

COLEÇÃO CADERNOS TEMÁTICOS

Educação em Direitos Humanos,
Mídia e Educação Integral

Módulo

02

ROSILENE LAGARES

KATIA CRISTINA CUSTÓDIO FERREIRA BRITO

LUANA OLIVEIRA LAGARES

ROBERTO FRANCISCO DE CARVALHO

ÍTALO BRUNO PAIVA GONÇALVES

ADAIRES RODRIGUES DE SOUSA

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA AMAZÔNIA



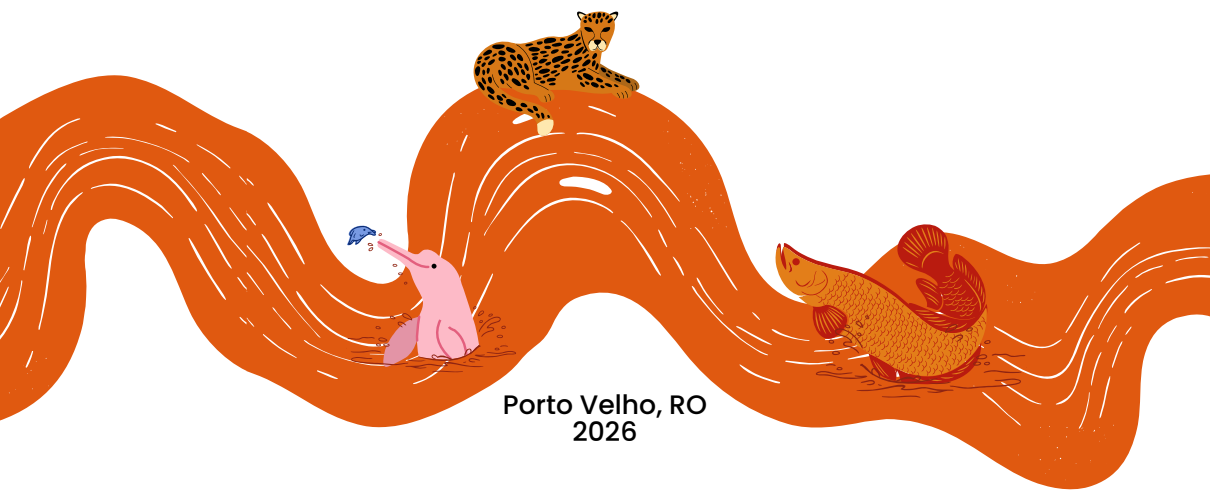
ROSILENE LAGARES
KATIA CRISTINA CUSTÓDIO FERREIRA BRITO
LUANA OLIVEIRA LAGARES
ROBERTO FRANCISCO DE CARVALHO
ÍTALO BRUNO PAIVA GONÇALVES
ADAIRES RODRIGUES DE SOUSA

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA AMAZÔNIA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
MÍDIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL**
COLEÇÃO CADERNOS TEMÁTICOS

Este caderno integra o projeto **Educação em Direitos Humanos, Mídia e Educação Integral**, desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade Federal do Pará (UFPA).

Projeto aprovado em edital da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), com financiamento da SECADI e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).



Porto Velho, RO
2026



Realização

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Reitora

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Vice-Reitor

Denny William de Oliveira Mesquita

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

José Juliano Cedaro

Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis

Daniel Delani

Pró-Reitor de Graduação

Josué José de Carvalho Filho

Pró-Reitor de Planejamento

Edson Carlos Fróes de Araújo

Pró-Reitor de Administração

Henrique Moreira dos Santos

Apoio Institucional

Universidade Federal do Tocantins

Universidade Federal do Pará

Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino,
Pesquisa e Extensão Universitária no Acre

Coordenação Geral do Projeto

Aparecida Luzia Alzira Zuin

Coordenadora Geral de Formação

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Supervisora Geral do Curso

Rosilene Lagares



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL
DE RONDÔNIA



DHJUS - Programa de Pós-Graduação em Direitos
Humanos e Desenvolvimento da Justiça

COMISSÃO TÉCNICA

Adaptação pedagógica e organização editorial Débora Mendes de Sousa Gemelli
Thaís Bombardelli

Revisão de texto Luana Gomes Pagung

Normalização bibliográfica Rejane Sales de Lima Paula

Projeto gráfico e diagramação Natalia Oliveira Bicca



É permitida a reprodução total ou parcial deste material, desde que citada a fonte.

Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons (CC BY-NC-SA).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação integral e territórios educativos na Amazônia / Rosilene Lagares, Katia Cristina Custódio Ferreira, Luana Oliveira Lagares, Roberto Francisco de Carvalho, Ítalo Bruno Paiva Gonçalves e Adaires Rodrigues de Sousa. -- Porto Velho, RO, 2026.

87 p. : il. color. (Coleção cadernos temáticos : educação em direitos humanos, mídia e educação integral).

Formato: PDF

Disponível em: <https://dhjus.unir.br>

ISBN: 978-65-02-04480-3 (digital)

1. Educação integral. 2. Política educacional. 3. Amazônia. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - DHJUS. II. Lagares, Rosilene. III. Brito, Katia Cristina Custódio Ferreira. IV. Lagares, Luana Oliveira. V. Carvalho, Roberto Francisco de. VI. Gonçalves, Ítalo Bruno Paiva. VII. Sousa, Adaires Rodrigues de. VIII. Título.

CDU 37.014(811)

Bibliotecária responsável: Rejane Sales de Lima Paula

CRB-11/903

SUMÁRIO



Apresentação **6**

01 **A Educação Integral e suas repercussões para a formação humana** **10**

1.1 Qual é a concepção e conceito de Educação Integral deste Curso? **11**

1.2 Partindo das diversas possibilidades de abordagem do conceito de Educação Integral, qual é a sua principal característica? **11**

1.3 Qual repercussão se espera da Educação Integral frente ao conceito geral apresentado? **13**

02 **A Educação Integral no contexto da Amazônia** **20**

2.1 Como compreendemos a Educação Integral na Amazônia? **20**

2.2 Como pesquisadores da educação na Região Amazônica pensam a Educação Integral? **21**

03 Territórios educativos: quando as cidades inteiras viram escolas! **32**

3.1 O que são Territórios Educativos? **33**

3.2 Qual é a origem desta ideia? **35**

3.3 O que define um Território Educativo? **36**

3.4 Como colocar em prática os Territórios Educativos? **37**

04 Territórios Educativos na Amazônia **40**

4.1 Normas Nacionais e Diretrizes Oficiais **45**

05 Considerações que nos movem **68**

Referências **71**

Sugestões de leitura **81**

Equipe do projeto **84**

APRESENTAÇÃO

A Educação Integral envolve diferentes campos do conhecimento e diferentes dimensões da formação humana. Neste Caderno, o foco está na articulação entre Educação Integral e Territórios Educativos na Amazônia, refletindo sobre os fundamentos teóricos e normativos que sustentam essa política educacional e sobre como ela se concretiza em contextos marcados por diversidade sociocultural, desigualdades históricas e desafios territoriais.

A proposta é estabelecer um diálogo entre conceitos, marcos legais e realidade amazônica. Ao longo do texto, são abordadas concepções presentes no debate acadêmico-científico sobre Educação Integral, bem como dispositivos normativos nacionais que orientam sua implementação. Busca-se compreender a Educação Integral não apenas como ampliação da jornada escolar, mas como direito humano e como prática construída coletivamente, envolvendo escola, comunidade e poder público.

Este Caderno Temático integra o *Módulo Fundamental II*, com o tema *Educação Integral e Territórios Educativos na Amazônia*, do Curso *Educação em Direitos Humanos, Mídia e Educação Integral*, e tem como objetivo oferecer subsídios teóricos, reflexivos e pedagógicos para educadores(as), gestores(as) públicos, estudantes e agentes sociais comprometidos com a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Nesse sentido, o material apresenta conceitos centrais relativos à Educação Integral e aos Territórios Educativos, articulando-os aos marcos normativos que estruturam essa política no Brasil. Ao mesmo tempo, reconhece que a Amazônia não é apenas um espaço geográfico, mas território de vida, de culturas, de saberes e de disputas por direitos. A análise proposta busca relacionar teoria e legislação às condições concretas de implementação da Educação Integral na região.

O Caderno também dialoga com os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e com os saberes construídos nos territórios amazônicos, valorizando a diversidade cultural e reconhecendo o território como espaço formativo. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como parte de uma rede de relações sociais e culturais, que constitui o próprio Território Educativo.

Ao concluir os estudos deste Caderno, espera-se que cada participante:

- ◆ Compreenda as concepções e os fundamentos teóricos da Educação Integral e sua relação com os Territórios Educativos;
- ◆ Analise os marcos normativos nacionais que orientam a implementação da Educação Integral, articulando-os ao contexto local;

- ◆ Proponha práticas educativas que integrem território, direitos humanos e formação integral, fortalecendo a escola como espaço democrático e plural.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS REPERCUSSÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA



1.1 QUAL É A CONCEPÇÃO E CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DESTE CURSO?

O conceito de Educação Integral no Brasil não é único e deve ser explicitado em sua visão histórica, tomando como referência, principalmente, o educador Anísio Teixeira (1996). Nessa história, muitos conceitos foram constituídos, dentre eles, o entendimento de Educação Integral como meio de superação da fragmentação do conhecimento, direito público e fundamental do indivíduo, forma de humanismo escolar e perspectiva crítico-emancipadora.

1.2 PARTINDO DAS DIVERSAS POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, QUAL É A SUA PRINCIPAL CARACTERÍSTICA?

A Educação Integral tem o sentido de formação ampla do sujeito, contrapondo-se a uma visão limitada ou única de formar. Como educação única e limitada, a formação busca desenvolver, em grande medida,

a dimensão cognitiva ou o intelecto dos educandos, visando internalizar uma lógica fragmentada e parcial (Moll, 2008) de compreensão do mundo e das práticas sociais que induzem as pessoas à aceitação da realidade sem questionar a forma desigual e autoritária com a qual a sociedade é produzida (Arroyo, 1999).

A Educação Integral, por outro lado, tem a intencionalidade de formar o sujeito buscando desenvolver o ser humano em suas várias dimensões: cognitiva, social, física, afetiva, cultural, estética e ético-política (Coelho, 2009). Este conceito de Educação Integral é mais amplo e profundo do que apenas a ideia de aumento da jornada escolar, ou seja, do tempo de permanência do estudante na escola. A Educação Integral é um conceito que abrange o desenvolvimento pleno do estudante em suas várias dimensões.

1.3 QUAL REPERCUSSÃO SE ESPERA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL FRENTE AO CONCEITO GERAL APRESENTADO?

Destacamos, dentre outras, três repercussões para os indivíduos com a oportunidade de vivenciar a Educação Integral.

(i) Em **primeiro lugar**, esse entendimento de Educação Integral repercute no entendimento de direito público integral e fundamental do indivíduo, portanto, deve ser um direito público, universal, gratuito, laico e obrigatório, essencial para a democracia e a igualdade de oportunidades (Coelho, 2009), cuja efetivação deve ser assegurada pelo Estado/Poder Público (União, Estado, Distrito Federal e Município), como defende Anísio Teixeira (1996). Para o autor, não se trata de qualquer educação, mas de uma educação pública integral, que incorpore a instrução recebida na escola, mas vai além dela e abrange o desenvolvimento intelectual, crítico e prático do estudante.

Gadotti (2007) destaca a necessidade da educação pública integral para a formação plena da pessoa humana que tem direitos, para o fortalecimento das liberdades fundamentais e para o atendimento do seu conjunto de necessidades sociais, materiais e simbólicas. Trata-se da educação ao longo da vida, que deve ser ofertada em condições de equidade e igualdade social, que concebe o direito à educação na perspectiva da emancipação das pessoas. Nesse entendimento, conforme Monteiro (1999), o direito à educação é fundamental para a vida humana ao contribuir para o desenvolvimento humano com dignidade, liberdade, igualdade e criatividade.

Ainda, no entender de Gadotti (2010), o reconhecimento da educação como um direito impõe a necessidade de promoção da educação para os direitos humanos, o que, no caso brasileiro, exige repensar os sistemas educacionais, os currículos, os materiais, os métodos e a gestão dos sistemas de ensino/educação e das escolas, para

o desenvolvimento humano pleno e integral que fortaleça a educação para a cidadania e a justiça social, tendo a escola como espaço privilegiado de promoção do humanismo escolar.

(ii) A **segunda repercussão** da Educação Integral aparece como forma de humanismo escolar que, para Arroyo (1999), toma o entendimento de educação básica como direito ao desenvolvimento das pessoas e à realização humana que, historicamente, vem se constituindo e, na atualidade, ganha expressão radical nas lutas pelos direitos sociais, pela emancipação humana e pela igualdade e diversidade. Nesse sentido, trata-se de educação inclusiva, democrática e de qualidade social que contemple a todos, vislumbrando a superação de todo tipo de discriminação de classe, raça, cor, gênero etc.

(iii) A **terceira repercussão** aborda a visão crítico-emancipadora da Educação Integral, situando-a no contexto histórico. Como pensado por Coelho (2009), abrange a formação humana em sua integralidade,

mas, dependendo do sentido adotado (podendo ser uma visão filosófica, teórico-metodológica ou política). Em síntese, para a autora, não há uma visão predominante sobre o entendimento de formação completa, por depender da posição teórica e metodológica adotada, podendo ser religiosa, liberal, anarquista, socialista, comunista etc.

Figura 1 – Repercussões da Educação Integral para as pessoas.



Educação como direito público integral

reconhece a educação
como direito público,
universal e essencial
à democracia.



Humanismo escolar

promove a formação
plena e a superação das
desigualdades sociais e
discriminações.



Perspectiva crítico-emancipadora

fomenta a reflexão
histórica, contemplando
uma formação integral
que perpassa diversas
tradições (filosóficas,
políticas,
metodológicas).

Fonte: Elaborada pela comissão técnica (2026).

Para atingir os objetivos deste Caderno, é fundamental apreender o sentido geral de educação ampliada e sua repercussão para a formação integral como direito humano, no sentido expresso na Constituição Federal (Brasil, 1988), a saber: a educação busca assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, a formação para a cidadania e para o trabalho. Articulada a esse entendimento, a Educação Integral agrega a perspectiva da educação para os direitos humanos, com o protagonismo escolar como objetivo de formação crítico-emancipadora, inclusiva, equitativa, igualitária, democrática e socialmente referenciada.

Ainda precisamos abordar que a fragilidade das políticas intersetoriais, a limitada participação comunitária, a escassez de recursos públicos e as relações assimétricas de poder criam barreiras reais para a efetivação da Educação Integral na Região Amazônica. Isto coloca em evidência um conjunto de tensões históricas, sociais, culturais e políticas que desafiam a efetivação do direito à educação em sua

dimensão plena. O que se deve por se tratar de uma região marcada por profundas desigualdades socioeconômicas, vastas extensões territoriais, diversidade étnica e cultural e por recorrentes processos de violação de direitos, especialmente no que se refere às populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas e comunidades do campo e da floresta.

EM DESTAQUE

Segundo Anísio Teixeira (1996), não se trata de qualquer educação, mas de uma educação pública integral, que incorpore a instrução recebida na escola e vá além dela, promovendo o desenvolvimento intelectual, crítico e prático do estudante. Para Gadotti (2007; 2010), reconhecer a educação como direito implica promover a educação para os direitos humanos, repensando currículos, materiais, métodos e gestão escolar.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA



21 COMO COMPREENDEMOS A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMAZÔNIA?

A compreensão da Educação Integral, quando situada no contexto amazônico, exige a substituição de abordagens universalizantes e abstratas, incorporando as influências históricas, territoriais, socioeconômicas e culturais que configuram a região.

A Amazônia não se apresenta como um espaço homogêneo, mas como um conjunto de realidades diversas, marcadas por profundas desigualdades sociais, amplas extensões territoriais, dificuldades de acesso a políticas públicas e pluralidade de modos de vida.

