



DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: POLÍTICA EDUCACIONAL, INTERSETORIALIDADE E SEUS DESAFIOS

DIMENSIONS OF ELEMENTARY SCHOOL IN BRAZIL: EDUCATIONAL POLICY, INTERSECTORIALITY AND ITS CHALLENGES

ARTIGO

Camila Bourguignon de Lima
Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP)
E-mail: cabourglima@gmail.com

RESUMO

Trata-se de uma reflexão teórica acerca dos desafios para consolidação da intersectorialidade na política de educação para o Ensino Fundamental. Com base em Almeida (2014); Monnerat e Souza (2010; 2011; 2014); Franco, Alves e Bonamino (2007); e Pereira (2014), utiliza-se como dispositivo para análise a compreensão contextualizada do Ensino Fundamental, em seus marcos legais, refletindo sobre os fatores sociais que afetam o rendimento e a permanência dos estudantes nessa etapa de ensino. O trabalho tem como suporte o referencial epistemológico-conceitual de autores que abordam o tema da intersectorialidade a partir da relação com os processos sociais, tendência que aparece em Almeida (2014), Monnerat e Souza (2010; 2011; 2014) e Pereira (2014). Para tanto, realiza-se uma discussão sobre a integração das políticas sociais, apontando a intersectorialidade como uma estratégia de potencialização dos resultados das políticas educacionais.

Descritores: Ensino Fundamental; Política Educacional; Intersectorialidade.

ABSTRACT

A theoretical reflection is made on the challenges for the consolidation of intersectoriality in the education policy for elementary school. Based on Almeida (2014); Monnerat and Souza (2010; 2011; 2014); Franco, Alves and Bonamino (2007); and Pereira (2014), the contextualized understanding of Elementary School is used as a device for analysis in its legal frameworks, reflecting on the social factors that affect the performance and permanence of students in this stage of education. The work is supported by the epistemological-conceptual framework of authors who approach the subject of intersectoriality from the relationship with social processes, a trend that appears in Almeida (2014), Monnerat and Souza (2010; 2011; 2014), and Pereira (2014). Therefore, a discussion is held on the integration of social policies, pointing the intersectoriality as one of the strategies to enhance the results of educational policies.

Descriptors: Elementary School; Educational Policy; Intersectoriality.

Editor deste número da RECS:
Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br



1 INTRODUÇÃO

Com base no reconhecimento de que os problemas sociais afetam o acesso e a permanência na escola, tomamos como análise a discussão teórica da política intersetorial no enfrentamento dos desafios postos à etapa do Ensino Fundamental. Utilizamos essa ideia com a finalidade de indicarmos que a garantia de atuação do Ensino Fundamental extrapola o âmbito legal da política educacional, já que demanda soluções de ordem multidimensional, como a criação de acesso à proteção social, intervindo sobre os problemas que mantêm relação direta com a persistência da pobreza.

Para o exercício, a aproximação com o objeto foi dada a partir de uma pesquisa exploratória-descritiva com utilização da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura de reconhecimento do material bibliográfico e a leitura interpretativa das obras foi a principal técnica utilizada para verificar as relações existentes entre o material referente ao tema e o propósito do texto (Lima, Mioto, 2007). Em seguida, imprimimos sobre as fontes pesquisadas uma compreensão do significado neles existente (Lima; Mioto, 2007), garantindo interlocução da ideia, aprimoramento das definições e integração das questões que envolvem o objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica teve como suporte o referencial epistemológico-conceitual de autores que abordam o tema da intersetorialidade a partir da relação com os processos sociais. Essa tendência aparece em Almeida (2014), Monnerat e Souza (2010; 2011; 2014) e Pereira (2014), que em síntese, debatem a concepção de intersetorialidade numa perspectiva de totalidade, não como estratégia restrita às políticas sociais, mas constituído de processos socioinstitucionais, políticos e, sobretudo, composto da compreensão das necessidades individuais e coletivas da população e das suas condições de vida (Tumelero, 2015). Ressaltamos que o debate intersetorial é um campo de disputa conceitual e buscamos trabalhar com as tendências que, sob a nossa leitura, realizam esse encontro e contribuem para a compreensão da realidade, sobre a qual repousa a complexidade do fenômeno da intersetorialidade na educação.

A proposta foi adotar o aporte teórico de Almeida (2014) quanto ao conceito de interdisciplinaridade e a sustentabilidade das iniciativas intersetoriais; algumas das considerações de Franco, Alves e Bonamino (2007) sobre o sistema educacional brasileiro; Pereira (2014) no que diz respeito à intersetorialidade na política de educação; e os pressupostos legais que estabelecem e retomam os princípios norteadores do Ensino Fundamental no país, evidenciados nos documentos brasileiros da Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, agregamos à discussão, segundo o relatório “Fases da Desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás” (2017), alguns elementos que acentuam a manutenção da desigualdade em educação, como o ingresso no ensino na idade certa e a escolaridade dos pais e mães. Textos que nos auxiliam a reconstituir uma discussão sobre as desigualdades escolares e culturais que vão se somando a um problema educacional mais complexo no Brasil.

2 ENSINO FUNDAMENTAL: DISCUTINDO PRESSUPOSTOS

No Brasil, o Ensino Fundamental é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como etapa de ensino obrigatório, presencial e com duração de nove anos, que se divide em cinco anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º, 5º) e quatro anos finais (6º, 7º, 8º, 9º) (BRASIL, 1996). É o momento da educação básica na qual se prolonga a infância e se inicia a adolescência, estendendo-se dos 6 aos 10 anos (anos iniciais) e dos 11 aos 14 anos (anos finais). É cursado a partir dos seis anos e prevê sanção aos responsáveis e/ou ao poder público, conforme Lei nº 11.114/2005, caso não garantam ou descumpram e efetuação da matrícula (BRASIL, 2013).

A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental é de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de trabalho escolar, excluindo o tempo destinado aos exames finais, quando houver (Redação dada pela Lei nº 13.415/2017) (BRASIL, 1996). O atendimento deve incluir, pelo menos, 4h de trabalho efetivo em sala de aula (art. 34º da LDB de 1996) sendo exigido, no mínimo, frequência de 75% do total de horas letivas (BRASIL, 1996). Para aprovação dos(as) alunos(as) os dirigentes escolares são responsáveis por zelar pela frequência de crianças e adolescentes, condição que lhes obriga informar aos Conselhos

Tutelares e às autoridades educacionais os casos de ausências consecutivas (BRASIL, 1990).

Destinado a garantir acesso a grande maioria dos jovens brasileiros, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem como finalidade o alargamento do tempo da alfabetização e do letramento para melhorar as condições de equidade e qualidade da educação básica (BRASIL, 2013). Alcança, em simultâneo, a formação básica do cidadão, mediante: a) aprendizado da escrita, leitura e cálculos; b) compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, da arte e dos valores sociais; c) formação de atitudes e valores; e d) fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca na vida social (BRASIL, 1996). Diante disso, ocupa lugar de destaque e papel estratégico na pauta política, já que é responsável pela organicidade e totalidade do processo formativo do escolar (BRASIL, 2013). Também é o espaço onde a política educacional se desenvolve e se volta prioritariamente, tendo em vista que o Ensino Fundamental de nove anos é a etapa de maior influência na formação dos estudantes, que acontece com maior especialização e sistematização dos conhecimentos (Oliveira, Adrião, 2007).

Os conteúdos integradores do currículo do EF devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, conforme as características regionais, locais, da cultura e da economia do cotidiano dos docentes e dos(as) alunos(as) (BRASIL, 1996). A definição do tipo de conteúdo a ser ensinado ou da concepção de ensino deve se basear nos aspectos contextuais de produção e manifestação cultural onde o(a) estudante e o(a) professor(a) estão inseridos(as), assegurando, inclusive, às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1996).

Exemplificando, estão evidenciados a seguir alguns componentes curriculares que se pautam nos aspectos sensíveis ao contexto de ordem espacial/territorial e de conjuntura dos estudantes e docentes: o ensino de Arte constitui disciplina obrigatória do EF; a partir do 6º ano é obrigatória a oferta da Língua Inglesa; o ensino religioso constitui disciplina facultativa no EF, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo; o ensino de cultura afro-brasileira e indígena é obrigatório em todo currículo do EF; conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção da violência contra a criança e ao adolescente devem ser incluídos como temas transversais nos currículos do EF; a exibição de filmes de produção nacional deve constituir componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais no EF (BRASIL, 1996). E queremos destacar que, por meio desses componentes, o currículo do EF exige um projeto educativo coerente, articulado e integrado, respeitando os diferentes modos de ser dos estudantes em seus diferentes contextos sociais (BRASIL, 2013).

A educação escolarizada se dá pelo conteúdo das disciplinas, ocorre que estes não são apreendidos em si mesmos e por si mesmos, mas sim, em referência às condições sociais e demais instâncias da vida, por exemplo, em relação às condições de mobilidade urbana, à presença ou ausência da ação do Estado nos serviços básicos e, até mesmo, quanto à organização, infraestrutura e oferta municipal para alcance da cultura e do lazer. Almeida (2014, p.245), nota que

a política de educação deve ser, portanto, compreendida considerando-se as relações entre a dinâmica global do capitalismo e as particularidades da realidade local, em seus diferentes níveis de mediação, seja no plano da ação do Estado brasileiro, seja no da realidade municipal.

Seus pressupostos não devem ser examinados distanciadamente da população que ocupa essa faixa de ensino e da grande diversidade sociocultural da população brasileira. A política educacional para o Ensino Fundamental tem seus horizontes e limites conforme a dimensão da vida cotidiana, que envolve a área social, o grau de vulnerabilidade social, o ambiente familiar ou a persistência da pobreza – embora tenha recuado em 2022, em decorrência dos Programas de Transferência Condicionada de Renda, ainda é um índice alarmante, com Estados que computaram, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) no ano de 2022, taxas de pobreza acima da média nacional e Estados com taxas de extrema pobreza superiores à média do País, refletindo a dificuldade dos trabalhadores mais vulneráveis em permanecer no mercado de trabalho durante a pandemia (Carvalho, 2022; IJSN, 2023). Com efeito, a atuação da escola dentro dos marcos regulatórios é demasiadamente complexa e “se evidencia com a persistência histórica de indicadores

negativos quanto à evasão escolar, altas taxas de analfabetismo, disparidade na relação idade e série, baixos índices de escolaridade, dentre outras questões” (Monnerat, Souza, 2014, p.46).

Tomamos como exemplo a distorção idade-série. Os efeitos se mostram na reprovação e repetência, e na maior probabilidade das crianças e adolescentes não chegarem ao 3º ano do Ensino Médio (Franco, Alves, Bonamino, 2007). Ademais, aqueles que iniciam os estudos na idade certa, aos 6 anos, ou frequentam a creche, ou a pré-escola, tem nos anos finais do EF melhor desempenho em matemática (Franco, Alves, Bonamino, 2007). Esta é uma das faces da multidimensionalidade da questão social na educação. Também há outro fator que influencia diretamente o olhar da política educacional sobre o Ensino Fundamental, que é a transição do 5º ano dos anos iniciais para o 6º ano dos anos finais. Segundo Reis e Nogueira (2021), a difícil transição das crianças do 5º para o 6º ano do EF pode estar relacionada aos aspectos das relações familiares, da transição da infância para adolescência, do processo de adaptação à rotina escolar e da mudança de cultura escolar, da indisciplina, da organização do espaço/ambiente/tempo, das disciplinas escolares e da articulação pedagógica, da passagem da unicodência para a pluricodência e da profundidade nas relações de afetividade.

No caso do Brasil, constituído historicamente sobre as raízes da desigualdade social, os aspectos que definem a baixa escolaridade se encontram nas relações existentes entre os problemas de desigualdade no acesso à escola e problemas na qualidade do ensino (Franco, Alves, Bonamino, 2007). Tanto a distorção idade-série, quanto o desafio da transição entre os anos escolares, antecede os esforços dos estudantes, porque tem relação com a garantia de direitos básicos e proteção social. Contudo, essa proteção social depende da articulação dos setores da política pública, visto que muitos jovens vêm de um contexto de pobreza e vulnerabilidade social. Como a pobreza e suas multicausalidades tende a impactar as condições estruturais da escola, podemos citar os principais elementos que precisam ser garantidos para assegurar o rendimento e a permanência no EF.

É exatamente na faixa etária do Ensino Fundamental onde se encontra a perpetuação da pobreza, que imprime consequências permanentes e compromete o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. Segundo o relatório “FACES da Desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás” (2017), o acesso – ou o não acesso – à água, saneamento, energia, educação, saúde, moradia e bens de consumo, como geladeira, telefone, entre outros, não são dimensões secundárias da desigualdade (Campello et al., 2018). Saúde (universalização), infraestrutura (saneamento básico, energia elétrica, acesso à água, habitação), bens de consumo (geladeira, máquina de lavar, inclusão digital), renda (estar no mercado de trabalho, ser beneficiário do regime de previdência social), e educação do grupo familiar (um dos adultos com EF completo no domicílio e a escolaridade da mãe¹) são o mínimo necessário para que a política de educação em sua proposta original funcione com sucesso (Campello, 2017).

Nesse sentido, como se trata de um fenômeno multidimensional, as condições de expansão do Ensino Fundamental, nas particularidades do princípio ético, político e estético, extrapolam o âmbito da atuação da escola e, propriamente, da política educacional, já que a demanda também exige soluções de ordem macroeconômica. Ainda que as competências e habilidades dos(as) alunos(as) apareçam na prática de seus profissionais em todo o território nacional, o problema da qualidade da educação não se coloca apenas como um problema de formação docente ou do mercado de trabalho. Significa que, não é um problema isolado ou de falta de políticas sociais, mas pode ser uma temática que versa a intersectorialidade, “em razão da complexidade que cerca a questão social hoje, traduzida notadamente no agravamento da pobreza e das desigualdades sociais” (Monnerat, Souza, 2014, p.41). Tendo em vista que as crianças e adolescentes no Brasil dependem de fatores externos à escola, o ideal seria articular a escola à rede de proteção social, isto é, articular a política de educação às outras políticas públicas, como de saúde e assistência social (Dutra, Ribeiro, Silva, 2020; Monnerat, Souza, 2009; Senna, Garcia, 2014).

Esta experiência que envolve a política de educação tem se dado por meio da

¹ Para rompimento intergeracional da pobreza, um dos requisitos estratégicos de resistência para que a família não entre em situação de pobreza crônica, é garantir a escolaridade de um dos adultos do domicílio. Além disso, o analfabetismo das mães é o fator determinante da mortalidade infantil. Significa que, diminuir o analfabetismo das mães em 10% poderia reduzir o Índice de Mortalidade Infantil mais do que todas as outras variáveis combinadas. Assegurar a escolaridade da mãe representa mais oportunidades de acesso ao emprego formal e melhor desempenho escolar dos(as) filhos(as). Garante, também, a permanência das crianças e jovens na escola para chegarem ao Ensino Médio na idade certa (Campello, 2017).

formulação de um projeto de disseminação de políticas e programas sociais abrangentes. Citando caso análogo, “o desenho do Programa Bolsa Família (PBF) é fortemente pautado na intersectorialidade” (Monnerat, Souza, 2011). A condicionalidade ou contrapartida do Programa estava relacionada “à frequência escolar, à adesão aos serviços da unidade básica de saúde e a forte presença da assistência social” (Monnerat, Souza, 2014, p.45). Na visão de Monnerat e Souza (2014, p.45), o Programa Bolsa Família pelo desafio técnico e político de execução é tímido para mudar a lógica da pobreza, no entanto, o reconhecimento dos problemas estruturais que afetam a educação, “como a baixa escolaridade, as condições de saúde e a precariedade da inserção no mercado de trabalho de inúmeras famílias pobres brasileiras”, nunca é demais. Daí, desenvolver ações intersectoriais na educação, em prol do enfrentamento dessas desigualdades, teria, em tese, maior capacidade para atingir qualidade na educação básica e superar as múltiplas dimensões que afetam o Ensino Fundamental.

Não obstante, articular setores sociais e áreas de conhecimento, como saúde, educação e assistência social é um enorme desafio pela característica própria da execução da intersectorialidade, que depende da descentralização das políticas sociais e do modo como são implementadas. Discutiremos no tópico seguinte a complexidade que faz da intersectorialidade na educação um tema que desafia.

3 INTERSETORIALIDADE NA EDUCAÇÃO: UM DESAFIO PARA A POLÍTICA PÚBLICA

A temática da intersectorialidade ocupa um importante lugar na agenda da política social em razão da complexidade que cerca a questão hoje no Brasil, traduzida no agravamento da pobreza, na debilidade dos resultados da ação do Estado brasileiro frente às exigências sociais, assim como, pela insuficiência do sistema de proteção social em responder às demandas por direitos (Almeida, 2014). Para Corá e Trindade (2015), essas questões têm influenciado e exigido um novo entendimento da responsabilidade dos setores e agentes públicos no planejamento e na execução das políticas sociais.

Com base em Pereira (2014), a intersectorialidade assinala uma estratégia política de articulação dos “setores” especializados que implica mudanças na gestão da assistência social, educação, saúde, previdência, habitação, meio ambiente e do trabalho e renda. A noção não corresponde à desintegração da ideia de setorialidade, uma vez que as políticas públicas não estão divididas em setores particulares, sobretudo pela sua programação e financiamento. Contudo, sugere a “otimização de saberes” compartilhados para a realização de ações em prol de um objetivo comum. Deste modo, compreende a integração de setores e procedimentos gerenciais dos poderes públicos em resposta aos interesses dos cidadãos (Pereira, 2014). Ela se pauta no vínculo orgânico com a realidade e com os processos estruturais, conceituais e políticos a partir do saber e da ação (Pereira, 2014).

Além disso, a inter-relação e a articulação entre os setores implica o *trabalho em rede* ao requerer “entendimento da necessidade de incorporar relações horizontais entre os sujeitos e instituições no intuito de garantir a integralidade das ações buscadas e na otimização e envolvimento dos vários segmentos da sociedade” (Corá; Trindade, 2016, p.91). As redes intersectoriais no plano das políticas públicas “têm a função de identificar, reconhecer e articular os serviços da região, com vistas a atender as demandas da população em suas diversidades” (Malvezzi; Nascimento, p.4). Segundo Malvezzi e Nascimento (2020, p.4), o trabalho em rede, no âmbito das políticas de Saúde, “foram consolidadas nas resoluções da VIII Conferência Nacional de Saúde e na implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988”; no âmbito da Assistência Social, “a organização em redes surgiu como um dos eixos estruturantes do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), a partir de 1993, contrariando uma cultura historicamente setorial, marcada por ações paternalistas e assistencialistas”; e no âmbito da Educação, segundo Barbieri e Noma (2017, p.138), a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) fortaleceu a descentralização administrativa e financeira e a autonomia escolar na formulação do projeto político-pedagógico”. A municipalização marcou esse processo de descentralização administrativa, alegando que seria “fundamental para dotar os municípios de autonomia para a construção de seus projetos e tomada de decisões, segundo as necessidades da população local, o que, por sua vez, aumentaria a qualidade dos serviços prestados” (Barbieri; Noma, 2017, p.139). No entanto, a autonomia escolar não foi acompanhada pela descentralização de recursos, levando o setor da Educação à “desresponsabilização estatal perante seus encargos sociais, transferindo à sociedade civil a incumbência pelas tarefas escolares” (Barbieri; Noma, 2017, p.138).

Portanto, a articulação entre a rede escolar e a rede básica de saúde e de assistência, e as demais redes sociais do território é resultante, ao mesmo tempo, do processo de municipalização, onde municípios elaboram o Projeto Municipal em rede, no qual dispõem objetivos, metas e prazos a serem alcançados com o desenvolvimento e da alocação de recursos públicos para o financiamento dos programas sociais (Barbieri; Noma, 2017; Dias et al., 2018). Por isso, o modo de participação do setor da educação no princípio da intersetorialidade é condicionado pelas fragilidades institucionais, processos em disputa no âmbito da implementação de uma estratégia em um município e estrutura da gestão do setor que depende de condições políticas (Dias *et al.*, 2018).

Além da dimensão do trabalho em rede para considerarmos a intersetorialidade entre as políticas públicas, como a realidade não é compartimentalizada, concebemos a interdisciplinaridade – que constitui a referência mestra da concepção da intersetorialidade – a melhor interpretação para pensar de maneira interligada todas as áreas do conhecimento do âmbito das políticas públicas (Pereira, 2014). Se a estrutura das políticas sociais se coloca interdisciplinarmente, há possibilidade de maior enfrentamento dos problemas dos cidadãos, porque direciona os esforços para “os traços multifacetados da pobreza e da exclusão” (Arosa, 2015, p.95). Com isto, requer, transversalmente, articulação dos dispositivos políticos, sociais e territoriais, das instituições e das metas a serem alcançadas, agregando uma rede de profissionais das diversas áreas. Na educação, principalmente,

a atuação em equipes interdisciplinares, fazendo convergir ações intersetoriais, faz com que os diferentes profissionais envolvidos com a política de educação possibilitem o exercício do desenvolvimento dos estudantes, na formação para o exercício de sua cidadania, nas condições plenas de garantia de seus direitos. O conhecimento e a prática de diversos profissionais capazes de problematizar as questões da realidade social que atravessam a escola contribuem também para a realização de um projeto educativo emancipador (Arosa, 2015, p.94)

Apesar da universalização do acesso aos direitos básicos ter ocorrido nos anos 1990, persistem os baixos índices de qualidade do serviço, pela falta do devido investimento na rede de proteção social como mecanismo efetivo de combate à pobreza (Monnerat, Souza, 2014). Tal circunstância se evidencia na dificuldade da escola em mediar fatores intraescolares e extraescolares², passíveis de serem atenuados por medidas de política educacional, mas difíceis de serem ultrapassadas a ponto de acabarem com as demandas por serviços sociais (Franco, Alves, Bonamino, 2007; Monnerat, Souza, 2014). Daí a conclusão de que “a tarefa de intersetorializar as políticas sociais não é fácil, mas também não é impossível, desde que a maioria esteja consciente de que vale a pena persegui-la em prol do interesse público” (Pereira, 2014, p.37). O maior desafio é que ela não é uma estratégia técnica administrativa ou, simplesmente, uma prescrição neutra e de boa prática gerencial. Pelo contrário, é um processo, vivo e conflituoso, que envolve interesses competitivos e eminentemente políticos. Por outro lado, na maior parte das vezes consegue avançar nos programas públicos dado o conjunto de decisões da agenda governamental, que excede os perímetros setoriais a fim de adequar orçamento e práticas de administração e institucionais.

Diante disto, percebemos que os desafios para a intersetorialidade na educação também se devem às dificuldades de enfrentar a lógica fragmentada das áreas de conhecimento, que são disciplinares e que até reforçam os limites da própria ação intersetorial no Brasil. Os conhecimentos, os direitos e os bens públicos não são divisíveis, portanto, compreender a necessidade de integração em si é o primeiro passo para problematizar “seu significado teórico e político frente às lutas sociais que demarcam as estratégias de enfrentamento da questão social pelo Estado capitalista” (Almeida, 2014, p.231). Produzir conhecimento que pense a relação entre as desigualdades educacionais e o acesso e permanência na educação básica, inclui também a compreensão dos direitos dos estudantes

² Os fatores *extraescolares* dizem respeito ao “cenário fora do contexto escolar que o aluno está inserido, ou seja, faz referência ao cenário socioeconômico que é responsável por fome, moradias precárias, falta de saneamento básico, dificuldade de acesso à escola e tudo que o discente é privado de ter por pertencer à classe oprimida” (Cavalcante *et al.*, 2017, p. 236). Os fatores *intraescolares* referem-se aos “programas, à metodologia do professor e como todo o corpo escolar contribui como um todo em fomentar a segregação das crianças menos favorecidas” (Cavalcante *et al.*, 2017, p. 237).

que iniciam seu processo de escolarização no Ensino Fundamental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetividade da política educacional para o Ensino Fundamental está em sua capacidade emancipatória de estudantes. Esse processo exige intervenções combinadas e complementares com vários setores do contexto das políticas sociais a fim de garantir a formação ética, política e estética, tal qual preconiza a política educacional. Como se sabe, a desigualdade social é muita. Por isso, o empenho desse ensaio teórico em considerar a intersectorialidade uma ideia com sentido de diretriz na política.

Dessa forma, atenta às defasagens idade-série, às altas taxas de reprovação no 6º ano do EFII pela difícil transição das crianças dos anos iniciais para os anos finais do EF, o baixo índice de escolaridade das famílias, às dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e a todos os outros fatores intra e extraescolares, elencamos a estratégia intersectorial segundo o envolvimento das equipes multiprofissionais e das redes interdisciplinares de trabalho, como forma significativa de garantir acesso e permanência no Ensino Fundamental. Isto não significa que estes aspectos não tenham sido atenuados na última década, a partir da democratização da escola, do estímulo ao ensino fundamental de nove anos e do próprio aprimoramento das políticas educacionais.

Se não percebermos que ao redor dos problemas pedagógicos da escola existem outros ainda mais desafiadores, como a persistência da pobreza e a assimetria no acesso à direitos básicos, como o acesso à serviços de infraestrutura, habitação e bens de consumo, vivenciados por crianças e adolescentes que ocupam a faixa etária do Ensino Fundamental, não estaremos preparados para enfrentá-los ou superá-los, remetendo à questão da qualidade da educação. É justamente, sob esta última forma – o debate acerca da qualidade – que o recurso da intersectorialidade se torna estratégico para a possibilidade de uma política educacional inovadora e de transformação social. Ainda que não se possa dizer com tranquilidade que o meio intersectorial e o método interdisciplinar estejam totalmente integrados à área da educação, podemos olhar para a intersectorialidade como questão a ser incluída na política educacional da educação básica nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

AÇÃO Educativa, UNICEF, PNUD, Inep, SEB/MEC (Org.). **Indicadores de qualidade na educação: Ensino Fundamental**. 4ª edição ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ALMEIDA, N. L. T. Descentralização e intersectorialidade: desafios para a consolidação da política pública de educação. In: MONNERAT, Giselle L.; ALMEIDA, Ney L. T. de; SOUZA, Rosimary G. de (org.) **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014. p. 231-260.

AROSA, A. de C. C. Gestão e intersectorialidade no atendimento escolar em ambiente hospitalar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n.1, jan./jul., 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/31317>. Acesso: 20 nov. 2022.

BARBIERI A. F.; NOMA, A. K. A intersectorialidade nas políticas brasileiras de educação: a articulação setorial no Programa Saúde na Escola. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.212.02>. Acesso em 14 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso: 16 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 08 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 13 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 20 nov. 2022.

CAMPELLO, T. **Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais; Conselho Latino-Americana de Ciências Sociais; 2017. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/>. Acesso: 02 nov. 2022.

CAMPELLO, T. et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde debate**. v. 42 (spe3), nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/xNhwkBN3fBYV9zZgmHpCX9y/?lang=pt>. Acesso: 22 fev. 2023

CARVALHO, S. S. de. Mercado de trabalho: retrato dos rendimentos e horas trabalhadas – resultados da PNAD Contínua do primeiro trimestre de 2022. In: CARVALHO, S. S. de. **Carta de Conjuntura**, 55, nota 25, 2º trimestre de 2022, IPEA, 2022. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/220610_cc_54_nota_25_rendimentos_e_horas_trabalhadas.pdf. Acesso: 29 maio. 2023.

CAVALCANTE, A. D. C. et al. O impacto dos fatores intra e extraescolares para o fracasso escolar: desmistificando as visões psicologizantes. **Cadernos de graduação Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 4, n.2, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4748>. Acesso: 15 nov. 2022.

CORÁ, É. J.; TRINDAD, L. de L. Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. **Educ. Rev.** v. 31, n. 4, p. 81-94. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Tfq87BMCypykJpwwtSS9jJw/abstract/?lang=pt>. Acesso: 15 mar. 2023.

DIAS, P. C. et al. Desafios da intersetorialidade nas políticas públicas: o dilema entre a suplementação nutricional e a promoção da alimentação saudável em escolas. **Cadernos de Saúde Pública**, 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00035218>. Acesso em 14 set. 2023.

DUTRA, A. S.; RIBEIRO, E.; DA SILVA, R. da. A Intersetorialidade em pauta: uma breve análise das políticas de assistência social e de proteção e defesa civil. **Revista Vértices**. v. 22, n. 1, p. 123–135, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6257/625764859009/625764859009.pdf>. Acesso: 10 dez. 2022.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 28, n. 100, p.989-1014, out. 2007. FapUNIFESP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZqbnNkCG3YtpSs9VGhYzKxn/?lang=pt>. Acesso: 05 dez. 2022.

IJSN (INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES). **Análise Especial: pobreza e miséria nos estados brasileiros 2022**. Maio/2023. Vitória-ES. Disponível em: https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/sumarios/IJSN_Especial_Pobreza_Estado_s_Brasileiros_2022.pdf. Acesso: 29 maio 2023.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis** [impressa]. UFSC, v.10, n.esp, p.37-45, 2007.

MALVEZZI, C. D.; NASCIMENTO, J. L. do. A Teoria Ator-Rede e o estudo da intersetorialidade nas políticas públicas. **Interface** (Botucatu), 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190341>. Acesso em 14 set. 2023.

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. de. Política social e intersetorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. **SER Social**. v. 12, n. 26, p. 200–220, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12708. Acesso: 01 nov. 2022.

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. de. Da Seguridade Social à intersetorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil. **Rev. Katálisis**. v.14, n.1, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/CfXpmXYLxHNyTnbKfw5HfDH/abstract/?lang=pt>. Acesso: 01 nov. 2022.

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. de. Interseccionalidade e Políticas sociais: um diálogo com a literatura atual. In: MONNERAT, Giselle L.; ALMEIDA, Ney L. T. de; SOUZA, Rosimary G. de (org.) **A interseccionalidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014. p. 41-54.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. O ensino fundamental. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 31-46.

PEREIRA, P. A. P. A interseccionalidade das Políticas Sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T. de; SOUZA, R. G. de (org.) **A interseccionalidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014. p. 23-39.

REIS, L. M. da S.; NOGUEIRA, M. de O. Transição para o ensino fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. e37594, jan/dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/37594>. Acesso: 15 nov. 2022.

SENNA, M. de C. M.; GARCIA, D. do V. Políticas Sociais e Interseccionalidade: elementos para debate. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 111, n. 32, p.277-294, 2014. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_SL3_Senna_Gracia_WEB.pdf. Acesso: 15 nov. 2022.

TUMELERO, S. M. **Estado, produção do espaço e interseccionalidade: crítica e criação na implementação de políticas públicas**. 2015. 395p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Sobre a autora:

Camila Bourguignon de Lima (<https://orcid.org/0000-0002-3649-9320>)

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com formação complementar (mobilidade acadêmica) pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa-Portugal.

Como citar este artigo: LIMA, Camila Bourguignon de. Dimensões do ensino fundamental no Brasil: política educacional, interseccionalidade e seus desafios. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 13, n. 1, p. 53-61, 27ª Edição, 2023. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR