

**A intersectorialidade no contexto da garantia do direito à Educação Integral em Tempo Integral**

***Intersectorialidad en el contexto de la garantía del derecho a la Educación Integral de Tiempo Completo***

Carlos Antônio Diniz Júnior  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro-Brasil

**Resumo**

O objetivo deste artigo é analisar a intersectorialidade como estratégia para a garantia do direito à Educação Integral em Tempo Integral. De cunho qualitativo e tendo por base a pesquisa bibliográfica, o artigo utilizou produções científicas sobre a temática da intersectorialidade e da Educação Integral em Tempo Integral. Entre as reflexões apresentadas, o texto evidencia a necessidade do fortalecimento das políticas públicas e, por conseguinte, do Estado, para a materialização da articulação intersectorial. Em relação às políticas de Educação Integral em Tempo Integral, é destacado que a intersectorialidade deve estar presente desde a elaboração à materialização da política no contexto local. Além disso, compreende-se que a própria concepção de Educação Integral aponta para a necessidade da articulação intersectorial para a busca de sua garantia enquanto direito.

**Palavras-chave:** Intersectorialidade; Educação Integral; Tempo Integral.

**Resumen**

El objetivo de este estudio es analizar la intersectorialidad como estrategia para garantizar el derecho a la Educación Integral a Tiempo Completo. De carácter cualitativo y basado en investigaciones bibliográficas, el artículo utilizó producciones científicas sobre el tema de la intersectorialidad y la Educación Integral de Tiempo Completo. Entre las reflexiones presentadas, el texto destaca la necesidad de fortalecer las políticas públicas y, en consecuencia, el Estado, para la materialización de la articulación intersectorial. En relación con las políticas de Educación Integral de Tiempo Completo, se destaca que la intersectorialidad debe estar presente desde la elaboración de la política hasta su materialización en el contexto local. Además, se entiende que la propia concepción de Educación Integral apunta a la necesidad de articulación en la búsqueda de su garantía como derecho.

**Palabras clave:** Intersectorialidad; Educación Integral; Tempo Completo.

## **Introdução**

A necessidade da ampliação da jornada escolar no contexto latino-americano foi amplamente defendida pela Unesco na década de 1980 e 1990. Por meio do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe<sup>i</sup> (PPE), a referida agência da Organização das Nações Unidas (ONU) editou uma série de documentos que apontava para a necessidade de ampliação da jornada escolar, com vistas à melhoria da qualidade da educação, do atendimento às camadas sociais mais vulneráveis e da formação integral dos sujeitos (Diniz Júnior, 2020).

As políticas de ampliação da jornada escolar na América Latina são caracterizadas como estratégias para a discriminação positiva no sentido de atender aos estudantes mais vulneráveis e com maiores dificuldades de aprendizagem (Silva, 2017). No Brasil, essa característica está presente nas “tentativas de políticas de tempo integral” (Costa, 2019, p. 143), colocadas em curso no país, via governo federal, na década de 1990, por meio do Programa Minha Gente<sup>ii</sup> (PMG) e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente<sup>iii</sup> (Pronaica). Tais programas, que previam a construção de Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) e de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), respectivamente, como espaços para o atendimento educacional de crianças e adolescentes, também sinalizavam para a necessidade da oferta de outras estratégias para a proteção social desses sujeitos, tais como ações de saúde, de assistência e de esportes, tanto para estudantes atendidos nesses espaços, como para seus familiares e comunidade.

Após um hiato de mais de dez anos, no ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Mais Educação (PME). Instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 (Brasil, 2007) e atualizado pelo Decreto n.º 7.083/2010 (Brasil, 2010), o PME tinha por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Brasil, 2010, Art. 1º). O mesmo decreto caracterizava o tempo integral como a “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo” (Brasil, 2010, Art. 1º).

Considerando essas políticas engendradas pelo governo federal, o que se pode observar – guardadas as distinções de estratégias e do momento histórico – são os mo(vi)mentos no sentido de buscar articular políticas sociais com foco nas camadas mais

vulneráveis da população, a partir da perspectiva da proteção social, indo ao encontro das recomendações editadas pela Unesco no que diz respeito à ampliação da jornada escolar (Diniz Júnior, 2020).

Especialmente em relação ao PME, a Educação Integral em Tempo Integral (EITI) se materializou, entre outras características, a partir da proposição da articulação intersetorial. Esse elemento foi apontado por Leclerc e Moll (2012) como um dos eixos estruturantes de tal política, considerando a perspectiva de que “(...) o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada” (Moll, 2012, p. 138).

De tal modo, este artigo objetiva analisar a intersetorialidade como estratégia para a garantia do direito à educação integral em tempo integral. Assim, para dar consecução ao referido objetivo, este trabalho, de cunho qualitativo (Minayo; Sanches, 1993), toma por base a pesquisa bibliográfica, que consiste na busca por diferentes estudos e produções científicas acerca do objeto de estudo (Oliveira, 2007). Foram utilizados referenciais teóricos que abordam a temática da Intersectorialidade, tais como Cunill-Grau (2005, 2009, 2016), Monnerat e Souza (2011, 2014) e Junqueira (2004) e da Educação Integral e(m) Tempo Integral, a exemplo de Silva (2017), Ramalho, Leite e Mendonça (2017), Coelho (2009), Diniz Júnior (2020) e Menezes e Diniz Júnior (2020).

Destarte, além da presente introdução, este artigo está constituído por outras três seções. A primeira, com base na revisão da literatura, traz algumas reflexões acerca da intersectorialidade no contexto das políticas sociais. A segunda reflete sobre a articulação intersectorial no âmbito de políticas de Educação Integral em Tempo Integral. Por fim, nas considerações finais, além de serem retomados alguns dos principais resultados do estudo, são apresentados alguns de seus desafios e potencialidades.

### **Intersectorialidade e Políticas Sociais**

A Constituição Federal de 1988, por meio do seu artigo 6º, determina que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (...)” (Brasil, 1988, Art. 6º - Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90). De tal modo, cabe ao Estado a efetivação de políticas públicas para que tais direitos sejam garantidos a todos os cidadãos.

Contudo, a lógica setorializada e desarticulada, na qual as políticas são planejadas e colocadas em prática, não mais parece capaz de lidar com a complexidade dos problemas vividos pela população (Nascimento, 2010). Nesse sentido, a intersectorialidade é evocada como uma estratégia necessária para a busca da garantia do que está determinado no texto constitucional. Entretanto, é fundamental compreender que o termo intersectorialidade – tão defendido quando se trata de políticas sociais – é um campo em disputa e em construção (Cunill-Grau, 2016).

Neste estudo, compreendemos a intersectorialidade, a partir das reflexões de Monnerat e Souza (2011), que a definem como “estratégia de gestão voltada para a construção de interfaces entre setores e instituições governamentais (e não governamentais), visando o enfrentamento de problemas sociais complexos (...)” (p. 42). Assim, a intersectorialidade se associa à perspectiva de uma forma de planejar e executar as políticas públicas pautadas, especialmente no entendimento de que se os diferentes setores envolvidos, ao trabalharem de forma articulada, apresentarão condições de potencializar suas ações, seus recursos (humanos, financeiros e infraestruturais), bem como os seus resultados.

Todavia, vale destacar que tal concepção não exclui ou desconsidera as especificidades das políticas setoriais, mas advoga-se a perspectiva de sua valorização para que, fortalecidas, possam se articular (Junqueira, 2004). De tal modo, o que se propõe é uma articulação horizontalizada na qual se respeite o conhecimento de cada setor, potencializando-o à medida que se (re)constrói com outros saberes setoriais que, por meio de um movimento sinérgico de aproximação de saberes isolados, possam assim, gerar novas articulações, possibilidades e saberes (Inojosa, 2001).

Ao pensarmos que os problemas sociais estão relacionados a diversos contextos associados à desigualdade, como a falta de acesso ao direito à saúde, à educação e à proteção, é importante compreender que o seu enfrentamento deva se dar numa perspectiva de articulação de ações. Sendo assim, “se o problema é multicausal, a integração setorial pode melhorar sua abordagem integral” (Cunill-Grau, 2016, p. 37), expressa na intersectorialidade.

Para Cunill-Grau (2005), a referida articulação intersectorial – também chamada de intersectorialidade – está fundamentada a partir de dois princípios. O primeiro deles está relacionado à perspectiva de que a integração entre setores se desdobra na busca por

soluções integradas para o(s) problema(s) a ser(em) enfrentado(s). Nesse sentido, a busca por tal articulação ganha um caráter político, uma vez que, para que a intersectorialidade se materialize, as políticas devem ser planejadas e colocadas em prática intersectorialmente. Esse princípio evidencia a necessidade de que as políticas, especialmente as sociais, não podem ser planejadas de forma isolada.

É importante salientar que a divisão setorializada da política pública é um elemento da burocracia organizativa do Estado, de tal modo, é “(...) apenas nesse sentido que esta divisão tem cabimento, pois o conhecimento, assim como os bens públicos e os direitos, não são divisíveis” (Pereira, 2014, p. 27). Nesse sentido, por exemplo, o planejamento de uma política de educação precisa, necessariamente, contar com as contribuições de outros setores de políticas públicas para que elabore(m) políticas integradas.

O segundo princípio parte da compreensão de que, ao se integrarem distintos setores, as especificidades de cada um deles podem ser compreendidas como potencialidades no enfrentamento de problemas sociais. Sob essa perspectiva, a intersectorialidade ganha um novo contorno, não apenas de enfrentamento dos problemas sociais, – o que por si só já se constituiu como um grande desafio – mas de exercício pedagógico da própria articulação das políticas.

Ao evocarmos esses dois princípios apontados por (Cunill-Graul, 2005), podemos compreender que todos os mo(vi)mentos associados à busca pela articulação intersectorial se constituem como uma “meta-intersectorialidade”, uma vez que, ao mesmo tempo em que se busca a tal articulação, aprende-se sobre/e com ela. Nesse contexto, a contribuição da intersectorialidade reside também em novas maneiras – articuladas – de se planejar e executar políticas públicas.

Contudo, o que observamos são muitos desafios a serem enfrentados no sentido de se buscar a intersectorialidade no contexto das políticas públicas, sendo esses associados ao financiamento, ao planejamento e à gestão de políticas articuladas. Estudos como o de Cobertt e Noyes (2008) apontam que a lógica setorializada da destinação dos recursos financeiros pode se constituir um desafio para a superação da racionalidade setorializada das políticas.

Neste estudo, compreendemos a necessidade de maior destinação de recursos públicos para as políticas públicas que venham ao encontro da garantia dos direitos sociais e

não o compartilhamento da insuficiente parcela de recursos destinados a tais políticas. Essa perspectiva demanda maior investimento público e não a lógica da racionalidade neoliberal que cada vez mais advoga o afastamento da participação financeira do Estado no enfrentamento dos problemas sociais.

Em relação ao planejamento das políticas, podemos retomar aqui o que já foi exposto em relação à necessidade da superação do planejamento setorial das políticas. Afora essa questão, estudos como os de Cunill-Grau (2005, 2009) e Horwath e Morrison (2007) apontam para a necessidade do envolvimento do público-alvo na etapa de construção da(s) política(s). Sob essa perspectiva, compreendemos que a participação daqueles que serão o foco das políticas é um elemento fundamental para que essas, de fato, sejam estabelecidas como estratégias reais para o enfrentamento do(s) problema(s) identificado(s). Nesse sentido, essa participação requer a institucionalização de instâncias favoráveis a essa tarefa, de modo a consolidar-se como uma prática política participativa.

Tal perspectiva se articula ao terceiro desafio a ser enfrentado, o da gestão das políticas. A constituição de arranjos intersetoriais para a gestão de políticas públicas é apontada como necessidade nos estudos que destacam que esse movimento pode se dar, por exemplo, a partir da constituição de um comitê interministerial (Cunill-Grau, 2016) ou em outros arranjos. É fundamentalmente importante que esses espaços de governança – comum entre os diversos setores – se estabeleçam como instâncias que possibilitem o estabelecimento de diálogos, nos quais seja possível aos setores exporem e resolverem seus conflitos e diferenças, bem como “compartilhar informações, recursos e responsabilidades, e supõe alterações (fortes ou frágeis) nas estruturas organizativas dos setores” (Cunill-Grau, 2016, p. 48).

Além da criação desses espaços, importa que estes sejam potencializados e fortalecidos como estratégias de planejamento e de controle social de políticas públicas. Cabe destacar a importância desses espaços de negociação permanente como estratégias para o rompimento com velhas formas de estrutura de poder presentes no Estado e como possibilidade de novas construções de relações mais democráticas (Monnerat; Souza, 2014).

Convém sinalizar que a intersetorialidade não pode ser vista como uma tarefa técnica, com roteiro a ser implementado. Essa articulação, enquanto processo político, estabelece-se a partir das relações vivas e conflituosas, próprias da sociedade, marcadas pelos jogos de interesses (Pereira, 2014). De tal modo, o que se pode observar é que a intersetorialidade

aponta para significativas mudanças na dinâmica da organização de políticas, constituindo-se tarefa importante e difícil na dinâmica do Estado (Bronzo, 2007; Junqueira, 2004). Além disso, – e por tudo o que aqui foi apontado – compreendemos que a intersectorialidade pressupõe o fortalecimento do Estado, do financiamento público, do planejamento e da gestão dessas políticas.

### **A Intersectorialidade no Contexto da Educação Integral em Tempo Integral**

De modo a refletir sobre a intersectorialidade no contexto da EITI, consideramos importante destacar o que entendemos por “Educação Integral” e por “Tempo Integral”. A Educação Integral pode ser compreendida como uma concepção de educação que considera a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões (Coelho, 2009), promovendo o estabelecimento da articulação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens da vida social, a partir do envolvimento de diversos atores e do território no qual esses sujeitos estão inseridos (Leite, 2012). O Tempo Integral, por sua vez, está relacionado à jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais de atividades educativas ofertadas aos estudantes, sob a responsabilidade da escola (Brasil, 2021).

Feitas tais distinções, necessárias para a compreensão da temática proposta para este estudo, retomamos alguns elementos da definição de Educação Integral, de modo a evidenciar a sua articulação com a questão da intersectorialidade.

Compreendendo a Educação Integral como o processo de formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, é impossível pensar que essa formação se daria exclusivamente na escola e, ainda, sem a articulação de políticas que garantam os direitos sociais, determinados pelo artigo 6º da CF 1988, quais sejam: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (Brasil, 1988).

A própria ideia de “múltiplas dimensões” expressa nessa definição é direcionada para a necessidade de uma gama de processos educativos – escolares e não-escolares – que venham ao encontro da garantia dessa formação. Nesse sentido, a perspectiva intersectorial contribui com essa lógica ao evidenciar a necessidade de interação e integração entre ações das políticas para a compreensão dos sujeitos a partir da sua multidimensionalidade.

A lógica da necessidade de articulação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens da vida social, no âmbito da(s) (políticas de) Educação Integral em Tempo

*A intersectorialidade no contexto da garantia do direito à Educação Integral em Tempo Integral*

Integral é evocada em diversos estudos, como o de Ramalho, Leite e Mendonça (2017) e Moll, Ponce, Ronca e Soares (2020). Considerando que os saberes escolares são constituídos das disputas sociais, compreendemos que os saberes comunitários, aqueles que não estão presentes na estrutura curricular oficial das escolas, constituem-se elemento fundamental para que a Educação Integral possa garantir a valorização dos sujeitos nela inseridos.

De tal modo, essa necessidade de articulação está também evidenciada no contexto da intersectorialidade, de modo que diversos saberes são articulados em prol da garantia de direitos sociais, neste caso específico, do direito à educação. Assim, esse movimento requer que as políticas educacionais dialoguem com a vida que ocorre fora da escola, evidenciando a dimensão do envolvimento de diversos atores e do território no contexto da EITI.

O estudo de Leite e Carvalho (2016) indica que a relação entre a escola e o seu entorno pode contribuir para a efetivação do processo educacional na perspectiva da integralidade dos sujeitos ao articular a vida dentro e fora do espaço escolar e, ainda, contribuir para o estabelecimento de ações coletivas em prol de melhorias no/do território. Sob essa perspectiva, a compreensão de território desafia as políticas educacionais quando essas se articulam a outras políticas no contexto local, de modo a contribuir para a melhoria da vida dos sujeitos.

Ao evocar essa ideia, a intersectorialidade se faz necessária ao perceber a escola como um (importante) elemento que compõe um território que seja educativo e educador, além de evidenciar que essa instituição (e, portanto, as políticas educacionais ali colocadas em prática) não é suficiente para garantir os direitos e o digno viver aos sujeitos que ali estão inseridos. Nesse sentido, a intersectorialidade se constitui elemento fundamental, por sua possibilidade – articulada e articuladora – de enfrentamento dos problemas sociais.

Não estamos defendendo um caráter endógeno da intersectorialidade em relação ao direito à educação. Nessa lógica, muito difundida, a intersectorialidade é vista como um elemento para a garantia das políticas educacionais. No caso da Educação Integral em Tempo Integral, essa característica – endógena – leva a compreender que a intersectorialidade seria uma estratégia importante para a resolução do problema de falta de espaço físico nas escolas a fim de garantir as atividades associadas à ampliação da jornada. Essa é uma compreensão limitada da intersectorialidade e de território educativo.

Compreendemos que a intersectorialidade deve contribuir para que a educação reflita sobre o seu papel no enfrentamento das desigualdades e dessa maneira, cooperar para o



fortalecimento de outras políticas públicas. Da mesma forma, as outras políticas públicas fortalece(ria)m as políticas educacionais.

Uma abordagem endógena da intersetorialidade pode ser um ponto de partida para promover a articulação entre diferentes setores, porém, não deve ser encarada como um fim em si mesma. No caso da Educação Integral em Tempo Integral, podemos citar a experiência do PME como um exercício (endógeno) de articulação de políticas sociais para a busca da garantia do direito à ampliação da jornada escolar em Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral.

O estudo de Autor (2020) que objetivou analisar os marcos referenciais que trataram da ação intersetorial no âmbito do PME destacou que a intersetorialidade esteve presente em três mo(vi)mentos do referido programa, a saber: 1. Na sua criação, por meio de uma portaria interministerial (Educação, Desenvolvimento Social, Esportes e Cultura), evidenciando a intencionalidade de articulação entre esses ministérios, em prol da garantia da Educação Integral em Tempo Integral; 2. Nos critérios de adesão das escolas ao PME, a partir de articulação entre políticas públicas, como o Programa Bolsa Família e o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci); e, 3. Na constituição dos Comitês de Educação Integral que, a partir de orientações dos Manuais Operacionais da Educação Integral, deveriam ser constituídos com a participação de representantes de diversos setores das políticas públicas e da sociedade civil.

Considerando que o passado nos ajuda a vivenciar o presente e a planejar o futuro, destacamos que a experiência do PME pode contribuir para o estabelecimento de políticas de EITI sob a perspectiva da intersetorialidade. Nesse sentido, compreendemos que a intersetorialidade deve estar presente, a exemplo do que ocorreu com o PME, nos ordenamentos normativos que tratam da política (local) de EITI, expressando a intencionalidade e a articulação entre os diversos setores em prol dessa política e, ainda, sob a perspectiva de que essa pode contribuir para a garantia de outros direitos sociais.

A partir da compreensão de que historicamente as políticas de EITI se caracterizam pela focalização em algumas camadas sociais e que a seleção das escolas e/ou estudantes a serem atendidas/os nessas políticas se estabelecem pelo critério da vulnerabilidade social, é fundamentalmente importante a articulação de políticas sociais no estabelecimento de tais parâmetros. De tal modo, é imprescindível que os setores responsáveis por essas políticas

estejam envolvidos nesse movimento, de modo a contribuir para uma ação articulada de enfrentamento às desigualdades. Assim, essa aproximação vai ao encontro do que fora destacado por Inojosa (2001) ao mencionar que essas articulações promovem novos saberes.

Outro elemento está associado diretamente à política na prática, ou seja, aquela que acontece cotidianamente no âmbito de cada território. Destacamos a importância da articulação dessas políticas de modo que os seus entrelaçamentos – intencionais e planejados – vivenciados cotidianamente possam contribuir não apenas para o direito à educação, mas também para outros direitos sociais preconizados na Constituição Federal de 1988. Esse movimento está em consonância com a lógica apontada por Monnerat e Souza (2014), que consideram a intersetorialidade uma estratégia de conexão entre setores e instituições, com o objetivo de enfrentar problemas sociais.

Importante sinalizar também a necessidade da participação dos sujeitos – foco das políticas – em seu processo de elaboração e implementação, conforme evidenciado por Cunill-Grau (2005 e 2009) e Horwath e Morrison (2007). De tal modo, envolver estudantes, familiares e responsáveis, docentes e demais profissionais da educação, além de outros atores sociais, é uma condição importante para que essas políticas possam não apenas se articular, mas que esse movimento faça sentido no contexto social no qual elas estão inseridas.

Talvez essas questões/proposições, que são iniciais, podem contribuir para que as políticas educacionais saiam do seu legado hermético e possam fomentar a proposição de diálogos e inter-relações com outras políticas sociais. É fundamental compreender a intersetorialidade como instrumento de superação da fragmentação das políticas sociais no interior do aparelho do estado municipal (e estadual) uma vez que, conforme evidenciou Cunill-Grau (2016), a multicausalidade dos problemas sociais requer uma abordagem integrada entre setores.

Convém sinalizar, em relação às políticas de EITI, os movimentos associados à inserção de interesses de organismos internacionais, bem como de organizações vinculadas e empresários na/da educação, conforme destacado em estudos de Costa (2017), Silva (2018) e Diniz Júnior (2020). Essas pesquisas evidenciam como a questão da Educação Integral e da ampliação da jornada escolar, na perspectiva do Tempo Integral, configura-se como campo de disputa e, nesse contexto, estratégia para atendimento às demandas desses organismos e instituições, fundamentada numa concepção empresarial da educação.

Essa sinalização, neste estudo, faz-se necessária para que a intersectorialidade não seja confundida com processos de privatização da educação. O que se defende é a necessidade da articulação de políticas – sob a perspectiva do fortalecimento do Estado – e não uma transferência das responsabilidades (do Estado) para o setor privado. Considerando aquilo que já foi mencionado, a partir do estudo de Pereira (2014), sobre as disputas de interesses no âmbito da política e por desdobramento, da intersectorialidade, é fundamentalmente importante que as articulações intersectoriais, no âmbito das políticas de EITI, ocorram sob a perspectiva do fortalecimento do Estado e de suas políticas.

### **Considerações Finais**

O estudo evidenciou que a consolidação de espaços de articulação intersectorial é o desafio atual para a gestão de políticas sociais, especialmente no contexto brasileiro, marcado por profunda desigualdade. Partindo da compreensão de que a complexidade dos problemas (sociais) demanda um enfrentamento articulado, consideramos a intersectorialidade elemento que possibilita uma compreensão multidimensional das questões sociais.

Importante destacar que este estudo considerou, ainda, que a intersectorialidade pressupõe o fortalecimento do Estado no que diz respeito à provisão de recursos públicos para as políticas públicas e da gestão participativa de tais políticas. Foi destacada a importância da articulação no contexto do planejamento e da execução das políticas, de modo a buscar romper com a fragmentação característica do planejamento político em nosso país.

Para que ocorra a articulação entre setores, é imprescindível que esses estejam fortalecidos, pois tal articulação possibilita a construção de nossos saberes e estratégias para a busca da garantia dos direitos sociais preconizados na Carta Magna de 1988. Além disso, a intersectorialidade requer uma consciência política associada às demandas sociais, numa perspectiva ampla, de modo a compreender as reais necessidades dos cidadãos e buscar construir estratégias que rompam com a descontinuidade dessas políticas. Ademais, a articulação intersectorial caracteriza-se pela instituição de arenas de diálogos com capacidade de negociação política entre os sujeitos e as áreas sociais envolvidas.

No âmbito da EITI, este estudo evidenciou a intersectorialidade como a possibilidade da materialização de uma concepção de Educação Integral que considera os sujeitos a partir de sua multidimensionalidade, da relação entre saberes escolares e comunitários e da

*A intersetorialidade no contexto da garantia do direito à Educação Integral em Tempo Integral*

realidade cotidiana de cada território. Foi destacado que a articulação intersetorial contribui para que as políticas educacionais possam se fortalecer, ao passo que essas também contribuem com a consolidação de outras políticas sociais. Ressaltaram-se os mo(vi)mentos associados à intersetorialidade no âmbito do Programa Mais Educação, evidenciando que tal experiência pode se constituir um aprendizado valioso para o desenvolvimento de outras (futuras) políticas de EITI.

Por fim, este estudo defendeu que a articulação intersetorial não pode ser confundida com a lógica neoliberal associada à privatização da educação em curso no nosso país. A intersetorialidade, como exercício pedagógico, deve se dar no contexto de cada política, de suas necessidades e de seus objetivos, sempre tendo como premissa a garantia dos direitos sociais.

### Referências

BRASIL. [Constituição (1988) ]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto de 14 de maio de 1991**. Dispõe sobre o PROJETO MINHA GENTE, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 1991.

BRASIL. **Decreto nº 10.656**, de 20 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993**. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 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 socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRONZO, Carla Ladeira Carneiro. Intersetorialidade como princípio e prática nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento à pobreza. **XX Concurso dal CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública** “Cómo enfrentar los desafíos de la transversalidad y de la intersetorialidad en la gestión pública”. Caracas, 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CORBETT, Thomas; NOYES, Jennifer L. **Human Services Systems integration: A Conceptual Framework**, Documento de Trabajo, n. 1333-08, University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty, 2008. Disponível em: <https://www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp133308.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

COSTA, Valdeney L. **Formas de colaboração na Educação (integral) em Tempo Integral: indução/sedução das municipalidades?** 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2019.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Argüelles da. Ampliação da Jornada Escolar eo Terceiro Setor: a atuação do CENPEC. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 401-414, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BJyTgJYX7N4JQyv9DpSMPBg/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CUNILL-GRAU, Nuria. A intersectorialidade nas novas políticas sociais: uma abordagem analítico-conceitual. **Cadernos de Estudos**, n. 26, p. 35-59, 2016.

CUNILL-GRAU, Nuria. La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social. X **Anais do Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Santiago, Chile, 18 - 21 Oct. 2005.

CUNILL-GRAU. Contraloría social y derechos sociales: el desafío de la integralidad. **Gestión y Política Pública**, v. 18, n. 1, p. 3-37, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-10792009000100001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792009000100001). Acesso em: 25 jul. 2024.

HORWATH, Jan; MORRISON, Tony. Collaboration, integration and change in children's services: critical issues and key ingredients. **Child Abuse & Neglect**, v. 31, n. 1, p. 55-69, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213406003310>. Acesso em: 15 jul. 2024.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos Fundap**, n. 22, p. 102-110, 2001.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. A gestão intersectorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 01, p. 25-36, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ndN8rgZC7mzXdrFL39q7VSC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2024.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PbBdnCFRhMGgPkvBsJ95Htr/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de tempo)

integral e a constituição de territórios educativos. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 04, p. 1205-1226, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/gLJ9VmffWTBz4Vn7gvdSgyf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 03, p. 237-248, 1993.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em revista**, n. 45, p. 91-110, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci_abstract). Acesso em: 12 jul. 2024.

MOLL, Jaqueline; PONCE, Branca Jurema; RONCA, Antônio Carlos Caruso; SOARES, José Nildo Oliveira. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50985>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MONNERAT, Giselle Lavinas; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. Intersetorialidade e Políticas Sociais: um diálogo com a literatura atual. In: MONNERAT, Gisele L.; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; SOUZA, Rosimary Gonçalves de (Org.). **A intersetorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014. p. 41-54.

MONNERAT, Giselle Lavinas; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. Da Seguridade Social à intersetorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil. **Revista Katálisis**, v. 14, n. 01, p. 41-49, 2011.

NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersetorialidade entre políticas públicas. **Serviço Social e Sociedade**, SP, n. 101, p. 95-120, jan. /mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/TDCqtLhvDvRnRmDXhtTBHZK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

OLIVEIRA, Maria M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Potyara A. P. A Intersetorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, Gisele L.; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; SOUZA, Rosimary Gonçalves de (Org.). **A Intersetorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014. p. 23-39.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; LEITE, Lucia Helena Alvarez; MENDONÇA, Patrícia Moulin. Coletivos em situação de pobreza e Educação Integral: um olhar a partir da perspectiva decolonial. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA, 2017.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo. Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 46, p. 84-105, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13293>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A concepção empresarial da educação integral e (m) tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1613-1632, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/NSGWd9T5BbVsrN9tc8djgcn/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 15 jul. 2024.

---

## Notas

<sup>i</sup> Construído para vigorar de 1981 a 2001, o projeto foi uma resposta à solicitação dos ministros da Educação e do Planejamento Econômico de países latino-americanos, com o objetivo de atender às necessidades educacionais apontadas para a década de 1980 (Uczak, 2014).

<sup>ii</sup> O Programa Minha Gente foi criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, com a finalidade de “desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente” (Brasil, 1991, Art. 1).

<sup>iii</sup> O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) foi instituído por meio da Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993, com o objetivo de “integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente” (Brasil, 1993, Art. 1º) por meio da oferta de atividades de mobilização comunitária, educação escolar, saúde, segurança e assistência a crianças com deficiência.

## Sobre o autor

### Carlos Antônio Diniz Júnior

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Professor Adjunto no Departamento de Didática da Escola de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Integra o Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO). Tem como temáticas centrais de investigação: Financiamento da Educação, Políticas de ampliação da jornada escolar, Planejamento Educacional, Estudos Comparados em Educação e Mercosul Educacional.

**E-mail:** carlos.diniz@unirio.br

**Orcid iD:** <https://orcid.org/0000-0002-4420-3403>

Recebido em: 15/10/2024

Aceito para publicação em: 02/03/2025