Desse modo, o território amazônico não pode ser compreendido apenas como cenário da política educacional, mas como categoria constitutiva do próprio conceito de Educação Integral.

2.2 COMO PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA PENSAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL?

A análise das experiências de Educação Integral na Região Amazônica revela um cenário marcado por avanços pontuais, tensões estruturais e desafios persistentes à sua efetivação como direito social. A partir de diferentes contextos estaduais e locais, os estudos evidenciam que, embora haja iniciativas voltadas à ampliação da jornada escolar, a consolidação de uma proposta formativa integral ainda esbarra em limitações de financiamento, apoio institucional e compreensão conceitual, especialmente quando considerada a complexidade dos territórios amazônicos e suas especificidades sociais, políticas e educacionais.

Evangelista e Melo (2024), ao analisarem o cumprimento da Meta 6 do *Plano Estadual de Educação do Acre* para o decênio 2015–2024, destacam que a Educação Integral se trata de um

direito social historicamente negado no Brasil e no estado. Os pesquisadores entendem que a própria meta carrega complexidade, como a oferta de educação com uma carga horária superior a sete horas diárias de permanência do estudante na escola, uma vez que exige significativo investimento. Além disso, outros fatores somam para o descumprimento da meta no Acre, como o congelamento dos gastos públicos com educação a partir da Emenda Constitucional n.º 95/2016 e a pandemia de Covid-19.

Oliveira (2019) entende que o *Projeto de Educação em Tempo Integral* do estado do Amazonas apresentou um movimento na direção da materialização do direito à educação, embora com contradições, como a meritocracia.

Silva (2017) analisa a implantação do sistema educacional em tempo integral nas escolas do Amapá, observando como está organizado e quais as políticas públicas que servem de suporte para sua implantação,

e revela que existem no ensino público iniciativas escolares voltadas para a implantação da proposta de ensino em tempo integral, porém é recente a aceitação e organização por parte do Governo no intuito de consolidar tal proposta, com falta de financiamento, apoio governamental e desconhecimento acerca de como a proposta se desenvolve na ação.

Maciel e outros autores (2024), no estudo “O Projeto Burareiro de Educação Integral: contribuições teóricas de uma experiência pedagógica na Amazônia”, desenvolvido no município de Ariquemes em Rondônia, entre janeiro de 2005 e agosto de 2006, evidenciam que experiências amazônicas produzem contribuições conceituais singulares para o debate sobre Educação Integral. Os autores defendem a distinção entre Educação Integral e políticas de tempo integral, afirmando que a integralidade não se reduz à ampliação da jornada escolar, mas corresponde a um projeto formativo orientado pela formação omnilateral do sujeito. Nessa perspectiva, a organização

curricular deve articular trabalho, ciência e cultura, superando a fragmentação disciplinar por meio da interdisciplinaridade e da integração curricular, em consonância com as necessidades concretas do território. A experiência analisada — o *Projeto Burareiro* — demonstra que a Educação Integral, ao ser pensada a partir das condições amazônicas, assume caráter crítico e contra-hegemônico frente às políticas educacionais de orientação neoliberal.

Ainda sobre Rondônia, Zuin e Lima (2025, p.1) realizam uma análise sobre os desafios e as possibilidades de implementação da Educação Integral na Escola Pública Rural 3 de Dezembro, localizada no distrito de União Bandeirantes, zona rural de Porto Velho, em região amazônica marcada por vulnerabilidades sociais, geográficas e políticas. Na pesquisa, as autoras concluem que “Embora prevista no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), a efetivação da Educação Integral em áreas rurais enfrenta entraves estruturais, pedagógicos e socioterritoriais”.

Oliveira e outros pesquisadores (2020), no estudo “Experimentações escolares da política de educação integral e(m) Tempo Integral: uma análise das práticas efetivadas em escolas públicas de Belém - PA”, desenvolvido no período de 2017 a 2019, concluem que a política não conseguiu agregar o apoio oficial devido, ficando a cargo dos educadores a sua efetiva realização. Embora com avanços, afirmam que prevaleceu a inexistência de condições materiais para o desenvolvimento de práticas escolares que qualificassem a oferta do tempo integral para a formação integral dos educandos.

A relação entre território, currículo e integralidade também se evidencia na análise realizada por Silva e Santos (2023), que investigam uma escola pública de Ensino Médio em tempo integral, no período de 2020 a 2022, situada na Ilha de Mosqueiro, em Belém, Pará. Os autores demonstram que a proposta de Educação Integral demanda reconfiguração da organização curricular e do trabalho pedagógico, de

modo a integrar saberes escolares às experiências sociais dos estudantes. Nesse contexto, a interdisciplinaridade aparece como estratégia pedagógica fundamental para articular diferentes áreas do conhecimento às realidades locais.

O estudo de Silva e Santos (2023) indica que a ampliação do tempo escolar, desvinculada de transformações curriculares substantivas, não assegura, por si, a formação integral, sendo imprescindível que o currículo dialogue com as condições socioterritoriais em que a escola se insere.

Lagares, Silva e Santos (2025) demonstram que, no estado de Tocantins, as características biogeográficas e socioeconômicas da região incidem, diretamente, sobre a implementação das Políticas de Educação Integral, evidenciando a necessidade de compreender o território como elemento estruturante da Política Educacional. Os autores, ao analisarem a execução da Meta 6 do *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014–2025) nos municípios

amazônico-tocantinenses, destacam que a Educação Integral assume papel estratégico não apenas no âmbito educacional, mas também na preservação das tradições socioculturais e da biodiversidade amazônica. Nesse sentido, afirmam que “a Educação Integral é uma abordagem educacional essencial para a preservação das tradições presentes na Amazônia e da biodiversidade local”.

Por outro lado, “as desigualdades socioeconômicas [precisam ser vistas] como fatores que definem o movimento no âmbito das políticas públicas educacionais e seus respectivos resultados” (Lagares; Silva; Santos, 2025, p. 115).

A pesquisa de Lagares, Silva e Santos (2025) evidencia que a Educação Integral, quando situada no contexto amazônico, articula-se a dimensões que extrapolam a organização escolar, relacionando-se à sustentabilidade socioambiental e à valorização dos modos de vida locais. Contudo, os autores ressaltam que a efetivação dessa concepção encontra limites objetivos nas desigualdades socioeconômicas

estruturais que caracterizam os municípios amazônico-tocantinenses.

Tais desigualdades incidem, diretamente, sobre as condições de infraestrutura, mobilidade, acesso aos serviços públicos e organização dos sistemas municipais de ensino, condicionando os resultados das políticas educacionais (Lagares; Silva; Santos, 2025).

Como visto, a Educação Integral, no contexto da Amazônia, requer processos de territorialização das políticas públicas, orientados por ações intersetoriais, gestão pública democrática e regime de colaboração entre os entes federados. Sem essas condições, a política tende a se reduzir à ampliação administrativa do tempo escolar, esvaziando seu potencial formativo e transformador e convertendo-se em estratégia compensatória, dissociada das reais necessidades do território amazônico (Lagares; Silva; Santos, 2025).

A análise da produção científica da região Norte e Nordeste acerca da Educação Integral e em Tempo

Integral no Ensino Médio, do período de 2020 a 2022, realizada por Moura, Colares e Barbosa (2024), reforça a perspectiva crítica acerca da Educação Integral ao evidenciar que os debates nas regiões Norte e Nordeste são atravessados por tensões entre concepções formativas e racionalidades instrumentalizadoras da educação.

As pesquisadoras Moura, Colares e Barbosa (2024, p. 14) demonstram que parcela significativa da produção acadêmica aponta para a disputa entre uma concepção de formação omnilateral, orientada pelo desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, e propostas educacionais alinhadas à lógica mercadológica, frequentemente associadas à precarização da escola pública. Nesse sentido, ao analisarem as políticas educacionais recentes, as autoras afirmam que “as políticas educacionais de fomento à Educação em Tempo Integral são moldadas por uma visão de educação compensatória e assistencialista”.

Do exposto, vemos que, em muitos estados, as políticas tendem a deslocar o sentido da Educação Integral, reduzindo-a a estratégias de compensação social ou de gestão do tempo escolar, em detrimento de um projeto formativo comprometido com a formação humana integral. No contexto amazônico, essas contradições assumem maior intensidade em razão das condições históricas de marginalização regional e da fragilidade das políticas públicas estruturantes, aprofundando a distância entre a concepção de integralidade e sua materialização nas escolas.

Os resultados de pesquisas analisadas convergem ao indicar que a Educação Integral, no contexto amazônico, não pode ser compreendida como mera transposição de modelos formulados em outras regiões do país. Ao contrário, a integralidade adquire especificidade quando vinculada às determinações do território, às condições concretas de escolarização e às formas de vida da população local. A Amazônia, nesse sentido, tensiona e redefine o próprio conceito de Educação Integral ao exigir

que ele seja formulado a partir da sua materialidade social e territorial (Abreu, 2023).

Nessa perspectiva, o território amazônico não apenas condiciona a política educacional, mas contribui para a produção de sentidos próprios para a integralidade, vinculando-a a projetos de transformação social e de democratização do direito à educação.

NO TERRITÓRIO

Na Amazônia, as condições biogeográficas, sociais e econômicas incidem diretamente sobre a implementação da Educação Integral. Desigualdades estruturais, precariedade de infraestrutura, dificuldades de mobilidade e fragilidade das políticas intersetoriais impactam o cotidiano escolar. Pensar a integralidade na região implica reconhecer essas determinações concretas e construir respostas contextualizadas.

**TERRITÓRIOS EDUCATIVOS:
QUANDO AS CIDADES
INTEIRAS VIRAM ESCOLAS!**



Se você está lendo este Caderno, certamente acredita que a educação vai muito além das quatro paredes da sala de aula. Neste capítulo, vamos tratar sobre algo que pode dar uma nova perspectiva à sua prática pedagógica: os Territórios Educativos.

3.1 O QUE SÃO TERRITÓRIOS EDUCATIVOS?

Sabe aquele sentimento de que a escola é uma ilha isolada do bairro, da praça, das histórias que as famílias carregam? Falar em Territórios Educativos é trabalhar para derrubar esses muros, tanto físicos quanto simbólicos. Mas, afinal, o que isso significa?

O conceito de território, por muito tempo, se restringiu a delimitações geográficas e políticas. No entanto, quando falamos de educação, o território se torna um espaço rico em possibilidades. A ideia é que a cidade e a comunidade se transformem em currículos vivos, nos quais a aprendizagem acontece em

diferentes contextos. Isso nos leva a refletir: como podemos aproveitar tudo o que está ao nosso redor para potencializar a educação?

O geógrafo Milton Santos (1994) argumenta que o **território** não se constitui apenas como espaço físico ou um limite político-administrativo. Para ele, o território é “território usado”, construído ao longo do tempo por meio das relações entre pessoas, da natureza, infraestrutura, políticas públicas, economia e cultura. Isto é, o território é vivo, marcado pela história, pelas práticas sociais e pelas disputas que nele são travadas.

Na área da educação, Jaqueline Moll (2008) destaca que a Educação Integral exige ir além dos muros da escola, o que significa reconhecer que o processo educativo também acontece nos espaços da comunidade, nos saberes populares, nas práticas culturais, nas experiências do cotidiano, dentre outros. Nessa perspectiva, os Territórios Educativos se configuram como espaços ampliados de aprendizagem, nos quais diferentes sujeitos, conhecimentos, saberes

e experiências se articulam, fortalecendo a Educação Integral e a efetivação dos direitos humanos.

3.2 QUAL É A ORIGEM DESTA IDEIA?

A Educação Integral nos mostra que não basta aumentar o tempo que os estudantes passam na escola. Precisamos abrir as portas e conectar a aprendizagem com o que acontece fora dela. Podemos pensar em Anísio Teixeira (1989), que defendia a ideia de “Escolas-Parque”, nas quais a educação se faz em interação com o ambiente, promovendo uma aprendizagem integrada à vida da comunidade.

Nesse contexto, Miguel Arroyo (2011) também contribui significativamente ao afirmar que não há educação separada da vida concreta dos sujeitos. Para ele, o território não é apenas um espaço físico, mas um espaço social, político e cultural. Isso nos lembra que a escola deve estar atenta às realidades dos alunos e

alunas, evitando a separação entre o que se ensina e a vida que eles vivem.

3.3 O QUE DEFINE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO?

Um Território Educativo é aquele que reconhece e valoriza o papel educador de todos os espaços e agentes presentes. Para isso, precisamos considerar:

- ◆ **Culturas Locais:** Como podemos integrar as culturas do nosso bairro nas atividades escolares?
- ◆ **Gestão Intersetorial:** Como podemos trabalhar em conjunto com outras instituições, como postos de saúde e bibliotecas?
- ◆ **Participação da Comunidade:** De que maneira podemos engajar alunos e famílias na construção desse território?

Estas perguntas são fundamentais para refletirmos sobre a prática educativa na nossa escola. Arroyo (2011) ressalta que o currículo é um campo de disputa, onde se decide quais conhecimentos são legítimos e quais vidas importam. Quando a escola ignora o território dos estudantes, arrisca ensinar para sujeitos abstratos, afastados da realidade.

3.4 COMO COLOCAR EM PRÁTICA OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS?

Agora, vamos aos exemplos práticos que podem ajudar você a visualizar como isso acontece no dia a dia.

♦ **Mapeamento de Vivências:** Que tal convidar os estudantes a registrarem, de diferentes formas, os lugares que mais marcam suas experiências na comunidade? A atividade não apenas ensina geografia e história, mas também cria um espaço de diálogo. Os estudantes podem compartilhar suas vivências e

construir conhecimento a partir das histórias e tradições que fazem parte do seu cotidiano, valorizando o que há de especial em seu entorno.

◆ **Aulas de Campo:** O que acha de realizar aulas em uma horta? Uma visita a uma horta comunitária ou uma conversa com um morador antigo do bairro pode proporcionar lições sobre sustentabilidade e cidadania que nenhum livro didático consegue transmitir.

◆ **Escola Aberta:** Vamos convidar pessoas da sociedade para realizar uma aula? Convidar um mestre de capoeira ou uma artesã local, por exemplo, para dar uma oficina pode valorizar a cultura do território e aproximar as famílias da escola.

◆ **Gestão Intersetorial:** Olhe ao seu redor e converse com as instituições locais. Que colaborações podem ser formadas para ampliar as oportunidades educativas? Um projeto conjunto com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), por exemplo, pode trazer novas perspectivas para os alunos.

Educar integralmente é reconhecer que cada estudante é um ser completo, que vive, sonha e aprende em todos os lugares. Derrubar os muros da escola não a fragiliza, ao contrário, a fortalece, conectando-a à vida real e aos saberes da comunidade. Educar, integralmente, é, acima de tudo, garantir que o estudante se reconheça como sujeito pertencente a um lugar. E esse lugar é o território.

AMPLIANDO O OLHAR

Compreender o território como espaço educativo implica deslocar o olhar da escola como único centro de produção do conhecimento. Praças, associações comunitárias, grupos culturais, hortas, igrejas, centros de saúde e coletivos juvenis também produzem saberes. Integrar esses espaços ao projeto pedagógico fortalece a formação integral e amplia as experiências educativas.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA AMAZÔNIA



Este Caderno, ao abordar os contextos amazônicos, concebe o território como uma dimensão social e dinâmica. Essa perspectiva transcende a visão tradicional da Geografia — que muitas vezes se limita ao espaço físico ou cartográfico — compreendida a partir da “noção de limite”, que manifesta a “intenção de poder sobre uma porção precisa do espaço” (Becker, 2010, p. 19). Sob essa ótica, os Territórios Educativos consolidam-se como espaços de aprendizagem que rompem os muros escolares, onde sujeitos ativos demarcam percursos pedagógicos, apropriando-se e ressignificando seus lugares de vivência.

Em Territórios Amazônicos, marcados por intensa diversidade sociocultural e por desigualdades históricas e territoriais, as formulações sobre Educação Integral como direito humano, os Territórios Educativos e a centralidade da diversidade e da equidade ganham densidade concreta. A pluralidade de povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, populações urbanas periféricas e migrantes convive com desmatamento, conflitos fundiários, precarização

de políticas públicas e negação de direitos. Nessas condições, compreender a Educação Integral como direito humano exige ir além da adesão formal aos textos normativos e assumir os direitos humanos como prática social e política em disputa. Implica reconhecer os Territórios Amazônicos como espaços educativos, construir práticas interculturais que dialoguem com saberes e modos de vida locais e tomem a justiça social e socioambiental como horizonte.

Para Zenha e Lopes (2024, p. 140), os territórios significam:

[...] diferentes espaços socialmente constituídos nos quais sujeitos coletivos, premidos pelas necessidades da vida e por imaginação criativa e criadora, produzem e modificam entendimentos e cosmovisões sobre diferentes objetos da realidade.

Conforme Becker (2010), os territórios amazônicos se manifestam desde a escala do cotidiano e das relações pessoais até as dinâmicas sociais mais complexas, a identidade, no estoque cultural que atua

como resistência aos processos de reapropriação do espaço e da base territorial.

No contexto dos Territórios Educativos na Amazônia, o território é compreendido como um mosaico de espaços forjados pelas mãos e mentes de quem neles habita. Essa construção coletiva envolve a pluralidade de saberes e vivências de ribeirinhos, assentados, camponeses, quilombolas, indígenas, extrativistas, agricultores familiares, populações urbanas, dentre outros. Esses grupos não apenas ocupam o espaço, mas utilizam sua imaginação e criatividade para enfrentar os desafios do dia a dia, de forma contraditória e conflitiva. Em vez de um espaço uniforme, a região é composta por teias de conhecimentos complexos que respondem a desafios específicos, garantindo a sobrevivência e a autonomia das populações tradicionais frente a pressões externas (Oliveira; Hage, 2011).

As comunidades não apenas habitam o bioma, mas produzem, ativamente, contra espaços de atuação

que priorizam a vida em sua forma mais ampla (Zenha; Lopes, 2024). Ao criar e recriar práticas adaptadas às suas realidades, essas populações transformam o território amazônico em um vigoroso espaço de resistência, no qual a aplicação de modelos sociais genéricos ou simplificadores se torna inviável. Nesse cenário, a riqueza da região reside, justamente, na sua oposição à padronização, revelando que a vida e os saberes se renovam, continuamente, na relação direta com o território.

Concluimos, assim, que os Territórios Educativos abrangem as esferas cultural, econômica, social, política, ecológica, entre outras. Trata-se de espaços vivos de produção e reprodução de conhecimentos e saberes, um elemento estruturante na formação do sujeito, intrínseco às dinâmicas, desafios e contradições que definem a existência nessas localidades.

PARA DIALOGAR

Se a escola afirma formar integralmente, ela precisa reconhecer os sujeitos em sua totalidade.

- ◆ Como construir uma prática educativa que não invisibilize os saberes amazônicos?
- ◆ Como evitar que o currículo reproduza silenciamentos históricos?
- ◆ De que modo a Educação Integral pode fortalecer o sentimento de pertencimento ao território?

Dialogar sobre essas questões é reconhecer que o território não é apenas espaço físico, mas dimensão ética e política da formação humana.

4.1 NORMAS NACIONAIS E DIRETRIZES OFICIAIS

É com grande satisfação que iniciamos este momento do percurso formativo dedicado a compreender, sob a luz das normas vigentes, as bases que

sustentam a Educação Integral e a concepção de Territórios Educativos. Um dos objetivos deste Caderno é dialogar com você, para perceber como o arcabouço normativo brasileiro não é apenas um conjunto de regras burocráticas, mas sim um projeto de sociedade e de humanidade.

Ao olharmos para o cenário educacional de 2026, percebemos que as normas avançaram significativamente para garantir que a escola não seja uma ilha isolada, mas um polo irradiador de direitos, conhecimentos e saberes em constante diálogo com o seu território. Para isso, convidamos você a fazer uma imersão nos textos normativos que estruturam nossa prática pedagógica, entendendo que a Educação Integral trata da integralidade do sujeito e da sua relação com o espaço vivido.

Para iniciarmos nosso diálogo, é fundamental retomarmos a raiz constitucional do nosso fazer pedagógico. Você já parou para refletir sobre a profundidade do texto da nossa Constituição Federal de

1988 (Brasil, 1988) quando ela define a finalidade da educação? Ao estabelecermos a Educação Integral, estamos cumprindo um mandamento constitucional que visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Observemos com atenção o que diz o artigo 205 da Constituição:

Art. 205. 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.

Perceba que o termo “pleno desenvolvimento” é a chave mestra da Educação Integral. Não se trata apenas de instrução ou transmissão de conteúdos propedêuticos, mas de formar o sujeito em todas as suas dimensões.

Avançando para a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (Brasil, 1996),

nela encontramos a materialização desse princípio e a conexão direta com a ampliação da jornada, sendo um dos pilares da Educação Integral. As normas atualizadas nos convocam a olhar para a escola como um espaço de proteção social e desenvolvimento, o artigo 34 da LDB, em seu parágrafo 2º, é explícito ao determinar:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Mas o que significa, legalmente, esse “tempo integral”? Para responder a essa questão, precisamos nos debruçar sobre a Lei n.º 14.640, de 31 de julho de

2023 (Brasil, 2023a), que instituiu o *Programa Escola em Tempo Integral*. Esta norma é um divisor de águas por qualificar o tempo, impedindo que a jornada estendida seja apenas um “ficar na escola”. Segundo ela, em seu artigo 3º, § 1º, considera-se matrícula em tempo integral a jornada escolar:

Art. 3º A União é autorizada a transferir os recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, conforme disponibilidade orçamentária.

§ 1º Para os fins do disposto nesta 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.

Perceba que a Lei n.º 14.640/2023 fixa um parâmetro temporal mínimo, mas o conecta a uma concepção pedagógica. A Educação Integral

compreende a formação e o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões e isso significa que, ao planejar suas aulas e a rotina escolar, você deve considerar os aspectos intelectual, físico, emocional, social e cultural do estudante. Não basta aumentar as horas de matemática ou língua portuguesa, é preciso diversificar as experiências educativas.

Nesse contexto, emerge com força o conceito de Territórios Educativos. A escola não existe no vácuo, ela está inserida em uma comunidade, em um bairro, em uma cultura local. A legislação mais recente, especialmente a Resolução CNE/CEB n.º 7, de 1º de agosto de 2025 (Brasil, 2025a), que instituiu as *Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral*, traz uma abordagem revolucionária sobre como devemos interagir com o território, nos convidando para olhar além dos muros da escola. Neste sentido, a Resolução CNE/CEB n.º 7/2025 (Brasil, 2025a) estabelece, em seu artigo 3º:

Art. 3º A Educação Integral em Tempo Integral constitui **política pública** estruturante para a **garantia do direito humano à educação**, assegurando **inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social**.

Mas como isso se conecta com o território? A resposta está na dimensão da articulação intersetorial prevista na Resolução CNE/CEB n.º 7/2025 (Brasil, 2025a), o artigo 13 determina que:

Art. 13. Na dimensão estratégica da articulação intersetorial e integração com territórios e comunidades, **competem aos sistemas de ensino:**

I - desenvolver estratégias para a **busca ativa** e atendimento integrado das **políticas sociais** na prevenção e combate à infrequência, ao abandono e à evasão escolar na Educação Integral em Tempo Integral;

II - **identificar e mapear oportunidades e serviços disponíveis nos territórios** que possam contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes, for-

talecendo redes de proteção e promoção de direitos;

III - definir e implementar protocolos específicos para a **integração das ações de política educacional** com as ações desenvolvidas, **pelo poder público local e organizações da sociedade civil** nas políticas de saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer, meio ambiente, ciência e tecnologia e formação para o trabalho;

IV - **incentivar e apoiar a realização de parcerias entre escolas e equipamentos públicos**, organizações da sociedade civil e coletivos comunitários que atuem no território, assegurando a articulação intersetorial nos diferentes níveis de governo e nas regiões administrativas, promovendo a atuação integrada entre as secretarias e órgãos governamentais;

V - estabelecer orientações para que suas escolas adotem estratégias de **flexibilização da jornada escolar** para contemplar as especificidades de **estudantes que participem de projetos e iniciativas** esportivas, artísticas e culturais e que tenham compromissos com treinos, competições, ensaios ou apresentações artísticas coincidentes com o horário e a jornada regular da Educação Integral em Tempo Integral;

VI - estabelecer orientações para que suas escolas adotem **estratégias de flexibilização da jornada escolar** para contemplar as especificidades de estudantes e famílias atendidas em serviços de saúde e assistência social e que tenham **compromissos na forma de consultas, atendimentos ou eventos semelhantes**;

VII - estabelecer **parcerias e protocolos de cooperação com os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – SGDCA**, assegurando a atuação integrada da escola com **conselhos tutelares, defensorias, Ministério Público e demais instâncias de proteção**, defesa e controle social dos direitos tendo como foco o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Isso é um chamado para a escola reconhecer a praça, o centro cultural, a associação de moradores, o posto de saúde e os mestres da cultura popular, entre outros, como agentes educativos. O território é currículo.

O artigo 14 da Resolução CNE/CEB n.º 7/2025 (Brasil, 2025a) vai além e atribui às escolas a competência de fortalecer os vínculos de colaboração e das ações de articulação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no território, promovendo a integração da escola com as demais políticas públicas e serviços de forma permanente e institucionalizada:

Art. 14. Na dimensão estratégica da articulação inter-setorial e integração com territórios e comunidades, compete às escolas:

I - coordenar ações para a busca ativa e atendimento integrado das políticas sociais, aos educandos de sua unidade educacional, com foco na prevenção e combate à infrequência, ao abandono e à evasão escolar na Educação Integral em Tempo Integral;

II - fortalecer os vínculos de colaboração e das ações de articulação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no território, promovendo a integração da escola com as demais políticas públicas e serviços de forma permanente e institucionalizada;

III - identificar necessidades de melhoria dos protocolos específicos para a integração intersetorial no território; articulando-se com a secretaria de educação para seu aperfeiçoamento;

IV - implementar parcerias com organizações da sociedade civil e coletivos comunitários que atuem no território escolar, integrando-os às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento previstas no PPP;

V - incentivar a integração de ambientes e espaços comunitários, praças, parques e áreas verdes, e equipamentos públicos de diferentes tipos na realização das atividades pedagógicas planejadas intencionalmente, ampliando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos;

VI - promover a articulação da escola com mundo do trabalho, considerando os territórios, os diferentes arranjos produtivos locais, os interesses das juventudes e as diferentes práticas profissionais, tendo em vista o trabalho como princípio educativo;

VII - diversificar metodologias, materiais, formas diferenciadas de agrupamento e espaços de aprendizagem que estimulem a educação entre pares e favoreçam a convivência democrática na diversidade;

VIII - apoiar os educandos participantes de projetos e iniciativas esportivas, culturais e artísticas na compatibilização de sua jornada escolar com os compromissos de treinos, competições, ensaios e apresentações, a partir das normas estabelecidas no sistema de ensino;

IX - apoiar os educandos que sejam atendidos em serviços de saúde e de assistência social na compatibilização de sua jornada escolar com os compromissos em consultas, atendimentos e eventos semelhantes; e

X - integrar colegiados e outras formas de colaboração e gestão existentes no território (comissões, fóruns, conselhos), contribuindo com o planejamento, realização e acompanhamento de propostas e ações destinadas à garantia do direito à educação.

Parágrafo único. No desenvolvimento das formas de colaboração com entidades privadas previstas no inciso IV, os sistemas de ensino priorizarão parcerias com organizações sociais sem fins lucrativos.

Outro ponto crucial que devemos explorar é a integração entre cultura, arte e educação como estratégia para habitar esses territórios educativos. Você sabia que existe uma ação específica para isso? A Portaria Interministerial MEC/MinC n.º 6, de 8 de setembro de 2025 (Brasil, 2025b), instituiu a *Ação Arte e Cultura na Educação de Tempo Integral*. Esta norma é um excelente exemplo de como a legislação promove a interdisciplinaridade e a territorialidade. Em seu artigo 2º, a Portaria define como objetivo:

Art. 2º São objetivos da Ação:

I - promover e integrar atividades artístico-culturais no currículo de escolas públicas com oferta de matrículas de tempo integral, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a perspectiva de Educação Integral;

II - contribuir para o fortalecimento da prática e do ensino das manifestações culturais populares e das linguagens artísticas no contexto do currículo e das práticas pedagógicas das escolas de educação básica, ampliando a compreensão da escola como espaço artístico integrado à comunidade e ao território; e

III - fortalecer a cooperação, o intercâmbio e a produção artística entre diferentes profissionais da educação e da cultura, incluindo artistas, mestres da cultura, professores, estudantes e comunidades escolares.

Veja como a legislação dialoga, diretamente, com a sua prática em sala de aula: ao propor atividades artísticas, a norma sugere que elas não sejam apenas “atividades extras”, mas partes integrantes do currículo que conectam o estudante à identidade e ao seu local de origem.

O Artigo 3º da Portaria Interministerial MEC/MinC n.º 6/2025 (Brasil, 2025b) estabelece como diretriz a “vinculação da escola e da comunidade escolar ao seu território”, bem como o “fomento às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, inclusive considerando especificidades regionais, linguísticas e territoriais brasileiras”.

PENSE SOBRE ISSO

A legislação orienta que a escola se vincule ao território e valorize saberes de diferentes matrizes culturais.

- ◆ O quanto você conhece sobre a cultura do território em que sua escola está inserida?
- ◆ Os saberes presentes na comunidade integram o currículo de forma estruturante ou aparecem apenas como atividades pontuais?
- ◆ Que ações concretas você pode desenvolver para aproximar a sala de aula dos espaços comunitários e colocar os saberes locais no centro das práticas pedagógicas?

Ainda sobre a gestão desses processos, é imprescindível citar a Portaria MEC n.º 1.495, de 2 de agosto de 2023 (Brasil, 2023b), que regula a adesão ao Programa Escola em Tempo Integral. Ela reforça que a criação de matrículas deve ocorrer, obrigatoriamente,

em escolas com propostas pedagógicas alinhadas à *Base Nacional Comum Curricular* e às disposições da LDB (Brasil, Lei n.º 9.394, 1996), e concebidas para oferta em jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral.

O artigo 4º da Portaria MEC n.º 1.495/2023 (Brasil, 2023b) estabelece diretrizes fundamentais, como o atendimento à demanda escolar por tempo integral, manifesta ou sob consulta aos públicos das modalidades de educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação bilíngue de surdos e educação especial.

Art. 4º O fomento à criação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral observará as seguintes diretrizes:

I - atendimento de todas as redes de ensino estaduais, distrital e municipais que aderirem ao Programa, com observância ao regime de colaboração federativa e à autonomia das redes;

II - fomento à criação de matrículas nos respectivos âmbitos de atuação prioritária dos entes federativos, nos termos dos §§2º e 3º do art. 211 da Constituição;

III - continuidade de investimento em escolas de tempo parcial, sobretudo as que atendem a educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola;

IV - atendimento à demanda escolar por tempo integral manifesta ou sob consulta aos públicos das modalidades de educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação bilíngue de surdos e educação especial;

V - maior indução da oferta de tempo integral nas redes que estejam mais defasadas em relação à meta nacional do PNE, nos termos da Lei nº 13.005, de 2014;

VI - valor do fomento variável, em função da capacidade de financiamento do ente federativo;

VII - compromisso com a redução de desigualdades racial, socioeconômica, territorial, de gênero, as que afetam a comunidade surda e o público-alvo da educação especial;

VIII - distribuição equitativa de matrículas dentro das escolas de modo a não aumentar as desigualdades entre os estudantes; e

IX - oferta de matrículas em tempo integral nas modalidades educação especial na perspectiva da educação inclusiva, educação bilíngue de surdos, educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola, considerando as respectivas Diretrizes Curriculares.

Parágrafo único. A expansão da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral pressupõe:

I - que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral;

II - prevenção às violências;

III - promoção de direitos sociais, direitos humanos e da natureza;

IV - fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e

V - fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo.

Isso reforça o caráter inclusivo e territorial da política: a Educação Integral deve respeitar as especificidades de cada comunidade.

É importante que você também esteja atento ao *Plano Nacional de Educação* (PNE), uma vez que estamos em um momento de transição e renovação das diretrizes, objetivos, metas e estratégias educacionais. A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) — que institui o PNE vigente durante a última década e base para o novo ciclo — estabeleceu na Meta 6 a obrigação de 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 alunos da Educação Básica.

As normas vigentes e os novos projetos em discussão no Congresso, como o *Projeto de Lei n.º 2.614/2024* (Brasil, 2024), que desenha o novo PNE para o decênio 2024–2034, buscam ampliar, ainda mais, esses horizontes, focando não apenas na quantidade, mas na qualidade e na equidade dessa oferta, conforme observamos na movimentação legislativa recente que prioriza a redução das desigualdades regionais e sociais.

As normas, como vimos, oferecem o chão firme e as ferramentas necessárias para construirmos uma Educação Integral que dialogue com os Territórios Educativos. A norma não é um fim em si, mas um instrumento de garantia de direitos. Quando a Resolução CNE/CEB n.º 7/2025 (Brasil, 2025a) fala em “Justiça Curricular”, em seu artigo 3º, § 2º, ela está nos dizendo que o currículo deve ser orientado para a promoção, defesa e compromisso com a garantia de uma vida digna para todas as pessoas.



COLOCANDO EM PRÁTICA

Atividade: Educação Integral e Território: do mapeamento à ação.

A Educação Integral se concretiza no território por meio de políticas públicas, iniciativas locais e ações pedagógicas. Compreender como essas diretrizes estão sendo implementadas na sua região é um passo importante para articular teoria e prática.

PROPOSTA

01. Pesquise a implementação da política — Consulte portais oficiais, como o INEP, os sites das Secretarias de Educação e a plataforma TransfereGov. Verifique:

- ◆ Se o seu município aderiu às ações previstas na Portaria MEC/MinC nº 6/2025;

- ◆ Quais iniciativas de Educação Integral estão em execução;
- ◆ Quais metas ou orientações são indicadas nos documentos oficiais.

02. Analise o território — A partir da pesquisa realizada, observe sua realidade profissional ou comunitária e reflita:

- ◆ Essas ações estão presentes no território?
- ◆ Dialogam com as necessidades locais?
- ◆ Quais desafios ou lacunas podem ser identificados?

03. Mapeie um Território Educativo — Escolha um território (escola, comunidade, bairro ou projeto social) e descreva:

- ◆ Os sujeitos envolvidos;
- ◆ As dinâmicas socioculturais;

- ◆ Os saberes e práticas que contribuem para a formação integral.

04. Elabore uma ação pedagógica — Com base na pesquisa e no mapeamento, proponha uma ação prática articulada à Educação Integral e ao Território Educativo. Indique:

- ◆ Objetivo geral e específicos;
- ◆ Público envolvido;
- ◆ Atividades previstas;
- ◆ Resultados esperados.

A ação pode assumir a forma de oficina, minicurso, projeto interdisciplinar ou sequência de atividades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES QUE NOS MOVEM



05

Este Caderno nos conduz a uma compreensão ampliada da Educação Integral, que não se reduz à ampliação do tempo escolar, nem se limita ao cumprimento de diretrizes normativas. Trata-se de um projeto formativo, político e territorial.

Ao longo do percurso, evidenciamos que a Educação Integral se afirma como direito humano fundamental, vinculada ao princípio constitucional do pleno desenvolvimento da pessoa. A sua efetivação exige reorganização curricular, investimento na formação docente e compromisso permanente com a justiça social.

No contexto amazônico, a integralidade somente se concretiza quando estabelece diálogo com as condições territoriais, culturais e socioambientais que estruturam a vida das comunidades. O território não é apenas cenário, mas dimensão constitutiva da aprendizagem, onde saberes são produzidos e compartilhados, afirmando identidades.

As normas nacionais oferecem fundamento jurídico, mas a materialização dessas diretrizes depende da ação concreta das redes de ensino, das escolas e dos sujeitos que nelas atuam. Por isso, é no cotidiano que a política pública ganha força e sentido.

Educar integralmente na Amazônia significa enfrentar desigualdades históricas, reconhecer saberes invisibilizados e fortalecer vínculos comunitários. Significa transformar o currículo em instrumento de pertencimento e dignidade.

A Educação Integral, articulada aos Territórios Educativos, propõe uma escola que reconhece a diversidade como riqueza, articula teoria e prática, integra direitos humanos, cultura e justiça socioambiental e fortalece a democracia a partir da realidade concreta.

O que nos move, portanto, é a convicção de que educar na Amazônia exige compromisso ético com o território e com seus povos. Integralidade não é apenas extensão de tempo, é ampliação de horizontes, reconhecimento de sujeitos e construção coletiva de justiça.

REFERÊNCIAS

ABREU, Layla Oliveira. A implementação de políticas de Educação Integral na Amazônia: desafios e possibilidades para a garantia do direito à educação. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e23177, p. 1-24, 2023.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XX, n. 68, p. 143–162, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zfs5WRfd4HQBmZdst6NyV6D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2026.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BECKER, Bertha Koiffmann. Novas territorialidades na Amazônia: desafio às políticas públicas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi - Ciências Humanas**, Belém, v. 5, n. 1, p. 17-23, jan./abr. 2010.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/d4vc5x595k5mJZfnMNNPKTs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 07 mar. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 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, Seção 1 - Extra, 26 jul. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>

[ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm).

Acesso em: 07 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 01 ago. 2023 [2023a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 07 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1 - Extra B, n. 146-B, p. 1, 02 ago. 2023 [2023b]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/>

[programas_suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf/view](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Programas/suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf/view). Acesso em: 07 mar. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Autoria: Poder Executivo. Apresentação 27/06/2024. Remessa ao Senado Federal por meio do Of. Nº 336/2025/SGM-P, em 16/12/2025. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 07 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 7, de 1º de agosto de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, n. 145, p. 27, 04 ago. 2025 [2025a]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/>

[agosto-de-2025/rceb007_25.pdf](#) Acesso em: 07 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial MEC/MinC n.º 6, de 8 de setembro de 2025. Institui a Ação Arte e Cultura na Educação de Tempo Integral - Ação, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, n. 171, p. 29, 09 set. 2025 [2025b]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/minc-n-6-de-8-de-setembro-de-2025-653987364>. Acesso em: 07 mar. 2026.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83–96, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 06 mar. 2026.

EVANGELISTA, Anderson Pereira; MELO, Lúcia de Fátima. O Plano Estadual de Educação do Acre para o decênio (2015–2024): uma análise da meta 06 com enfoque no ensino médio e as Escolas Jovens em tempo integral. **Cadernos de Educação**, [S. l.], n. 68, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25990>. Acesso em: 06 mar. 2026.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. A educação como direito humano. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. Osasco, 23–25 fev. 2010. [Anais...]. Osasco, 2010. Disponível em: <https://gadotti.org.br/handle/123456789/445>. Acesso em: 06 mar. 2026.

LAGARES, Rosilene; SILVA, Diogo Teixeira de Castro; SANTOS, Deyvison Bispo de Oliveira. Amazônia tocantinense e Educação Integral: limites, desafios e possibilidades de uma política educacional

territorializada. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 26, n. 1, p. 93–119, 2025. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/5109>. Acesso em: 06 mar. 2026.

MACIEL, Antônio Carlos et al. O Projeto Burareiro de Educação Integral: contribuições teóricas de uma experiência pedagógica na Amazônia. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.cceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1085>. Acesso em: 06 mar. 2026.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação. Brasília: MEC; SECAD, 2008.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O direito à educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

MOURA, Kaila Pricila da Silva; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; BARBOSA, Ledyane Lopes. Análise da produção científica da região Norte e Nordeste

acerca da Educação Integral e em Tempo Integral no Ensino Médio (2020–2022). **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, e12416, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12416>. Acesso em: 06 mar. 2026.

OLIVEIRA, Angela Maria Gonçalves de. **O projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. 2019. 394f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095168>. Acesso em: 06 mar. 2026.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de; HAGE, Salomão Antonio Mufarre. A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo. **Revista Ver a Educação**, Belém, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/78494102-858e-40b4-af1c-3af129b209cd>. Acesso em: 07 mar. 2026.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; *et al.*

Experimentações escolares da política de educação integral e(m) Tempo Integral: uma análise das práticas efetivadas em escolas públicas de Belém - PA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.l.], n. 5, e10868, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/10868>.

Acesso em: 07 mar. 2026.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, Briane Barreto da Silva. Implantação do Sistema Educacional em Tempo Integral nas Escolas do Amapá: perspectivas e desafios. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN, 1. 2017. Santana. [Anais...]. Santana, 2017. Disponível em: <https://www.utic.edu.py/repositorio/COLOQUIOS-SIMPOSIOS/SIMPOSIOS/bra/35.%20Briane%20Barreto%20da%20Silva%20TC.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2026.

SILVA, Fabiana; SANTOS, Márcio. Escola de tempo integral e currículo interdisciplinar: análise de uma escola pública na Amazônia. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1–17, 2023.

Disponível em? <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63790>. Acesso em: 06 mar. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração escolar. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

ZENHA, Leonardo; LOPES, Raquel. Entre rios, veredas e florestas: educação a distância e acesso à formação superior na Amazônia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 45, e284669, 2024.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h9W6JQZqB7564nL3ytcVP8M/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 07 mar. 2026.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; LIMA, Geane Rocha Gomes. Educação Integral em territórios invisibilizados: reflexões a partir da Escola Rural 03 de Dezembro (Porto Velho/Ro). **REI - Revista de Educação do UNIDEAU**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. e312, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/312>. Acesso em: 06 mar. 2026.

SUGESTÕES DE LEITURA

HAGE, Salomão Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. Territórios do currículo por áreas de conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Goiânia, v. 13, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12233>. Acesso em: 07 mar. 2026.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LIMA, Merianne da Silva; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Políticas curriculares e infâncias amazônicas: entre a Educação Integral e o direito ao território na educação infantil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, [S. l.], v. 16, n. 47, 2025. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/9895>. Acesso em: 7 mar. 2026.

PINTO, Maria Auxiliadora Coelho; NEGREIROS, Ismael da Silva; ARAÚJO, Junior Peres de (org.). **Territórios Educativos no chão da Amazônia**. Manaus: Editora da Universidade do Estado do Amazonas, 2023.

PEDRO, José C.; STECANELA, Nilda. O Território Educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações. **Práxis Educativa**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 583-600, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13112/209209213195>. Acesso em: 07 mar. 2026.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa; NEVES, Josélia Gomes. Território, direitos humanos e educação do/no campo na Amazônia. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 67, p. 173-191, 2019.

Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6887>.

Acesso em: 07 mar. 2026.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo. Territórios ribeirinhos, crianças amazônidas e gramáticas sociais. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 28, p. 51-66, 2024. Disponível

em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/21013>. Acesso em: 07 mar. 2026.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas**: perspectivas para a efetivação da educação escolar indígena. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9545>. Acesso em: 07 mar. 2026.

EQUIPE DO PROJETO

A realização do projeto **Educação em Direitos Humanos, Mídia e Educação Integral** só foi possível graças ao trabalho coletivo de profissionais de diferentes instituições, cujas contribuições foram fundamentais para a construção e o desenvolvimento desta iniciativa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)

Coordenação

Aparecida Luzia Alzira Zuin
(Coordenadora-Geral do Projeto
e Coordenadora Adjunta junto à
SECADI/MEC)

Professores(as) Pesquisadores(as)

Aparecida Luzia Alzira Zuin
Mariluce Paes de Souza
Fernando Danner
Márcio Secco
Samilo Takara
Eliane Bastos
Raísa Thomaz Tavares

Tutores(as)

Adriana Vieira da Costa
Claudinei Frutuoso
Cristiane Cardoso da Silva
Franciele Gonçalves
Francisco Magalhães de Lima
Gláucia Lopes Negreiros
Gleiciane de Souza Cerqueira
Layde Lana Borges da Silva
Lucicleia Lima de Souza
Thaís Bernardes Maganhini

Design e Produção Educacional

Patricia Rafaela Urbano Grenhas
— *Designer Gráfico*
Thaís Bombardelli — *Designer
Educacional*

Intérpretes de Libras

Camile de Oliveira
Jefferson Aires do Nascimento
Júlia Rodrigues Cardoso
Ozineide Alves Miranda Oliveira

Secretaria Executiva

Breno Veisack Lara
Cintia Adélia da Silva
Gisely Barrero Zeitz
Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

Apoio Administrativo

Alexandre Viana da Motta Lima
Dálisson Silva da Costa
Francisco Mateus Pereira Piacá
Guilherme Campos Pereira dos Santos
Juan Irineu Silva Belline
Kasprovicz
Luanda Alves Félix Fernandes

Revisão e Tradução

Clara Luz Martins Vaz
Manuela Gomes Aragão
Maria Clara Resende
Victória Maria Pimentel Neves
Costa

Editoração de Materiais Didáticos

Débora Mendes de Sousa Gemelli
Luana Gomes Pagung
Natalia Oliveira Bicca
Rejane Sales de Lima Paula
Thaís Bombardelli
Gisely Barrero Zeitz
Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)

Coordenação

Rosilene Lagares

(Supervisora Geral do Curso)

Professores(as) Pesquisadores(as)

Adaires Rodrigues de Sousa

Angela Noletto da Silva

Ítalo Bruno Paiva Gonçalves

Katia Cristina Custódio Ferreira Brito

Venícios Cassiano Linden

Diogo Teixeira de Castro Silva

Jeffirson Ramos da Silva

Jemima Barreira Gertrudes Barreira Cavalcante

Joildy Gomes Brito

Manuela Silva e Silva

Maria Raimunda Carvalho Araújo Cerqueira

Mateus Barbosa Pereira

Meire Lúcia Andrade da Silva

Meyrivane Teixeira Santos Arraes

Paulo Vinícius Santos Sulli Luduvise

Regivane Martins Ambrózio Silva

Ronaldo Muniz Silva

Vitória Moreira da Silva Barros

Tutores(as)

Angêla Sousa Silva

Celestina Maria Pereira de Souza

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

Coordenação

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

(Coordenadora Geral de Formação)

Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

Orlando Nobre Bezerra de Souza

Rafael Silva Costa

Professores(as) Pesquisadores(as)

Cintya da Silva Aguiar

Izete Magno Corrêa

Tutores(as)

Carla Siqueira Moreira

Claudio Nascimento da Costa

Edinéia de Sena Silva Lopes

Eduarda de Assunção Pacheco

Elaniese do Socorro Lima da Silva

Emanuelly Letícia das Mercês Silva

Fahid da Costa Kemil

Lília Mendes Lobato

Luana Patricia Paixão Maciel

Luane Tomé do Nascimento Sampaio

Maria do Socorro Rodrigues Rocha

Michelle Costa Tapajós

Neuzivan Lima Ávila

Rosely da Silva Costa de Oliveira

Silviane Raiol Pinheiro



DHJUS



DO LADO DO POVO BRASILEIRO



EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS, MÍDIA E
EDUCAÇÃO INTEGRAL