

**EDUCAÇÃO INTEGRAL, GESTÃO INTERSETORIAL E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

**FULL-TIME EDUCATION, INTERSECTORAL MANAGEMENT AND
EDUCATIONAL POLICIES: REFLECTIONS FROM THE CULTURAL-
HISTORICAL PSYCHOLOGY**

**Evelyn Fernanda da Silva Braga¹
Lucilene Damacena Pereira²
Soraya Cunha Couto Vital³**

Resumo: Este artigo provém dos estudos para realização da pesquisa "Políticas Educacionais e Formação: Produção, Projetos e Ações de Educação e Psicologia" e tem como principal objetivo propor reflexões acerca da interlocução entre políticas de gestão intersetorial, a proposta de educação integral do Programa Mais Educação e a Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, parte de estudos preliminares a respeito de políticas educacionais brasileiras relacionadas à intersectorialidade. O referencial teórico da Teoria Histórico-cultural direciona a proposição da pesquisa e embasa a análise. Como resultado, destaca-se que as ações relacionadas à intersectorialidade têm sido usadas como estratégia de gestão educativa mais afinada ao desafio de implementar educação integral nos dias de hoje e que compreendê-la é potencializar a participação de pessoas, instituições, associações, grupos comunitários, voluntários e demais setores da sociedade para viabilizar ações escolares e políticas públicas no contexto de uma educação total, entendida como a que promove o desenvolvimento integral do sujeito.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Intersectorialidade. Educação Integral.

Abstract: This article comes from the studies to carry out the research "Educational Policies and Training: Production, Projects and Actions on Education and Psychology" and aims to propose discussions on the dialogue between intersectional management policies, the proposed full-time education of the More Education Program and the Cultural-Historical Psychology. To do so, the article starts from preliminary studies on Brazilian educational policies related to intersectionality. The theoretical framework of the Cultural-Historical Theory directs the research proposition and underlies the analysis. As a result, it is emphasized that the actions related to intersectionality have been used as educational management strategy more in tune to the challenge of implementing full-time education in the

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: psicoevybraga@outlook.com

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: lucilene_psicose@yahoo.com.br

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: sorayavital@hotmail.com

current days, and understanding it means an enhance of the participation of individuals, institutions, associations, community groups, volunteers and other society sectors in order to enable educational actions and public policies in the context of an overall education, understood as a promoter the subject integral development.

Keywords: Educational policies. Intersectionality. Full-time education.

Introdução

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido desafiada a ampliar seus compromissos para além dos que historicamente vem cumprindo. A multiplicidade de funções atribuídas à instituição escolar configura-se como um desafio que amplia suas possibilidades e/ou necessidades de assumir uma abrangência, que para uns a desfigura e para outros a consolida como espaço realmente democrático.

A respeito de tal premissa, Silva e Silva (2012) afirmam que busca-se um “novo” formato para a escola, que associe à instrução escolar uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes. Logo, ganhou força institucional a bandeira histórica da educação integral como forma de canalizar diversas alternativas de melhorar a qualidade do ensino.

A educação integral pode ser entendida como a busca de uma educação mais completa para o desenvolvimento humano. Suas propostas podem ser concretizadas por meio de diversos projetos pedagógicos que oferecem múltiplas possibilidades de acesso à cultura, arte, esporte, tecnologias e lazer que possibilitam novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento às crianças e adolescentes.

De acordo com Gonçalves (2006) o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. A compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

A respeito das perspectivas teórico-conceituais, históricas e pedagógicas acerca da educação integral, o Texto Referência para o Debate Nacional – Série Mais Educação (Brasil, 2009), considera que faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo, pautado na análise das desigualdades sociais, nos problemas de distribuição de renda, no valor das diferenças segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as

origens geográficas, destacando a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil.

No desenvolvimento de suas relações sociais, a educação integral interage com outras instituições para potencializar sua função educativa. As inter-relações entre as partes se tornam construtivas quando direcionadas por princípios que viabilizem o desenvolvimento das dimensões físicas, afetivas, intelectuais, éticas das crianças e adolescentes, ou seja, o seu desenvolvimento integral, pautadas em ações que valorizem a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas.

Gouveia (2009) afirma que a escola tem exercido, ao longo da história, um papel reconhecido na educação das novas gerações, entretanto, ainda que alcance o máximo de sua efetividade, encontra limitações em face dos desafios educativos contemporâneos, ou seja, o desenvolvimento integral e suas implicações.

Logo, faz-se necessária a gestão intersetorial, entendida como a heterogeneidade de agentes educativos que, atuando em diferentes espaços e com estratégias pedagógicas diversas, compõem o conjunto de esforços para o alcance do desenvolvimento integral.

No contexto legal, o artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 evidencia a importância desta heterogeneidade no ensino público. Este texto dá base à intersetorialidade e à gestão democrática como estratégia de gestão educativa mais afinada ao desafio de implementar educação integral nos dias de hoje, sobretudo em face do conjunto de leis e iniciativas que pretendem dar conta da proteção integral de crianças e adolescentes: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

No entanto, para garantir a integralidade prevista nos mecanismos legislativos, é necessária a ação articulada de políticas, programas, ministérios, escolas e atores sociais que visem a ampliação de tempos, espaços, sujeitos e estratégias educativas que possibilitem a educação integral, e a ação intersetorial constitui-se como uma estratégia para a sua efetivação.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva propor reflexões acerca da interlocução entre políticas de gestão intersetorial, a proposta de educação integral do Programa Mais Educação

e a Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, parte de estudos preliminares a respeito de políticas educacionais brasileiras relacionadas à intersectorialidade, realizados no contexto da pesquisa CNPQ "Políticas Educacionais e Formação: Produção, Projetos e Ações de Educação e Psicologia".

Como referencial teórico, considera que a Psicologia Histórico-Cultural, segundo Vygotsky, concebe o ser humano em sua totalidade, configurado em sua relação social, e, por isso, propõe analisar a temática a partir de uma visão dialética do real.

Metodologia

A metodologia consistiu em identificar as propostas contidas na política de gestão intersectorial para a escola de tempo integral contida no Programa Mais Educação, especificamente no Caderno Gestão Intersectorial no Território (BRASIL, 2009).

Mesmo tratando-se de um Programa específico, o processo de apreensão das propostas acerca da gestão intersectorial e sua respectiva análise foram norteadas por um olhar à escola de tempo integral sob uma perspectiva de educação integral.

A fim de respaldar teoricamente este estudo, optou-se, em primeiro lugar, em investigar políticas intersectoriais que integraram trabalhos que investigaram e/ou discutiram as políticas que estabelecem interfaces entre a saúde, a educação e a assistência social, de acordo com diretrizes do sexto eixo de análise da pesquisa CNPQ "Políticas Educacionais e Formação: Produção, Projetos e Ações de Educação e Psicologia", sob coordenação da Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt.

Conseqüentemente, o segundo momento foi dedicado à realização de pesquisa documental e bibliográfica em documentos norteadores do Programa Mais Educação, mais especificamente no Caderno supra citado, e em artigos e livros de diversos autores que têm estudado os temas da educação integral e da gestão intersectorial no Brasil.

Educação integral e gestão intersectorial

Existe um conjunto de leis e iniciativas expressas na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional- LDB (Lei 9.394/96) que assumem o compromisso de garantir o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Contudo, apesar desse conjunto de leis garantir seus direitos, as avaliações nacionais têm apontado para o não alcance de aprendizagem nos patamares desejáveis das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2009), o que indica a complexidade de efetivação dos direitos, visto que para assegurar a integralidade prevista nas leis é necessária a articulação de diferentes setores e políticas sociais, condição esta que fundamenta a necessidade da gestão intersetorial.

A intersetorialidade pode ser entendida como a ação articulada de diversos setores, programas, ministérios e políticas que objetivam efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. Junqueira e Inojosa (1997) definem-na como

[...] a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social. (JUNQUEIRA e INOJOSA, 1997, p.24).

Silva (2014) declara que a gestão democrática entendida neste texto como intersetorial, é um instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e que suas formas devem ser entendidas como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se produzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

Segundo Gadotti (2001) de nada adianta uma lei de gestão democrática ou intersetorial do ensino público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. Para este autor, o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva.

Nesta perspectiva, efetivar uma gestão intersetorial implica também na participação de todos os segmentos da comunidade escolar, levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

De acordo com Leclerc e Moll (2012) a intersetorialidade se efetiva quando os espaços educativos vão para além do espaço específico da sala de aula e da escola, e alcançam

espaços significativos da vida, do bairro e da cidade dos sujeitos envolvidos, de modo a recriar a experiência cultural da humanidade, expresso sob a forma de cinema, teatro, museu, música, parques, vizinhança, que devem estar incorporados ao currículo educacional.

Conseqüentemente, pensar em escola democrática é também pensar que gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

Para realização de gestão intersetorial também faz-se necessário considerar a articulação de políticas públicas, equipamentos, espaços públicos e atores sociais. A escola sozinha não consegue realizar educação integral, por isso é preciso que rompam seus muros e que haja investimento em ações que valorizem os múltiplos espaços comunitários, utilizando-os como territórios educativos. Cada espaço da cidade pode ser considerado como uma possibilidade educativa, como praças, cinemas, museus, bibliotecas, áreas de lazer, espaços culturais e esportivos, conectando saberes e dialogando com a comunidade (BRASIL, 2009).

Ao romper os muros da escola a tarefa de educar passa a ser de responsabilidade e de construção coletiva, com ações que possam melhorar o aprendizado dos alunos, com desenvolvimento de atividades que se relacionem com a vida cotidiana e os interesses dos educandos, com experiências de inovação curricular que manifestem a busca de articulação de conteúdos de diferentes políticas setoriais, como esporte, saúde, meio ambiente, artes. Para tanto, é imprescindível a ação intersetorial, que pode ser considerada como uma estratégia para efetivar a educação integral (FERREIRA, 2009).

Porém, é importante reconhecer que para a sua concretização ainda é preciso superar diversos desafios, como a elaboração de projetos pedagógicos, investimento em formação continuada para seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação.

Segundo o Programa Mais Educação, no caderno Gestão Intersetorial no Território (Brasil, 2009), para efetivar a educação integral é preciso mais do que mecanismos legislativos, esta ação só se faz com a participação de um conjunto de atores sociais vinculados a programas e políticas que garantam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Educação integral e as políticas públicas relacionadas à intersectorialidade: considerações a partir da psicologia histórico-cultural

No âmbito das políticas públicas, a educação está presente em diversas aplicações, programas e serviços, entre estes pode-se destacar o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, as ações de Proteção e Atendimento Integral a Família – PAIF, e as Medidas Socioeducativas, para citar alguns. Estas ações não visam substituir a escola, mas estabelecer parceria com ela.

As atividades educativas no contexto das políticas públicas buscam ampliar os espaços de convivência e o universo cultural do sujeito, possibilitando vivências lúdicas, esportivas e artísticas que permitem acesso a conhecimentos múltiplos e a novos espaços de socialização (CENPEC, 2003).

Destaca-se, nesse contexto, a multissetorialidade, as organizações trabalhando em rede a serviço da integralidade, reunindo as diversas políticas públicas que não são mais executadas sob responsabilidade exclusiva do governo, mas com participação popular ativa, na qual interagem poder público, comunidade e sociedade civil organizada.

Os projetos de cunho socioeducativo tiveram suas origens nas organizações comunitárias e na iniciativa popular, e só muito recentemente foram incluídos pelo estado e transformados em políticas públicas através da política de assistência social. No entanto, esses projetos não são reconhecidos como educacionais, quando são firmadas parcerias com as escolas, essas tem origem nos interesses da escola ou da organização, não sendo assumida como política educacional (CARVALHO, 2006).

Quando fala-se em educação integral com gestão intersectorial, a construção de projetos coletivos torna-se fundamental, à medida que alcança o aluno na sua família e no seu contexto comunitário. Esses projetos sociais de cunho educativo possuem forte potencial transformador e desempenham o papel de agregar os membros de uma comunidade e oferecer suporte psicossocial.

Ratifica-se então a ideia de ação intersectorial e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se um sólido compromisso entre os distintos atores que compõe o território em que a instituição escolar está situada. (MOLL, 2012. p. 138).

Urt (2015) afirma que não basta apenas um gerenciamento estratégico se não se considerar todo um universo psicossocial presente nas ações, no pensar, no fazer e no sentir da educação. São esses outros e diversos ‘parceiros’, na compreensão do cotidiano escolar, que podem contribuir para o aperfeiçoamento de propostas que visem a efetivação da educação integral.

Essa visão da gestão intersetorial, com expansão do projeto educacional para a família, a comunidade e outras políticas públicas, permite que o indivíduo vislumbre outras possibilidades existenciais. Amplia o espectro de agentes colaboradores que dão suporte a sua formação, fatores esses que potencializam as condições para garantir a educação tanto no âmbito formal quanto no não-formal.

Essa perspectiva faz parte da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1988), que coloca o outro como fator fundamental para o desenvolvimento do sujeito, pois é nessa relação de trocas que adquire as características propriamente humanas, assimila o que foi acumulado pela cultura e tem possibilidades de desenvolver o potencial que se encontra ‘adormecido’ no biológico.

Nesse contexto, mencionando a zona de desenvolvimento proximal e sua mediação às funções psicológicas, o autor afirma:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções podem ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1988, p. 48).

A perspectiva histórico-cultural defende uma escola que de forma socializada, transmita os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados e professores que sejam mediadores do processo de aprendizagem, aqueles que levam os alunos à apropriação dos conhecimentos, que propõem desafios e ajuda a resolvê-los, que com suas intervenções contribuem para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas, ou para a abertura de zona de desenvolvimento proximal (URT, 2015).

O sujeito da Psicologia Histórico-Cultural apresenta-se como um sujeito ativo e criativo, que na sua ação desafia e amplia os limites que lhe são impostos pela forma de organização de seu espaço social e se movimenta na tensão entre o processo de continuação e

ruptura da adaptação e da transformação, buscando não sujeitar-se totalmente ao que está posto no meio social. Assim, é ressaltado o valor das interações sociais (MARTINEZ, 2009).

Apesar de a educação integral, na perspectiva da gestão intersetorial, com articulação das políticas públicas, ter um enfoque recente e desafiador, faz-se importante pensar em articular os conteúdos de diferentes políticas nas escolas desta modalidade de ensino.

A educação integral exige dimensionar e garantir aos sujeitos seus direitos civis, sociais e políticos de acordo com o seu grau de desenvolvimento. Isso implica, entre outras coisas, mirar todas as políticas públicas e, especialmente as políticas educacionais, com um potencial educativo: cultura, esporte, meio ambiente, assistência social, tecnologia, habitação, saúde, enfim.

Apenas como exercício, poderia-se pensar que, na perspectiva intersetorial, os cuidados de saúde ofertados por programas ou serviços poderiam alçar alcance mais amplo quando articulados às práticas esportivas e estas, por sua vez, poderiam ser intensificadas por estratégias de convivência com as diferenças tão valorizadas no campo da cultura que ganham intensidade pelos conhecimentos vindos da leitura praticada nas escolas (FERREIRA, 2009).

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural apontam para uma escola diferente das que as tendências atuais estão tentando construir. Uma escola, como coloca Rego (1994), em que as pessoas possam dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para as transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam refletir sobre o seu processo de construção de conhecimento e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento seja sistematizado e não dogmático e esvaziado de significado e o sujeito que ocupa esses espaços e tempos também seja percebido como um ser em sua totalidade (URT, 2015).

Nesse contexto, a intersetorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se.

Então, o desafio da educação integral está em olhar o modelo de gestão posto na realidade presente, como este aponta as políticas educacionais ainda estruturadas para funcionar isoladamente (seus planejamentos, orçamentos, técnicas, recursos humanos, etc.), e, por meio da gestão intersetorial, estabelecer parcerias, trocas sustentadas pelas relações

políticas, gerenciais e técnicas, que redirecionem a ação pública no campo da educação integral.

Considerações finais

A descentralização tem sido uma diretriz importante nas leis que baseiam a educação integral no Brasil. Esta pressupõe um distanciamento dos modelos centralizados de gestão e uma ampliação da autonomia da escola para inovações, experimentações e aproximações de setores e políticas que impulsionem a participação mais efetiva da comunidade.

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 evidencia a gestão democrática no ensino público. Este texto legal dá base à intersetorialidade como estratégia de gestão educativa mais afinada ao desafio de implementar educação integral nos dias de hoje, sobretudo em face do conjunto de leis e iniciativas que pretendem dar conta do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Sua prática pressupõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, no reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem para garantir educação integral.

Compreendê-la é potencializar a participação de pessoas, instituições, associações, grupos comunitários, voluntários e demais para viabilizar ações escolares e políticas públicas no contexto da educação integral.

É promover a articulação com diversos setores da sociedade, integrar saberes e experiências, estimular a capacidade de trabalhar em equipe. É apreender uma visão de gestão não autoritária na escola, de superação, por vezes, do conhecimento técnico-administrativo e compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem na escola. É perceber que parte de uma política de **educação integral** é a articulação intersetorial.

Ou seja, educar um indivíduo integralmente depende necessariamente da articulação, da integração e interlocução das agendas, políticas e, na medida do possível, receitas e orçamentos das mais diferentes frentes: esporte, cultura, assistência social, habitação, transportes, planejamento, etc.

Entretanto, o desafio que está posto na realidade presente é a efetivação deste modo de gestão no qual as diferentes políticas setoriais, tradicionalmente com funcionamentos

autônomos e específicos, possam ser convocadas a atuar conjuntamente para promover o desenvolvimento integral do sujeito.

Por outro lado, também é importante reconhecer que, embora a proposta de gestão intersetorial esteja em pauta na educação integral, as conquistas acontecem de forma gradual. Nesse processo, os objetivos são alcançados paulatinamente e os resultados, por pequenos que ainda pareçam, podem ser encarados como conquistas que dão suporte à sua efetivação de fato e de direito.

Enquanto isso, pode-se ampliar as articulações das políticas sociais, por exemplo, com esta concepção de gestão mais participativa, que propõe a superação daquela autoritária e/ou centralizadora, e produzir um cotidiano escolar permeado pelas relações profissionais, docentes, discentes e solicitado pela educação integral brasileira. É uma proposta!

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Série Mais Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional, p. 15 – 20. Brasília, 2009.

_____. **Programa Mais Educação**: Gestão Intersetorial no Território. Série Mais Educação. 1º edição. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2009.

CARVALHO, M. do C. B. de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**. Nova série, v. 1, n. 2, 2006.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Múltiplos lugares para aprender**. Cenpec, SP: Cenpec/ Fundação Itaú Social/ Unicef, 2003.

FERREIRA, E. da S. **Intersetorialidade e Políticas Públicas**. In: BRASIL. Educação Integral e Intersetorialidade. Salto para o Futuro. TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Ano 19, n. 13, out. 2009.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, Ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>. Acesso em: 27 Ago. 2015.

GOUVEIA, M. J. A. **Intersetorialidade e a contemporaneidade**. In: BRASIL. Educação Integral e Intersetorialidade. Salto para o Futuro. TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Ano 19, n. 13, out. 2009.

JUNQUEIRA, L.A. P; INOJOSA, R. M. e KOMATSU, S. **Descentralização e Intersetorialidade na Gestão Pública Municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza**. Trabalho apresentado no XI Concurso de Ensayos del CLAD “El Tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de la Gerencia Pública: Perspectivas, Posibilidades y Limitaciones”. Caracas, 1997. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN003743.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2015.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora de Educação Integral em Tempo Integral. **Educar em Revista**. Editora UFPR. Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79661/000895531.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 outubro de 2016.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Educacional e Escolar: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.13, n.1. Campinas Jan./Jun., 2009.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromisso para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

REGO, T. C. **A origem da singularidade do ser humano: a análise das hipóteses dos educadores à luz da perspectiva de Vygotsky**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, 1994.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

URT, S. da C. **A Educação Integral e o Sujeito Integral: Repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação**. UFMS, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.