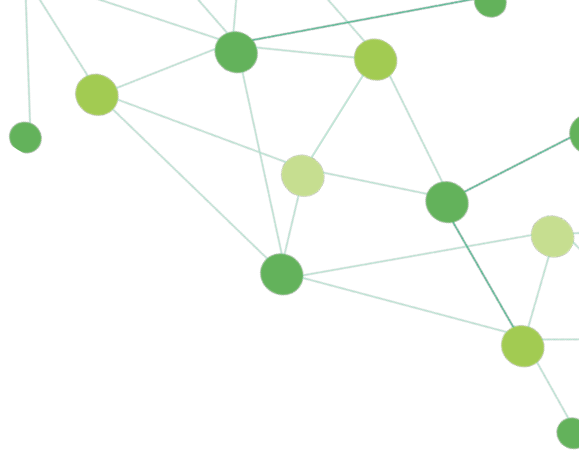
Equipe de formulação do texto.





UNIDADE

I



1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA DE EITI EM SANTA CATARINA

A Política de Educação em Tempo Integral para Santa Catarina está orientada pela perspectiva da Educação Integral. Entende-se que projetos e experiências vivenciadas em uma escola de tempo integral podem contribuir com a formação humana integral na medida em que os estudantes estão no centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando seus territórios de vida.

A concepção¹ de educação integral se articula em torno de princípios e valores que têm como horizonte a formação humana integral. Numa escola em que há ampliação do tempo escolar, esta concepção está atrelada “ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos, os meios para fazê-lo deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes” (Galian; Sampaio, 2012, p. 419). Além dessa reconfiguração, a educação integral é um movimento histórico e político que busca o desenvolvimento do sujeito na sua multidimensionalidade.

A formação humana integral, entendida como um processo educativo que acontece ao longo da vida em diferentes tempos e espaços, compreende a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas em todas as suas dimensões – cognitiva, física, social, emocional, afetiva, socioambiental, cultural e política (SANTA CATARINA, 2014; BRASIL, 2023a). É um processo singular, historicamente situado e contínuo. Constitui-se como projeto coletivo, compartilhado pelos sujeitos da e na formação.

Assim, com base nos fundamentos dos documentos curriculares do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, 2019, 2020), as referidas dimensões são definidas, como:

- A dimensão cognitiva refere-se à apropriação das linguagens escrita e falada, códigos e tecnologias, como também ao exercício da lógica e da análise crítica;
- A dimensão física relaciona-se à compreensão das questões da corporeidade, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora;
- A dimensão social refere-se à compreensão das questões da vida em sociedade e em comunidade, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos, deveres e responsabilidade para com o coletivo;

¹O Dr. Juarez da Silva Thiesen, em palestra intitulada “Concepções de Educação Integral: Diálogos e Aproximações” e transmitida pelo canal oficial do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú ([ifc.ofical.camboriu](https://www.youtube.com/watch?v=0JFp7uN2eWU)) em 05 de junho de 2025, entende por concepção o conjunto de valores, princípios e sentidos que mobilizam o ser humano sobre determinados aspectos da realidade. Para saber mais, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=0JFp7uN2eWU>

- A dimensão emocional refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de autorrealização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento;

- A dimensão afetiva refere-se ao reconhecimento da afetividade como base do desenvolvimento humano e fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, o que implica na necessidade de um ambiente escolar acolhedor em que os estudantes se sintam seguros para expressar suas emoções e, assim, estabelecer vínculos com professores e colegas;

- A dimensão socioambiental refere-se à construção de práticas comunitárias e de cuidado com o território, permitindo a integração de aspectos sociais e ambientais. Compreende a formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente e à sociedade, reconhecendo as suas interconexões numa visão holística e crítica;

- A dimensão cultural refere-se à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens e manifestações nas distintas comunidades e espaços educativos, respeitando diferentes perspectivas, práticas e tradições sociais;

- A dimensão política refere-se ao desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa, capaz de compreender e contribuir para a transformação social, mais do que simplesmente conhecer os mecanismos formais da política.

Essas dimensões da experiência humana são indissociáveis dos contextos, considerando as especificidades dos modos de vida urbano, do campo, das águas e das florestas, da itinerância, das comunidades, além da vida em espaços escolares. O reconhecimento da multidimensionalidade do desenvolvimento humano na Educação Integral valoriza as singularidades, as identidades étnico-raciais, de gênero e sexualidade, religiosas, territoriais, socioeconômicas, linguísticas, como partes estruturantes do processo educativo.

Considera-se, portanto, relevante que práticas educativas e pedagógicas promovam ações que estimulem e respeitem as dimensões apresentadas, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento humano integral.

1.1 A concepção de educação integral nos documentos normativos que orientam a Educação Integral em Tempo Integral no Brasil

No Brasil e em Santa Catarina, é possível identificar um conjunto de documentos normativos que asseguram a concepção de educação integral que defendemos nesta política. Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), especialmente em seu Artigo 205, a educação está prevista como direito de todos, independente de recorte etário, gênero ou raça, e estabelece, ainda, a responsabilidade do Estado que deve atuar de maneira articulada com as famílias e a sociedade. O mesmo artigo, ao dispor sobre o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho, revela uma concepção de integralidade do sujeito. Tal compreensão aparece em outros ordenamentos nacionais que seguiram a Constituição, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996).

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), o tema ganhou relevância, impulsionando a criação de políticas e programas que propiciam sua efetivação e estabelecem a Educação Integral como princípio orientador, cujo propósito é a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, considerando-se sua multidimensionalidade.

A Proposta Curricular de Santa Catarina contempla a concepção de Educação Integral ao defender:

[...] uma formação que visa a cidadania, a emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

Os fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) estão presentes no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021), assim como no documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019).

Para além das bases normativas, verifica-se, em experiências de educação em tempo integral desenvolvidas em diferentes momentos históricos no Brasil, aspectos pedagógicos e curriculares que compõem o que chamamos de Educação Integral. Uma das propostas inovadoras é a do educador Anísio Teixeira que, na década de 1950, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, na Bahia. Anísio Teixeira defendia uma educação pública gratuita, laica, de qualidade e acessível a todos, compreendida a partir de práticas de intersetorialidade e multidimensionalidade. Essa experiência² propunha um currículo ampliado e diversificado, que ia além dos conteúdos tradicionais, visando o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Na década de 1960, em São Paulo, destacaram-se na rede pública estadual os Ginásios Vocacionais³, que também buscaram expandir as possibilidades formativas, reforçando a ideia de uma educação que integrasse as diversas dimensões do ser humano. Para tanto, o currículo era organizado de forma interdisciplinar com foco na participação dos estudantes desde o planejamento até a realização das atividades. As disciplinas ofertadas atendiam a formação teórica e a formação direcionada ao trabalho. Essa experiência de orientação escolanovista adotou a democracia como prática pedagógica na busca por aproximar os estudantes com a realidade social (Santos, 2018; Tamberlini, 2016).

²Para saber mais, consultar: TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

³Para saber mais, consultar: FERRETTI, Celso João. Ginásios Vocacionais: uma experiência inovadora nos anos 1960. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1065-1082, out.-dez. 2010.

Outras experiências de educação integral no Brasil foram os Centros Educacionais Integrados⁴ (CIEPs), implantados inicialmente no Rio de Janeiro, nos anos 1980. Os CIEPs foram idealizados por Darcy Ribeiro e tinham como objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral aos estudantes da rede estadual. Foram construídos para atender os estudantes o dia inteiro com alimentação, atendimento médico e odontológico, atividades esportivas, culturais e de estudo (Serra; Pinheiro, 2007). Para Coelho e Hora (2009, p. 181-182), os CIEPs evidenciaram “[...] a existência de uma multiplicidade de atividades em distintas formas de expressão humana – música, dança, animação cultural, esportes, biblioteca – que deveriam interagir, em ações previamente planejadas com objetivos definidos para o trabalho interdisciplinar. [...]”.

O programa dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente⁵ (CAICs), inspirado nos projetos de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro e criado pelo governo federal em 1990, previa a construção de espaços físicos e, também, a realização de parcerias entre os entes federados (União, estados e municípios) e outras entidades públicas (universidades) e privadas (de natureza jurídica sem fins lucrativos). Em Santa Catarina, os CAICs foram desenvolvidos a partir de 1992, com oferta no ensino fundamental. Concebidos como centros educacionais integrados, compreendiam serviços complementares como saúde, cultura e esporte.

Outra experiência de âmbito nacional que inspirou diversos projetos de redes públicas de ensino (estaduais e municipais) foi o Programa Mais Educação⁶ (PME), que chegou como uma proposta do governo federal para a ampliação dos tempos, dos espaços e das oportunidades educativas. Instituído em 2007 pelo governo federal, teve como objetivo “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas” (BRASIL, 2007, art. 1º). Sua proposta foi a indução à educação integral no Ensino Fundamental, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pelas escolas.

Em Santa Catarina, anterior ao Programa Mais Educação, foi implantada para o ensino fundamental na rede pública estadual a Escola Pública Integrada⁷ (EPI). A EPI, embora tenha sofrido uma redução em suas experiências, “[...] tem por finalidade viabilizar a ampliação das oportunidades de aprendizagem, garantindo uma educação de qualidade” (SANTA CATARINA, 2005, art. 1º). Nessa proposta, o currículo é entendido como “[...] eixo organizador e dinamizador de ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada, de modo a constituir uma unidade de atividade curricular integrada e

⁴ Para saber mais, consultar: RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986 e CAVALIERE, Ana Maria. Educação em tempo integral no Brasil: o legado dos CIEPs. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 493-512, 2010.

⁵ Para saber mais, consultar: SILVA, Maria Abádia da. CAICs: Entre a inovação e o abandono. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 345-360, 2014.

⁶ O Programa Mais Educação foi criado por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083/10.

⁷ No ano de 2005 foi aprovado o Decreto n. 3.867 que regulamentou as orientações para a implantação e implementação da EPI-SC nas escolas estaduais.

organizada a partir do Projeto Político Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2005, art. 2º). Esse projeto de Educação Integral em Tempo Integral está baseado no conceito de escola integrada à sua comunidade e aos seus recursos educativos, em currículo de tempo integral e na gestão compartilhada da educação pública entre estado e município.

O projeto pedagógico da Educação em Tempo Integral - ETI-SC implantado em 2021 na rede pública estadual catarinense é outra experiência vivenciada no estado que apresenta aspectos curriculares e pedagógicos no âmbito da Educação Integral. Sua matriz curricular do ensino fundamental está embasada na BNCC, no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC). O referido projeto é desenvolvido nas escolas de tempo integral e tem possibilitado o diálogo entre os diferentes profissionais da rede estadual de ensino, a promoção de formação continuada para professores, o redesenho das matrizes curriculares.

Outro marco na educação catarinense no âmbito da educação integral, é a adesão ao Programa Escola em Tempo Integral (ETI) realizada pela Secretaria de Estado da Educação. O programa, instituído em 2023 pelo governo federal com a publicação da Lei nº 14.640 (BRASIL, 2023a), tem como finalidade fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica. O ETI compreende a Educação Integral como:

[...] 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 (BRASIL, 2023b, Art. 1º, Inciso I - Portaria 2.036).

Pode-se verificar que, para além da ampliação do tempo escolar, a Educação Integral compreende a formação humana integral que considera a multidimensionalidade dos sujeitos.

No que diz respeito à especificidade da Educação Escolar Quilombola (EEQ), quanto à concepção de Educação Integral, chama-se a atenção para alguns aspectos: o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), ao conceituar as comunidades remanescentes de Quilombo, estabelece como critério para o reconhecimento e titulação dos territórios, a auto definição. Possibilitou, com isso, o questionamento do ensino regular que não valoriza a cultura local, hegemoniza os valores eurocêntricos, impondo-os como verdades universais, contribuindo para que o povo negro não construa uma identidade.

A EEQ, mais do que uma modalidade de ensino, é uma experiência que oferece lições para a construção da política de Educação Integral em Tempo Integral que seja verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora. Ao valorizar a identidade, a ancestralidade, o território e a participação coletiva, aponta caminhos para uma educação que reconhece a diversidade de saberes e culturas, que combate o racismo e que promove a justiça social. A integração

dos princípios e as práticas da EEQ na EITI possibilita que a Educação em Tempo Integral seja, para todos, um tempo de mais sentido, mais identidade e mais pertencimento.

Nesse sentido, entende-se que o espaço de escolarização em que o estudante está inserido deve promover o desenvolvimento integral e fortalecer a identidade, autonomia e perpetuação da cultura. A ampliação do sentido de integralidade da formação, incluindo as dimensões identitária, política e cultural aponta para uma educação em tempo integral que valoriza a vivência dos estudantes em seu território.

No âmbito da Educação Escolar Indígena, a concepção de educação integral habita os povos originários. Trata-se do modo de viver dos povos indígenas. A formação das pessoas está no saber viver em harmonia com sua comunidade, respeitando os ciclos da natureza, os saberes dos mais velhos e os caminhos do seu povo.

Considerando os marcos normativos e as experiências mencionadas, a Educação Integral pode ser compreendida como uma possibilidade de reconfigurar o modo como se organiza a escola e o conhecimento, objetivando a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pleno da pessoa. Trata-se de uma concepção que integra diferentes saberes e experiências, tempos e espaços nas relações entre os sujeitos formadores e em formação.

Ao ultrapassar a visão de conhecimento unicamente escolar, a Educação Integral possibilita um desenvolvimento pleno do estudante, assegurando-lhe a ampliação de saberes que vão além da mera transmissão de conteúdos programáticos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos, solidários e participativos.

1.2 Os sujeitos da Educação Integral em Tempo Integral na Política de EITI em Santa Catarina

Os sujeitos da Educação Integral em Tempo Integral são todas as pessoas e seus coletivos que participam da construção, mediação, vivência e/ou gestão dos processos de ensino e aprendizagem. Esses sujeitos desempenham diferentes papéis e interagem entre si em contextos formais e informais da educação, contribuindo para a formação integral e multidimensional de todos e todas.

De acordo com a Portaria nº 2.036/2023 (BRASIL, 2023b), que define os princípios e diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral, os sujeitos são os estudantes, professores, gestores, profissionais da educação e famílias, ou seja, todos aqueles que participam da ação educativa. São, ainda, reconhecidos como “indivíduos historicamente situados e multidimensionais, que se humanizam continuamente, mobilizando de forma articulada os aspectos cognitivo, físico, social, emocional, cultural e político de seu desenvolvimento” (BRASIL, 2023b, Artigo 3º, inciso V).

Para Saviani (2008, 2011), os protagonistas da educação são determinados pela sua função na socialização do conhecimento. O professor atua como o principal mediador entre o conhecimento organizado e os estudantes. Não se limita apenas a transmitir informações, mas também contribui para o desenvolvimento humano completo, incentivando a capacidade de emancipação crítica dos estudantes.

Os estudantes são sujeitos em processo de aprendizado e desenvolvimento que assimilam criticamente os saberes acumulados ao longo da história. Seu papel é a apropriação ativa do conhecimento, sendo considerados como pessoas que se metamorfoseiam e influenciam a realidade. Não são meramente ouvintes, mas participantes engajados no processo de aprendizagem.

O Programa Escola em Tempo Integral define como uma diretriz “a participação ativa dos estudantes e de seu papel no processo coletivo e colaborativo de construção e apropriação dos saberes, atitudes e práticas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em uma perspectiva de progressiva autonomia” (BRASIL, 2023, artigo 4º). Entende-se, assim, a centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, sua participação e protagonismo.

A família representa o primeiro núcleo socializador do indivíduo, encarregado da educação informal, que ocorre fora do ambiente escolar. É responsável por transmitir os valores e princípios fundamentais que servirão como alicerce para a educação formal.

A instituição educacional é a entidade social encarregada da educação formal. Seu papel é promover, de maneira sistemática e intencional, conhecimentos acadêmicos que articulam-se e somam-se à formação recebida na família.

O contexto social é o ambiente mais amplo que influencia o processo educacional e determina, através das políticas públicas, os caminhos e objetivos da educação. Pensando na comunidade, Carvalho e Bezerra (2019, p. 4) afirmam que

[...]o processo de formação educacional ocorre nos mais variados ambientes e situações sociais, numa complexa rede de experiências, atividades e relações, onde os limites são estipulados pela estrutura, seja material, seja simbólica, da sociedade historicamente determinada.

A educação é, portanto, reflexo da sociedade na qual a escola está inserida, mas também atua como um agente de mudança social.

A Educação Integral se consolida como a articulação entre uma formação humana integral e uma escola organizada em tempo integral nas suas mais diversas modalidades e etapas de ensino. Ou seja, não se trata apenas da ampliação da jornada escolar, mas de um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, em todas as suas dimensões e, em sintonia com os territórios de vida, considerando os modos de vida, culturas, saberes e práticas sociais-históricas. A escola em tempo integral, nesse sentido, é o espaço-tempo estruturante dessa formação, viabilizando experiências

significativas que dialogam com os interesses, os projetos de vida, as cosmovisões e os contextos socioterritoriais dos estudantes.

No âmbito da Educação Escolar Quilombola (EEQ), esta Política deve valorizar a identidade e a ancestralidade ao considerar a escola como um espaço de afirmação cultural e de fortalecimento da autoestima dos estudantes, reconhecendo suas histórias e trajetórias de resistência.

Na Educação Escolar Indígena (EEI), exige que a política reconheça legalmente e politicamente que a integralidade existe como prática cultural, mesmo que não seja escolarizada nos moldes ocidentais. A flexibilização das normas e diretrizes, permitindo que a educação em tempo integral se construa a partir dos projetos de vida e de mundo dos povos indígenas.

Para a Educação do Campo (EC), uma escola deve dar vida a uma comunidade da qual ela está inserida. A Educação Integral no campo é, sobretudo, uma educação para o fortalecimento da vida, da cultura, da autonomia e dos direitos dos povos do campo, para que os estudantes se sintam sujeitos do campo e contribuam para uma educação de qualidade.

Vale ressaltar que no caso da Educação Especial, o princípio orientador está na garantia da igualdade de acessibilidade por meio de serviços (pedagógicos) especializados. Entende-se que os estudantes não partem dos mesmos espaços, condições financeiras e sociais e também não aprendem das mesmas formas. Portanto, equidade é olhar para as diferenças que constituem individualmente cada sujeito.

1.3 A escola em tempo integral na Política de EITI em Santa Catarina

O Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, trata da Educação em Tempo Integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, com vistas a atender, pelo menos, 25% dos estudantes matriculados. Nesta mesma direção, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE-SC) (SANTA CATARINA, 2015), aprovado pela Lei nº 16.794/2015, SC estabelece, na meta 6, a oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas públicas, notando-se que, na Estratégia 6.10, refere-se explicitamente a políticas curriculares de Educação Integral e em Tempo Integral, visando à construção de uma proposta curricular da educação integral no estado.

Para o alcance das metas estabelecidas, a Lei nº 14.640/2023 institui o Programa Escola em Tempo Integral (BRASIL, 2023a), visando ampliar a oferta de matrículas em todas as etapas e modalidades da educação básica. Consta no artigo 3º, § 1º da mesma Lei:

[...] consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo.

Sobre mais tempo dos estudantes na escola, Arroyo (2012, p.33) convida a refletir sobre a oportunidade de “garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização”. O autor entende que a ampliação do tempo escolar deve propiciar o desenvolvimento de propostas que visam o direito à formação humana integral e integrada.

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar possibilita a participação ativa do estudante, incentivando o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico, científico e tecnológico. Além disso, visa promover a integração entre teoria e prática, com uso de metodologias que envolvam projetos, atividades colaborativas e experiências inovadoras nas escolas e nos seus entornos como territórios educativos “[...] em todas as etapas e modalidades, com qualidade e equidade no acesso, na permanência e na trajetória escolar, considerando-se prioritariamente os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social” (BRASIL, 2023).

Nessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar precisa considerar as especificidades das diversidades do Brasil, os povos indígenas, população negra, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, sujeitos em condição de itinerância, migrantes, refugiados/as, apátridas, público da educação especial, caiçaras, povos do Cerrado e sertão, imigrantes e seus descendentes, comunidades urbanas periféricas e comunidades rurais.

Precisa também valorizar a participação ativa da comunidade local, reconhecendo a escola como parte integrante da formação integral dos sujeitos, promovendo assim, uma educação contextualizada, crítica, transformadora e respeitando os princípios de interculturalidade.

A Portaria 2.036/2023, em seu Art. 4º, define como uma das diretrizes:

IV - a constituição de referencial para a educação em tempo integral que considere a ampliação, o aprofundamento e o acompanhamento pedagógico das aprendizagens prioritárias, a pesquisa científica, as práticas culturais, artísticas, esportivas, de lazer e brincar, tecnologias da comunicação e informação, da cultura de paz e dos direitos humanos, da aprendizagem baseada na relação direta com a natureza e na preservação do meio ambiente e na promoção de práticas de cuidado e saúde integral (BRASIL, 2023b).

Nessa direção, a educação integral em tempo integral, além de ser um processo contínuo, precisa articular os objetivos do currículo com os contextos reais vivenciados pelos estudantes, promovendo experiências formativas mais significativas e integradoras. Assim, a escola reafirma seu compromisso com uma educação integral, contextualizada, colaborativa e sensível às múltiplas dimensões do processo educativo.

Compreende-se que os tempos escolares envolvem dois aspectos: primeiro, a jornada escolar em horas, que diz respeito à ampliação do tempo ofertado na escola; e segundo, a ampliação das relações de ensino e aprendizagem, que abrange a qualidade das interações e atividades realizadas ao longo dessa jornada. Paiva, Azevedo, Coelho

(2014. p. 54) destacam que uma proposta de educação em tempo integral, “precisa ser fundamentada por uma concepção de educação integral sócio-histórica, ancorada na formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento”.

Destaca-se que a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral possibilita a formação do estudante para a vida pessoal, social e profissional, de modo que o tempo escolar possa favorecer a aprendizagem, a inclusão, a redução das desigualdades, o fortalecimento das interações sociais, sentidos de cooperação e pertencimento, ética e empatia.

2. SENTIDOS DE CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA

O conceito de currículo para a Educação Integral em Tempo Integral em Santa Catarina, nesta Política, assume um sentido e uma dimensão mais abrangente que a simples ampliação do tempo escolar. Do ponto de vista do que propõem os documentos oficiais, os currículos da EITI devem articular-se com os princípios: i) da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018); II) da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014); iii) do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019); iv) do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021); v) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996); vi) de normativas específicas, tais como a Lei 14.640 (BRASIL, 2023), a Portaria nº 1.495 (BRASIL, 2023) e a Portaria no 2.036 (BRASIL, 2023).

A escola em tempo integral, conforme Thiesen (2006), constitui um ambiente de vida e não preparação para ela. Deve ser um equipamento social de acesso dos estudantes à cidadania. Nesse sentido, precisa contemplar currículos que possibilitem uma formação ampla, consistente e completa.

Por isso, sua organização deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola, por seu currículo, deve conter em si a expressão da convivialidade humana considerando toda a sua complexidade (Thiesen, 2006, p.3).

Desse modo, a construção de currículos para a formação integral deverá contemplar fundamentos e princípios de organização que atendam todas as etapas e modalidades da Educação Básica. E no âmbito dessa Política, notadamente os contemplados pela Lei no 14.640 (BRASIL, 2023), consideradas suas especificidades.

2.1 Fundamentos do currículo para formação integral na EITI-SC

Os currículos propostos para a Educação Básica brasileira nos documentos oficiais das políticas são mobilizados por meio das práticas pedagógicas escolares e carregam na sua dinâmica, distintas possibilidades de trajetórias para os sujeitos envolvidos no processo educativo. Os currículos em ação, ou praticados, como movimentos dialéticos, são, em geral, resultados de convergências e/ou contradições (Gimeno Sacristán, 2017). Nesse

sentido, a escola se coloca (ou deve se colocar) como um espaço social e cultural de interação dos estudantes por meio de currículos vivos, proporcionando ampla relação com conhecimentos historicamente produzidos, com distintas experiências e vivências, enfim, com infinitas situações do cotidiano. Sendo assim, entende-se que o currículo para a escola em tempo integral deve ser:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (Gimeno Sacristán, 2017, p.15).

Além disso, faz-se necessário que os currículos sejam inclusivos, possibilitando adequações de conhecimentos, saberes, culturas, experiências, objetivos, espaços, tempos e metodologias que atendam às necessidades de todos os estudantes. Pensar um currículo para as diferenças, significa encarar a imprevisibilidade dos tempos e das relações em que se produzem a vida cotidiana e as aprendizagens dos estudantes, com propostas de formação que se mostrem factíveis e acessíveis.

Nesse sentido, é essencial mobilizar e ampliar o repertório de saberes prévios dos estudantes, investindo em uma seleção de outros conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade – significativos e contextualizados historicamente (Zen; Hickmann, 2013). Os currículos, na perspectiva de educação integral, têm (ou devem ter) potencial para ampliar os repertórios vivenciais da vida cotidiana e escolar dos sujeitos, buscando relacionar os conhecimentos sistematizados às vivências na comunidade na qual a escola está inserida (SANTA CATARINA, 2014).

É preciso compreender que os estudantes aprendem de formas diferentes. Logo, torna-se essencial garantir que sejam eliminadas as barreiras metodológicas impostas por currículos inacessíveis, muitas vezes de “tamanho único para todos” (Heredero; Góes; Góes, 2024, p. 16), que não reconhecem a diversidade presente em sala de aula, os tempos diferentes para aprender e as formas distintas de aprendizagem. Dessa forma, o currículo não deve se mostrar como obstáculo à aprendizagem dos estudantes, sendo apresentado de maneira rígida, mas sim que seja garantida sua flexibilização, não no sentido de facilitação ou diminuição de conteúdos, mas com o propósito de adaptar métodos, objetivos, materiais e avaliações (Heredero; Góes; Góes, 2024, p. 17).

Na busca por desenvolver o potencial de cada estudante em diferentes áreas, consideradas suas múltiplas dimensões, a noção de justiça curricular se alinha à ideia de educação integral. Conforme Ponce e Leite (2019, p. 795), para que se alcance a justiça curricular:

[...] toma-se uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite

como versão de qualquer fato, uma “história única”. Ter na vida escolar uma experiência de respeito à dignidade e de construção de identidades democráticas é uma busca urgente.

Neste sentido, o currículo para a escola em tempo integral é entendido como uma práxis que contempla (ou deve contemplar) a diversidade como condição humana e, assim sendo, deve buscar atender aos princípios da justiça na diferença.

No caso da Educação Escolar Quilombola (EEQ), há uma trajetória histórica própria e definida a partir de suas culturas e tradições. Nela, o currículo é formulado e mobilizado por meio de ações que reconheçam os valores e interesses das pessoas da comunidade, a fim de garantir as relações históricas existentes com o território, a ancestralidade e as tradições culturais. O currículo desta modalidade de ensino está fundamentado na metodologia da Pedagogia da Alternância que, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina:

[...]é organizada em “momentos” pedagógicos que interagem, os chamados de ‘Tempo Escola’ e ‘Tempo Comunidade’, envolvendo cada sujeito num processo educativo uno, articulando a experiência propriamente dita à experiência de trabalho e vida no seio da comunidade da qual o sujeito é originário (SANTA CATARINA, 2014, p. 45).

O Tempo Comunidade está organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa de intervenção na comunidade, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conhecimentos das diversas áreas podem ser trabalhados numa perspectiva interseccionada. Assim, a Educação Escolar Quilombola deve promover o diálogo entre os conhecimentos científicos, o conhecimento tradicional e o cultural da comunidade, com as participações dos Griot⁸, intercalando vivências do tempo escola e tempo comunidade.

A integração do currículo com a realidade vivenciada pelos estudantes, comunidades e educadores é fundamental para conhecer as formas de vivência e, desta maneira, planejar melhor suas aulas e atividades. Para isto, este espaço-tempo formativo da alternância ocorre a partir da estreita relação entre escola e comunidade. Este instrumento pedagógico exige a colaboração dos familiares e da comunidade, o que necessita certa flexibilização da organização do calendário escolar respeitando-se a especificidade de cada comunidade. A Pedagogia da Alternância assegura a interdisciplinaridade dos conteúdos das áreas de conhecimento como a integralidade do currículo.

E para que a integração dos conhecimentos da EEQ seja efetivada, a escola em tempo integral precisa ser pensada a partir da compreensão de que o conhecimento se constrói na intersecção entre o conhecimento ancestral e o científico, possibilitando que os estudantes do ensino regular realizem o tempo da integralidade dentro do território. Logo, faz-se necessário um diagnóstico de autoidentificação.

⁸ “Essa denominação [griot ou griô] tem sido utilizada popularmente para o sábio, o ancião com quem está o conhecimento” (Aviz, in Medeiros; Moraes, 2015, p.433) “Depositário da tradição oral, é o genealogista das famílias reais e difusor das gestas e epopeias de seu povo. Sua presença é mais notória na África Ocidental, no seio de povos como os mandingas, entre os quais os griôs (djalís, djelis) chegam a constituir uma categoria específica, exercendo uma atividade hereditária” (Lopes; Macedo, 2017, p. 139).

Quanto à Educação Escolar Indígena, os currículos são constituídos a partir da oralidade, da escuta, da vivência no território e dos ciclos rituais e da relação intergeracional. Não se pode esquecer que a aprendizagem deve ser participativa, colaborativa e vinculada ao território. Por essa razão, as propostas curriculares para a Educação em Tempo Integral devem permitir organizações flexíveis de tempo e espaço, com atividades no território, práticas de cuidado, rituais e saberes tradicionais.

No âmbito das escolas indígenas, o currículo deve nascer do território e dos tempos próprios de cada povo. A organização curricular nas escolas indígenas deve respeitar os ciclos, tempos, rituais, línguas e modos próprios de aprender, conforme as culturas - no caso de Santa Catarina, os povos Guarani, Kaingang e Laklanõ/Xokleng⁹. O tempo escolar precisa se harmonizar com os tempos da natureza e da vida coletiva indígena: colheitas, rezas, mutirões, escutas, distanciando do modelo colonizador¹⁰. Os saberes tradicionais são eixos estruturantes do currículo, não partes complementares. O currículo deve incluir práticas como o plantio comunitário, o canto ritual, danças, a oralidade, o artesanato, as caminhadas na mata e os ensinamentos dos anciãos como partes centrais da aprendizagem¹¹.

O planejamento, a construção e a implementação do currículo indígena precisa envolver os povos indígenas em todas as suas etapas, com escuta verdadeira e protagonismo das lideranças locais. A formação docente deve ser diferenciada, bilíngue e intercultural. Educadores indígenas devem ser formados com base em suas culturas, línguas e epistemologias próprias, fortalecendo a liderança pedagógica autônoma¹².

O currículo indígena deve ser dinâmico, contextualizado e comunitário. Deve integrar os saberes locais e universais, promover a justiça curricular e a construção de identidades coletivas e sustentáveis¹³. Assim, a escola indígena deve ser território vivo de resistência e cuidado. O currículo precisa fortalecer a escola como espaço de pertencimento, cultura e defesa dos direitos indígenas, não como instrumento de assimilação¹⁴.

Em relação à Educação do Campo, exige-se uma reconfiguração dos tempos e espaços escolares, e nela, a possibilidade da Alternância de Estudos, prevista no artigo 23 da LDB (BRASIL, 1996), que pode ter como base a Pedagogia da Alternância, com seus métodos e instrumentos pedagógicos específicos, ou ainda, alternar Tempo Estudo e Tempo

⁹ A Constituição Federal de 1988, Art. 231 e Art. 210 §2º garante o direito à organização social, línguas, crenças, costumes e tradições, bem como a educação bilíngue e intercultural.

¹⁰ Fundamento ético e legal: Convenção 169 da OIT dá direito à consulta livre, prévia e informada sobre políticas que impactem os povos indígenas. Fundamento pedagógico: a proposta curricular deve respeitar a organização sociocultural dos povos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI).

¹¹ Fundamento normativo: Resolução CNE/CEB nº 3/1999 — reconhece as formas próprias de ensinar e aprender dos povos indígenas como fundamento da organização pedagógica.

¹² Fundamento legal e formativo: Resolução CNE/CEB nº 5/2012 — define diretrizes para formação de professores indígenas, com respeito às especificidades étnicas e linguísticas.

¹³ Fundamento ético-pedagógico: Referenciais da Educação Integral (MEC) e da Educação Escolar Indígena reforçam o direito à diversidade como princípio estruturante da aprendizagem.

¹⁴ Fundamento político-educativo: Diretrizes Operacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB nº 14/99) — afirmam a escola indígena como instrumento de afirmação étnica e não de adaptação cultural.

Comunidade a partir de estratégias adequadas ao local. Ao invés de impor uma estrutura fixa e urbana, ela propõe uma organização mais sensível às dinâmicas comunitárias, aos ciclos da natureza, às práticas agrícolas e culturais dos povos do campo. Isso fortalece o vínculo entre escola e comunidade e transforma a escola em um verdadeiro espaço de vivência, resistência e expressão cultural.

O currículo da EITI-SC, quanto a sua organização e funcionamento, deverá ser inclusivo. As adaptações necessárias devem ser realizadas contemplando-se materiais, metodologias e espaços, proporcionando o desenvolvimento intelectual dos estudantes em seus processos próprios de aprendizagem (SANTA CATARINA, 2014).

Na Educação Especial, a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação demanda uma nova organização do trabalho pedagógico a partir da compreensão que se tem sobre a diferença na escola e, conseqüentemente, sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (SANTA CATARINA, 2014, p.69).

Considerando as especificidades das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, o currículo deve ser um instrumento de pertencimento, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem, desde que ancorado em princípios democráticos, planejamento participativo e colaborativo, valorização do professor e escuta ativa em todas as esferas, de todos os sujeitos envolvidos.

Além disso, pretende-se um currículo que seja amplo, atendendo a todos e todas, como os grupos invisibilizados (povos indígenas, afrodescendentes, quilombolas, do campo, ribeirinhos, das águas e florestas, ciganos) e que busque atender às diversas realidades e peculiaridades culturais e locais. Neste contexto os componentes curriculares devem ser formativos, possibilitando o desenvolvimento da multidimensionalidade do estudante. Sua responsabilidade para com as melhorias em sua própria vida e também nas melhorias da sociedade ao seu entorno. Estas vivências devem culminar no desenvolvimento integral dos seres humanos.

2.2 Princípios de organização curricular na EITI-SC

A integração curricular é um princípio essencial na organização curricular da EITI-SC, sendo compreendida como a possibilidade para a superação da fragmentação do conhecimento e a reorganização do percurso educativo, visando promover a formação integral dos estudantes (Becker; Thiesen, 2021). Trata-se de articular conhecimentos, saberes e práticas de modo que diferentes áreas dialoguem entre si, promovendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e acessível, voltada para a totalidade do ser humano.

Nesse sentido, é possível repensar o currículo, organizando-o por áreas, formulando conceitos fundamentais e assumindo planejamento e posturas de trabalho docente coletivo, na perspectiva da totalidade, estabelecendo a articulação entre os saberes e fazeres dos sujeitos e os conhecimentos científicos (SANTA CATARINA, 2014, p.44).

Na prática, a integração curricular ocorre pela articulação entre o currículo prescrito em documentos normativos e o contexto social e cultural da comunidade na qual a escola está inserida. Esta organização permite que os conhecimentos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, em diálogo com os temas diversificados, possibilitando experiências educativas integradas e significativas.

A concepção de integração curricular na EITI-SC articula-se diretamente à noção de currículo integrador, cuja essência reside na valorização da diversidade e na constituição de uma proposta pedagógica unificada a partir de eixos estruturantes. Conforme Thiesen (2006), o currículo integrador tem como princípio central a unidade na diversidade. Na pluralidade de experiências e na dinâmica das ações escolares desenvolvidas com base em eixos integradores, constrói-se a coesão da proposta educativa.

Nesse contexto, a organização curricular demanda uma abordagem dialógica, conforme indicam os fundamentos de Freire (1987), que compreende a educação como prática de liberdade. A dialogicidade, entendida como processo pedagógico horizontal, rompe com estruturas verticalizadas, bancárias e autoritárias do ensino, promovendo uma interação genuína entre educadores e estudantes. A escuta ativa, neste sentido, constitui um ato político-pedagógico comprometido com a realidade dos sujeitos, com seus saberes e com a transformação social.

Essa perspectiva pressupõe também a participação efetiva da comunidade local, reconhecendo a escola como parte integrante do território. Integrar os saberes comunitários, as práticas culturais e as demandas sociais ao currículo é uma forma de consolidar uma educação contextualizada, crítica e transformadora, promovendo a formação de sujeitos históricos e conscientes (Freire, 1987). Essa integração amplia os sentidos do currículo, conferindo-lhe pertinência sociocultural e reforçando seu papel como mediação entre conhecimento sistematizado e realidade vivida.

A valorização dos territórios como espaços educativos é um desdobramento dessa concepção. O currículo deve abranger os múltiplos contextos nos quais os estudantes estão inseridos – sejam eles urbanos, rurais, indígenas, quilombolas, das águas, dos campos e das florestas ou de sujeitos itinerantes –, reconhecendo os modos de vida, as tradições e os saberes locais como componentes centrais da prática educativa. Essa valorização territorial contribui para o enraizamento do processo formativo e para o reconhecimento da diversidade como riqueza pedagógica.

A efetivação da integração curricular demanda uma reconfiguração dos tempos e espaços escolares, promovendo maior flexibilidade e sensibilidade à realidade dos estudantes e de suas comunidades. Tal reorganização fortalece os vínculos entre escola e território, ampliando sua função social e consolidando-a como espaço de vivência, resistência e

expressão cultural. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas reprodutora de conteúdos e passa a atuar como promotora de experiências significativas, comprometida com a construção coletiva do conhecimento e com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Pensamos que:

A integração curricular por áreas do conhecimento visa ultrapassar as barreiras do conhecimento localizado, que possibilitará ser ampliado numa abordagem universal e contextualizada, próxima da realidade dos estudantes (SANTA CATARINA, 2019, p. 14).

A organização curricular na EITI-SC deve contemplar o planejamento integrado entre áreas do conhecimento, valorizando a interdisciplinaridade. Isso significa que os componentes curriculares não devem ser organizados de forma isolada, mas sim articulados em torno de objetivos comuns, com foco na realidade dos estudantes e nos contextos em que estão inseridos.

Para que isso se concretize, diversas estratégias podem ser implementadas, tais como: a consideração dos tempos e ritmos de aprendizagem dos estudantes e a estruturação do currículo de modo a fortalecer os processos de ensino e aprendizagem ao longo do percurso formativo.

A integração curricular, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, contempla a organização dos tempos e espaços; o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento; a atuação de profissionais da educação voltada à construção coletiva de uma escola com qualidade social; uma abordagem didático-pedagógica que mobilize os estudantes para a aprendizagem; uma gestão democrática dos processos educativos; e a organização do trabalho pedagógico que considere a diversidade de identidades e saberes (SANTA CATARINA, 2014).

Um currículo integrador demanda um Projeto Político Pedagógico – PPP, instrumento vivo e orientador da prática educativa, que contemple os objetivos, fundamentos teóricos e metodológicos, assim como a organização curricular da escola em tempo integral, considerando a comunidade educativa, as comunidades do entorno e os territórios. É fundamental que no PPP se reconheça a importância da convivência com o meio, valorizando as relações que os sujeitos estabelecem com o espaço físico, social, cultural e ambiental, promovendo o respeito às diferentes formas de vida e aos saberes locais.

Conforme Gadotti (2016), pautada numa gestão democrática, a elaboração do PPP da escola se dá num processo coletivo. Esse documento, quando convertido em um movimento, torna-se instrumento que constitui a identidade da escola e, ao mesmo tempo, é permeado pelas identidades pessoais de cada sujeito que o compõe. Considerando a proposta de uma formação humana integral, o PPP carrega a possibilidade de orientar uma formação crítica e emancipatória, ao mesmo tempo em que se compromete com a realidade das comunidades e com práticas que estimulem a consciência socioambiental e o pertencimento territorial.

Portanto, a integração curricular na EITI-SC não se resume à junção de conteúdos ou à realização de projetos esporádicos, mas envolve a construção coletiva de um currículo integrado, dinâmico e dialógico, articulado pelos eixos temáticos e sustentado pela interdisciplinaridade e pela contextualização. Essa proposta busca promover a formação integral dos estudantes, ampliando as oportunidades de aprendizagem e assegurando a função social da escola como espaço de construção de cidadania, participação e transformação social.

3. SENTIDOS DE EQUIDADE NA POLÍTICA DE EITI EM SANTA CATARINA

A política de EITI em Santa Catarina contempla a Educação Básica¹⁵, em suas diferentes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio; a Educação Profissional e Tecnológica; além das modalidades: Educação escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos (jovens ou adolescentes em medida socioeducativas, Educação para os Privados de Liberdade), Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial, contemplando a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Tal Política tem como princípio a busca da formação integral dos estudantes promovendo o aprendizado e seu aprimoramento, formação para a cidadania, desenvolvimento interpessoal e da inclusão no mundo do trabalho, reconhecendo as diferentes realidades e necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, a comunidade escolar se beneficia significativamente da escola em tempo integral, por meio da ampliação dos tempos e espaços, bem como das oportunidades de ensino e das diversas formas de aprendizagens que contemplem a formação dos estudantes na sua integralidade, independente de suas condições sócio-econômicas e culturais.

A Portaria nº 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 em Tempo Integral”, no Inciso VI do parágrafo 2º, considera equidade como situação de justiça sobre o acesso, os processos e resultados educacionais entre diferentes grupos sociais na qual a distribuição de investimentos e esforços das políticas públicas minimizam ou compensam os efeitos das desigualdades estruturais que se manifestam na sociedade (BRASIL, 2023).

O direito à educação e a equidade social na formação escolar são pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Por sua vez, a equidade social só será alcançada, se os atuais modelos aplicados indistintamente a realidades desiguais forem rompidos. Portanto, se faz necessário superar a lógica de homogeneização e respeitar as especificidades humanas. A garantia desse direito, porém, exige um olhar crítico sobre os sistemas de ensino e suas práticas, buscando constantemente a superação de desigualdades e a promoção de oportunidades para

¹⁵ Mencionamos ainda o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos matriculados no sistema de ensino regular, no âmbito da Educação Básica que encontram-se impossibilitados de frequentar a escola, de forma temporária ou permanente em decorrência de tratamento de saúde. Esse acompanhamento é cumprido nas classes hospitalares e no atendimento pedagógico domiciliar. A classe hospitalar diz respeito ao “atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na internação, em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental” (BRASIL, 2002). O atendimento pedagógico domiciliar “é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade” (BRASIL, 2002).

todos. Este direito, já consagrado na legislação educacional brasileira, assegura a todos e todas, o acesso à educação de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza.

No contexto da modalidade de Educação Escolar Indígena, a equidade engloba a construção de políticas específicas que levem em conta os indicadores de desigualdade enfrentados pelas populações indígenas; a garantia do direito à representatividade, a valorização das singularidades e da isonomia; a constatação do quesito raça-cor no diagnóstico da educação; o fomento de ações intersetoriais com protagonismo indígena, respeitando-se a organização social e Língua dos povos indígenas. Nesse sentido deve-se:

Construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2017, p. 18).

Para a Educação do Campo, a equidade compreende reconhecer as populações do campo como sujeitos de direitos e as especificidades territoriais, superando o comum abandono educacional dessas comunidades.

Com relação a Educação Escolar Quilombola (EEQ), a equidade tem como pressuposto a superação da desigualdade social, considerando as especificidades regionais e locais das comunidades quilombolas, reconhecendo e valorizando os saberes ancestrais, baseados na cosmovisão africana e na perspectiva de superar as barreiras sociais.

A Equidade, enquanto princípio orientador da justiça social, atravessa toda a proposta da EEQ configurando-se como fundamento ético e político indispensável à construção de uma escola verdadeiramente emancipatória. Nessa perspectiva, não se dissocia a equidade das questões étnico-raciais; ao contrário, compreende-se que a luta por justiça racial está intrinsecamente vinculada à afirmação dos direitos das comunidades quilombolas e da sua trajetória histórica de resistência.

Na EEQ, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) não é tratada como um eixo isolado ou um conteúdo pontual. Pelo contrário, está enraizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, estruturando-se como base epistemológica, curricular e metodológica. Essa centralidade da ERER se revela na valorização das identidades negras, nas memórias coletivas das comunidades e na articulação com os saberes ancestrais que atravessam gerações.

A constituição da Educação Escolar Quilombola na sua integralidade exige a compreensão de que o tempo estendido na escola não se resume à permanência física dos estudantes no espaço escolar. Trata-se, sobretudo, da ampliação das oportunidades de construção do conhecimento a partir das vivências quilombolas, das lutas dos povos africanos e afro-brasileiros e da africanidade como referência civilizatória. Ao pensar o direito à educação e a equidade, a escola de educação integral em tempo integral deve dialogar com a oralidade, o território, o cuidado com a terra, a religiosidade, a arte, a música, a corporeidade e a ancestralidade.

Para a garantia da equidade nas EEQ é importante levar em consideração a possibilidade de as comunidades participarem da construção de seus materiais pedagógicos. Esses materiais não apenas fortalecem a identidade dos estudantes como também rompem com a lógica eurocêntrica, ainda presente em grande parte dos conteúdos escolares. Produzidos a partir da escuta das lideranças, dos mais velhos, das práticas culturais locais e dos saberes comunitários, os materiais possibilitam uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

Na ótica da EEQ, a educação da integralidade reafirma que, para que ocorra a equidade no processo educacional, deve-se tratar cada estudante conforme suas necessidades específicas, garantindo acesso e permanência no seu ambiente escolar e territorial.

O princípio da equidade é reconhecer e atender as necessidades individuais dos estudantes, proporcionando a eles condições necessárias para que alcancem o seu potencial máximo, mesmo que partam de contextos diferentes, sendo assim, vai além da igualdade de oportunidades. A equidade deve estar na acessibilidade curricular¹⁶, presente nas práticas pedagógicas, com metodologias integradoras, também no uso dos acervos e recursos das bibliotecas escolares, no compartilhamento de experiências que respeitem as diversidades dos estudantes. Para isso, é imprescindível garantir espaços, recursos e tempos adequados para o planejamento integrado entre os profissionais da educação. Afinal,

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015, p. 7).

Nessa esteira, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.16-17) destaca que:

[...] um planejamento com foco na equidade também exige claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Para a efetivação do reconhecimento das diferentes realidades e necessidades dos estudantes é preciso garantir formação inicial e continuada dos professores na perspectiva inclusiva, equitativa e integral, considerando-se o trabalho com as diversidades presentes no contexto, bem como, disponibilizar profissionais com formação específica por área do conhecimento, de acordo com a demanda das comunidades escolares.

¹⁶Deve-se ainda prever o atendimento e adequações ao estudante da Educação Especial, na proposta de escola em tempo integral, consideradas as suas especificidades.

O artigo 13 da LDB de 1996, define as responsabilidades dos docentes, incluindo seu papel na educação integral:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Para que essas ações se concretizem no contexto da escola em tempo integral, se faz necessário investir na formação inicial e continuada dos docentes, a fim de qualificar o processo de ensino-aprendizagem, assegurando um quadro de profissionais devidamente preparado e qualificado para atender as demandas e necessidades na atenção aos estudantes. Considera-se importante haver apoio psicossocial, orientação profissional e cuidados, promovendo assim, uma abordagem educacional mais equitativa de acordo com a realidade escolar para os estudantes que frequentam a ETI.

Cabe destacar que cada caso deve ser considerado, individualmente, valorizando os diálogos entre as equipes multiprofissionais, de maneira interdisciplinar, transdisciplinar e colaborativa, considerando as famílias e os estudantes no processo de aprendizagem.

A efetivação plena do direito à Educação nos sistemas de ensino de Santa Catarina exige a garantia de acesso e permanência, com atenção especial à realidade socioeconômica dos estudantes. Para tal, se faz necessário garantir um currículo acessível às diferentes formas de aprender, promovendo a equidade e atendendo as singularidades, ofertando os facilitadores/apoios, de acordo com cada necessidade e barreira encontrada.

A Resolução 100/2016 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, determina que

Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos alunos especificados nesta Resolução, não configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar (SANTA CATARINA, 2016).

Em consonância com as Diretrizes dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial (CAESP's) de Santa Catarina, a Resolução estabelece que para frequentar o atendimento no Programa de Educação Profissional (PROEP) nas instituições parceiras da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), os estudantes em idade escolar obrigatória devem ser atendidos no período oposto ao de sua frequência na Rede Regular de Ensino, ou seja, no contraturno. E a família/estudante também deve optar entre o atendimento no AEE ou no PROEP, não podendo ser cumulativos (SANTA CATARINA, 2020).

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Programa de Educação Profissional (PROEP) para o público da Educação Especial devem estar contemplados e

garantidos na política de EITI-SC. Caso os componentes curriculares sejam obrigatórios na escola, pode-se pensar em fornecimento de declaração com carga horária da instituição especializada para complementar a carga horária da certificação do estudante, mas deve ser permitido ou garantido o acesso aos Programas e Serviços da Educação Especial.

Outra ação que coaduna é a oferta da Língua BRASILEIRA de Sinais, como primeira língua dos estudantes surdos, bem como o diálogo com as línguas nativas dos estrangeiros, o respeito às línguas indígenas a serem disponibilizadas para todos os estudantes no currículo da escola em tempo integral, visando a garantia da acessibilidade, da inclusão e a oportunidade de aprendizagem e participação social (Santa Catarina, 2024).

Com referência a equidade na Educação Integral em Tempo Integral, é importante considerar em quais condições o processo de ensino e aprendizagem está sendo efetivado. É preciso haver um olhar sensível e genuíno para a realidade e reconhecer que temos uma longa jornada, e que ainda necessitamos de grandes mudanças. Algumas das ações a serem pensadas são: a disponibilização de espaços adequados para que a aprendizagem ocorra de forma estruturada, mediada, planejada e significativa, mediante o investimento na infraestrutura das escolas, com vistas à acessibilidade. Nesse sentido, faz-se necessário a oferta de serviços pedagógicos especializados e ambientes equipados, adequados, confortáveis como: bibliotecas escolares equipadas (com acervos diversificados, jogos pedagógicos, base de dados com acessibilidade com programas específicos para pessoas com deficiência para acesso a informação, livros em braille e formatos digitais acessíveis, e com temáticas étnico-raciais); laboratórios (por áreas do conhecimento); espaços multiuso (diferentes expressões artísticas, arte, música, dança, teatro, de convivência, auditórios, brinquedoteca, parques infantis, quadras cobertas), todos orientados por profissionais devidamente qualificados.

Sabe-se que muitas barreiras ainda são encontradas no ambiente escolar, entre elas, uma das maiores, a barreira atitudinal, ou seja o capacitismo, o racismo, a xenofobia, a homofobia, entre outras práticas preconceituosas, muitas vezes por falta de conhecimento e de convívio. Para Sassaki (2009), no que tange à acessibilidade atitudinal, no âmbito da educação há que se considerar a:

[...] realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo. "Provendo as escolas dos recursos humanos [acessibilidade atitudinal]" (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12) (Sassaki, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, para a escola de educação em tempo integral, as redes de apoio devem ser fortalecidas e ampliadas garantindo-se a colaboração entre os diferentes setores,

como saúde, assistência social, educação e família. Essas redes são fundamentais para oferecer um suporte completo e articulado aos estudantes. Geralmente, elas envolvem uma equipe multidisciplinar composta por professores especializados, psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, fonoaudiólogos e outros profissionais que trabalham juntos para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, a família e a comunidade escolar também fazem parte dessa rede de apoio, colaborando para criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Essa abordagem garante que o estudante receba o suporte necessário não só na sala de aula, mas também em outros aspectos da sua vida social, promovendo seu desenvolvimento em sua totalidade, considerando todo o seu contexto.

Podemos citar muitas barreiras que dificultam o direito à educação e a equidade social, dentre muitos exemplos, as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência: Os ônibus que os conduzem para a escola são adaptados? As famílias estão assumindo a responsabilidade de trazê-los? Já em relação às barreiras urbanísticas e arquitetônicas, podemos questionar: As calçadas são acessíveis, possuem piso tátil? O estudante com deficiência visual vai se deparar com um poste no meio de uma calçada pretensamente acessível no trajeto até a escola? São exemplos de questões que nos levam a refletir sobre a necessidade da união de todos os setores para que a inclusão aconteça com equidade de oportunidades para todas as pessoas.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p.44) recomenda “abrigar atividades em clubes, espaços religiosos, praças, abrigos diversos para além da estrutura qualificada já existente na escola”. Esta proposição “traz para a educação integral uma ampliação de possibilidades ao transformar o entorno, o bairro ou a cidade em espaços educativos, em salas de referência” (Ibidem). Nesse âmbito,

a principal indicação é a necessidade de a cidade, grande ou pequena, ser objeto de observação e estudo, permitindo de forma viva e ativa o convívio dos sujeitos com o que ela tem para oferecer, estabelecendo um conhecimento que se torna aprofundado e organizado pelas trilhas, rotas e intervenções possíveis (SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

Nesta direção, a Educação Integral em Tempo Integral, ao ampliar o repertório da vida escolar dos sujeitos, busca relacionar os conceitos sistematizados às vivências na comunidade, coaduna com a Proposta Curricular de Santa Catarina fortalecendo e assegurando o caráter democrático e inclusivo da educação em nosso Estado.

4. A ESCOLA CATARINENSE EM DEFESA DE UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA, INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

As escolas do estado de Santa Catarina, ao se comprometerem com uma formação antirracista, inclusiva e democrática, necessitam, antes de tudo, enfrentar suas próprias contradições históricas. Ressalta-se que esse compromisso exige, para além dos discursos, ações afirmativas, currículos descolonizados e descolonizadores, formação docente contínua e escuta ativa das comunidades.

Assim, a Educação Integral em Tempo Integral constitui ambiente propício para se discutir uma educação antirracista, inclusiva e democrática, sustentadas na concepção de diversidade e de equidade, considerando-se as necessidades e especificidades de cada sujeito.

Sobre diversidade, a Proposta Curricular de Santa Catarina destaca:

A diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação e no direito à diferença e na formação integral do sujeito como movimentos que impulsionam a superação de perspectivas monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que determinam os modos de fazer educação escolar (SANTA CATARINA, 2014, p. 56).

Considerando esses princípios, a educação com qualidade e equidade, em tempo integral, respeita a individualidade no contexto da coletividade. Pauta-se fundamentalmente, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996), no ECA (BRASIL, 1990). Também se coloca em diálogo com outros marcos legais, tais como:

- Convenção nº 169 da OIT - Povos Indígenas e Tribais;
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012);
- Lei nº 10.639 de 10 de janeiro de 2003: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-BRASILEIRA", e dá outras providências. (BRASIL, 2003);
- Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010: Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 (BRASIL, 2010);

-
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 2012);
 - Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (BRASIL, 2014);
 - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a lei brasileira da inclusão da pessoa com deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015);
 - Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015: Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. (BRASIL, 2015);
 - Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012);
 - Resolução CEE/SC nº 004, de 21 de fevereiro de 2022: Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-BRASILEIRA e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2022).

Para o cumprimento da legislação, ressalta-se que uma formação antirracista, inclusiva e democrática se faz com materialidades, sendo que, nas especificidades da formação antirracista, no que diz respeito à Educação para as ERER, essas materialidades estão previstas nas metas norteadoras do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2009) e no Art. 4, inciso VI da Portaria nº 2036 (BRASIL, 2023b).

No contexto das escolas indígenas, a formação antirracista compreende a aprendizagem e o desenvolvimento de um conjunto de conteúdos e conhecimentos sobre os povos originários que envolve a escuta de suas línguas, a valorização de seus sistemas simbólicos, seus calendários, seus modos de vida.

No que se refere a EEQ, a escola catarinense em defesa de uma educação antirracista, inclusiva e democrática deve buscar o diálogo com o movimento negro, previsto na Resolução nº 004, de 21 de fevereiro de 2022, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, e com os mais velhos das comunidades.

O contato com as cosmovisões africanas e indígenas presentes no BRASIL, assim como a inclusão dos diversos sujeitos que compõem as diversidades no cenário educacional, podem enriquecer o debate sobre questões ambientais, tecnológicas, históricas, culturais e étnicas, entre tantas outras.

Sendo assim, reforça-se a necessidade de descolonizar o currículo para que as diversidades sejam trabalhadas, de forma interdisciplinar, nos componentes curriculares de todas

as etapas da educação básica. A descolonização abrange a organização dos tempos, dos espaços, das metodologias, da didática e da avaliação. Para as escolas indígenas e quilombolas, compreende-se que o currículo precisa ser construído em parceria com a comunidade, respeitando suas formas próprias de ensinar e aprender, alcançando novos paradigmas. Gomes (2012, p. 107) afirma que

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo.

Gomes (2012) ao dialogar com diferentes autores, apresenta a necessidade de superar a ideia eurocêntrica de conhecimento do mundo. A autora indaga sobre o lugar que as relações raciais ocupam na formação de professores e chama atenção para que conceitos, como “civilização, nação, cultura, raça, etnia, tribos são construções da modernidade” (Gomes, 2012, p. 107). Outros pontos apresentados por Gomes (2012), que contribuem para reflexão sobre a escola antirracista, são o silenciamento da discriminação racial presente nas escolas e a resignificação e a politização do conceito de raça.

Percebe-se, assim, que a EITI pode atuar na luta antirracista ao sensibilizar e motivar a sociedade para práticas sociais transformadoras, capazes de garantir o acesso aos direitos, o respeito às diferenças e o reconhecimento das identidades, independentemente de origem, cor, religião, gênero, entre outras opressões.

Ainda, no que se refere às práticas sociais antirracistas, destaca-se a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, de forma sistemática e contínua, fundamental para a transformação dos espaços educativos. Para tanto, se faz necessário o reconhecimento e a valorização das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatório o estudo da cultura e da história africana, afro-brasileira e dos povos indígenas.

Nesse contexto, “a Política Nacional de Educação Integral deverá assegurar a promoção e o fomento à implementação da educação para as Relações Étnico-Raciais, de forma transversal e interdisciplinar” (BRASIL, 2023b, Art. 4º, parágrafo 1º). Enfatiza-se que o previsto nesse artigo, deve ser assumido por todos os professores e professoras, gestores, funcionários e demais membros da comunidade escolar.

A Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, do Ministério da Educação, que institui as Diretrizes da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), estabelece em seu Art.2º inciso VIII o “enfrentamento das desigualdades étnico-raciais na educação, a equidade nas condições de oferta de todas as modalidades da Educação Básica e a prioridade no atendimento aos grupos sociais em maior situação de vulnerabilidade” (BRASIL, 2024).

A Educação Integral, numa perspectiva antirracista, inclusiva e democrática, alinhada aos princípios elencados neste texto, constitui-se em consonância com as metas apresentadas pela PNEERQ:

- Estruturar um sistema de metas e monitoramento e assegurar a implementação do art. 26-AdA LDB;
- Formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e da educação escolar quilombola (EEQ);
- Induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de ERER e EEQ nos entes federados;
- Reconhecer avanços institucionais de práticas educacionais antirracistas;
- Contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira;
- Consolidar a modalidade educação escolar quilombola, com implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- Implementar protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas e nas instituições de educação superior (públicas e privadas) (BRASIL, 2024, p.3).

As referidas metas fortalecem as trajetórias de formação antirracista e estão alinhadas com o Art. 4º, inciso XIV da Portaria nº 2.036/2023, “o estabelecimento de metas e de estratégias de política educacional, gestão escolar e práticas pedagógicas que promovam a redução de desigualdades étnico -racial [...]”(BRASIL, 2023b).

A educação antirracista é ferramenta essencial para combater a discriminação racial e construir um ambiente escolar mais democrático e, nesse sentido, faz-se necessário debater sobre racismo nas escolas, conhecer suas diferentes manifestações, perceber o que se transveste em bullying, em brincadeiras, em intolerância, em exposição do outro nas mídias, entre outras múltiplas formas.

É pertinente registrar que denúncias de racismo no ambiente escolar chegam ao Conselho Estadual das Populações Afrodescendentes de Santa Catarina (CEPA), à Associação de Educadoras/es Negras/os de Santa Catarina (AENSC), ao Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na Escola do Estado de Santa Catarina (NEPRE), aos Núcleo de Estudos Afro BRASiLeiros (NEABIs) e ao Observatório de Enfrentamento ao Racismo de Santa Catarina, apontando para a recorrência de casos de racismo institucional, recreativo, religioso e midiático - o ciberracismo.

No intuito de explicitar algumas manifestações de racismo presentes na sociedade brasileira e que reverberam nos espaços escolares, listamos breves definições as quais, sugere-se, sejam adensadas nas formações pedagógicas.

Sobre o Racismo Institucional,

Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior (Geledes, 2012, p. 17).

Outro tipo de manifestação de racismo é identificada como Racismo Recreativo, classificado por Moreira (2019, p. 115) como

uma estratégia de dominação em função do seu papel em mascarar a hostilidade generalizada em relação a minorias raciais no nosso país. Membros do grupo racial dominante podem obter satisfação psicológica ao afirmar sua suposta superioridade e ao mesmo tempo manter uma imagem social de pessoas que não são racistas (Moreira, 2019, p. 115).

O Racismo Recreativo se encontra presente nas escolas e na sociedade camuflado na forma de humor que desumaniza e estigmatiza pessoas. Reforça-se que brincadeiras, piadas, apelidos baseados em características fenotípicas de “minorias” raciais é racismo e deve ser denunciado, pois racismo é crime, conforme prescreve a Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, alterada pela Lei nº 14.532 de 11 de janeiro de 2023.

O Racismo Religioso “[...] tem sido caracterizado, no Brasil, por preconceito e/ou ato de violência contra adeptos das religiões de matrizes africanas, que são os principais alvos de violência religiosa no país.” (Rocha, 2022, sp). Essas práticas refletem a intolerância religiosa, uma estrutura racista que marginaliza as identidades negras e suas expressões espirituais, como tentativa de neutralização dessas culturas. Entende-se, portanto, que a intolerância religiosa, é caracterizada como: “uma situação em que uma pessoa não aceita a religião ou a crença de outro indivíduo” (Rocha, 2022, s/p).

Ressalta-se, ainda, que o racismo religioso, que afeta as espiritualidades indígenas é silenciado, confundido com folclore ou visto como “tradição cultural”. A Política de Educação Integral em Tempo Integral (EITI) reconhece a espiritualidade como um importante eixo formativo, buscando garantir o respeito aos rituais dos povos originários, comunidades tradicionais e das populações negras, em consonância com os princípios da laicidade, da diversidade e dos direitos humanos.

O Racismo Midiático ou Ciberracismo é entendido por Júnior (2021, p. 30) como

[...] um fenômeno que se materializa desde a negação do acesso das comunidades negras, no mundo digital, até a proliferação das práticas ciberracistas no ambiente virtual e se amplia através do descarte da materialidade eletrônica o qual nega a existência do outro e sua humanidade. Logo, sendo alimentado por repertórios que criam discursos de hierarquização entre as diferentes ‘raças’, sua disseminação extrapola as fronteiras nacionais numa dimensão global.

Ao invisibilizar saberes, silenciar vozes, e deslegitimar cosmovisões, o racismo torna-se também epistemicídio. Rever as escolhas epistemológicas que circundam no currículo escolar é primordial para a reflexão sobre as formas de racismo e discriminação que marcam o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A escola catarinense em defesa de uma formação antirracista, inclusiva e democrática tem de reconhecer que o racismo no Brasil é herança colonial; que atravessa a sociedade; que a democracia racial é um mito; e que racismo reverso¹⁷ é *fake news*. Nesse sentido, entende a necessidade do diálogo com os diferentes públicos da comunidade escolar sobre a xenofobia “[...] atitude, preconceito ou comportamento que rejeita, exclui e, frequentemente, diminui pessoas com base na percepção de que são estranhas ou estrangeiras relativamente à comunidade, à sociedade ou à identidade nacional.” (Oim,

¹⁷ O racismo reverso seria uma espécie de “racismo ao contrário”, ou seja, um racismo das minorias dirigido às majorias. Há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele. (Almeida, 2019, p. 53 <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55557894xen>)

apud Angeli e Teixeira, 2009, p. 80) e, em especial, sobre as manifestações de ódio contra pessoas naturais “de regiões ou estados específicos do Brasil” conforme alerta o Ministério Público do Paraná:

A xenofobia, normalmente vinculada à discriminação, preconceito e/ou intolerância contra pessoas de outras nacionalidades, também pode ser praticada por meio de discursos de ódio contra pessoas oriundas de regiões ou estados específicos do Brasil (Ministério Público do Paraná, 2022).

Ressalta-se, portanto, que a EITI permanece atenta à essas manifestações no contexto escolar, enfatizando a importância da diversidade e da interculturalidade, ou seja, reconhece “a pluralidade cultural, a diversidade social e as diferentes realidades” para possibilitar “um processo educativo no qual estas questões orientem a prática pedagógica” (Tavares, 2009, p. 143).

Ao valorizar as diversidades, enfrentar as desigualdades e promover a equidade, a política da EITI incentiva a construção de ambientes profissionais e sociais inclusivos, com promoção de uma formação de sujeitos conscientes das transformações tecnológicas, sociais e econômicas do seu tempo, capazes de atuar com responsabilidade diante das desigualdades.

Neste contexto, as ações afirmativas, conforme previsto no artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), se apresentam como estratégias fundamentais. As políticas públicas voltadas para combater as discriminações de ordem racial, étnica, religiosa, de gênero, classe, origem, condição migratória, pessoas com deficiência, dentre outras opressões, ampliam o acesso a direitos sociais para grupos historicamente excluídos à educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, cultura e proteção social.

Entre as ações afirmativas, considera-se relevante mencionar a Lei Federal nº 14.723/2023, que instituiu a reserva de vagas em universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, assegurando 50% das vagas para esse público. A política de cotas também se estende aos concursos públicos, visando corrigir desigualdades históricas e garantir que grupos raciais e étnicos como negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e em vulnerabilidade sócio-econômica tenham representação nos órgãos públicos, como um mecanismo de reparação. Essas medidas são essenciais para consolidar uma educação antirracista, democrática e inclusiva, que oportunize aos estudantes da EITI acesso a espaços de formação e atuação cidadã.

Contudo, para que essas políticas sejam efetivas, é necessário, ainda, investir e qualificar a formação continuada de professores, gestores e equipes pedagógicas, lembrando, nesse processo, a importância do diálogo com as comunidades e entidades que atuam na defesa desses grupos como: movimentos negros, Observatório de Enfrentamento ao Racismo de Santa Catarina e Ministério Público, sempre na busca de parcerias que fortaleçam o compromisso com a equidade étnico-racial.

Neste processo de formação inclui-se o estudo sobre as comunidades quilombolas, reconhecendo sua importância histórica, cultural, social e política. Tal abordagem deve estar fundamentada na Constituição de 1988, na Lei nº 10.639/2003, na Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), na Convenção nº 169 da OIT e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

No viés de uma formação antirracista, não se pode perder de vista, a análise epistemológica do termo “quilombo”, que permite resgatar seu significado original – como espaço de resistência e liberdade – e ampliar sua compreensão para o contexto contemporâneo, onde as comunidades quilombolas mantêm modos de vida próprios, tradições culturais e vínculos com o território ancestral.

O mapeamento e reconhecimento dessas comunidades em Santa Catarina deve ser realizado com a participação ativa das próprias populações quilombolas, respeitando suas narrativas e seu protagonismo. Essa prática fortalece o combate ao racismo estrutural¹⁸ e valoriza a diversidade étnico-racial presente na formação da identidade estadual.

No que diz respeito à formação continuada de professores indígenas, torna-se fundamental a autonomia pedagógica e o respeito à identidade étnica. Isso inclui formação bilíngue, enraizada no território e nos saberes tradicionais.

No processo da formação antirracista, inclusiva e democrática é essencial considerar a interseccionalidade como uma lente de análise. O conceito, abordado por Carla Akotirene (2019), evidencia como diferentes marcadores sociais – como raça, classe, gênero e deficiência – se entrelaçam e produzem múltiplas formas de opressão e exclusão.

[...] Recomenda-se, pela interseccionalidade, a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para, finalmente, defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista (Akotirene, 2019 p. 28).

A interseccionalidade, ao orientar as práticas pedagógicas, permite uma compreensão mais ampla das desigualdades, contribuindo, conseqüentemente, para a formação democrática. A educação integral preconiza uma sociedade mais justa e equitativa e, assim, torna a interseccionalidade intencional.

O tripé antirracista, inclusivo e democrático apresenta reais possibilidades de acolher a diversidade e empoderar a todos e todas. A interseccionalidade é uma forma de enfrentar as múltiplas opressões sofridas por parcelas da população historicamente forjadas na escravidão. A construção de uma educação para o futuro almeja que este tripé se consolide para desafiar o status quo, celebrar a diversidade de identidades e saberes, e garantir a voz ativa para que todos sejam sujeitos dessa construção.

Nessa perspectiva, é oportuno trazer a fala de Vilson da Silva, Griote liderança remanescente de Quilombo de São Roque - Praia Grande/SC, em "Revista Pobres & Nojentas" (2014),

¹⁸ Indica que o racismo se encontra na estrutura da sociedade, isto significa que está no fundamento da organização econômica, social, política e cultural do nosso país. (Almeida, 2019)

que questiona a democracia e a invisibilidade da população negra na construção do país, ressaltando a negação de suas possibilidades de vivenciar dignamente sua identidade e cultura ancestral. Ele expressa:

[...]essa democracia ela parece que ainda não sobrou para Raça Negra [...] nós temos numa cadeia eu e os companheiros [...], e às vezes eu pergunto assim para mim mesmo que Democracia é essa? [...] cada vez que eu falo isso assim, eu até fico emocionado, da Raça Negra, de um país que se diz democrático, tá implorando às autoridades, [...] para poder plantar pra sobreviver. Que país é esse? Isso parece que ainda é aquele regime militar que nós vivemos há pouco anos, essa democracia. Enquanto tiver nego morando no porão, tiver nego embaixo da ponte, para mim essa democracia ela pode ser um arremedo de democracia, agora a democracia ela não é. É o que eu penso, pode eu tá errado, mas eu não vou deixar de pensar assim, enquanto eu não vê esse povo liberto, essa raça liberta aí, eu também não vou me acomodar. Nós vamos para a luta, porque somos obrigado a ir, nós não queremos ver a cultura da Raça Negra que sustentou um país, e ela hoje ela tá terminando assim tá sendo sufocado, mas eu tenho certeza que nós não vamos deixar isso ai morrer (Revista Pobres & Nojentas¹⁹, 2014. grifo nosso).

Entende-se, portanto, que a EITI está voltada para a EEQ e a ERED (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), tornando-as parte integrante do currículo, e não apenas abordadas em datas comemorativas. É necessário letramento racial, com a participação de protagonistas negros, por meio de rodas de conversa com os mais velhos das comunidades quilombolas e indígenas e com os movimentos negros.

A escola catarinense em defesa de uma formação antirracista, inclusiva e democrática para a EITI requer investimento na formação de gestores, profissionais e equipe pedagógica para atuar no atendimento das pessoas com deficiência, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e superdotação e altas habilidades. Nesse sentido ressalta-se a necessidade de desconstrução do capacitismo, ou seja, da ideia de que existe um corpo "normal" ou "perfeito" e ainda, levando em conta a compreensão da deficiência como uma construção histórica e social que rompe com modelos educacionais excludentes que associam a deficiência à doença.

Assim, a Educação Integral em Tempo Integral busca compreender um conjunto de práticas anticapacitistas que promova o respeito à diversidade dos corpos e modos de ser, reconhecendo que todos têm direito ao aprendizado em ambientes acessíveis e acolhedores.

Nessa direção, reconhece-se a família como uma aliada da escola, contribuindo não apenas com o cuidado e a proteção dos estudantes, mas também com informações e apoio no processo de inclusão. A perspectiva da ética do cuidado²⁰ propõe romper com o assistencialismo e uma abordagem comprometida com a responsabilidade compartilhada, com o respeito às singularidades e a justiça social.

A inclusão é entendida como um processo contínuo e integrado que ultrapassa a perspectiva de cumprimento da legalidade. Uma escola inclusiva exige ações

¹⁹ <https://pobresnojentas.blogspot.com/2014/04/terra-aprisionada-quilombolas-proibidos.html>

²⁰ No caso específico dos estudos da deficiência, a autora Eva Kittay traz a perspectiva da Ética do Cuidado e da interdependência. Entre os escritos da autora elencamos: KITTAY, Eva Feder; JENNINGS, Bruce; WASUNNA, Angela A. "Dependency, difference and the global ethic of longterm care". The Journal of Political Philosophy, v. 13, n. 4, p. 443-469, 2005. Assim como, elencamos o texto de autoras brasileiras que são estudiosas do tema: GESSER, Marivete; FIETZ, Helena. "Ética do Cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay". Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 2, e64987, 2021.

planejadas, intencionais e articuladas entre todos os envolvidos no processo educativo. Isso implica transformar a escola em um espaço de escuta, acolhimento e participação ativa, em que todos os estudantes tenham assegurado o acesso, a permanência, o aprendizado e possibilitado o desenvolvimento qualitativo no seu percurso formativo.

A Educação Integral em Tempo Integral considera, ainda, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015), que tem como objetivo assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para esse grupo de pessoas, visando sua inclusão social e seu desenvolvimento integral, em condições de equidade. Destaca-se neste sentido, o Parágrafo único do Capítulo V da referida Lei "É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (Cap. IV, Art. 27, parágrafo único).

Assim, a permanência na escola deve ser assegurada com ações que promovam o sucesso no processo educativo, como, por exemplo, o acesso ao atendimento educacional especializado, condições reais de vida, de transporte adequado, formação de professor para inclusão e estrutura física propícia às necessidades e desenvolvimento das potencialidades do estudante.

A LBI (BRASIL, 2015) é objetiva em relação à inclusão em todas as etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, os sistemas de ensino que oferecem o programa de Educação em Tempo Integral devem assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essa garantia deve ser efetivada por meio de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras, como, por exemplo, a institucionalização do atendimento educacional especializado. No mais, devem ser levadas em consideração: a implementação de práticas pedagógicas que garantam o pleno acesso ao currículo, no que se refere às especificidades dos estudantes, promovendo a autonomia e a valorização da diversidade linguística, como exemplo, a oferta da educação bilíngue em libras e português escrito, com apoio de recursos de tecnologia assistiva, formação de professores especializados, tradutores e intérpretes, bem como planejamento pedagógico voltado às necessidades específicas.

Ainda de acordo com a referida lei, a participação ativa dos estudantes com deficiência e de suas famílias na vida escolar, o incentivo à formação continuada dos profissionais da educação, a oferta de ensino de Libras e do Sistema Braille, e a garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões são essenciais para a promoção de uma educação equitativa e efetivamente inclusiva.

Desse modo, cabe ao poder público garantir, por meio de políticas públicas, ações

afirmativas e de enfrentamento a toda forma de violência e discriminação. Pimenta (2018) corrobora esse pensamento, ressaltando que:

As políticas de educação inclusiva fazem entender que a escola deve ser igualitária em oportunidade e acesso, proporcionando um sistema educacional que atenda todos em idade escolar. Entretanto, faz-se necessário respeitar, identificar e trabalhar as individualidades dentro da escola, emergindo a questão acerca das deficiências como campo de observação, intervenção e de um repensar das estruturas de ensino escolar para que essas pessoas tenham, no contexto escolar, real acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências para o entendimento e compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos e de sua utilização no exercício da cidadania (p.44).

Numa concepção de educação inclusiva, o estudante é reconhecido como sujeito de direitos e ocupa o centro das práticas pedagógicas (Silva e Reis, 2011). Essa perspectiva amplia a compreensão sobre o que é inclusão, indicando que não basta garantir o acesso à escola – é essencial considerar as múltiplas formas de diversidade presentes no ambiente educacional, conforme destaca Martins (2006, p. 18), pessoas “do sexo feminino, pobres, negras, com deficiências ou altas habilidades, entre outros”.

Na perspectiva de Educação Integral em Tempo Integral, a inclusão ganha novos contornos, quando se trata, também, dos fenômenos migratórios e imigratórios, que trazem, para as escolas, uma diversidade linguística que desafia as práticas pedagógicas e exige novas abordagens inclusivas. Crianças e adolescentes migrantes e imigrantes, ao ingressarem no sistema educacional, enfrentam o duplo desafio de se adaptarem a uma nova cultura e de se apropriarem de uma língua que não é a sua nativa. É fundamental que a escola de tempo integral reconheça e valorize a língua de origem desses estudantes como parte de sua identidade e trajetória, promovendo um ambiente acolhedor que favoreça a aprendizagem sem exigir a renúncia de suas raízes culturais. A educação bilíngue ou intercultural, nesse sentido, não apenas facilita a inclusão, mas, também, enriquece o ambiente escolar ao promover o respeito à pluralidade linguística e cultural.

Ainda visando o respeito às diversidades, a EITI apresenta um olhar atento para que sejam realizadas adequações nos documentos, currículos e na estrutura física, de modo a promover a inclusão, possibilitando uma formação adequada às necessidades, especificidades e potencialidades individuais.

No que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência, TDAH, superdotação e altas habilidades na EEQ, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ²¹(2012 p.31) determinam que o Ministério da Educação deve diagnosticar a demanda por Educação Especial em comunidades quilombolas para desenvolver uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os sistemas de ensino são responsáveis por garantir a acessibilidade a estudantes quilombolas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/

²¹BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

superdotação, provendo infraestrutura, recursos e profissionais qualificados. Para necessidades de comunicação específicas, o acesso deve ser assegurado via Braille, LIBRAS e tecnologias assistivas, com a opção de abordagens pedagógicas adequadas. A identificação dessas necessidades deve integrar a experiência docente, a perspectiva familiar e as especificidades socioculturais, contando com apoio dos profissionais da Educação Especial. O AEE na Educação Escolar Quilombola, portanto, busca igualdade de condições no acesso, permanência e aprendizagem desses estudantes, acontecendo no contraturno e com caráter complementar (recursos) e suplementar (enriquecimento curricular).

A garantia de uma formação antirracista e inclusiva contribui diretamente para o fortalecimento de uma educação democrática e cidadã, envolvendo ativamente todos os sujeitos do processo educacional. O fortalecimento dessa proposta também depende da articulação entre diferentes esferas de gestão e participação social, por meio de parcerias com Secretarias Estaduais e Municipais, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Federação Catarinense de Municípios (FECAM), a Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), o Tribunal de Contas do Estado (TCE), a EPAGRI, o Tribunal de Justiça (TJ), Instituições de Ensino Superior e movimentos sociais, entre outros atores comprometidos com a construção de uma educação uma pública e democrática.

Por conseguinte, sugere-se perceber a formação antirracista, inclusiva e democrática em diálogo com a obra anisiana, a partir de Barcelos e Moll, (2023), visto que

[...] ajuda-nos a pensar a educação integral como condição para a garantia do direito ao desenvolvimento pleno das crianças e dos jovens, sendo a escola um meio para a materialização desse direito. Por isso, necessitamos de uma escola que compreenda a diversidade, que valorize as mais variadas competências e que respeite e estimule os tempos e processos de cada educando/estudante (p. 44).

As autoras ainda ressaltam que a Educação Integral “não pode ser compreendida fora do contexto das lutas democráticas por uma educação pública, laica, universal e de qualidade socialmente referenciada [...]” (Idem, p. 24)

A escola integral em tempo integral dialoga com a formação antirracista, inclusiva e democrática, encontrando-se, entre seus princípios e argumentos, o “[...] reconhecimento da educação como um direito humano público e subjetivo e da educação escolar como parte inegociável da materialização deste direito;” (BRASIL, 2023). No mesmo artigo, inciso V, registra-se o reconhecimento da participação dos diferentes sujeitos que integram o processo educativo, conforme segue

[...] visão integrada dos sujeitos que realizam a ação educativa - incluindo estudantes, professores, gestores, profissionais da educação e famílias - reconhecendo-os como indivíduos historicamente situados e multidimensionais, que se humanizam continuamente, mobilizando de forma articulada os aspectos cognitivo, físico, social, emocional, cultural e político de seu desenvolvimento (BRASIL, 2023).

A escola catarinense em defesa de uma formação antirracista, inclusiva e democrática, na Educação Integral em Tempo Integral promove a ampliação e o aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo dos sujeitos. Esse processo é fundamental para desconstruir valores coloniais e colonizadores, ao mesmo tempo em que valoriza o saber das escolas indígenas, que se configuram como espaço de cura, de resgate da dignidade e da memória; lugar onde os estudantes podem ouvir sua história com orgulho, cantar em sua língua sem serem corrigidos, sonhar com um futuro sem negar o passado, acreditando na justiça e na equidade.

5. ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA: COMPONDO TERRITÓRIOS DE VIDA DOS SUJEITOS

A Política de Educação em Tempo Integral para Santa Catarina está ancorada na compreensão ampliada do conceito de território, entendido não apenas como um espaço físico, mas como um espaço vivido, simbólico, afetivo, social e historicamente construído.

E para além, as comunidades quilombolas compreendem o território como um espaço ancestral, tradicional, que reproduz a vida, a memória, a identidade, a coletividade e a sustentabilidade. Para os indígenas dos povos Guarani, Kaingang e Laklanõ/Xokleng, o território é princípio formativo. Mais do que espaço geográfico, o território é lugar de memória, espiritualidade, trabalho, linguagem e pertencimento. É nele que se inscrevem os saberes, os rituais, os ciclos da natureza e os modos de vida que estruturam a educação comunitária.

Assim, a Política de Educação em Tempo Integral para Santa Catarina deve reconhecer que, para os povos indígenas, o tempo não se mede apenas em horas de relógio, mas também no caminhar das crianças com os mais velhos. A ampliação da jornada escolar, nesses contextos, deve respeitar os calendários próprios e fortalecer os processos educativos que ocorrem dentro e fora da estrutura escolar.

O território é disputado em termos de poder e, dentro dos marcos da sociedade capitalista, implica em percepções antagônicas entre os indivíduos e coletivos que o ocupam. Além disso, em um contexto de mudanças climáticas e de reconhecimento dos limites à sobrevivência do planeta impostos pelo Antropoceno²² catalisado pelo sistema econômico vigente, o território é compreendido pela Educação Integral em todas as consequências destes fenômenos estruturais.

Os territórios educativos são aqueles nos quais os sujeitos constroem suas experiências, identidades, relações e significados e que são incorporados no currículo da Educação Integral com intencionalidade educativa. Eles estão dentro da escola - como espaços não usuais de aula como território ancestral, casas de reza, a biblioteca, o refeitório e o pátio - e fora dela.

Nos territórios educativos estão presentes espaços e agentes educadores, englobam dimensões materiais e não materiais, como por exemplo, envolve espaços livres, edifícios e também manifestações culturais, como a culinária e a religiosidade. É importante que

²²Antropoceno é uma proposta de uma nova época geológica marcada pela influência profunda das ações humanas sobre o planeta. Atividades como desmatamento, urbanização e uso de combustíveis fósseis têm alterado o clima, os ecossistemas e os ciclos naturais. O conceito destaca o ser humano como força geológica. Para aprofundamento, ver Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e a crise do Antropoceno. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2020.

a incorporação das concepções sobre os territórios educativos no processo pedagógico, ocorra de modo intencional, entendendo o território como currículo²³ e resolvidas as situações de enfrentamento que devam ser adequadamente problematizadas. De todo o modo, para que essa compreensão sobre territórios educativos aconteça, deve-se pensar em uma jornada ampliada.

A territorialidade, entendida como identidade, por sua vez, expressa a relação dos sujeitos com este território, atravessada por memórias, culturas, conflitos, contradições, trajetórias e possibilidades de transformação. Na Educação Integral, esta relação precisa ser compreendida pelos seus diferentes sujeitos para que sejam protagonistas desta transformação.

Na perspectiva da Educação Integral, a escola é parte do território de vida dos estudantes, articulando-se com os espaços e tempos em que vivem, se relacionam e aprendem. A Portaria MEC n. 2.036/2023, aponta no inciso IV do Art. 1º “o aperfeiçoamento da articulação intersetorial nos territórios” (BRASIL, 2023), como uma das diretrizes para a ampliação da jornada escolar.

A Educação Integral, em colaboração da escola com estes distintos entes, ultrapassa os muros escolares, devendo dialogar com os saberes locais, com a história e a cultura das comunidades, integrando diferentes linguagens e dimensões da vida humana. Assim, museus, praças, quilombos, aldeias indígenas, espaços naturais, centros culturais e trajetos cotidianos (como o percurso casa-escola) são reconhecidos como espaços educativos que permitem tensionar sentidos e significados. No caso dos povos indígenas e quilombolas, os arranjos intersetoriais previstos na Portaria nº 2.036/2023 (BRASIL, 2023) devem ser construídos com liderança efetiva das comunidades indígenas. As decisões curriculares e estruturais precisam respeitar a consulta livre, prévia e informada, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT) - Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais (BRASIL, 1989).

A mesma Portaria, indica no Art. 3º, inciso III, o “reconhecimento das múltiplas formas de realização da Educação Integral, a partir das singularidades, potencialidades, limites e circunstâncias dos sujeitos, comunidade escolar e território”. Complementarmente, no inciso IX, sinaliza para a “integração e articulação da educação escolar com políticas sociais implicadas com a educação integral promovida em ambientes externos à escola como espaços comunitários, institucionais e Territórios Etnoeducacionais” (BRASIL, 2023).

É importante que se atente para especificidades relacionadas às diferentes modalidades de ensino e seus respectivos territórios. Para a Educação Escolar Indígena, o território é sagrado e indissociável da vida cotidiana. É essencial respeitar os calendários, ritmos e saberes tradicionais. A escola deve incorporar a oralidade, espiritualidade, agricultura,

23 Entende-se o território como currículo a partir de uma perspectiva em que o espaço vivido, as experiências culturais e as relações sociais que ocorrem fora dos muros escolares também produzem saberes e constituem práticas educativas. Como aponta Silva (1997), o currículo é um território de disputas simbólicas e políticas; Gouvêa (2016) amplia esse entendimento ao afirmar que o território educativo articula os diferentes espaços, tempos e sujeitos que se conectam nos processos de formação, dentro e fora da escola.

pesca e a presença de mestres de saber. Para os povos Guarani, Kaingang e Laklanõ/Xokleng, o território não é apenas espaço educativo: é origem, é ancestralidade, é identidade. O solo é um livro, as árvores são arquivos de memória e o rio é transmissor de saber²⁴. O Território, para os povos indígenas de Santa Catarina, é escola viva. É onde o conhecimento é passado com o corpo, com o tempo e com o vento. Por isso, uma política de educação integral que não respeita o território é como plantar em terra alheia: a raiz não firma, o fruto não vinga. É preciso caminhar ao lado, com escuta e com reverência.

No que se refere à Educação Quilombola, o território é identidade, é memória e é resistência. Os marcos culturais e ancestrais presentes nesse território são elementos indissociáveis da própria existência das comunidades quilombolas. Devem ser plenamente reconhecidos e ativamente incorporados ao currículo escolar, garantindo que a educação seja contextualizada e verdadeiramente representativa da vivência e do saber quilombola. Essa integração é fundamental para fortalecer o pertencimento, valorizar a cultura local e perpetuar a luta pela manutenção de suas tradições e direitos. Referência-se aqui Leite (2000) e Munanga (2012), que contribuem na fundamentação da concepção do Caderno da Política da Educação Escolar Quilombola em SANTA CATARINA, documento formulado em 2018 (SANTA CATARINA, 2018)²⁵.

Na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), após muita luta dos movimentos negro e quilombola, que se prevê, de forma inédita, o direito territorial quilombola em seu Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) - "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988).

Os direitos territoriais quilombolas são fundamentais para a concepção da EEQ, pois é a partir dos eixos território e ancestralidade, que a EEQ é formulada. O Decreto nº 4.887 (BRASIL, 2023) regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas. Ainda neste sentido, foi publicado o Decreto nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007).

Em relação à Educação do Campo, o território é construído por sujeitos históricos que produzem saberes enraizados em relações com a terra, as águas e as florestas. A proposta educativa deve dialogar com as práticas culturais e valorizar os modos de vida nestes espaços.

A Portaria nº 2036/2023, do MEC no Art. 4º inciso X, prevê:

²⁴ Constituição Federal (Art. 231), Convenção 169 da OIT e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI).

²⁵ Beatriz Nascimento também é um nome que compõe a fundamentação teórica utilizada pela Educação Escolar Quilombola.

a construção de arranjos locais de integração da escola com o território e com a comunidade social de que faz parte, na perspectiva do reconhecimento, da valorização e da mobilização dos saberes e das práticas socioculturais vivenciadas no seu entorno (BRASIL, 2023).

Mesmo dentro de cada uma das modalidades, é importante lembrar que há especificidades das diversidades no que diz respeito aos seus territórios. Os princípios e ações a seguir são apontamentos para a construção da política e que auxiliará na tradução de como as práticas pedagógicas e concretas devem dialogar com as identidades e saberes locais.

5.1 Princípios e Ações

Os princípios e ações a seguir, tem como intuito auxiliar na materialidade da EITI na sua fundamentação política, dos valores, das ações e estratégias que assegurem a efetividade a consolidação de uma educação de qualidade que enfrente as desigualdades, e que garanta o direito ao desenvolvimento aprendizagem integral para todos os estudantes.

a) Educação Integral como Formação Humana: Promoção do desenvolvimento multidimensional dos estudantes relacionado com o território, potencializado pela jornada ampliada, consolida uma ambiente escolar integralizador e valorizado, com promoção de protagonismo, autonomia, senso de coletividade, e responsabilidade, com tempos e espaços devidamente organizados que incide diretamente na qualidade das relações/vivências materializados no ambiente escolar.

b) Currículo Integrado e contextualizado no território: A Integração entre o currículo escolar e experiências de vida, promove um território educativo, rompendo com o modelo educacional universalizador que durante séculos silenciou a diversidade e serviu de mera reprodução de conteúdo. Para que a construção do conhecimento não seja fragmentada é importante viabilizar projetos interdisciplinares, saídas de campo, visitas técnicas, revisitação de memórias, articulação teoria-prática e estímulo à curiosidade epistemológico, assim como entende Freire (1996)²⁶, e científica, façam parte desse currículo que permite o diálogo com várias áreas de conhecimento.

Os projetos político-pedagógicos devem considerar os territórios em articulação com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2021) e a Portaria nº 3205/2023 (BRASIL, 2023), no que se refere ao atendimento da intencionalidade pedagógica das iniciativas de aprendizagem fora dos muros escolares.

As transformações tecnológicas que têm implicado nos territórios - da cidade ao campo

²⁶ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- como modelos de Cidades Inteligentes²⁷ e o advento da inteligência artificial precisam ser problematizados criticamente no currículo e nas escolas.

Além dessa abordagem crítica sobre a tecnologia, a dimensão ambiental na relação entre seres humanos e natureza deve ser compreendida de forma sistêmica e não dicotômica no território, sendo incorporada de maneira transversal. Nesse contexto, especificamente na dimensão da EEQ é uma ferramenta essencial um currículo integrado ao território que valoriza a cultura, fortalece a identidade e se torna uma ferramenta fundamental, que tem como objetivo central a luta pelo território.

No caso da Educação Escolar Indígena, é preciso promover oficinas de produção tradicional, gestão comunitária, agroecologia e tecnologias apropriadas. Ao propor atividades externas à escola, é essencial garantir que não haja imposição de valores que contrariem os modos de vida indígenas. Toda a relação com o entorno deve ser mediada pela comunidade escolar e pela escuta dos anciãos.

c) Protagonismo na aprendizagem: O Protagonismo deve ser incentivado, considerando que os estudantes são sujeitos ativos e participantes em seu processo formativo. É preciso estimular a intervenção em seu território, para sua qualificação, valorizando suas experiências individuais e coletivas no desenvolvimento de pesquisas e projetos.

d) Formação continuada territorializada: A formação continuada dos profissionais da educação é essencial e deve reconhecer todos como sujeitos do território, contemplando a reflexão crítica e a articulação intersetorial. No caso da Educação Escolar Indígena e Quilombola, os educadores devem ser formados a partir das epistemologias dos povos, com bilinguismo e autonomia curricular.

e) Valorização dos saberes locais: Reconhecimento da cultura, história, memória, produção e modos de vida das comunidades e promoção de práticas pedagógicas conectadas à realidade local, bem como a consideração da dimensão afetiva e simbólica do território, levando-se em conta identidades e ancestralidades presentes nos territórios. No caso específico da educação para as relações étnico-raciais, deve-se possibilitar ações de mapeamento culturais específicos das comunidades quilombolas, indígenas, do campo, das águas e florestas, incentivo às práticas pedagógicas sobre histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

f) Mundo do trabalho: O currículo deve se articular com: as potencialidades econômicas e características locais para promover a formação crítica em relação ao mundo do trabalho; desenvolvimento de projetos de vida que problematizam as condicionalidades e

²⁷ Cidades inteligentes usam tecnologia para melhorar a eficiência urbana e a sustentabilidade, integrando IoT - internet das coisas, big data - grande gestão de volume de dados e participação cidadã. No entanto, críticas destacam exclusão digital, vigilância massiva, dependência de corporações e riscos ambientais, exigindo modelos mais inclusivos. Para aprofundar, ver: TORRES, F. T. P.; MACEDO, L. A. V. Internet das Coisas: Conceitos, Aplicações e Desafios. Revista de Tecnologia da Informação e Comunicação, v. 8, n. 1, p. 45-60, 2021. Disponível em: <https://revista-tic.com.br/artigo/2021/iot-desafios>

potencialidades do território no qual se está inserido; oferta de ferramentas para superar desafios e aproveitar as oportunidades regionais em adequação à etapa de ensino e às respectivas modalidades. No caso da Educação Escolar Indígena e Quilombola, o projeto de vida dos estudantes deve considerar a permanência no território, o fortalecimento das culturas tradicionais e a autonomia econômica com base nos modos de vida indígenas.

g) EEQ e Educação Integral: A garantia da oferta da estrutura física e pedagógica que atenda as demandas específicas das comunidades quilombolas e de seus respectivos territórios. O currículo da ETI deve contemplar na parte diversificada da matriz, carga horária na qual os estudantes quilombolas possam compartilhar os saberes ancestrais, junto aos griots, de sua comunidade.

g) Territórios Educativos nas Escolas Indígenas e Quilombola, sagrado, vida e aprendizagem: O currículo deve incorporar saberes como a oralidade, o canto, o artesanato, as artes, a agricultura tradicional, o uso das ervas medicinais, os rituais e a espiritualidade. Esses não são "complementos", são o cerne da educação em território indígena. O tempo escolar deve seguir os ciclos da natureza e os calendários cerimoniais das comunidades. A infraestrutura deve considerar espaços educativos com identidade ancestral, como casa de reza, galpão coletivo, horta comunitária, trilhas e ambientes naturais de ensino.

Para as comunidades quilombolas, o território é o ambiente de construção de conhecimento, onde a onde a interseccionalidade deve acontecer. Suas casas, roças, puxirões, roda de conversas com os griots, tudo pode e deve ser reconhecido como pedagógico. A expansão do currículo ocorre nestes momentos vividos dentro do território, como músicas, danças, medicinas tradicionais.

É no território que as gerações interagem e compartilham seus conhecimentos, a partir da memória ancestral, o território é fonte de conhecimento.

6. A ESCOLA CATARINENSE COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA INTERSETORIALIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A escola contemporânea deve se afirmar como um espaço dinâmico, vivo e integrado às múltiplas dimensões da vida social. O contexto atual exige que as instituições educacionais avancem além dos seus muros físicos, construindo pontes sólidas com diversos setores da sociedade para assegurar uma formação integral, contextualizada e cidadã aos estudantes. Essa integração se manifesta, especialmente, por meio de projetos interdisciplinares e intersetoriais, os quais fortalecem o protagonismo estudantil e ampliam os horizontes formativos.

A intersetorialidade na educação promove a articulação de diferentes áreas, setores, políticas públicas e agentes para garantir a qualidade e a equidade do processo educativo. Ao envolver diferentes setores, as ações em prol da educação integral serão mais eficazes e abrangentes, atingindo os objetivos de forma mais completa. A intersetorialidade busca superar barreiras do isolamento entre diferentes áreas e a fragmentação de suas ações, criando um sistema mais coeso e articulado, a fim de integrar esforços para que objetivos como o desenvolvimento integral dos estudantes sejam alcançados.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 205, estabelece que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa diretriz constitucional fundamenta a necessidade de articulação entre a escola e outros setores da sociedade, como saúde, cultura, segurança, assistência social, meio ambiente e trabalho.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015) ao estabelecer metas e estratégias para a educação brasileira, reforça a importância da intersetorialidade como caminho para garantir equidade, qualidade e inclusão educacional. Em sintonia com esse marco legal, a escola catarinense, em todas as etapas e modalidades, deve buscar parcerias com instituições educacionais, setor público e setor produtivo, contribuindo para atividades de aprendizagem, estágios, visitas técnicas, estudos de caso, projetos, práticas em laboratório, dentre suas ações²⁸.

²⁸ A Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023, Art. 4º, Inciso XI, explicita a importância da “articulação intersetorial com políticas e órgãos públicos de áreas e esferas diversas, bem como com organizações da sociedade civil, famílias e demais integrantes da comunidade local para a efetiva promoção intersetorial da educação integral.”

Para alcançar essas parcerias faz-se necessária a aproximação dos diferentes poderes: executivo, legislativo e judiciário. Também precisa ser incentivada a compreensão política em seu sentido amplo, aproximando as redes e escolas da dimensão democrática e participativa, por exemplo, no papel dos espaços colegiados na educação (conselhos escolares, fóruns de educação, grêmios estudantis, dentre outros) como instrumentos de diálogo, escuta e controle social e outros como conselhos de políticas públicas para a infância e juventude.

Destaca-se a importância da criação, fortalecimento e ampliação das redes intersetoriais, promovendo a governança colaborativa e a corresponsabilidade entre os entes envolvidos. A escola, como núcleo de articulação comunitária, deve ser reconhecida como agente estratégico na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes e na construção de uma sociedade justa, equitativa e solidária.

A portaria do MEC nº 2.036/2023 (BRASIL, 2023) aponta a articulação intersetorial com políticas públicas em suas esferas diversas. Além disso, estimula a intersetorialidade e a regionalização no campo da saúde, assistência social, segurança, e instituições como o Ministério Público, o Conselho Tutelar, entre outros entes públicos. O diálogo entre os setores é fundamental para a efetivação de ações conjuntas e articulações pensadas para os sujeitos da educação integral, definindo atribuições e protocolos a serem seguidos.

Para efetivar essas parcerias, é imprescindível a criação de canais acessíveis e desburocratizados, facilitando a comunicação e a cooperação entre os diferentes setores. A escola se consolida, dessa forma, como catalisadora da intersetorialidade, assumindo um papel ativo na proposição e execução de ações que respondam às demandas concretas da comunidade. Assim, avança-se rumo a uma escola integral, que reconhece os estudantes em sua multidimensionalidade.

Para fortalecer essa proposta, é essencial garantir a formação continuada intersetorial aos profissionais que atuam na educação integral, promovendo o desenvolvimento de um planejamento pedagógico integrado às demais políticas públicas. Salienta-se a necessidade de um profissional com função específica, pertencente ao quadro de ensino efetivo ou não, que de forma contínua, possa articular as ações entre os diferentes setores, acompanhando a implementação dos projetos e assegurando a coerência das práticas pedagógicas com os princípios da Educação Integral em Tempo Integral.

6.1 - A Intersetorialidade nas Etapas e Modalidades de Ensino

A proposta de intersetorialidade na política de Educação Integral em Tempo Integral é estratégica e necessária, especialmente para cada uma das modalidades. No entanto, ela deve ser implementada com respeito às especificidades, e não como um mecanismo

de controle social ou padronização de atividades, abrangendo particularidades de cada uma das etapas e modalidades.

Na perspectiva da Educação Escolar Indígena, é fundamental reconhecer que a vida nos territórios originários não se organiza segundo a lógica fragmentada dos setores públicos, mas se sustenta em redes de relações comunitárias, espirituais, culturais e ambientais profundamente interligadas. Por isso, a atuação da escola indígena deve estar articulada com políticas públicas de diferentes áreas – como saúde indígena, segurança alimentar, proteção territorial, cultura e meio ambiente – sempre com a mediação respeitosa das lideranças e organizações indígenas locais.

Essa articulação intersetorial deve fortalecer os espaços de escuta e decisão conjunta entre escola, comunidade e representantes de outras políticas públicas, promovendo ações integradas que respeitem e valorizem os saberes tradicionais, os modos de vida e os projetos de futuro dos povos indígenas.

Fortalecer o diálogo entre pares é essencial para construir propostas educativas que respeitem as especificidades culturais e contribuam para a autonomia e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

A educação, nesse contexto, deixa de ser um serviço isolado e passa a compor um tecido coletivo de cuidado, resistência e construção da autonomia dos povos originários.

A intersetorialidade também é um pilar essencial para o desenvolvimento e a garantia de direitos das comunidades quilombolas. Essa abordagem se torna viável e eficaz porque, nessas comunidades, a lógica individual não se sobrepõe à coletividade. Pelo contrário, o bem-estar do grupo e a preservação de suas tradições e modo de vida são prioridades que guiam as ações e demandas.

As necessidades das comunidades quilombolas abrangem diversos setores, e para que sejam atendidas de forma justa e eficaz, é fundamental que as demandas por direitos, cultura, saúde, moradia, alimentação digna, educação, assistência social, segurança e saneamento básico sejam vistas e tratadas de forma integrada. Não se pode resolver um problema de saúde, por exemplo, sem considerar o acesso à água potável ou à educação, que estão intrinsecamente ligados ao bem-estar geral da comunidade. Os atores que devem garantir as políticas públicas, devem antes da ação dialogar com as comunidades para a resolução dos problemas.

Para que possamos pensar a escola de Tempo Integral precisamos manter diálogo com instituições que refletem sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Estão entre estas instituições temos os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABIs, que se encontram em universidades e institutos federais, os Movimentos Sociais Negros, o Conselhos de Direito - como o Conselho Estadual das Populações Afrodescendentes - CEPA -, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da

Igualdade Racial - SEPPIR, o Ministério Público Estadual e Federal e a Defensoria Pública do Estado de Santa Catarina.

A Educação do Campo historicamente integra muitos setores do seu entorno, no percurso formativo do estudante, buscando parcerias que vêm a contribuir para as necessidades da comunidade escolar, visando o êxito no processo de ensino e de aprendizagem, respeitando a realidade local e especificidades desta modalidade de ensino. Nesse sentido, as parcerias que historicamente têm sido realizadas ocorrem com: Cooperativas, Conselhos comunitários, Clube de mães, Movimentos sociais e culturais, Igrejas e clubes da comunidade, Defesa Civil, Assistência Social, Meio ambiente, Secretaria de Saúde, Secretaria Municipal de Educação, Instituto do Meio Ambiente - IMA, Epagri, Agroindústrias Pastorais, Cooperativas financeiras, Associações, Conselhos municipais, Secretaria da agricultura, entidades locais entre outros.

A concepção intersetorial reconhece que a qualificação profissional não se restringe apenas à preparação para o mundo do trabalho, mas envolve a formação cidadã, crítica e para a formação integral. Sendo assim, a Educação Profissional em Santa Catarina se consolida como uma modalidade estratégica e integradora, articulando a formação técnica e combatendo as fragmentações sociais. Enraizada no princípio da equidade e da acessibilidade, ela se estrutura em tempo integral e dialoga diretamente com as múltiplas áreas da vida social, ampliando o papel da articulação com setores como saúde, tecnologias, assistência social, cultura, meio ambiente, esporte, política, incluindo o setor produtivo, universidades e comunidades locais e permite à escola atuar como promotora de transformações sociais significativas. Assim, o território se torna extensão da sala de aula e o estudante se constitui como sujeito ativo e protagonista de seu percurso formativo e da realidade em que está inserido.

Nas escolas de Educação Profissional, as relações intersetoriais são cruciais para uma formação integral e para preparar os estudantes para o mundo do trabalho. A intersetorialidade promove a integração de diferentes saberes e experiências. Desta maneira, se enriquece o processo de aprendizagem e se permite o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de cidadania, além dos conhecimentos técnicos e práticos necessários às profissões, aos projetos de intervenção e para o projeto de vida, no sentido de pensar a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir (BRASIL, 2018).

O Estado deve garantir programas contínuos de formação para professores dos cursos técnicos, assegurando sua atualização pedagógica e técnica. Além disso, é essencial divulgar a Educação Profissional por meio de apresentações em escolas de Ensino Fundamental, eventos de integração nas instituições que oferecem esses cursos e criar fóruns permanentes de Educação Profissional e Tecnológica, em todo o território catarinense, para CEDUPs (Centro de Educação Profissional), Casas Familiares Rurais e escolas com cursos técnicos.

A modalidade da Educação Especial amplia o tempo e as possibilidades educativas, uma vez que existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, em que são trabalhados recursos adequados e acessibilidade curricular e na sala de aula, a possibilidade de adequações com o segundo professor. Para potencializar ainda mais as garantias que existem na escola que se propõe inclusiva, é necessário que se disponibilize recursos, estratégias pedagógicas e apoios que possam garantir o acesso ao currículo, à comunicação e à participação em todas as atividades ao longo do tempo integral. Isso inclui a atuação de profissionais com expertise no uso de tecnologias assistivas – como softwares específicos, dispositivos de comunicação alternativa, adaptações físicas e recursos audiovisuais – que tornam o espaço escolar acessível e acolhedor.

Ao integrar os esforços entre diferentes setores e profissionais, a escola fortalece sua função inclusiva, criando condições para que todos os estudantes desenvolvam ao máximo suas potencialidades, com maior autonomia e protagonismo em seu processo de aprendizagem.

6.2 Parcerias intersetoriais possíveis de acordo com as modalidades e suas especificidades

O planejamento integrado de professores se torna o ponto de partida para projetos e ações integradoras, que estruturam o currículo e concretizam a proposta da educação em tempo integral. As práticas esportivas e corporais, nesse contexto, atuam como ponte entre o corpo e a coletividade, promovendo saúde, bem-estar e valores como cooperação, responsabilidade e superação.

A conexão com as instâncias de saúde e assistência social são fundamentais para o processo educativo, desde palestras e ações sobre saúde mental, Infecções Sexualmente Transmissíveis - ISTs, alimentação, autocuidado, saúde bucal, gravidez na adolescência, entre outros. Na perspectiva técnica, a cooperação técnico-pedagógica entre setores públicos, projetos de extensão e pesquisa com foco em demandas educacionais e saúde entre outros. E no caso da assistência social, encaminhamentos para programas de apoio e assistência estudantil e familiar.

A arte e a cultura, quando incorporadas ao cotidiano escolar, fortalecem o pertencimento e a identidade dos estudantes. A aproximação com artistas, coletivos culturais e instituições valoriza o patrimônio local, ampliando o repertório dos estudantes e integrando áreas como turismo, gastronomia, arquitetura, entre outras.

O cuidado com o meio ambiente, garantido pelo art. 225 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei nº 9.795/1999, deve atravessar todas as áreas. A escola torna-se espaço de práticas sustentáveis, de sensibilização e de acesso ao conhecimento sobre às

questões ambientais, em diálogo com cooperativas, associações, Conselhos Estaduais e Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Santa Catarina (CIEA), promovendo protagonismo estudantil e soluções para desafios socioambientais locais.

A intersectorialidade também caminha ao lado da segurança pública e da justiça, promovendo cultura da paz²⁹ e prevenção da violência. Parcerias com instituições públicas possibilitam formações voltadas à cidadania, aos direitos e deveres e à resolução pacífica de conflitos. Os projetos que envolvem jovens em privação de liberdade também devem ser considerados, promovendo sua reintegração social por meio da educação.

No campo do trabalho, cabe ao Estado articular parcerias com o setor produtivo, assegurando campos de estágio, visitas técnicas, mentorias, entre outros. A relação com o setor produtivo, inclusive de tecnologia, permite acesso a ferramentas digitais e letramento tecnológico, preparando os estudantes para os desafios contemporâneos.

A aproximação com universidades fortalece a continuidade dos estudos, a pesquisa aplicada e os projetos de extensão, alinhando os cursos técnicos às graduações e ao desenvolvimento regional. As bibliotecas das unidades escolares, por sua vez, são espaços de descoberta e protagonismo, devendo ser equipadas e atualizadas para apoiar uma formação integral e contextualizada.

As famílias são parte indissociável da Educação Integral. A participação ativa da família nas decisões escolares, nas atividades formativas e no acompanhamento da trajetória dos estudantes deve ser incentivada, com base no diálogo, escuta e valorização dos saberes familiares e territoriais.

Pensar a Educação Integral na perspectiva da intersectorialidade requer projetos integradores que conectem teoria e prática, saberes científicos e culturais, problemas locais e soluções comunitárias. Ao tornarem os estudantes protagonistas da transformação social, ampliam o sentido da escola e consolidam a proposta de uma Educação Integral.

A valorização das potencialidades do território passa também pelas parcerias com instituições de pesquisa, agricultura familiar e secretarias de desenvolvimento. As ações conjuntas possibilitam práticas sustentáveis, inovação e geração de renda, contribuindo para que os jovens permaneçam e atuem em suas comunidades, com identidade, pertencimento e responsabilidade social.

Essas ações encontram respaldo em fundamentos legais como a Constituição Federal de 1988 (artigos 205, 206, 208, 225), a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que reafirmam a centralidade da educação para a cidadania, a sustentabilidade e o desenvolvimento local.

²⁹ Cultura de paz, conforme definição da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1999, representa um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida de pessoas, grupos ou nações, baseados no respeito pleno à vida, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.



UNIDADE

II



1. MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS DE REFERÊNCIA PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

A educação integral como princípio formativo, com vistas ao desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens e à ampliação da jornada escolar, está presente na legislação escolar brasileira desde a Constituição Federal, cuja garantia do direito à educação compõe o rol dos direitos fundamentais de natureza social no art. 6º da CF (BRASIL, 1988) e representa condição de concretização dos fundamentos e dos objetivos da República Federativa do Brasil (artigos 1º e 3º), sobretudo a dignidade da pessoa humana, a erradicação da pobreza, da marginalização e redução da desigualdade social para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

A dignidade da pessoa humana pressupõe o desenvolvimento das potencialidades individuais propiciado pela oferta de uma educação integral e de qualidade, fator intrínseco à redução das desigualdades sociais.

A Constituição Federal, em seus artigos 205 e 227, determina que a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser assegurada por meio de “ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” na forma do seu art. 23, inciso V, e do caput do art. 214, em regime de colaboração e responsabilidade solidária, tal como se depreende da leitura conjugada dos seus artigos 30, inciso VI e art. 211.

A Constituição do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1989) reafirma o princípio da dignidade da pessoa humana e, em seu art. 161, parágrafo único, determina que a “educação prestada pelo estado atenderá à formação humanística, cultural, técnica e científica da população catarinense”.

O ECA (BRASIL, 1990) e a LDB (BRASIL, 1996) aprofundaram aspectos pertinentes à educação integral como concepção teórica, metodológica e política. O desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens consta no teor do ECA ao estabelecer que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]”, sendo-lhes assegurado “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (art. 3º). O art. 53 estabelece, ainda, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Esses artigos determinam aspectos importantes para a discussão sobre a educação integral, aspectos estes que a própria LDB retoma, a partir da sua elaboração, aprovação e complementação.

A LDB (BRASIL, 1996), cujo caráter regulamenta a CF no que se refere à educação escolar, define, em seu art. 2º, o “pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” como finalidade da educação escolar. Além disso, o artigo 22 reforça que a educação básica deve garantir aos estudantes a progressão “em estudos posteriores”.

Acerca da ampliação da jornada escolar, a LDB (BRASIL, 1996) orienta, no artigo 25, como responsabilidade dos sistemas de ensino, na oferta da educação escolar, a definição adequada entre o número de estudantes e de profissionais do magistério, a carga horária e as condições materiais e estruturais das escolas. Importante ainda o respeito “das características regionais e locais”. Na educação infantil, a jornada de tempo integral é de 7 (sete) horas (art. 31, inc. III)³⁰. No Ensino Fundamental, a LDB (BRASIL, 1996) define que o tempo de permanência na escola será oferecido “progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (art. 34, §2º). Da mesma forma, o art. 87, § 5º, prevê a articulação entre os entes federados para a ampliação das “redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral”. No âmbito do Ensino Médio, é importante resgatar o parágrafo 1º do artigo 24 da LDB que aponta a necessidade de ampliação da carga horária de 1000 horas anuais para 1400, considerando os prazos e metas previstos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

No caso de Santa Catarina, a Lei Complementar n. 170/1998 (SANTA CATARINA, 1998), dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino, determina que a educação deve ser “inspirada nos princípios da democracia, liberdade e igualdade, enfatizando a equidade, nos ideais de solidariedade humana e bem-estar social e no respeito à natureza” (art. 4º). Dessa forma, tem como finalidade, além do previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade” (art. 4º, inc. I) e determina que a educação escolar deve garantir uma “formação humanística, cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática” (art. 4º, inc. II).

Sobre o tempo de permanência na escola está previsto no parágrafo único do artigo 5º, que:

A ampliação progressiva do período de permanência do educando na escola, prevista no inciso XI, terá início, prioritariamente, nas escolas situadas nas áreas em que as condições econômicas e sociais dos educandos recomendarem, asseguradas condições pedagógicas suficientes e observadas as metas definidas no plano plurianual e no plano estadual de educação (SANTA CATARINA, 1998, Grifo Nosso).

A garantia de uma educação integral com qualidade socialmente referenciada deve ocorrer mediante a oferta de “insumos indispensáveis ao desenvolvimento do

³⁰ Sobre o tempo máximo de permanência da criança na instituição escolar, sugere-se a orientação do Parecer n. 17/2012 do Conselho Nacional de Educação: “A jornada máxima de atendimento da criança no ambiente institucional da creche ou pré-escola, é de dez horas diárias, para que se garanta o seu necessário tempo de convivência no ambiente familiar”.

processo de ensino-aprendizagem” (Artigo 5º, inc. VII), e com membros do magistério “permanentemente qualificados para atender à demanda escolar”, Artigo 5º, inc. IX (SANTA CATARINA, 1998).

O Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB n. 11/2010 (BRASIL, 2010), apresenta aspectos sobre a educação em tempo integral no que se refere ao currículo, concebendo-o como um projeto educativo integrado de, no mínimo sete horas, para a jornada escolar diária e sugerindo as atividades a serem desenvolvidas no tempo ampliado:

A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2010).

Acrescenta ainda, aspectos sobre os espaços nos quais as atividades devem ser executadas, bem como introduz a possibilidade de utilização de espaços fora do ambiente escolar:

As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola. Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras (BRASIL, 2010).

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) estabelece que, no período de 2014 a 2025³¹ o poder público deve oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes da Educação Básica. No teor das metas encontram-se estratégias para a efetivação da educação em tempo integral.

Na meta 1 do PNE, que trata da Educação Infantil, encontramos a estratégia 1.17, que visa estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2014). A expansão da oferta do ensino em tempo integral em outras escolas ou etapas de ensino não deve ocorrer, portanto, em detrimento do direito de acesso à educação infantil em tempo integral consolidado no município.

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina - PEE/SC- aprovado pela Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, para o decênio 2015-2024, também determina na Meta 6 o oferecimento de “educação em tempo integral em, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) nas escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 40% (quarenta por cento) dos estudantes da educação básica, até o final da vigência deste Plano”.

A Lei nº 14.113 de 25/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, é importante

³¹ A Lei nº 14.934 de 25/07/2024 prorrogou a vigência do PNE até 31 de dezembro de 2025.

ordenamento legal para subsidiar a proposta de adesão ao Programa ETI e a construção da política local de ETI, ao determinar no Art. 7º, a distribuição dos recursos do Fundo, prevê que devem ser “observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por estudante (VAAF, VAAT ou VAAR)³² entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino e consideradas as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade” (BRASIL, 2020, Grifo nosso). Em relação às ponderações, o parágrafo primeiro indica que: “A ponderação entre diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino adotará como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano”.

Dentre as ponderações está a destinação de verbas específicas, com acréscimo no custo aluno para as escolas de tempo integral dos três níveis da educação básica. O artigo 11 do Decreto n. 10.656/2021, de 22 de março de 2021, que regulamenta a Lei do FUNDEB, considera como ensino em tempo integral a “jornada escolar de um estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo” (BRASIL, 2021). A Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024, especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do FUNDEB para o exercício de 2025.

Até aqui, a legislação menciona a educação integral e a ampliação da jornada diária escolar, mas não implementa uma política própria para este fim, deixando a cargo dos sistemas estaduais e municipais a sua elaboração e execução.

Considera-se importante conhecer a legislação e os planos que subsidiam de forma significativa as redes na construção e aprovação da sua política, não só pela relevância histórica que representam, mas também que apontam importantes caminhos para fundamentação teórica e metodológica da construção da política a nível local.

A Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (BRASIL, 2023), institui o Programa Escola em Tempo Integral - ETI, cujo objetivo é promover a educação básica em período integral. A lei estabelece o uso de estratégias de assistência tanto técnica quanto financeira. Essas estratégias visam incentivar a criação de vagas de educação em tempo integral nas diversas redes e sistemas de ensino.

Para a implementação das escolas de tempo integral, a Portaria nº 748, de 29 de julho de 2024 (BRASIL, 2024) estabelece estratégias, eixos estruturantes e ações complementares, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, tendo em vista as modalidades de oferta da educação básica previstas na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e o fortalecimento das políticas de educação ambiental, educação em direitos humanos e educação para

³² VAAF: Valor Anual por Aluno Fundeb trata-se de uma das complementações financeiras da União para o FUNDEB. VAAT: Valor Aluno Ano Total é uma das complementações do Novo Fundeb, o fundo que financia a educação básica no Brasil, e serve para aumentar o valor mínimo que cada rede de ensino recebe por aluno. VAAR: Valor Aluno Ano Resultado é uma das formas da União complementar os recursos do FUNDEB.

as relações étnico-raciais. Dessa forma, consideramos necessário apontar algumas legislações referentes às modalidades de oferta da educação básica que contribuem para a construção da política:

a) Educação Especial: a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução n. 100/2016 do Conselho Estadual de Educação de SC, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

b) Sobre a Educação Profissional a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2021b) define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021b); a Resolução CEE/SC nº 049/2024 (Conselho Estadual de Educação, 2024) que altera o § 2º do art. 46 da Resolução nº 001, de 21 de fevereiro de 2022 que estabelece Normas Complementares e Operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.

c) Educação Escolar Quilombola: Portaria MEC nº 470/2024 (BRASIL, 2024), institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola; Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (BRASIL, 2012), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Resolução CEE 086/2019 (Conselho Estadual de Educação, 2019) que Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina.

d) Educação Escolar Indígena: Resolução CNE/CEB nº 3/1999 (BRASIL, 1999) que estabelece “Escola Indígena” com organização própria e atendimento exclusivo em língua materna, localizada em terras indígenas; a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (Organização Internacional do Trabalho, 1989), nos remete à Educação Escolar Indígena e Resolução CEE/SC nº 068/2018 (Conselho Estadual de Educação, 2018), que dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas de Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Além das modalidades, sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais destacam-se a Resolução CNE/CP nº 1/2004 (BRASIL, 2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-BRASILEIRA e Africana e a Resolução CEE/SC nº 004/2022 (Conselho Estadual de Educação, 2022), que Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Nacional e Estadual de Educação de Santa Catarina.

2. DIRETRIZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA

Neste tópico são apresentadas diretrizes, que têm como objetivo orientar as decisões, ações e estratégias, para a implementação da política da Educação Integral em Tempo Integral em Santa Catarina. Salienta-se que o teor destas diretrizes estão alicerçados na legislação educacional brasileira e catarinense; no conhecimento sobre a trajetória do oferecimento da educação integral e em tempo integral no estado; na concepção de educação integral como formação humana integral na Educação Básica. Alinhadas, ainda, à Resolução CEE/SC nº 024, de 23 de junho de 2025, que Institui as Diretrizes da Política de Educação Integral em Tempo Integral para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e estabelece outras providências.

São diretrizes da educação integral em tempo integral:

- Art. 5º. São diretrizes da Política de educação em tempo integral:
- I - Expansão das escolas em tempo integral, orientada pela concepção da Educação Integral estabelecida nesta Resolução;
 - II - Oferta e progressão do número de matrículas na Educação Básica;
 - III - Currículos que visem o alcance dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral para todos os estudantes;
 - IV - Currículos integrados e acessíveis que considerem a ampliação, o aprofundamento e o acompanhamento da aprendizagem, da pesquisa científica, das práticas culturais, artísticas, esportivas, de lazer e de brincar, das tecnologias da comunicação e informação, da cultura de paz e dos direitos humanos, da aprendizagem baseada na relação direta com a natureza e na preservação do meio ambiente, na promoção de práticas e ética do cuidado, saúde integral, além de outras formas de desenvolvimento humano;
 - V - Infraestrutura física e tecnológica das escolas de Educação Integral em Tempo Integral com garantia de ambientes que favoreçam a diversificação de experiências de aprendizagem e desenvolvimento integral, assegurando acessibilidade ao público da educação especial, o respeito e promoção aos pertencimentos étnico-raciais e socioculturais da comunidade escolar;
 - VI - Material didático e pedagógico contextualizado, significativo, acessível, diversificado e sustentável, considerando a diversidade étnico-racial, ambiental, cultural e linguística;
 - VII - Práticas educativas orientadas por uma perspectiva interdisciplinar;
 - VIII - Participação ativa dos estudantes e reconhecimento do seu papel no processo de construção e apropriação do conhecimento desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em uma perspectiva de autonomia progressiva;
 - IX - Fortalecimento das instâncias democráticas na escola com vistas a participação de todos no processo educacional;
 - X - Integração da escola com os territórios de vida dos estudantes e com a comunidade de que fazem parte, com vistas ao reconhecimento dos saberes e das práticas socioculturais vivenciadas nos seus entornos;
 - XI - Articulação intersetorial das políticas e órgãos públicos, bem como com organizações da sociedade civil, para promoção da Educação Integral em Tempo Integral;
 - XII - Valorização dos profissionais que atuam nas escolas em tempo integral, com progressiva implantação da dedicação exclusiva desses profissionais nas escolas de tempo integral;
 - XIII - Disponibilização de estrutura física, pedagógica e de carga horária para o planejamento dos professores;
 - XIV - Garantia de consulta à comunidade escolar, incluindo o público das modalidades

(Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Bilíngue de Surdos e Educação Especial) sobre a oferta da escola de Educação Integral em Tempo Integral;

XV - Desenvolvimento de estratégias visando a redução das desigualdades étnico raciais, socioeconômicas, territoriais, socioambientais, de gênero, do público da educação especial e dos jovens que cumprem medidas socioeducativas;

XVI - Oferta e progressão de matrículas de Ensino Médio Integral em Tempo Integral articuladas à educação profissional técnica;

XVII - Oferta e progressão de matrículas de tempo integral nas modalidades de Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, considerando as respectivas Diretrizes Curriculares e normativas próprias;

XVIII - Prioridade na distribuição de matrículas de tempo integral aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, considerando indicadores de aprendizagem, renda, raça, sexo, condição de pessoa com deficiência, de família monoparental, adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, entre outros;

XIX - Garantia da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 de forma transversal e interdisciplinar.

XX - Valorização do conhecimento ancestral, a partir do conjunto de saberes, práticas e tradições transmitidas de geração em geração (SANTA CATARINA, 2025).

3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL, NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

A Educação Integral em Tempo Integral é uma estratégia de oferta educacional que esteve presente em diferentes momentos e instituições educacionais da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Historicamente, Santa Catarina, acompanhou o cenário nacional desenvolvendo programas e projetos de educação em tempo integral. Em 2003, o estado criou o Projeto Escola Ambial - Educação Ambiental e Alimentar, que era:

[...] sustentado por quatro pilares: cozinha semi-industrial, espaço horta, quadra multiuso e sala informatizada, compreendidos como espaços pedagógicos, e centrados em quatro eixos pedagógicos: Linguagem, Esportes, Arte e Cultura e Iniciação à Pesquisa Científica (SANTA CATARINA, 2006, p. 40).

Em 2005, o estado criou o Projeto Escola Pública Integrada/EPI (Decreto nº 3.867/2005) que oferecia educação em tempo integral no Ensino Fundamental e tinha por finalidade viabilizar a ampliação das oportunidades de aprendizagem e a busca de uma educação de qualidade.

Em 2007, Santa Catarina aderiu ao Programa Federal Mais Educação/PME que ofertava atividades optativas nos macrocampos, conforme Portaria Interministerial nº 17/2007:

acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2007).

Em 2010, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI (Portaria MEC nº 971/2009), cujo principal objetivo era oportunizar ao adolescente e ao jovem a ampliação do tempo escolar, garantindo a formação integral com a inserção de atividades que tornassem o currículo mais integrado, dinâmico, com conteúdos curriculares organizados a partir de um planejamento interdisciplinar. Um de seus diferenciais foi a oferta de cinco aulas semanais de planejamento dentro da carga horária do professor, em que todos os professores se reuniam para planejar coletivamente na escola.

Em 2014, o Estado lançou o Programa de Novas Oportunidades de Aprendizagem/PENOA no contraturno escolar, que tinha como objetivo trabalhar as lacunas de aprendizagem dos estudantes, em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2018, com a inserção do componente de Esportes, esse programa passou a ser considerado “em tempo integral”.

Em 2016, Santa Catarina fez a adesão ao Programa Federal Novo Mais Educação/PNME (Portaria MEC nº 1.144/2016) que tinha por objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no contraturno escolar.

Em 2017, o estado implantou o Programa Federal Ensino Médio Integral em Tempo Integral/EMITI (Portaria MEC nº 2116/2019), que tinha a finalidade de ampliar a oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nas redes públicas. O EMITI ofertava, para além da hora-atividade, dez aulas semanais de planejamento (coletivo e individual) na escola, dentro da carga horária do professor.

Em 2018, foi criado o Programa Mais Saber, para atender, em tempo integral, aos estudantes do Ensino Fundamental das escolas que participavam do PNME, que reduziu muito a oferta nos estados.

Em 2021, para atender às escolas que ofertavam o Projeto Escola Pública Integrada ou o Programa Mais Saber SC, o estado criou o Projeto da Educação em Tempo Integral/ETI, que está em vigência, no Ensino Fundamental, até os dias atuais. Este projeto oferta uma matriz de 45 aulas semanais, integrando os componentes da parte diversificada e da Base Comum e tem como finalidade ampliar a jornada escolar, promovendo a formação integral do estudante, aumentar a oferta de matrículas na ETI, oportunizar tempos, espaços e metodologias/estratégias diferenciadas e qualificar o tempo de permanência do estudante na escola.

Igualmente, o Ensino Médio conta com a Educação Integral em Tempo Integral na Formação Geral Básica e na Educação Profissional e Tecnológica com carga horária de 40 aulas semanais. O estudante permanece na escola 8 períodos diurnos, intercalando os componentes curriculares da formação geral básica e dos itinerários formativos. Os itinerários formativos são compostos de aprofundamentos na área do conhecimento e suas tecnologias, bem como Educação Digital e Educação Empreendedora. No Ensino Médio integrado à Educação Profissional em Tempo Integral (EMIEPTI), os itinerários formativos são compostos pelos componentes curriculares referentes à área técnica dos cursos técnicos oferecidos.

Ainda, nas modalidades da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Tempo Integral (EMIEPTI) promovem a ampliação da jornada escolar diária e a educação integral.

Essa ampliação ocorre por meio dos itinerários formativos, que incluem componentes curriculares voltados à formação técnica dos cursos. Com uma carga horária de 50 horas semanais, os cursos garantem uma jornada de 10 horas diárias de estudos. Sua oferta ocorre por meio da metodologia da Pedagogia da Alternância, que articula o

Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), valorizando os saberes locais e a realidade sociocultural dos estudantes.

Em 2025, a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina possui 1038 Unidades Escolares/UE e 215 Unidades Descentralizadas/UD, das quais 598 ofertam Anos Iniciais, 849 ofertam Anos Finais, 729 ofertam Ensino Médio e 275 ofertam Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos que algumas Unidade Escolares atendem uma ou mais etapas da Educação Básica. Com relação às matrículas, o Estado atende 281.929 estudantes no Ensino Fundamental (108.237 nos Anos Iniciais e 173.692 nos Anos Finais); 220.945 estudantes no Ensino Médio e 19.232 estudantes na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 522.106 estudantes (SANTA CATARINA, 30/06/2025b).

Com relação à Educação Integral em Tempo Integral, atualmente a Rede Estadual de Ensino possui 107 escolas, sendo 33 de Ensino Fundamental e 74 de Ensino Médio, atendendo 11.686 estudantes matriculados, sendo 3.908 Anos Iniciais, 2.098 de Anos Finais, 2.146 de Ensino Médio e 3.534 Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Tempo Integral/EMIEPT. Das 107 escolas, 79 estão em área urbana e 28 em área rural, destas, 2 são escolas indígenas e 1 escola em área de assentamento. Das 11.686 matrículas, 1.515 são rurais e 10.171 são urbanas. Desse total de matrículas: 30 de Educação Escolar Indígena, 1630 de Educação do Campo e 829 de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2025b).

Com base nos dados extraídos do Censo da Educação Básica (INEP, 2024), o estado de Santa Catarina apresenta os seguintes indicadores: o percentual de matrículas em 2014 era de 18,2% e em 2023, somente 14,3% dos estudantes foram atendidos. Desse cenário, a rede estadual corresponde aos seguintes percentuais: em 2014, apenas 6,4% dos estudantes estavam na Educação em Tempo Integral, enquanto que em 2023, esse percentual diminuiu para 1,6%. Em 2025, a rede estadual de ensino atende cerca de 2% dos seus estudantes na Educação Integral em Tempo Integral.

Atualmente, as escolas de Educação Integral em Tempo Integral possuem 2.180 professores que atuam nos componentes curriculares da Base Comum, da parte diversificada no Ensino Fundamental e nos Itinerários Formativos do Ensino Médio da Formação Geral⁹ Tempo Integral/EMIEPTI. Destes professores 585 são efetivos e 1.595 são contratados em caráter temporário/ACTs.

Com relação aos profissionais, as escolas de Educação Integral em Tempo Integral enfrentam grandes desafios, pois muitas não possuem o quadro de profissionais completo conforme a Lei Complementar 668/2015. Esse quadro é composto por: gestor escolar, assessor de direção (acima de 500 estudantes com dois turnos 1 assessor, com 3 turnos 2 assessores), assistente técnico-pedagógico, especialista em assuntos educacionais

(administrador escolar, orientador educacional e supervisor escolar), assistente de educação, consultor educacional e professores (SANTA CATARINA, 2015).

Conforme dados fornecidos pelo Em 2025, o único diferencial, no que se refere ao quadro de profissionais, é a contratação de 169 professores Orientadores de Convivência no Ensino Fundamental, destes, 9 são efetivos e 160 são ACTs e no Ensino Médio a contratação de 14 Orientadores de Curso, sendo 1 efetivo e 13 ACTs (SANTA CATARINA, 2025a).

A partir do cenário mostrado anteriormente, percebemos que a Educação Integral em Tempo Integral requer investimento planejado em infraestrutura, contratação e efetivação de novos profissionais da educação para as demandas específicas da ampliação da jornada diária na escola. Assim como a formação de professores, a reorganização curricular e a mobilização de parcerias institucionais que viabilizem o atendimento em tempo integral com qualidade e equidade. Trata-se de um esforço que envolve tanto a ampliação quantitativa da oferta, quanto a consolidação de um modelo pedagógico que dialogue com as especificidades dos territórios e com as necessidades formativas dos estudantes catarinenses.

A partir das discussões realizadas com os profissionais e professores que participaram dos seminários de elaboração dessa Política foram identificados aspectos que contribuem para a EITI, como: implementação gradativa do tempo integral, maior número de professores efetivos, o sentimento de pertencimento e engajamento da comunidade escolar, o currículo integrado à realidade, à necessidade local e aos territórios, atendimento pedagógico individualizado dos estudantes (conforme a necessidade) e turmas com média de 20 estudantes.

Com relação aos desafios que ainda se colocam para a implementação nas escolas de Educação em Tempo Integral, podemos citar, por exemplo: ampliação do número de professores efetivos, com consequente redução no número de professores ACTs, adequação de espaços físicos e de infraestrutura, conforme a realidade de cada escola, contratação de profissionais que acompanhem atividades externas, bem como os tempos coletivos (entrada, almoço, intervalos, lanches e saída), ampliação do tempo para planejamento integrado/coletivo, continuidade da oferta em todas as etapas da Educação Básica, priorizando o início nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINANCIAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM SANTA CATARINA

O financiamento é condição essencial para a implementação e manutenção da Política de Educação Integral em Tempo Integral. Segundo Pinto (2018), o financiamento das políticas educacionais reflete as prioridades governamentais e determina, em grande medida, as possibilidades de efetivação do direito à educação. No caso específico da educação em tempo integral, os recursos precisam ser superiores aos da educação em tempo parcial, exigindo maior investimento por estudante.

A principal fonte de financiamento da Educação Básica pública no Brasil é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 14.113/2020 (BRASIL, 2020). Este fundo estabelece o fator de ponderação, para as matrículas em tempo integral em cada etapa e modalidade, reconhecendo a necessidade de maiores investimentos envolvidos.

É necessário que os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para oferta de cardápio adequado para os estudantes da EITI, considere as especificidades, como a do tempo de permanência na escola, diferenciando-o do ofertado para os estudantes do ensino em tempo parcial, na mesma unidade escolar.

Além das fontes federais, o financiamento da Política de Educação Integral em Tempo Integral pode também considerar recursos do orçamento previstos em rubricas específicas.

Para garantir a sustentabilidade financeira da Política de Educação Integral em Tempo Integral é fundamental a previsão orçamentária de curto, médio e longo prazo, com destinação específica de recursos para diferentes dimensões da política: adequação de infraestrutura e de quadro de pessoal; formação continuada; material didático pedagógico, entre outros.

5. GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A gestão democrática constitui um princípio basilar para a implementação da Política de Educação Integral em Tempo Integral, conforme estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esse princípio é reforçado pela Lei nº 14.644/2023 (BRASIL, 2023) que prevê a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Assim, a gestão democrática do ensino público é inegociável e deve orientar todas as ações relacionadas à Política da Educação Integral em Tempo Integral.

A gestão democrática implica em um conjunto de práticas que possam efetivar a transparência nos processos de implementação da política, a descentralização das decisões, a participação coletiva e deliberativa, a autonomia das unidades escolares e a legitimidade das decisões por meio de processos participativos, o que garante que as decisões tomadas sejam reconhecidas e respeitadas pela comunidade, uma vez que resultam de processos coletivos de discussão e deliberação.

A implementação de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral demanda uma estrutura de gestão democrática que articule diferentes níveis e instâncias do sistema educacional, estabelecendo um arranjo institucional capaz de sustentar as ações desenvolvidas em longo prazo. Segundo Lima (2020), a gestão democrática em políticas educacionais refere-se aos processos de coordenação, articulação e regulação entre diferentes atores governamentais e não governamentais na formulação e implementação dessas políticas.

A estrutura de gestão da Política de Educação Integral em Tempo Integral de Santa Catarina contempla diferentes níveis de articulação, do âmbito estadual ao escolar, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, estabelecendo canais de comunicação e integração entre eles. Assim, a consolidação da Política de Educação em Tempo Integral requer arranjos institucionais capazes de promover a articulação intersetorial e intergovernamental, superando a fragmentação das ações educativas.

Os Conselhos de Educação, tanto nacional, quanto estadual e municipais, os Fóruns dos Conselhos Escolares, os Conselhos Escolares, Comissões Comunitárias, Grêmios Estudantis, entre outros, têm papel fundamental nesse processo de efetivação da Educação em Tempo Integral.

No âmbito nacional foi criado em nível do Ministério de Educação e Cultura/MEC o Comitê Nacional do Programa Escola Tempo Integral (CONAPETI) e a Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral (RENAPETI).

No âmbito estadual, propõe-se a criação de um Fórum Estadual de Educação Integral, responsável pelo acompanhamento e monitoramento da Política na Rede Estadual de Ensino. Este Fórum deve ter composição plural e participativa, incluindo representantes de Instituições Públicas, conselhos vinculados à educação, Organizações da Sociedade Civil/OSCs, órgãos municipalistas, universidades e pesquisadores, de profissionais da educação e comunidade escolar.

A Secretaria de Estado da Educação tem papel estratégico na execução e articulação das diferentes dimensões da política; na formação continuada dos profissionais; no acompanhamento das ações regionais; na gestão dos recursos e na ampliação da Educação Integral em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino. No âmbito da política sugere-se a constituição de uma Comissão Intersetorial na própria Secretaria que se vincule à Política de Educação Integral em Tempo Integral, envolvendo as Coordenadorias Regionais de Educação/CREs. A existência de uma instância específica para a educação em tempo integral fortalece a identidade da Política e facilita a articulação entre os diferentes setores e instâncias envolvidas.

A Comissão Intersetorial da SED e CREs deve ser composta por uma equipe que contemple as etapas e modalidades da Educação Básica e que seja responsável pela implementação, gestão e monitoramento da Educação em Tempo Integral nas escolas. Para Leclerc e Moll (2012), a existência de estruturas regionais fortalece a territorialização da política e favorece o diálogo com as especificidades locais.

Na escola, o Conselho Deliberativo Escolar, como principal instância de gestão democrática, deve acompanhar essa Política e as ações da EITI. Ainda no âmbito escolar, compreende-se como relevante a instituição de uma coordenação da Educação Integral em Tempo Integral, com profissionais responsáveis por articular a implementação da Política e dos projetos na escola, promover a integração curricular, mobilizar parcerias com a comunidade, mediar a relação entre escola e família, participar da formação continuada específica entre outras ações.

6. CONDIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AÇÃO DA POLÍTICA

A implementação da Política de Educação Integral de Tempo Integral precisa apontar ações e estratégias que são condições necessárias para a sua efetivação, com a qualidade social prevista para esta política pública. Sendo assim, neste documento são apresentados 10 eixos, que se referem às temáticas e aos aspectos a serem considerados, definidos a partir de ampla discussão dos grupos que escrevem este documento.

No que se refere ao processo de implementação do planejamento e elaboração dos planos das políticas de educação integral em tempo integral, nas redes de ensino, vale considerar que as metas, principalmente com relação ao tempo/período previsto, para sua efetivação, são de curto, médio e longo prazo, principalmente porque precisam de revisão de legislação, adequação e construção de espaços físicos, realização de mudanças estruturais nas redes, dentre outros aspectos que não dependem exclusivamente das escolas ou das secretarias, envolvendo outros setores públicos. Isso também está muito ligado ao prazo de vigência dos Planos Nacional e Estadual de Educação, que são de 10 anos.

EIXO 1 : Ampliação de matrículas e ofertas na educação integral em tempo integral e condições de permanência.

- Ampliação gradativa do número de matrículas na Educação Integral em Tempo Integral/EITI em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo-se o acesso e a permanência dos estudantes, na perspectiva do alcance dos objetivos, metas e estratégias do Plano Estadual de Educação, até o final da sua vigência.
- Manutenção de consulta obrigatória à comunidade, para oferta da EITI na Unidade Escolar, verificando, preferencialmente, a existência de outra escola pública com tempo parcial nas proximidades, que ofereça as mesmas etapas e modalidades da Educação Básica.
- Oferta de educação integral em tempo integral, preferencialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, implantando de forma gradativa nas demais etapas da Educação Básica.
- Desenvolvimento da cultura de educação integral em tempo integral e do currículo integrado, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, gradativamente até o Ensino Médio, de preferência nas localidades em que o município já oferta Educação Infantil em tempo integral.

-
- Continuidade da oferta de matrículas nas escolas que já desenvolvem a educação integral em tempo integral na rede estadual de ensino.

EIXO 2: Gestão democrática, participação social e comunitária

- Instituição de um Fórum Estadual de Educação Integral composto por diferentes instâncias e entes federados, possibilitando a participação de representantes das Escolas que ofertam EITI;
- Considerar a formação de uma comissão intersetorial na Secretaria de Estado da Educação para apoiar a gestão da política de EITI.
- Fortalecimento das entidades democráticas nas escolas: conselhos deliberativos escolares, grêmios estudantis e APPs, com o objetivo de engajar famílias e comunidades nas decisões pedagógicas e de gestão escolar;
- Atualização progressiva dos Projetos Político Pedagógicos (PPP), das escolas que ofertam EITI.
- Constituição de instâncias próprias de gestão participativa nas escolas indígenas e quilombolas, como conselhos escolares ou comissões comunitárias, que atuem na construção, acompanhamento e avaliação das ações da Política EITI;

EIXO 3: Formação e valorização profissional

- Oferta sistemática de formação continuada, preferencialmente, no modo presencial, específica para Educação Integral em Tempo Integral, para todas as etapas de ensino e modalidades da educação básica, atendendo-se às especificidades socioculturais dos povos indígenas, dos quilombolas, do campo, da educação especial e para as relações étnico-raciais.
- Elaboração de Planejamento interdisciplinar, integrado e participativo a ser realizado durante o período destinado à hora-atividade dos profissionais.
- Articulação junto às instituições de Ensino Superior para a oferta de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, grupos de estudo, ampliação de pesquisas em áreas ligadas à Educação Integral em Tempo Integral, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.
- Fortalecimento de políticas de valorização profissional com planos de carreira que contemplem todos os profissionais que atuam nas escolas de EITI.
- Ampliação gradativa do número de professores efetivos e de outros profissionais para as escolas de tempo integral, preferencialmente, com 40h.
- Ampliação gradativa do número de professores efetivos indígenas e quilombolas para as escolas de tempo integral, preferencialmente com 40h.
- Composição do quadro de profissionais das escolas da EITI, com especial atenção, para os cargos/funções de assessor de direção, assistente técnico pedagógico, assistente de educação, especialistas em assuntos educacionais e orientadores de convivência ou função similar.
- Fortalecimento das equipes de gestão nas escolas que ofertam ou passarão a ofertar Educação Integral em Tempo Integral.

-
- Substituição de profissional de apoio técnico (assistente técnico-pedagógico e especialista em assuntos educacionais) e apoio administrativo (assistente de educação) quando ocorrer vacância ou afastamento, observadas as normas legais vigentes.
 - Atualização do quadro do magistério estadual atendendo às demandas específicas oriundas da oferta da Educação Integral de Tempo Integral.
 - Garantia de profissionais para o atendimento das demandas específicas da EITI (horário de convivência, intervalos, apoio nas atividades lúdicas, entre outros).
 - Realização sistemática de seminários ou eventos similares de âmbito estadual envolvendo o tema da Educação Integral em Tempo Integral com a participação de escolas públicas.
 - Estabelecimento de calendário que possibilite a escolha de vagas para o quadro de profissionais das escolas de EITI, anteriormente, ao início do ano letivo.
 - Disponibilização de profissional para coordenar a Educação Integral em Tempo Integral nas CREs e na SED.

EIXO 4: Currículo integrado, práticas pedagógicas contextualizadas, projeto político-pedagógico intercultural e territorializado.

- Elaboração de matrizes curriculares de forma a integrar nos componentes curriculares: atividades interdisciplinares; projetos culturais e esportivos; projetos ambientais, que envolvam as especificidades territoriais como agroecologia, pesca, cultura popular entre outros.
- Em relação aos povos indígenas Guarani, Kaingang e Laklanõ/Xokleng, considerar a oralidade, o multilinguismo, os saberes ancestrais, os rituais, os tempos de plantio e colheita, e a espiritualidade como dimensões formativas.
- Presença das especificidades dos saberes locais, dos povos do campo, das águas, das florestas, indígenas, quilombolas, da população negra e dos estudantes da educação especial na organização das matrizes curriculares.
- Promoção de práticas relacionadas a mediação de conflitos e promoção da saúde mental, cultura da paz, por meio do Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE).
- Elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas, que assegurem a inclusão e dinamização das bibliotecas escolares e projetos de leitura e culturais.
- Elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas indígenas que contemple as realidades culturais, linguísticas e territoriais das comunidades, incorporando componentes curriculares específicos da cultura e da língua indígena, saberes tradicionais, rituais e espiritualidade; a organização dos tempos e espaços próprios da vida indígena; o uso do território como espaço de aprendizagem.
- Projeto Político Pedagógico (PPP) na Educação Escolar Quilombola (EEQ) fundamentado na luta pelo território e na valorização e respeito à identidade, cultura e história dos povos quilombolas, reconhecendo os Griots como guardiões da memória e da cultura quilombola, detentores de saberes e tradições, e lhes garantimos um papel fundamental na construção de uma educação coletiva,

justa e libertadora.

- Articulação das atividades das escolas de tempo integral ao calendário cultural dos povos tradicionais, respeitando-se festas, rituais, períodos de plantio, colheita, caça, pesca, e outras práticas tradicionais.
- Criação de matrizes curriculares das escolas de EITI para atendimento das necessidades da comunidade e/ou do público da Educação Especial (atendimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou serviços reabilitatórios em instituições e locais fora do espaço escolar).
- Inserção do letramento racial no Projetos Político Pedagógico das escolas, a fim de agregar e aprofundar marcos conceituais fundamentais que assegurem a presença de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Quilombola no âmbito do currículo escolar.

EIXO 5: Infraestrutura física e recursos humanos

- Investimento em infraestrutura física das escolas, com a construção, ampliação, reformas e adequações de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e digital dos espaços escolares, para a implementação das atividades, lembrando dos contextos vulneráveis;
- Oferta diária de alimentação escolar adequada à permanência prolongada dos estudantes, que atenda às especificidades dos territórios, culturas e modalidades da Educação Básica.
- Incremento nas ações de financiamento, de modo a atender especificidades das escolas indígenas, do campo e quilombolas, contemplando manutenção e funcionamento; formação de equipes pedagógicas; e apoio à criação e funcionamento das Unidades Executoras (UEX)³³.
- Atendimento da infraestrutura escolar nas comunidades indígenas e quilombolas, especialmente, a construção de espaços para: alimentação de qualidade, práticas culturais; descanso e convivência; atividades culturais, esportivas e ambientais; produção de alimentos e práticas tradicionais, entre outros.
- Oferta de transporte escolar, respeitando os trajetos e o tempo de deslocamento em áreas indígenas e quilombolas, conforme a legislação vigente, assim como, transporte escolar acessível ao público da educação especial;
- Oferta diária de alimentação escolar para indígenas e quilombolas, conforme as legislações.

EIXO 6: Recursos financeiros e orçamentários

- Viabilização de ações de assistência técnica e financeira para a constituição e manutenção de UEx nas escolas de tempo integral, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, respeitando os tempos e formas próprias de organização local das escolas indígenas e quilombolas.
- Estímulo à permanência dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental

³³ Unidade Executora – UEx - organização da sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída com a finalidade de representar uma unidade escolar pública ou um consórcio de unidades escolares públicas, integrada por membros da comunidade escolar e comumente denominadas de caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras denominações. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>, acesso em 23/07/2025.

e Ensino Médio em escolas de educação integral em tempo integral.

- Implementação de políticas para a permanência estudantil como: transporte, alimentação e acessibilidade, aos estudantes da EITI.
- Financiamento de programas para a aquisição de materiais pedagógicos (jogos, recursos tecnológicos, livros de literatura para todas as faixas-etárias, instrumentos musicais, materiais esportivos, entre outras materialidades) observando as necessidades das pessoas com deficiência e valorizando a identidade, história e cultura negra e indígena.
- Apoio financeiro à produção de materiais didáticos bilíngues e contextualizados à realidade dos povos indígenas Guarani, Kaingang e Laklanõ/Xokleng.
- Oferta de materiais adaptados e adequados visando garantir a acessibilidade aos estudantes público da educação especial.
- Garantia de transporte escolar que atenda as necessidades territoriais dos estudantes.

EIXO 7: Território e intersetorialidade

- Estabelecimento de parcerias com entidades do território local, com Instituições de Ensino Superior - Universidades, bibliotecas públicas, museus, arquivos, ONGs, órgãos públicos de diferentes áreas e esferas, entre outras entidades.
- Reconhecimento da escola como núcleo de articulação comunitária, com ações intersetoriais que envolvam saúde, assistência social, segurança, cultura e meio ambiente.
- Apoio para a criação de núcleos multidisciplinares para atendimento psicossocial aos estudantes das escolas de educação integral em tempo integral.
- Criação e fortalecimento de redes intersetoriais municipais e regionais com gestão democrática.
- Estabelecimento de parcerias intersetoriais sem repasse financeiro, mantendo-se a gestão pública da educação.
- Articulação da educação em tempo integral nas escolas indígenas e quilombolas às demais políticas públicas que impactam os referidos povos, como: saúde indígena; segurança alimentar; proteção territorial; cultura e meio ambiente.
- Promoção da intersetorialidade com respeito à autonomia dos povos indígenas e quilombolas, evitando a padronização e o controle social verticalizado sobre elas.
- Mobilização e viabilização, pelo Estado, de parcerias entre suas diferentes secretarias, com os municípios e a sociedade civil, por meio de termo de cooperação, garantindo a intersetorialidade.
- Estabelecimento de parcerias com universidades públicas e comunitárias para realização de cursos de extensão e pós-graduação voltados a EITI.
- Todas as ações intersetoriais com comunidades indígenas devem ser precedidas de consulta livre, prévia e informada, conforme determina a Convenção 169 da OIT.

-
- Garantir que as políticas não se sobreponham à autonomia das comunidades nem imponham formatos externos de gestão.

EIXO 8: Organização dos tempos e espaços educativos

- Incorporação de espaços e equipamentos existentes nos territórios educativos como parte do currículo: museus, bibliotecas, arquivos, quilombos, aldeias, praças e centros culturais, espaços urbanos e rurais, entre outros.
- Previsão orçamentária para o acesso e a realização de atividades nos novos territórios educativos: transporte, acervos bibliográficos, visitas técnicas e acessibilidade.
- Articulação com espaços pedagógicos e terapêuticos, especialmente no contexto da Educação Especial.
- Criação de espaços permanentes de bibliotecas escolares com bibliotecários, de fácil acesso em locais estratégicos, com acessibilidade, com acervos diversificados, com política de desenvolvimento de coleções e engajamento em projetos de leitura e culturais.
- Programas específicos de espaços maker (criação, ampliação de unidades ofertadas, manutenção) em sua variedade de temáticas em articulação com programas federais de aporte de recursos e com outros setores para a popularização do acesso às tecnologias.

EIXO 9: Atendimento às modalidades

- Aquisição de acervos bibliográficos e assinatura de base de dados que contemplem o currículo e os Projetos Pedagógico de Curso - PPC e Projetos Políticos Pedagógicos da Educação Profissional.
- Ações intersetoriais que possibilitem parcerias com instituições locais para estágios, visitas técnicas e práticas interdisciplinares, atendendo demandas da Educação Profissional.
- Garantia de que toda proposta de educação integral em tempo integral nas escolas indígenas e quilombolas seja precedida de consulta livre, prévia e informada às comunidades envolvidas, conforme estabelece a Convenção nº 169 da OIT.

EIXO 10: Educação antirracista, equidade e inclusão

- Implementação de letramento racial em todas as escolas de tempo integral para assegurar o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008;
- Valorização da diversidade: indígenas, quilombolas, educação especial, povos do campo, das águas e das florestas, populações nômades, tradicionais e população negra, em todas as escolas de tempo integral.
- Promoção de práticas anti capacitistas e antirracistas, com foco no respeito às diferenças e valorização da equidade.
- Instituição de núcleos nas CREs voltados à equidade e identidade, com envolvimento da comunidade negra, indígena e quilombola dos territórios.

7. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

O monitoramento e a avaliação são processos essenciais para a qualificação contínua da Política de Educação Integral em Tempo Integral, permitindo identificar avanços, desafios e oportunidades de melhoria. O monitoramento e a avaliação de políticas públicas são ferramentas de gestão que contribuem para a transparência, a prestação de contas e o aprimoramento das intervenções governamentais.

No contexto da Política de Educação Integral em Tempo Integral, o monitoramento e a avaliação devem contemplar diferentes dimensões e indicadores, considerando a complexidade e particularidades desta política. Esses indicadores permitem avaliar o alcance da política, sua capacidade de inclusão dos diferentes públicos e as condições materiais disponíveis para sua efetivação.

Segundo o Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral (BRASIL, 2024), indicadores como **o percentual de matrículas em tempo integral, a distribuição territorial das escolas participantes e a adequação dos espaços físicos** são fundamentais para avaliar a dimensão da implementação.

A gestão da política é outra dimensão a ser monitorada, a partir de indicadores relacionados ao funcionamento das instâncias participativas, à articulação intersetorial e à integração entre os diferentes níveis de gestão. Esta dimensão permite avaliar a efetividade dos processos de gestão democrática e sua contribuição para a qualidade da política.

O currículo constitui dimensão central no monitoramento e avaliação da Política de Educação Integral, sendo avaliado a partir de indicadores relacionados à integração curricular, à diversidade de atividades e experiências formativas e à contextualização dos conhecimentos. Esta dimensão permite avaliar a qualidade das experiências educativas oferecidas aos estudantes e sua coerência com os princípios da Educação Integral.

A aprendizagem dos estudantes é uma dimensão fundamental no monitoramento e avaliação da Política, sendo avaliada a partir de indicadores relacionados ao desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e físicos. Esta dimensão permite avaliar os resultados da política em termos de garantia do direito à educação integral.

A formação e as práticas docentes também devem ser objeto de monitoramento e avaliação, a partir de indicadores relacionados à qualidade da formação continuada, à inovação pedagógica, o planejamento interdisciplinar e integrado e à articulação entre os diferentes profissionais envolvidos. Esta dimensão permite avaliar as condições de trabalho e desenvolvimento profissional dos educadores, essenciais para a qualidade da política. O acompanhamento sistemático das práticas docentes na educação integral contribui para a identificação de necessidades formativas e para a socialização de experiências.

A relação escola-comunidade é outra dimensão a ser monitorada, a partir de indicadores relacionados à participação das famílias e da comunidade, à articulação com o território e ao estabelecimento de parcerias. Esta dimensão permite avaliar a inserção da escola em seu contexto social e a capacidade de mobilização de recursos comunitários para o enriquecimento do projeto educativo. A avaliação da relação escola-comunidade é fundamental para compreender o potencial da educação integral na transformação social dos territórios.

Para o monitoramento e avaliação dessas diferentes dimensões é necessário desenvolver estratégias e instrumentos diversificados. Devem ser utilizados instrumentos qualitativos e participativos, como portfólios, registros pedagógicos, conselhos escolares e autoavaliação institucional. Tais instrumentos devem ser apropriados pelas equipes escolares, fortalecendo a cultura de avaliação democrática e voltada à melhoria das práticas educativas.

Avaliações participativas, envolvendo a comunidade escolar, permitem captar percepções e expectativas dos diferentes sujeitos envolvidos. Visitas técnicas por parte das Coordenadorias Regionais de Educação/CREs e da Equipe Técnica-Pedagógica da SED, possibilitam o acompanhamento in loco das fragilidades, necessidades, ações e a identificação de experiências significativas.

Encontros de socialização de experiências promovem a troca entre as escolas e a construção de aprendizagens coletivas. Pesquisas e estudos, em parceria com as universidades, contribuem para análises mais aprofundadas sobre diferentes aspectos da política.

Os resultados do monitoramento e da avaliação devem ser utilizados para diferentes finalidades. A identificação de experiências significativas favorece o compartilhamento, troca e permite a inspiração para novas iniciativas. O planejamento da formação continuada pode ser direcionado a partir das necessidades identificadas no monitoramento. A prestação de contas à sociedade fortalece a transparência e o controle social sobre a política. Por fim, a tomada de decisão sobre continuidade e ampliação baseia-se na análise dos resultados alcançados.

Nesse sentido, consideramos diretrizes que orientam as ações para a política de avaliação e monitoramento:

-
- Estabelecimento de normativas para implementação e monitoramento da política;
 - Escuta ativa por meio de assembleias escolares, comitês locais, reunião do Conselho Deliberativo das escolas, etc.;
 - Avaliações periódicas nas escolas de tempo integral com base nos indicadores de acesso, permanência, aprendizagem e bem-estar;
 - Utilização de instrumentos de escuta ativa com estudantes, famílias, professores, gestores e CREs;
 - Relatórios semestrais de acompanhamento e devolutiva para a comunidade;
 - Utilização de instrumentos próprios de avaliação da aprendizagem, nas escolas indígenas e quilombolas, respeitando os processos formativos dos estudantes indígenas e quilombolas, com respeito à interculturalidade e à educação bilíngue, quando aplicável.
 - Realização anual do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena e Quilombola e como instância de diálogo, escuta e formulação de políticas;
 - Criação de um Grupo de Trabalho específico para acompanhar a implementação da política de tempo integral nas escolas indígenas e quilombolas.

A avaliação também envolve o monitoramento das metas pactuadas, com uso de indicadores quantitativos e qualitativos. Devem ser considerados aspectos como a permanência dos estudantes, aprendizagem, envolvimento da comunidade e impacto social da política nos territórios.

A Secretaria de Estado da Educação desenvolverá mecanismos de acompanhamento e avaliação em articulação com as CREs e instituições parceiras, de modo a garantir a retroalimentação do planejamento e a efetivação.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa: Revista da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 65, p. 3-20, mai.1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1191/1197>. Acesso em: 20 fevereiro 2024.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p. 129-146, 2012. p. 129-146.

AVIZ, R. F. de. Griot ou Griô [Verbete]. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R.: **Contaço de Histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: SESC, 2015.

AZEVEDO, G. A. N; TÂNGARI, V. R. T.; RHEINGANTZ, P. A. R. **Do Espaço Escolar ao Território Educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016.

AZEVEDO, G. A. N. **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019.

BARCELOS, R. G.; MOLL, J. **Educação Integral e Democracia: Contextos, Referências e Conceitos em um campo em disputas**. FAEEBA. Ed. e Contemp. Salvador, vol. 32. n. 70. p. 17-31, abr./jun. 2023.

BECKER, P. C. de C.; THIESEN, J. da S. **Integração como estratégia curricular indutora na formação humana integral**. Retratos da Escola, v. 15, n. 33, p. 793-812, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1345> Acesso em: 23 junho 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496p.

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, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

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, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília : Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: DF, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Casa Civil, Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Acesso em: 23 junho 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 14, 19 mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11 de 7 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16 de 20 de novembro de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 20, 25 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11048-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 31, 21 nov. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192.

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, ed. 120-A, seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 junho de 2025.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 julho 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: DF, 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 10.656, de 22 de março de 2021.** Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União: DF, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Censo da Educação Básica.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>. Acesso em 22/07/2025. INEP 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. Brasília: Diário Oficial de União, Edição 145, Seção 1, Página 1, 2023a.

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

BRASIL. **Portaria 2.036, de 23 de novembro de 2023.** Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial de União, Edição 223, Seção 1, Página 33, 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50/2023, de 5 de dezembro de 2023.** Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em: 05 junho 2025.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE)**, proposto pelo Projeto de Lei nº 2.614/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026.** Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024.** Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Diário Oficial da União: DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 748, de 29 de julho de 2024.** Estabelece estratégias, eixos estruturantes e ações complementares no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, tendo em vista as modalidades de oferta da Educação Básica previstas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o fortalecimento das políticas de educação ambiental, educação em direitos humanos e educação para as relações étnico-raciais. Diário Oficial da União: DF, 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.168, de 2 de dezembro de 2024.** Trata do funcionamento da Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola em Tempo Integral (Renapeti) e altera a Portaria MEC nº 2.036, de 23 de novembro de 2023. Diário Oficial da União: DF, 2024c.

BRASIL. Caderno 1 - **Conceitos, Princípios e Estratégias Estruturantes.** Disponível em: https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantesna-pratica-1.pdf . Acesso em: 03 junho 2025.

BRASIL. **Centro de Referências em Educação Integral.** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2024/04/material-de-apoio-a-formulacao-e-implementacao-de-politicas-municipais-de-educacao-integral-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 03 junho 2025.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: 04 junho 2025.

CARVALHO, V. A.; BEZERRA, L. M. **A instituição educacional e a comunidade escolar:** revisão de literatura. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e57911600,

2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1600. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1600>. Acesso em: 23 junho 2025.

Centro de Referências em Educação Integral. Material de Apoio à Formulação e Implementação de Políticas Municipais de Educação Integral em Tempo Integral. Cidade Escola Aprendiz, 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2024/04/material-de-apoio-a-formulacao-e-implementacao-de-politicas-municipais-de-educacao-integral-em-tempo-integral.pdf> Acesso em 04 junho 2025.

Centro de Referências em Educação Integral/Na Prática: Conceitos, Princípios e Estratégias Estruturantes. Caderno 1, s/ ano. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf Acesso em 04 jun. 2025

COELHO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. **Educação integral, tempos integral e currículo.** Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan.-jun. 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE/SC N° 024, de 23 de junho de 2025.** Institui as Diretrizes da Política de Educação Integral em Tempo Integral para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e estabelece outras providências. Florianópolis, CEE/SC, 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE/SC N° 049, de 15 de outubro de 2024.** Altera o § 2º do art. 46 da Resolução nº 001, de 21 de fevereiro de 2022 que estabelece Normas Complementares e Operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, CEE/SC, 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE/SC N° 004, de 21 de fevereiro de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Nacional e Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, CEE/SC, 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE/SC N° 086, de 15 de julho de 2019.** Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, CEE/SC, 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE/SC N° 068, de 11 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas de Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, CEE/SC, 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina em substituição à Resolução 112/2006. Florianópolis, CEE/SC, 2016.

Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: Uma contribuição da sociedade civil - Jaqueline Lima Santos - coordenação, 2024. São Paulo - SP - 2024 Associação Cidade Escola Aprendiz. 1 ed Disponível em <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Publicacao-Educacao-Diretrizes-ERER-Diagramacao-VF.pdf> Acesso em: 13 maio 2025

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania.** 2016. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. dos M. F. **Educação em tempo integral:** implicações para o currículo da escola básica. In: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 403 – 422, maio/ago. 2012.

Geledés, Instituto da Mulher Negra. **Racismo institucional:** uma abordagem conceitual. 2012 Disponível em <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/6663> Acesso em: 03 junho 2025

GIMENO S. J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GIROTO, G.; PAULA, E. M. A. T. de. **A educação no combate ao racismo e a xenofobia** no Brasil. Revista em Favor de Igualdade Racial, Rio Branco – Acre, v.7, n.1, p. 85-97, jan-abr. 2024. Disponível em <file:///C:/Users/Maria%20A%20R%20Moreira/Desktop/cart%C3%A3o/SED%20-%20EDUCAC%C3%A3o%20TEMPO%20INTEGRAL/xenofobia%203.pdf> Acesso em: 5 junho 2025

GOMES, N. L. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em: 03 junho 2025.

HEREDORO, E. S.; GÓES, A. R. T.; GÓES, H. C. **Desenho Universal para a Aprendizagem: da evolução do DUA ao planejamento docente.** In: MARTINS, B. A., et al. (Orgs.). Práticas de ensino na educação inclusiva: múltiplos enfoques e contextos. Rio de Janeiro: Encontrografia, p. 16-28. 2024.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir:** a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. Editora Martins Fontes, 2013. MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. – 3.ed.- Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012.

JUNQUEIRA, L. A. P. **A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor.** Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25-36, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ndN8rgZC7mzXdrFL39q7VSC/>. Acesso em: 1 junho 2025.

LECLERC, G.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEITE, I. B. **Os Quilombos no Brasil:** questões conceituais e normativas. [Online]. p. 333-354 Santa Catarina: NUER/UFSC, 2000. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf acesso em: 25 fevereiro 2022.

LEITE, I. B. **Descendentes de Africanos em Santa Catarina:** invisibilidade histórica e segregação. In: Leite, Ilka Boaventura(org). Textos e Debates. Nuer-Ufsc. 1991.

LIMA, C. G. de. **Os desafios da gestão democrática no contexto das políticas educacionais contemporâneas:** um estudo sobre as escolas de tempo integral. 2020. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

LOPES, N.; MACEDO, R. J. **Dicionário de história na África:** Séculos VII a XVI. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARTINS, L. de A. R. **Inclusão escolar:** algumas notas introdutórias. In: Martins, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Org.). Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006.

Ministério da Justiça e Segurança Pública. Ministério da Igualdade Racial. **Guia de orientação para denúncias de racismo religioso.** Brasília - DF outubro de 2024. Disponível em <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/guia-denuncias-racismo-religioso/CartilhaEnfrentamentoaoRacismoReligiosov9.pdf> Acesso em: 04 junho 2025.

Ministério Público do Paraná. **Xenofobia contra brasileiros de outra região do país.** 2022. Disponível em <https://site.mppr.mp.br/direito/Noticia/Xenofobia-contra-brasileiros-de-outra-regiao-do-pais> Acesso em: 03 junho 2025

MOREIRA, A. **Racismo recreativo.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 232 p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

NASCIMENTO, M. B. **Quilombola e Intelectual:** Possibilidade nos dias da destruição. Diásporas Africanas: Editora Filho da África, 1º Edição, 2018.

OHIRA, M. L. B.; NETO, O. T.; BARREIRA, M. I. de J. S. **Biblioteca na Escola e a Lei nº 12.244/2010: mapeamento da produção científica e acadêmica.** [S.l.]: [s.n.], [2025]. Disponível em: <URL>. Acesso em: 04 junho 2025.

OLIVEIRA J. M. de. **Entre a rua e o ciberespaço:** ciberracismo nas redes sociais brasileiras, 2021. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de

Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais. 278 f. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35204/1/OLIVEIRA%20JUNIOR%20%2c%20Jo%20Mouzar.%20%e2%80%9cCENTRE%20A%20RUA%20E%20O%20CIBERESPA%20%80%9d%20.%20Final.pdf> Acesso em: 5 junho 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**, 07 jun. 1989.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. de C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PIMENTA, R. de A. **Educação física inclusiva e o ambiente escolar**. Indaial: UNIASSELVI, 2018. 129 p. il. ISBN 978-85-53158-49-2.

PINTO, José M. de R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsdt5QdgSgkDwG/?format=pdf&lang=pt.> Acesso em: 03 junho 2025.

PONCE, B. J.; LEITE, C. **Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social**. Revista e-Curriculum, v. 17, n. 3, p. 794-803, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v17n3/1809-3876-curriculum-17-03-794.pdf> Acesso em: 04 junho 2025.

ROCHA, C. **Racismo religioso**. Religião e Poder, 23 mar. 2022. Disponível em: <https://religioepoder.org.br/artigo/racismo-religioso>. Acesso em: 4 junho 2025.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar Nº. 170, de 07 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Diário Oficial, Santa Catarina, n. 15.977 de 07 de agosto de 1998.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, SC: Assembleia Legislativa, 1989.

SANTA CATARINA. (Estado). **Decreto n. 3.867, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta a implantação e implementação da Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Diário Oficial, Santa Catarina, n. 17.783, de 19 de dezembro de 2005.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia**. Modelos Diferenciados de Escolas. Florianópolis: IOESC, 2006.

SANTACATARINA.(Estado).**Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014. a escola de ensino fundamental.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação:** PEE/SC 2015-2024. Lei nº 16.794/2015. Florianópolis: SED/SC, 2015.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o quadro de pessoal do magistério público estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Santa Catarina, 2015.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: CBTC. Acesso: 14 novembro 2022.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794/2015, alterada pela Lei nº 18.755/2023:** SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina para o decênio 2016-2025 e estabelece outras providências. A alteração na lei estendeu o período de vigência do PEE para o decênio 2016-2025.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o quadro de pessoal do magistério público estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Santa Catarina, 2015.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 100 de 13 de Dezembro de 2016.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc/file>. Acesso em: 04 junho 2025.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 068, de 11 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas de Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, CEE/SC, 2018.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/VERSAO-WEB-CURRICULO-BASE-DA-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 01 junho 2025.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 086, de 15 de julho de 2019.** Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, CEE/SC, 2019.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Território Catarinense:** Ensino Médio – Caderno 1: Documento orientador. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069->

curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file. Acesso em: 01 junho 2025.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Diretrizes dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial.** São José/SC: FCEE, 2020. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/informacoes/1274-diretrizes-dos-centros-de-atendimento-educacional-especializados-em-educacao-especial-do-estado-de-santa-catarina-2020>. Acesso em: 04 junho 2025.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 1: Disposições Gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC N° 004, de 21 de fevereiro de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Nacional e Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, CEE/SC, 2022.

SANTA CATARINA. **Portaria n° 3.205, de 4 de dezembro de 2023.** Institui as diretrizes que regulamentam as saídas de estudo realizadas por estudantes da Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, n. 21.234, p. 12, 5 dez. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC N° 049, de 15 de outubro de 2024.** Altera o § 2º do art. 46 da Resolução n° 001, de 21 de fevereiro de 2022 que estabelece Normas Complementares e Operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, CEE/SC, 2024.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC N° 024, de 23 de junho de 2025.** Institui as Diretrizes da Política de Educação Integral em Tempo Integral para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e estabelece outras providências. Florianópolis, CEE/SC, 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina.** Consulta de número de matrículas, abril de 2025a.

SANTA CATARINA. SED-SC/DIPE/SISGESC. **Educação na Palma da Mão.** Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/> Acesso em: 30 junho 2025.

SANTOS, I. M. dos. **O colégio Vocacional Oswaldo Aranha e a (re)construção do ensino de Língua Portuguesa no contexto de 1969.** Tese. 143p. Doutorado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SERRA, C.; PINHEIRO, V. **Sobre os CIEPS**. In: REIS, R.; COHN, S.; CAMPOS, S. (org.). Darcy Ribeiro - Encontros. Apresentação Guilherme Zarovs. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2007. p. 160-171.

SILVA, L.R. de S.; REIS, M. B. de F. **Educação Inclusiva**: o desafio da formação de professores. Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v. 3, n. 1. 2011.

TAMBERLINI, A.; Rabello M. de B. **Ensino Vocacional**: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 70, p. 119-137, dez. 2016.

TAVARES, C. **Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos**: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.

THIESEN, J. **Tempo integral**: uma outra lógica para o currículo da escola pública. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, v. 4, 2006. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/4/pdf/00106121.pdf> Acesso em: 3 junho 2025.

ZEN, M. I. H. D.; HICKMANN, R. I. **Currículo e diferenças**: “invenções” sobre ensinar e aprender. In: TRAVERSINI, C. S. et. al. (orgs). Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 21-31, 2013.

POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM TEMPO INTEGRAL
PARA O TERRITÓRIO CATARINENSE

ISBN: 978-65-84337-04-6



GOVERNO DE
**SANTA
CATARINA**
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO