



Entrelaçar saberes e políticas: a formação docente intersetorial como prática da educação popular

Fernanda dos Santos Paulo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Av. Paulo Gama, 90040-060, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: fernandapaulofreire@gmail.com

RESUMO. Este artigo analisa de que forma a intersectorialidade, compreendida à luz da Educação Popular, pode contribuir com estratégias formativas inovadoras na formação docente, fortalecendo práticas pedagógicas integradas, situadas e emancipatórias. As fontes documentais incluem marcos normativos da política nacional de Educação Integral em Tempo Integral, com ênfase no Eixo Entrelaçar, e publicações vinculadas às Cartas Pedagógicas. A metodologia é qualitativa, com abordagem teórico-analítica e triangulação entre três campos principais: (1) fundamentos das pedagogias contemporâneas; (2) marco legal da Educação Integral; e (3) Educação Popular como matriz formativa. Os resultados evidenciam a ausência de articulações formativas explícitas nos documentos normativos, mas também a presença de possibilidades epistemológicas e metodológicas para uma reorganização curricular crítica, intersectorial e territorializada nos cursos de Pedagogia. Propõe-se a construção de uma pedagogia intersectorial, assumida como responsabilidade do Estado e fundamentada no compromisso público da universidade com a justiça social.

Palavras chave: formação docente; intersectorialidade; pedagogias contemporâneas; educação popular; políticas públicas; currículo crítico.

Interweaving knowledge and policies: intersectoral teacher education as a practice of popular education

ABSTRACT. This article analyzes how intersectorality, grounded in Popular Education, can contribute to innovative strategies for teacher education by strengthening integrated, situated, and emancipatory pedagogical practices. The documentary sources include national legal frameworks of the Full-time Education Policy in Brazil, especially the Entrelaçar Axis, and materials related to Pedagogical Letters. The qualitative methodology includes a theoretical-analytical approach and triangulation across three axes: (1) foundations of contemporary pedagogies; (2) legal frameworks of full-time education; and (3) Popular Education as a formative matrix. Results show a lack of explicit formative articulations in the official documents but reveal epistemological and methodological possibilities for a curricular reorganization in teacher education grounded in critical, intersectoral, and territorialized principles. The article advocates for the institutionalization of an intersectoral pedagogy, assumed as a State responsibility and as a commitment to public and democratic education.

Keywords: teacher education; intersectorality; contemporary pedagogies; popular education; public policies; critical curriculum.

Entretejer saberes y políticas: la formación docente intersectorial como práctica de la educación popular

RESUMEN. Este artículo analiza cómo la intersectorialidad, entendida desde la Educación Popular, puede contribuir a estrategias innovadoras de formación docente, fortaleciendo prácticas pedagógicas integradas, situadas y emancipadoras. Las fuentes documentales incluyen normativas de la política brasileña de Educación Integral en Tiempo Completo, con énfasis en el Eje Entrelaçar, además de materiales relacionados con las Cartas Pedagógicas. La metodología es cualitativa, con enfoque teórico-analítico y triangulación entre tres campos: (1) fundamentos de las pedagogías contemporáneas; (2) marco legal de la educación integral; y (3) Educación Popular como matriz formativa. Los resultados muestran la escasa articulación formativa en los documentos oficiales, pero también revelan potencialidades epistemológicas y metodológicas para una reorganización curricular crítica, intersectorial y territorializada. Se propone construir una pedagogía intersectorial como responsabilidad estatal y compromiso público de la universidad con la justicia social.

Palavras chave: formación docente; intersectorialidad; pedagogías contemporáneas; educación popular; políticas públicas; currículo crítico.

Received on May 22, 2025.
Accepted on November 26, 2025.
Published in March 11, 2026.

Introdução

A formação docente nas pedagogias contemporâneas demanda estratégias que ultrapassem modelos técnico-instrumentais e fragmentados, reconhecendo o docente como sujeito ético, político e comunicador comprometido com a transformação social. Nesse contexto, a Educação Popular ressurge como perspectiva epistemológica e metodológica que contribui de forma inovadora para a formação integral, articulando territórios educativos, práticas e políticas intersectoriais, além da necessidade de pesquisas participativas para produção coletiva do conhecimento (Torres Carrillo, 2024; Brandão, 2002; Jara, 2024).

Ao propor uma leitura ampliada da formação docente, este artigo defende que temas contemporâneos não podem ser considerados como acessórios, mas como dimensões fundantes da docência na contemporaneidade. Inspirado na obra de Paulo Freire, compreende-se que educar é um ato ético, estético e político, inseparável da luta pela justiça social, pela dignidade humana e pela emancipação dos oprimidos (Freire, 1996; Zitkoski & Hammes, 2024).

No atual cenário das políticas educacionais brasileiras, destaca-se a proposta do Programa Escola em Tempo Integral, com especial atenção ao Eixo Entrelaçar, que reconhece a intersectorialidade como caminho para consolidar uma educação integral vinculada aos territórios e aos sujeitos que os habitam (Ministério da Educação, 2025e). Essa proposta aponta para a urgência de práticas formativas capazes de entrelaçar áreas do conhecimento, setores públicos e saberes comunitários, promovendo uma docência conectada à vida, aos direitos e às demandas do presente.

A utilização de metodologias participativas e sensíveis, como as pesquisas participativas e as Cartas Pedagógicas (Paulo, 2023), inscreve-se nesse horizonte como possibilidade concreta de formação crítica e emancipadora. Essas práticas favorecem a construção da imagem profissional docente comprometida com a escuta comprometida, a produção de sentidos e a mediação de conflitos nos territórios educativos (Alvarez López, 2024; Reis & Gonzaga, 2024).

Este artigo, portanto, objetiva analisar de que forma a intersectorialidade, compreendida a partir da perspectiva da Educação Popular, pode contribuir com estratégias inovadoras de formação de professores, potencializando competências relacionais, ético-políticas e comunicacionais. Parte-se de experiências formativas desenvolvidas em diferentes contextos territoriais e interinstitucionais, que evidenciam caminhos potentes para a construção de práticas pedagógicas modernas, integradas e transformadoras na formação docente.

Este artigo adota uma abordagem teórico-analítica de natureza qualitativa, ancorada no campo da Educação Popular e das pedagogias críticas (Freire, 2018). Parte-se de uma perspectiva epistemológica que compreende o conhecimento como situado, relacional e comprometido com a transformação social (Brandão, 2002; Torres Carrillo, 2024). Assim, a investigação não se pretende neutra, mas engajada, inspirada na concepção freiriana de que educar é um ato ético, político e estético (Freire, 1996).

Trata-se de um estudo de caráter documental e analítico, que realiza a triangulação entre três campos principais: (1) os fundamentos conceituais das pedagogias contemporâneas e da formação docente na perspectiva crítica; (2) o marco legal e institucional da política de Educação Integral em Tempo Integral, com ênfase no Eixo Entrelaçar do MEC; e (3) as contribuições da Educação Popular como matriz formativa e metodológica para processos intersectoriais e territoriais.

O corpus documental analisado compreende os seguintes materiais: a Lei nº 14.640 (2023), as Portarias MEC nº 1.495 (2023) e nº 2.036 (2023), os módulos da formação continuada do Programa Escola em Tempo Integral (Ministério da Educação, 2025a, 2025b, 2025c, 2025d), o *Guia para elaboração da Política de Educação Integral* (Ministério da Educação, 2024) e o documento orientador do Eixo Entrelaçar (Ministério da Educação, 2025e). Esses documentos foram analisados à luz de referenciais da Educação Popular e da literatura crítica sobre intersectorialidade, currículo e formação de professores.

A metodologia ainda se apoia em princípios das pesquisas participativas e das cartas pedagógicas como referenciais teórico-metodológicos que atravessam o argumento do artigo. Embora este não seja um relato de experiência direta, recupera-se a dimensão da escuta pedagógica, da análise situada e do

compromisso com práticas emancipadoras como eixo de leitura crítica do material analisado (Paulo, 2023; Alvarez López, 2024).

Assim, este artigo objetiva analisar como a intersectorialidade, fundamentada na Educação Popular, pode reorganizar a formação docente a partir de práticas pedagógicas situadas, dialogando com uma matriz curricular intersectorial e emancipadora no curso de Pedagogia, enquanto ciência da educação, ou seja, compreendida enquanto campo científico voltado à produção de conhecimento sobre os processos educativos em sua amplitude. Parte-se da premissa de que educação não se reduz à escola. Educação é prática social, que ocorre em múltiplos contextos – nas comunidades, nos territórios, nos movimentos sociais, nos serviços públicos, nas redes de cuidado e resistência –, envolvendo diversos sujeitos e saberes. Nesse sentido, o curso de Pedagogia, ao assumir-se como ciência da educação, precisa superar a lógica escolarocêntrica e dialogar com experiências formativas não escolares, valorizando a atuação de outros profissionais que também desenvolvem práticas educativas fora do ambiente escolar. Muitas dessas práticas estão institucionalizadas, embora não se configurem como escolares – como é o caso do trabalho dos educadores sociais e dos agentes comunitários de saúde.

Conforme essa perspectiva, defende-se a construção de uma pedagogia intersectorial, que articule políticas públicas e campos do saber (educação, saúde, assistência social, cultura, trabalho, direitos humanos) como parte de uma formação integral dos futuros educadores. Essa abordagem amplia o escopo da formação docente, permitindo que ela se ancore na realidade dos territórios e nos desafios vividos pelos sujeitos populares, em consonância com os princípios freirianos de diálogo, problematização e transformação social.

Pesquisa documental: Escola em Tempo Integral - diálogo com a Educação Popular e Paulo Freire

Nesta seção, o corpus documental inclui: Lei nº 14.640 (2023), Portarias MEC nº 1.495 (2023) e nº 2.036 (2023), Resoluções do FNDE nº 18, nº 20, nº 25 e nº 26 (2023), Guia da Política de Educação Integral (Ministério da Educação, 2024), Documento Orientador do Eixo Entrelaçar (Ministério da Educação, 2025e), e os módulos de formação do Programa Escola em Tempo Integral (Ministério da Educação, 2025a, 2025b, 2025c, 2025d). A análise articula-se aos fundamentos freirianos e às contribuições contemporâneas de Alfonso Torres Carrillo (2024), ancorando-se em uma epistemologia situada e participativa.

Além disso, considera-se a inserção das *Cartas Pedagógicas* como recurso metodológico que atravessa os documentos analisados. As *Cartas Pedagógicas*, como destacam Paulo (2023) e Paulo e Fonseca (2025), operam como dispositivos de escuta qualificada, sistematização reflexiva e produção de sentido político-pedagógico a partir das experiências dos sujeitos formadores. Diversos trechos das cartas revelam o entrelaçamento entre formação docente e ação intersectorial, como na Carta 11, ao enfatizar o papel do educador social como mediador dos direitos e articulador de políticas públicas nos territórios, e na Carta 30, que reforça a escuta ativa como essência de uma comunicação comprometida com a transformação social.

Tais dispositivos foram mobilizados na análise documental não apenas como ilustração, mas como forma de leitura crítica e engajada, em diálogo com os marcos normativos da política de Educação Integral. As *Cartas Pedagógicas* ampliam a compreensão sobre a formação docente e a atuação territorializada, especialmente ao evidenciar a intersectorialidade como prática cotidiana e como práxis educativa emancipadora. Como afirma Paulo (2023, p. 15), “[...] as cartas não apenas relatam, mas convocam: são ação formativa, memória crítica e gesto político que transforma a escuta em projeto de mundo”.

Assim, o uso das *Cartas Pedagógicas* nesse estudo reforça a articulação entre os documentos oficiais e as práticas formativas situadas, evidenciando que a intersectorialidade não pode ser reduzida a uma diretriz administrativa, mas compreendida como fundamento ético-político da formação docente na perspectiva da Educação Popular.

A seguir, apresenta-se a Tabela 1, resultado da sistematização da pesquisa documental realizada neste estudo. A análise considerou o conteúdo normativo e formativo dos principais documentos oficiais relacionados à política de Educação Integral em Tempo Integral, especialmente no que se refere ao Eixo ‘Entrelaçar’, à concepção de formação integral e à presença (ou ausência) de diretrizes intersectoriais. A sistematização dos dados foi conduzida a partir da triangulação entre três campos principais: (1) os fundamentos conceituais das pedagogias contemporâneas e da formação docente na perspectiva crítica; (2) o marco legal e institucional da política de Educação Integral em Tempo Integral, com ênfase no Eixo ‘Entrelaçar’ do Ministério da Educação; e (3) as contribuições da Educação Popular como matriz formativa e metodológica para processos intersectoriais e territoriais.

Tabela 1. Pesquisa Documental.

Documento	Concepção de Escola em Tempo Integral	Presença da Intersetorialidade
Lei nº 14.640 (2023)	Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Define jornada mínima de 7h diárias/35h semanais, articulada à BNCC e à educação integral.	Não menciona explicitamente, mas orienta a articulação com políticas públicas e prioriza a equidade social.
Portaria MEC nº 1.495 (2023)	Define metas e fomento com base em políticas locais, alinhadas ao PNE, BNCC e LDBEN. Prioriza territórios vulneráveis e políticas inclusivas.	Inclui promoção de direitos sociais, humanos e da natureza, com atenção a desigualdades raciais, territoriais, de gênero, entre outras.
Portaria MEC nº 2.036 (2023)	Educação integral como formação das múltiplas dimensões do sujeito. Currículo integrado, contextualizado e interdisciplinar.	Diretriz explícita: articulação da escola com políticas públicas, órgãos diversos, sociedade civil, famílias e territórios.
Portaria SEB nº 64/2023	Regula o cronograma de adesão, pactuação de metas e transferências de recursos para viabilizar a oferta da jornada integral.	Natureza técnica e operacional; não aprofunda a concepção de intersetorialidade.
Resolução CD/FNDE nº 18 (2023)	Estabelece regras para repasses financeiros e prestação de contas do Programa Escola em Tempo Integral.	Foco na gestão e repasse de recursos; não menciona diretamente a articulação intersetorial.
Resolução CD/FNDE nº 20 (2023)	Previsão de obras escolares no âmbito do Novo PAC, com foco em escolas urbanas, rurais, quilombolas e indígenas.	Indiretamente presente ao contemplar territórios e populações historicamente excluídas.
Resolução CD/FNDE nº 25 (2023)	Apoio à construção de escolas com mais de mil estudantes, abrangendo educação infantil e ensino fundamental, com oferta em tempo integral.	Implícita via critérios de equidade e atendimento prioritário a contextos vulneráveis.
Resolução CD/FNDE nº 26 (2023)	Financiamento para reformas e mobiliário em escolas com matrículas em tempo integral.	Presente na priorização com base em dados do PNE, Censo e indicadores socioeconômicos (Inse/INEP), favorecendo territórios e contextos de vulnerabilidade social e educacional.

Fonte: Da pesquisa.

No primeiro eixo, parte-se da compreensão de que a formação docente crítica demanda a articulação entre teoria e prática em contextos históricos e sociais concretos. Conforme Paulo Freire, “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando [...]” e “[...] exige a corporeificação das palavras pelo exemplo [...]” (Freire, 1996, p. 67), o que remete a uma formação enraizada no compromisso com a transformação social. Já Torres Carrillo (2024, p. 20) aponta que as pedagogias populares e críticas reivindicam uma “intencionalidade política e ética transformadora [...]”, voltada à afirmação de sujeitos populares e à problematização das desigualdades estruturais no campo educacional.

No segundo eixo, foram analisados documentos normativos da política nacional de Educação Integral em Tempo Integral, como a Lei nº 14.640 (2023), a Portaria MEC nº 2.036 (2023) e as resoluções do FNDE. A análise revelou que a concepção de educação integral está associada à ampliação do tempo escolar e à integração curricular, com destaque para o eixo ‘Entrelaçar’, que enfatiza a articulação entre educação, saúde, assistência social, cultura, esporte e outras políticas públicas. Essa articulação, entretanto, ainda carece de materialidade pedagógica que incorpore os saberes dos territórios e os sujeitos populares como protagonistas.

Por fim, o terceiro eixo estabelece o diálogo com a Educação Popular, entendida como prática pedagógica e política comprometida com a emancipação dos oprimidos. Segundo Freire (1996), não se pode falar em educação sem amor e sem a aposta radical na capacidade dos sujeitos de “[...] refazer o mundo” (Freire, 1996, p. 45). Torres Carrillo (2024, p. 22) reforça que a Educação Popular “[...] busca afetar a subjetividade popular [...]”, contribuindo para processos de fortalecimento de vínculos comunitários e participação democrática. A partir dessa perspectiva, a intersetorialidade não é apenas uma diretriz administrativa, mas um princípio político-pedagógico de construção coletiva e dialógica entre diferentes áreas e saberes.

A análise dos documentos oficiais foi realizada à luz desses marcos, buscando identificar convergências, lacunas e possibilidades de ressignificação da política pública em diálogo com os princípios da Educação Popular. Tal leitura crítica visa contribuir para o fortalecimento de processos formativos que reconheçam os territórios como espaços pedagógicos e os educadores populares e sociais como sujeitos centrais da política educacional transformadora.

Pedagogias contemporâneas, sujeitos e territórios: por uma formação integral e integradora

As pedagogias contemporâneas tensionam concepções convencionais de ensino ao colocarem em cena a complexidade dos territórios, das relações sociais e das múltiplas linguagens e tempos que compõem os

processos formativos. Nesse contexto, a formação de professores não pode restringir-se ao domínio técnico, mas deve articular capacidades éticas, comunicacionais e políticas - incluindo a liderança educadora, a escuta sensível e a inteligência emocional como dimensões da imagem profissional docente.

Ao reconhecer o docente como sujeito ético e político, as pedagogias contemporâneas afirmam o papel da docência na produção de sentido coletivo e na articulação entre saberes acadêmicos e populares (Freire, 1996; Brandão, 2002). Essa perspectiva amplia o horizonte da formação, deslocando o foco da sala de aula para os territórios educativos e da transmissão de conteúdos para a construção coletiva de conhecimento situado. A escola, portanto, torna-se apenas uma entre as muitas instâncias formadoras no interior de uma ecologia de saberes e práticas pedagógicas.

É nesse cenário que se inscreve o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640 (2023) e regulamentado pelas Portarias nº 1.495 (2023) e nº 2.036 (2023). A proposta nasce como resposta à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que visava expandir a jornada escolar na rede pública de ensino e alcançar, até 2024, 25% das matrículas da educação básica em tempo integral (Lei nº 13.005, 2014). No entanto, o Programa propõe ir além da ampliação do tempo: busca garantir uma formação integral dos sujeitos, entendida como direito e responsabilidade coletiva (Ministério da Educação, 2025a, 2025b).

A concepção de Educação Integral que orienta o Programa parte da valorização das múltiplas dimensões da vida: afetiva, cognitiva, cultural, física, espiritual, comunitária. Isso exige um currículo que dialogue com os territórios e reconheça a diversidade de experiências, identidades e saberes dos sujeitos da escola (Ministério da Educação, 2025c). Nesse sentido, há uma afinidade estrutural entre a Educação Integral e os fundamentos da Educação Popular, especialmente em sua concepção freiriana, que compreende a educação como prática de liberdade e transformação social (Freire, 1996; Paulo, 2023; Torres Carrillo, 2024).

A articulação entre essas duas abordagens ganha força quando se assume que a formação de professores requer não apenas a atualização metodológica, mas o compromisso com os direitos humanos, com a democracia participativa e com os vínculos interinstitucionais no território. É nesse ponto que se insere a intersectorialidade como fundamento estratégico e ético-político da política de Educação Integral.

No campo da gestão pública, a intersectorialidade é compreendida como a construção articulada entre diferentes políticas - como educação, saúde, assistência social, cultura, meio ambiente e transporte - para responder a demandas sociais complexas. Ao contrário da setorialização burocrática, a intersectorialidade propõe uma lógica colaborativa, que valoriza a participação dos sujeitos e a gestão democrática como meios de efetivação de direitos (Ministério da Educação, 2025d, 2025e).

A inserção da intersectorialidade como um dos eixos estruturantes do Programa Escola em Tempo Integral é explicitada no documento oficial do MEC intitulado 'Eixo Entrelaçar', que trata da construção de redes entre a escola e os diferentes setores públicos, coletivos comunitários e espaços educativos não escolares. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço isolado e assume sua condição de território educativo, convocando educadores e gestores a atuarem como agentes de articulação e diálogo entre políticas e práticas locais (Ministério da Educação, 2025c).

Do ponto de vista da formação docente, essa lógica implica não apenas em capacitações pontuais, mas na constituição de percursos formativos que desenvolvam habilidades para a escuta ativa, a mediação de conflitos, o trabalho em rede e a construção coletiva de projetos. Exige, ainda, o fortalecimento da imagem profissional do professor como liderança comunitária, comprometida com a ética pública, a justiça social e a transformação das realidades territoriais.

Portanto, pedagogias contemporâneas, Educação Integral e intersectorialidade se articulam como pilares de uma proposta de formação docente crítica, situada e humanizadora. Essa proposta se inscreve no campo da Educação Popular ao reafirmar que educar é um ato político, coletivo e comprometido com a construção de um projeto de sociedade mais justo, inclusivo e democrático.

Pedagogias Contemporâneas e formação docente: reorganizar o currículo desde a intersectorialidade e a Educação Popular

A discussão sobre a formação de professores nas pedagogias contemporâneas impõe a necessidade de revisão profunda dos currículos dos cursos de licenciatura e dos programas de formação continuada. Não se trata apenas de inserir pontualmente conteúdos sobre diversidade, políticas públicas ou realidade dos territórios, mas de repensar radicalmente os fundamentos e arranjos curriculares. Essa reorganização precisa estar ancorada em uma

concepção crítica de currículo, compreendido como construção histórica e política, carregado de intencionalidades e disputas, e não como simples prescrição normativa (Silva, 1999; Macedo, 2005).

Na tradição da Educação Popular, o currículo é concebido como processo dialógico e problematizador, que parte das experiências dos sujeitos e da realidade concreta em que vivem (Freire, 1996; Brandão, 2002). Ele deve, portanto, organizar-se a partir de temas geradores, da escuta ativa e do compromisso com a transformação social. Articular currículo, território e intersetorialidade é, nesse contexto, um imperativo ético-político e formativo.

A intersetorialidade, nesse campo, não é apenas uma estratégia de gestão pública, mas um princípio de formação humana integral. Implica reconhecer que os processos educativos não se encerram na escola, mas se espalham por múltiplos espaços sociais - como unidades de saúde, centros culturais, conselhos tutelares, coletivos populares - e exigem diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e setores institucionais. Saúde, assistência social, cultura, segurança alimentar, meio ambiente e justiça devem estar presentes nos projetos formativos como campos de articulação e não como anexos temáticos (Ministério da Educação, 2025e).

Diante dos desafios impostos pelo mundo contemporâneo, marcado por desigualdades estruturais, colapso ambiental, adoecimento psíquico e desvalorização das profissões sociais, torna-se ainda mais urgente formar professores capazes de atuar em rede, de ler criticamente os territórios e de construir ações educativas interdisciplinares e intersetoriais. A imagem profissional docente do presente e do futuro precisa ser ampliada, e isso exige uma base formativa plural, transversal e conectada com os direitos sociais.

Com base na perspectiva das pedagogias contemporâneas, da Educação Popular e da intersetorialidade, propõe-se uma reorganização curricular do curso de Pedagogia que rompa com a lógica fragmentada, técnica e escolarocêntrica que ainda predomina em grande parte dos projetos formativos. Mais do que um curso voltado à docência escolar estrita, a Pedagogia deve ser compreendida e estruturada como ciência da educação, comprometida com a leitura crítica da realidade, a mediação entre saberes diversos e a produção de respostas pedagógicas às desigualdades sociais e educacionais dos territórios.

Essa proposta parte do princípio de que educar é um ato político e, portanto, a formação de pedagogas e pedagogos deve estar profundamente articulada com os contextos sociais, culturais, econômicos e ambientais em que a educação acontece. Isso exige uma aproximação estrutural com outras áreas do campo das políticas públicas - como saúde, assistência social, cultura, meio ambiente, segurança alimentar e justiça - estabelecendo uma formação verdadeiramente intersetorial e dialógica.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia deve incorporar dispositivos curriculares que valorizem a escuta dos sujeitos e a territorialização das práticas educativas. As disciplinas devem ser organizadas de forma interdisciplinar, com equipes multidisciplinares e áreas intersetoriais, em torno de temas geradores que emergem de pesquisas participativas. A prática pedagógica, por sua vez, precisa estar presente desde o início da formação, ancorada em metodologias participativas como mapeamentos afetivos, cartografia social, produção de cartas pedagógicas e análise de narrativas e histórias de vida.

Além da reorganização dos conteúdos e métodos, propõe-se que o curso de Pedagogia desenvolva percursos formativos integradores, nos quais as(os) estudantes tenham vivências nos territórios, atuando junto a escolas, centros comunitários, unidades de saúde, equipamentos de assistência social e espaços culturais. Tais vivências devem ser acompanhadas por processos reflexivos coletivos e orientados por princípios de escuta sensível, leitura de contexto, mediação de conflitos e elaboração de projetos pedagógicos intersetoriais.

A intersetorialidade, neste marco, não é apenas um conteúdo a ser estudado, mas um modo de formar: formar educadoras e educadores capazes de transitar entre diferentes setores da vida social, construindo interfaces e ações educativas que respondam aos desafios concretos dos sujeitos e comunidades. Isso exige que a universidade também se abra a processos de formação compartilhada, com participação de profissionais de outras áreas, lideranças comunitárias e movimentos sociais como co-formadores. Propõe-se, a partir da análise crítica realizada, a institucionalização de uma matriz curricular intersetorial e territorializada nos cursos de Pedagogia, sustentada em metodologias participativas e instrumentos metodológicos com base na Educação Popular (como cartografia social e cartas pedagógicas), vivências em rede nos territórios e articulação entre saberes populares e acadêmicos, superando a lógica escolarocêntrica e disciplinar. O currículo proposto, portanto, deve contemplar a Educação Popular não como um tema periférico, mas como um fundamento epistemológico e metodológico que atravessa todo o curso. Trata-se de formar educadores com capacidade crítica, ética, afetiva e política, capazes de agir com autonomia e compromisso público nos diversos campos onde a educação se faz necessária. Essa proposta dialoga com a necessidade urgente de

reinvenção dos cursos de formação docente diante das transformações do mundo contemporâneo. Ao afirmar a Pedagogia como campo interdisciplinar, intersetorial e situado, resgata-se sua potência histórica de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Considerações finais

A triangulação entre os documentos oficiais da política de Educação Integral, os fundamentos das pedagogias contemporâneas e os aportes da Educação Popular possibilitou identificar tanto avanços quanto limites no enfrentamento das desigualdades educacionais. Do ponto de vista normativo, o Eixo Entrelaçar representa uma inflexão significativa ao reconhecer a intersetorialidade como dimensão constitutiva da formação integral. No entanto, a análise evidenciou que a presença da intersetorialidade nos documentos varia de acordo com a natureza de cada instrumento normativo, oscilando entre orientações estruturantes – como na Portaria nº 2.036 (2023) – e diretrizes operacionais com ausência de abordagem formativa (como nas resoluções do FNDE). Ao serem interpretados à luz da Educação Popular, esses documentos revelam potenciais não plenamente ativados. É nesse ponto que as Cartas Pedagógicas, mobilizadas neste estudo como instrumento analítico, ajudam a iluminar a materialidade da intersetorialidade nos territórios e nos sujeitos da educação. Elas demonstram que uma política só se efetiva como projeto emancipador quando enraizada na escuta sensível, na partilha de saberes e na implicação ética dos educadores com os vínculos comunitários e as redes de cuidado.

Diante das evidências analisadas, conclui-se que a intersetorialidade, quando fundamentada na Educação Popular, possui potência teórica e metodológica para reorganizar os currículos da formação docente em direção a uma matriz intersetorial, territorializada e dialógica. A principal contribuição deste artigo está na proposição de uma pedagogia intersetorial como fundamento para a formação de professores e professoras, entendida não apenas como uma estratégia de articulação entre políticas públicas, mas como um modo de produzir conhecimento e práticas educativas conectadas com os desafios reais da vida nos territórios.

Nesse horizonte, a formação docente precisa ser assumida como política de Estado, com responsabilidade pública sobre a reorganização curricular dos cursos de licenciatura. Como afirma Freire (1996, p. 110), “[...] a prática educativa exige a inserção crítica dos educadores na realidade, implicando a denúncia das estruturas opressoras e o anúncio de sua superação”. Não se trata, portanto, de ajustar conteúdos ou métodos, mas de refundar os fundamentos da formação a partir de um compromisso radical com os direitos humanos, a justiça social e a pluralidade de saberes que emergem dos territórios populares.

Convidamos pesquisadoras, formadores e instituições a dialogarem sobre as pedagogias contemporâneas reconhecendo a Pedagogia como ciência da educação – uma ciência que deve estar à altura dos desafios de nosso tempo. Isso exige romper com modelos neotécnicos, disciplinares, setoriais e departamentais, afirmando uma formação integral e integradora, articulada às redes intersetoriais, equipes multidisciplinares e às experiências educativas escolares e não escolares. É pela via do entrelaçamento entre territórios, políticas públicas e práticas emancipatórias que se pode reconstruir o currículo como instrumento de transformação social e de fortalecimento da democracia.

Disponibilidade de dados

Não se aplica, uma vez que o estudo é de natureza teórico-bibliográfica.

Referencias

- Alvarez López, C. (2024). La educación popular en Uruguay: Un movimiento para transformar sociedades. In J. T. Reis, F. dos S. Paulo, & A. Torres Carrillo (Orgs.), *Políticas e práticas em educação popular: Paulo Freire na América Latina* (pp. 23–31). Innova Media Comunicação e Serviços Empresariais.
- Brandão, C. R. (2002). *O que é educação popular*. Brasiliense.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, A. M. A. (2018). *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Paz e Terra.
- Jara, O. (2024). Educação popular latino-americana: memórias, encontros e aprendizados. In J. T. Reis, F. S. Paulo, & A. Torres Carrillo (Orgs.), *Políticas e práticas em educação popular: Paulo Freire na América Latina* (pp. 32-41). Innova Media Comunicação e Serviços Empresariais.

- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. (2023, 31 de julho). Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Presidência da República. <https://www.in.gov.br>
- Macedo, R. S. (2005). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Vozes.
- Ministério da Educação. (2024). *Guia para elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral*. SEB/MEC.
- Ministério da Educação. (2025a). O Programa Escola em Tempo Integral e seus ordenamentos jurídicos. *Escola em Tempo Integral*. Módulo 1. SEB/MEC.
- Ministério da Educação. (2025b). Fundamentos da Educação Integral. *Escola em Tempo Integral*. Módulo 2. SEB/MEC.
- Ministério da Educação. (2025c). Políticas de Educação Integral em tempo Integral e Intersetorialidade. *Escola em Tempo Integral*. Módulo 3. SEB/MEC.
- Ministério da Educação. (2025d). Currículo Integrado. *Escola em Tempo Integral*. Módulo 5. SEB/MEC.
- Ministério da Educação. (2025e). O eixo entrelaçar na política de educação integral em tempo integral: o desafio da construção da intersetorialidade. *Escola em Tempo Integral*. SEB/MEC.
- Paulo, F. S. (2023). *Aulas com cartas pedagógicas: educação popular e educadores sociais*. Livrologia.
- Paulo, F. S., & Fonseca, E. F. (Orgs.). (2025). *Educação popular e cartas pedagógicas na formação de educadores e educadoras*. Arco Editores.
- Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023. (2023, 2 de agosto). 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. Ministério da Educação. https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf/view
- Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023. (2023, 23 de novembro). Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Ministério da Educação. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4532/portaria-mec-n-2.036>
- Reis, J. T., & Gonzaga, J. L. A. (2024). A educação popular e o novo ensino médio: perseguições, embates e rupturas na política educacional no Brasil. In J. T. Reis, F. S. Paulo & A. Torres Carrillo (Orgs.). *Políticas e práticas em educação popular: Paulo Freire na América Latina* (pp. 104-117). Innova.
- Resolução nº 18, de 27 de setembro de 2023. (2023, 27 de setembro). Estabelece os critérios e procedimentos operacionais de distribuição, de repasse, de execução e de prestação de contas do apoio financeiro do Programa Escola em Tempo Integral. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2023/publicacao-da-resolucao-no-18-de-27-de-setembro-de-2023.pdf/view>
- Resolução nº 20, de 8 de outubro de 2023. (2023, 8 de outubro). Institui os procedimentos de seleção e habilitação de propostas de obras de Escolas em Tempo Integral, Creches e Escolas de Educação Infantil e Ônibus para o Transporte Escolar no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento - Novo PAC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2023/resolucao-no-20-de-8-de-outubro-de-2023.pdf/view>
- Resolução nº 25, de 24 de novembro de 2023. (2023, 24 de novembro). Institui os critérios de seleção de projetos da ação PAR-Portfólio no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2023/resolucao-no-25-de-24-de-novembro-de-2023-resolucao-no-25-de-24-de-novembro-de-2023-dou-imprensa-nacional.pdf/view>
- Resolução nº 26, de 24 de novembro de 2023. (2023, 24 de novembro). Institui os procedimentos de priorização e critérios de seleção de propostas de reforma e ampliação de unidades escolares e aquisição de mobiliário para atendimento de demandas do Programa Escola em Tempo Integral. Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2023/resolucao-no-26-de-24-de-novembro-de-2023-resolucao-no-26-de-24-de-novembro-de-2023-dou-imprensa-nacional.pdf/view>

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Torres Carrillo, A. (2024). *Educação popular: trajetória e atualidade*. Livrologia.

Zitkoski, J. J., & Hammes, L. J. (2024). Paulo Freire e a pedagogia libertadora: os fundamentos éticos e políticos. In J. T. Reis, F. S. Paulo & A. Torres Carrillo (Orgs.), *Políticas e práticas em educação popular: Paulo Freire na América Latina* (pp. 2017-2025). Innova.

INFORMAÇÕES SOBRE A AUTOR

Fernanda dos Santos Paulo: Doutora e mestre em Educação, com formação em Pedagogia e Filosofia. Docente da Faculdade de Educação da UFRGS, onde integra a Cátedra UNESCO UniTwin “A Cidade que Educa e Transforma”. Integrante da equipe do Programa de Formação Continuada na Perspectiva da Educação Integral (UFFS) e Coordenadora Pedagógica do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e qualificação da EJA, via IFFAR-SECADI-MEC. Atua nas áreas de Educação Popular, Metodologias Participativas, Educação de pessoas jovens, adultas e idosas e formação de educadores sociais e populares.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8022-9379>

E-mail: fernanda.paulo@ufrgs.edu.br

Nota:

A autora foi responsável pela concepção do artigo, definição do problema de pesquisa e dos objetivos, elaboração do referencial teórico, análise documental e interpretação dos dados. Realizou integralmente a escrita do manuscrito, bem como a revisão crítica do conteúdo, a organização das referências e a adequação do texto às normas editoriais do periódico.

Editor associado responsável:

Terezinha Oliveira (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-7378>

E-mail: teleoliv@gmail.com

Rodadas de avaliação:

Quatro convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo