

A possibilidade da construção da intersetorialidade para efetivação dos direitos educacionais às crianças e adolescentes do campo

Eduardo Augusto Farias¹, Marcela Regina Mafra², Marta Regina Furlan³.

Resumo

A intersetorialidade na educação do campo carrega consigo a possibilidade de garantir os direitos à educação de qualidade e qualidade de vida a crianças e jovens que residem na zona rural. Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é conhecer a práxis construída por meio da intersetorialidade em parceria com a educação do campo e profissionais que atuam na política de assistência social a partir do trabalho profissional e pedagógico realizado, conduzido e planejado no chão escolar. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica. Essa discussão está pautada nos interesses de pesquisadores/as a respeito do tema e nos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Doutorado e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – CNPq/UEL. Para tanto, concluímos ser imprescindível a concretização de práticas pedagógicas que possibilitem a comunidade escolar vivenciar a verdadeira função social da educação do campo, ou seja, a de associar teoria e prática para a construção do conhecimento, desenvolvendo uma formação de qualidade para os sujeitos do campo.

Palavras-chave

Intersetorialidade. Educação do campo. Prática pedagógica.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica. E-mail: professoreduardofarias@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil; professora no Município de Cambé, Paraná, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica. E-mail: mrm_mafra@yahoo.com.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil; pós-doutoral em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil; professora na Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil; líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica. E-mail: mfurlan@uel.br.

The possibility of building intersectorality to ensure educational rights for children and adolescents in rural areas

Eduardo Augusto Farias¹, Marcela Regina Mafra², Marta Regina Furlan.³

Abstract

Intersectorality in rural education carries with it the possibility of guaranteeing the rights to quality education and quality of life for children and young people living in rural areas. In this regard, the aim of this study is to understand the praxis built through intersectorality in partnership with rural education and professionals who work in social assistance policy, based on the professional and pedagogical work carried out, conducted, and planned in schools. The methodology adopted is bibliographical research. This discussion is based on the researchers' interests in the topic and on studies developed in the Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina (UEL) – Doctorate and in the Study and Research Group on Education, Childhood, and Critical Theory – CNPq/UEL. To this end, we conclude that it is essential to implement pedagogical practices that enable the school community to experience the true social function of rural education, which is to associate theory and practice for the construction of knowledge, and developing quality training for rural subjects.

Keywords

Intersectorality. Rural education. Pedagogical practice.

¹ PhD student in Education, State University of Londrina, State of Paraná, Brazil; member of the Study and Research Group on Education, Childhood, and Critical Theory. Email: professoreduardofarias@gmail.com.

² Master's degree in Education, State University of Londrina, State of Paraná, Brazil; teacher in the municipality of Cambé, State of Paraná, Brazil; member of the Study and Research Group on Education, Childhood, and Critical Theory. Email: mrm_mafra@yahoo.com.br.

³ PhD in Education, State University of Maringá, State of Paraná, Brazil; postdoctoral degree in Education, Paulista Júlio de Mesquita Filho University, State of São Paulo, Brazil; professor at the State University of Londrina, State of Paraná, Brazil; leader of the Study and Research Group on Education, Childhood, and Critical Theory. Email: mfurlan@uel.br.

Introdução

Este texto discute aspectos inerentes à intersectorialidade e ao trabalho em rede construído por meio de parcerias entre trabalhadores/as, tais como pedagogos/as, professores/as e assistentes sociais atuantes na educação do campo.

De modo específico, analisam-se as perspectivas do trabalho intersectorial construído em conjunto pelo/a assistente social da educação, por pedagogos/as e pelos/as professores/as da educação do campo, especialmente no âmbito de práticas alimentadas pelo direito à educação e que se constroem no chão da escola, entre as trocas de ideias, informações e parcerias para formação social e pedagógica dos/as educandos/as. A partir da Lei nº 13.935, de 2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas escolas públicas da educação básica, criam-se possibilidades de trabalhos conjuntos construídos de modo planejado com centralidade no pedagógico e sustentadas pelo combate às multifacetadas expressões da questão social que impactam sobre os/as educandos/as do campo.

Assim, considera-se a relação entre as práticas sustentadas pela intersectorialidade com profissionais de outras políticas sociais, promovendo e estimulando os/as educandos/as a uma aprendizagem pedagógica. Diante disso, questiona-se se estratégias de ações podem ser construídas na educação, principalmente no que concerne à pactuação intersectorial que detém a participação de diversos atores sociais que representam as diversas políticas públicas, via municipalização do ensino e democratização.

Nessa inter-relação, podem-se construir parcerias que se dão por via da educação democrática, da gestão escolar democrática e do planejamento participativo, observando peculiaridades que impactem no desenvolvimento social e na aprendizagem das crianças e adolescentes do campo.

Essa discussão está articulada ao processo formativo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, ofertado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – CNPq/UEL, com a participação e estudos a partir do Projeto Integrado em Pesquisa e Extensão, intitulado “CRITinfância: Formação de Professores para a Educação da Infância em Tempos de Travessias”.

As particularidades que envolvem a educação do campo: a prática pedagógica

A modalidade de ensino de educação do campo ocorre em espaços rurais, diretamente direcionada à população que vive no campo, como agricultores/as, criadores/as, extrativistas, pescadores/as, ribeirinhos/as, caiçaras, quilombolas e seringueiros/as. Seu objetivo principal é possibilitar que crianças e jovens se desenvolvam de forma integral, respeitando o meio em que vivem, bem como sua cultura, seus valores e o seu espaço. O artigo 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Brasil, 2001, p. 1-2), vigente nas escolas do campo, traz em seu bojo que “a escola do campo deve corresponder à necessidade dos indivíduos do campo tendo acesso à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, profissionalizante, educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial”. Assim, é imprescindível que a lei seja cumprida, embora não aconteça em todos os momentos.

A educação no campo enquanto política pública envolve um histórico de luta dos movimentos sociais na busca pela concepção de acesso ao direito a uma educação fundamentada nas identidades do homem do campo e nas necessidades e anseios das populações camponesas. Entretanto, ao longo do tempo, essa modalidade de educação tem sido negligenciada pelo Estado.

Nesse sentido, a intersetorialidade na educação do campo é a articulação entre os sujeitos de setores diversos, dotados de diferentes saberes e poderes que visam enfrentar e solucionar problemas, de modo que a educação realmente emancipe e faça a diferença na vida do sujeito.

Contudo, a educação do campo é contraditória, elementarmente um processo de aprendizagem que pode articular-se via uma gestão integrada com as políticas sociais que busquem responder aos problemas da população camponesa. Nesse sentido, Junqueira (1997) salienta que as ações intersetoriais se tornaram uma estratégia importante na busca de novos modelos organizacionais e pode ser entendida como uma articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de políticas, programas e projetos dirigidos a comunidades e a grupos populacionais específicos, num dado espaço geográfico, com o objetivo de atender as suas necessidades e expectativas de forma sinérgica e integral.

A intersetorialidade fortalece e reúne conhecimentos, práticas e estruturas sociais, bem como culturais, entre a educação e o campo, para poderem dialogar e somar esforços. Isso significa trabalhar em conjunto para construir e efetivar políticas públicas articuladas entre os seguintes setores: educação e campo. Nesse contexto, o trabalho em equipe requer estabelecer uma rede colaborativa, de modo que os/as envolvidos/as nesse processo se articulem,

complementem e evoluam juntos/as para uma educação de qualidade.

Nesse horizonte, a escola é compreendida como um dos serviços públicos de maior relevância e com ligação direta para que a intersetorialidade aconteça, por estar presente em todo o território nacional e demonstrar a potência de estabelecer diálogos com todas as áreas desenvolvidas pelo ser humano.

Diante disso, o/a professor/a que atua nas escolas do campo tem a função de contribuir com a organização do povo para lutarem por seus direitos, fortalecendo sua identidade de sujeito coletivo nas novas relações de trabalho e na construção de sua consciência política (Margutti; Mariano; Furlanetti, 2010).

Portanto, é fundamental que a intersetorialidade ocorra no ambiente escolar e seja mediada por todo o corpo docente e de profissionais, permitindo que os/as alunos/as compreendam a sua realidade local e, a partir disso, criem estratégias e desenvolvam capacidades para buscar soluções e promover mudanças quanto aos problemas vividos por suas famílias e comunidades das quais participam.

Dessa forma, é de suma importância compreender o contexto em que os sujeitos desse processo estão inseridos, para podermos contribuir com a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que, de fato, se relacione com a realidade da educação do campo. Esse PPP, no contexto da escola do campo, deve ser construído em parceria com a comunidade escolar. Para tanto, deve-se considerar os aspectos que incluem as políticas públicas de educação e a proximidade do/a professor/a com as vivências que seus/suas alunos/as possuem, por meio de situações problematizadoras que devem compor a grade curricular aliada à cultura presente nesse local (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Nesse sentido, é imprescindível “planejar antes de fazer” (Caldart, 2000, p. 106), para que se possa pensar quais ações devem ser desenvolvidas e rigorosamente estruturadas para serem socialmente úteis à população camponesa.

Dessa forma, é fundamental que a formação e capacitação dos/as professores/as sejam consolidadas e estejam voltadas para atender às necessidades da população do campo. A formação dos/as profissionais da educação do campo deve se pautar nos assuntos voltados à realidade rural, aos valores, aos costumes, à cultura local, à evolução do setor agrário e pecuário, bem como à crítica autoconsciente dos malefícios do agronegócio, especialmente no que concerne à preservação do meio ambiente. Desse modo: “a educação do campo necessita ser específica e diferenciada no sentido amplo de processo de formação humana, deve produzir referências culturais e políticas para que os sujeitos sociais possam realizar intervenções em sua realidade” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2009, p. 2).

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem devem ir ao encontro dos saberes que se aliam à realidade do campo, para que as práticas pedagógicas desenvolvidas possam se integrar às realidades dos/as alunos/as, de modo que isso gere neles/as a consciência crítica para que possam se tornar agentes transformadores/as da sua realidade social. A educação no campo deve, portanto, possibilitar uma formação crítica aos/às alunos/as para que possam reivindicar e construir um projeto de desenvolvimento para o campo.

O/a professor/a que atua nesse ambiente deve ter o seu trabalho fundamentado na dinâmica social, política e cultural do campo, de modo que tenha conhecimento das lutas e vivências diárias que envolvem os direitos à Terra, ao território, ao seu modo de produção, à valorização do homem do campo e aos seus direitos à saúde, trabalho e educação.

O contexto em que as escolas do campo estão inseridas deve ser considerado pelo/a professor/a durante o planejamento e a execução de suas aulas, de modo que a realidade de seus/suas alunos/as e os conhecimentos que eles/as trazem consigo estejam vinculados a esse ambiente. Assim, sempre que possível, o/a professor/a deve embasar-se em conhecimentos prévios para despertar no/a educando/a reflexões a respeito de sua realidade local.

Conforme Freire (2004, p. 23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, os conhecimentos e a cultura presentes no campo devem ser incentivados, despertando nos/as educandos/as interesses com base em outros já existentes, de modo que esses saberes sejam transmitidos, compreendidos, aplicados e potencializados.

Contudo, Mesquita (2012) afirma que sem uma finalidade justificável ante às necessidades sociais, não pode haver verdadeira motivação para aprendizagem. Dessa forma, o interesse dos/as educandos/as e o tempo social em que se encontram deve incentivar a busca pelo saber, de modo que possam ampliar a sua visão em relação às melhorias da sua condição de vida.

Para tanto, é indispensável que a educação voltada para o ambiente rural não seja um distanciamento do campo, mas sim uma prática educativa que associe o sistema agrícola à dignidade do ser humano numa perspectiva crítica em defesa de uma educação que realmente emancipe os sujeitos.

A construção de estratégias de ações pedagógicas e sociais conjuntas para a formação escolar na educação do campo

De modo geral, a construção de parcerias com outras políticas sociais para o atendimento das questões pedagógicas e sociais dos/as educandos/as se torna fundamental para a construção da cidadania. Com o adensamento do capitalismo e da urbanização, atualmente a população do campo se traduz em trabalhadores/as agrícolas polivalentes, muitas vezes sem seguridade social e direitos básicos de cidadania, que chegam à escola cansados/as diante da exploração massiva do sistema capitalista.

Assim, analisar os fundamentos da gestão pública numa perspectiva democrática requer visualizar a razão instrumental ou a finalidade racional, ou seja, aquela destinada à liberdade humana no sentido de garantir os interesses de todos/as e não somente de uma parcela junto à transformação da sociedade em princípios éticos e universais.

Logo, é de suma importância esclarecer que controlar a burocracia não é superá-la; uma das formas de superação da burocracia seria pela administração democrática, em que se contextualiza a instrumentalidade das ações, com um Estado forte, amplo e intervencionista para garantir a universalidade de direitos.

O Estado reflete as contradições de classe, mantendo sob seu suporte administrativo um grupo de burocratas que, muitas vezes, se especializa para não sofrer interferências nem formas de pressão da órbita democrática, em que privilegiam somente a dimensão técnica separada da dimensão política. Nesse contexto, temos que criar estratégias para superar esse insulamento burocrático na interlocução das políticas sociais e na intersetorialidade que pode se materializar a partir da troca entre diversos setores. Para isso, de modo que os/as profissionais se articulem para a construção de metodologias em sala de aula, como apoio de palestras, oficinas temáticas e demais construções conjuntas que abranjam a centralidade das políticas de educação junto às demais (Farias; Fortuna, 2016; Farias, 2020). Logo:

A intersetorialidade que vem se configurando como um princípio orientador de ações integradas no âmbito da Política Social supõe atendimento em rede para a população. Fenômeno novo que é visto por alguns como novo paradigma para a atuação do Estado em conjunto com setores organizados da sociedade. A proposta de uma ação integrada e em rede está na base desse paradigma (Yazbek, 2014, p. 98).

Assim, para que haja um processo de articulação das ações em redes de forma qualitativa, é necessário o suporte do financiamento das políticas públicas. Atualmente, as

políticas sociais avançam na direção de trabalhar a intersetorialidade, entendida como uma estratégia de gestão que, em muitos casos, se concretiza por meio do trabalho articulado em redes. Muitos/as autores/as denominam essa configuração de rede intersetorial, que envolve as políticas voltadas à criança e ao adolescente, o serviço social no âmbito do sistema sociojurídico, a política de assistência social, a política de saúde e demais atores engajados nesse processo. Todos esses setores precisam manter uma comunicação constante, tendo em vista o melhor interesse da criança e do adolescente (Farias, 2020). Reconhecemos, ainda, que ações relacionadas a essas políticas já vêm ocorrendo no espaço escolar. Além disso:

É partindo da visão interdisciplinar que a intersetorialidade deve ser tratada; mas com uma ressalva a título de esclarecimento: os denominados setores, que devem se interligar, não são propriamente setores, mas políticas particulares, ou especiais, com problemáticas de lógica comum – e de interpenetrações irrecusáveis. Como cada política é um conjunto de decisões e ações, resultante de relações conflituosas entre interesses contrários, que extrapolam seus pseudo perímetros setoriais, fica claro que a intersetorialidade é a representação objetivada da unidade dessas decisões e ações (Pereira, 2014, p. 37).

Para o modelo capitalista, as desigualdades sociais, como a pobreza, a indigência e a insegurança social são necessárias e apenas os seus excessos devem ser controlados; passa-se a legitimar apenas a igualdade formal ou jurídica, que não questiona as iniquidades da ordem social geradora e reprodutora de desigualdades.

Para que se concretize um direito à educação em combate às sequelas das questões impostas pelo sistema capitalista, torna-se fundamental a participação dos órgãos vinculados às políticas públicas, como o setor judiciário, a assistência social e a saúde no atendimento às demandas dos/as educandos/as. Conforme Monerat e Souza (2014, p. 52):

É recorrente o pensamento de que as mudanças processadas pelas reformas setoriais na saúde, educação, assistência social, política urbana *etc.*, postas em prática a partir da década de 1990, não foram capazes, até o momento, de dar conta das profundas iniquidades sociais que marcam a realidade brasileira. Tal quadro vem sendo agravado em face das características no modelo de desenvolvimento capitalista contemporâneo, trazendo além dos antigos desafios não superados, novos desafios ao sistema de proteção social. Neste contexto, se faz inventar novas institucionalidades para nosso sistema de demanda que vem sendo exposta muito claramente pela sociedade nos últimos tempos. E, neste cenário, a intersetorialidade surge como uma estratégia alternativa de gestão social, muito embora sua implementação exija a superação de enormes desafios.

De modo geral, devemos instrumentalizar ações intersetoriais no empreendimento da democratização do Estado aliadas à disseminação e ao compartilhamento, mais plural e equitativo, das instâncias de poder decisório. Ainda que parcialmente, esse tipo de atuação pode colaborar para a articulação da participação, necessária para estabelecer práticas intersetoriais, que devem analisar que “muitas são nossas disparidades regionais e as diversidades locais” (Jovchelovitch, 1998, p. 35).

Dessa forma, é imprescindível conhecer a realidade e o diagnóstico socioterritorial, a fim de que se possa empreender ações intersetoriais de caráter efetivo, dinâmico e que estejam motivadas pela perspectiva de direitos. Nesse horizonte, é importante atentar-se para que:

[Os graves] números de violência que nosso país ostenta contra povos indígenas, camponeses, negros, mulheres, populações LGBTQIA+ *etc.* apontam para um imenso contraste entre o arranjo jurídico e a realidade social brasileira, traduzida em perversas geografias da desumanidade (Amparo, 2022, p. 26).

Essas perversas geografias da desumanidade atingem o alvo da população do campo, a qual é escamoteada pela perversidade do sistema capitalista e neoliberal. Em geral, isso acarreta a não distribuição igualitária de terras no Brasil, além da desconstrução e descontinuidade de uma política de reforma agrária no país.

Segundo Linhares e Leal (2014), o exercício da intersetorialidade e da interdisciplinaridade supõe a agregação de forças, conhecimentos e saberes que não estão, necessariamente, na educação escolar. Nessa perspectiva, busca-se exercitar formas plurais de cidadania e movimentos que quebrem o instituído, reelaborando interações entre os sujeitos e criando convivências que valorizem as necessidades básicas de sobrevivência de cada tempo e lugar.

Por meio das práticas interdisciplinares, alimentadas tanto pelas reuniões quanto pelas tensões presentes nos espaços de Controle Social, assim como pela participação da população nos Conselhos Escolares, Conselhos de Direitos e Conselhos de Políticas Setoriais, podemos almejar a superação da cultura de valorização exclusiva dos índices educacionais, de modo a ouvir mais atentamente os/as trabalhadores/as da educação. Esses espaços de discussão e de deliberação política favorecem o exercício da cidadania.

Uma gestão escolar democrática pode ampliar a autonomia das escolas, participando da implementação de programas voltados à valorização das crianças, adolescentes e da juventude do campo, no enfrentamento ao êxodo rural (Farias; Furlan, 2024). Como afirma Amaro (2020, p. 99-100), no entrecruzamento entre o/a assistente social com o/a cartógrafo/a:

Trabalhamos com a vida, as histórias de vida, os percursos sociais e, neles, as marcas do tempo, das dores, das institucionalizações, das perdas, das lutas, dos gritos, dos silenciamentos, dos apagamentos contidos nas histórias dos mais diversos sujeitos/segmentos/coletivos sociais, que encontramos em meio aos nossos processos técnico-político-profissionais [...] O cartógrafo não se limite a ver essas paisagens sociais. Ele interage com elas. Ele as usa para manifestar-se contrário as iniquidades. Ele faz delas mais que cartografias, cartografias dissidentes.

De maneira geral, a intersetorialidade se articula com as universidades públicas e privadas para a realização de projetos de extensão nas escolas da Rede Municipal; cria ações planejadas junto a outras políticas setoriais e secretarias municipais voltadas ao combate ao racismo; cria programas destinados ao fortalecimento e planejamento de ações voltadas às pessoas com deficiência; dialoga permanentemente com os Conselhos Municipais, incentivando a valorização da diversidade cultural, o respeito e a tolerância; investe na capacitação e formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação da Rede Municipal; investe em programas de combate ao analfabetismo; atua na valorização de centros de cultura e lazer por meio da “reflexão, decisão, ação e retomada da reflexão” (Baptista, 2015, p. 7).

Segundo Amaro e Craveiro (2018, p. 40):

A fragilidade das políticas públicas voltadas a atender o segmento popular e, não raro, a escassez de estratégias efetivas e eficientes de enfrentamento dessas questões sociais afastam a população excluída de sua cidadania e agravam o quadro, já crônico, da pobreza social e política em que estão situados. Da inoperância institucional e da crescente ampliação da demanda social resultam a agudização da desigualdade social nos centros urbanos e rurais, num cenário caótico em que indivíduos e famílias já empobrecidos são os próprios protagonistas.

Nesse sentido, é indispensável conhecer a realidade comunitária e a escola rural de atuação, de modo a propor parcerias com projetos de extensão universitária que estimulem os/as educandos/as em seus projetos de vida, bem como na construção deles.

Como pontua Krenak (2022, p. 37), “estamos vivendo num mundo onde somos obrigados a mergulhar profundamente na terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis”. Os seres humanos, no entanto, vêm aceitando a humilhante condição de consumir a Terra, enquanto a lógica do capital insiste em empobrecer a existência, projetando um mundo monótono e triste, no qual operamos como robôs. De nenhuma maneira podemos aceitar tal destino.

Crianças e adolescentes do campo podem ser beneficiados/as por meio de práticas intersetoriais e multidisciplinares que buscam trazer atores sociais e profissionais

capacitados/as em interlocução com a escola, instigando a reflexão dos/as educandos/as. Por exemplo, por meio de palestras, amostras e participações em aulas que discutam e possibilitem o debate em torno da recuperação da cobertura florestal e de mananciais de água (proteção de minas). Ademais, que informem sobre meios de preservar as matas ciliares dos rios, reflitam sobre a importância do planeta Terra e de sua preservação, articulando agricultura, meio ambiente e desenvolvimento rural, além daqueles que insistam na agricultura familiar e orgânica.

As práticas intersetoriais articulam a educação e as políticas de esporte e lazer, buscando estratégias que promovam a inicialização esportiva em modalidades olímpicas e paraolímpicas, além de incentivar e apoiar o esporte amador, com vistas à melhoria da qualidade de vida da população. Trata-se de exemplos de políticas públicas que dialogam com a educação e possibilitam a construção da intersetorialidade, a qual se concretiza por meio de ações planejadas por profissionais e educadores/as competentes, comprometidos/as em promover melhores condições de vida aos/às educandos/as da área rural.

Considerações finais

A intersetorialidade pode definir as ações dos/as profissionais que transitam entre seus saberes e seus fazeres, reconhecendo o movimento e as contradições postas, dando ênfase ao processo interdisciplinar e pautando o seu exercício profissional que, muitas vezes, está vinculado a uma realidade que é comum a duas ou mais disciplinas, de modo que contribua no real atendimento das demandas.

Ademais, a intersetorialidade na escola necessita de uma gestão educacional pautada por princípios democráticos, que possua um olhar para amenizar as sequelas da questão social por intermédio do acesso à saúde, cultura, assistência social, educação, trabalho, habitação e demais políticas (Farias, 2021). Políticas essas que, no contexto intersetorial do cotidiano profissional, tornam-se cada vez mais escassas; além disso, o não acesso a elas impacta na aprendizagem escolar e na educação.

A partir do conhecimento da realidade social dos/as educandos/as, buscamos construir estratégias de ações pedagógicas e sociais que façam a diferença na vida deles/as. Outrossim, buscamos parcerias com políticas setoriais para que se possa avançar no conhecimento de diferentes profissões, do meio ambiente, das políticas de habitação, das políticas de desenvolvimento rural, das políticas de assistência social, das políticas de saúde, das políticas

de trabalho, bem como uma infinidade de possibilidades de instrumentalizar o trabalho pedagógico e social.

Tais participações, no contexto da sala de aula, despertam a curiosidade e favorecem a descoberta de novas aptidões, capazes de projetar e orientar expectativas de vida futura voltadas para o alcance de uma existência mais saudável. Pelo esforço intelectual e pelas informações obtidas nas aulas, os/as educandos/as buscam, por meio do conhecimento, os seus direitos. Esses processos podem se manifestar a partir da construção da cidadania, bem como de projetos e programas escolares que integrem práticas multidisciplinares movidas pela intersetorialidade.

Em suma, a intersetorialidade envolve as esferas do poder local e, por meio delas, pode planejar junto aos/às educandos/as um projeto de vida alternativo, apreendendo o movimento histórico, a dinâmica e o cotidiano das demandas escolares, assim favorecendo o acesso aos seus direitos.

Referências

- AMARO, S. O assistente social como cartógrafo. *In*: AMARO, S.; CRAVEIRO, A. V.; MIKOSKI, V. D. (org.). **A materialização do pensamento crítico na produção de documentos técnicos do serviço social**. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020. p. 89-126.
- AMARO, S.; CRAVEIRO, A. V. **Extensão universitária: potências em ação**. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2018.
- AMPARO, S. S. Geografias humanas para humanos em extinção. *In*: AMARO, S.; ARRUDA, E. M. (org.). **Questão social, política social e direitos já! Reflexões para mudar o Brasil**. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2022. p. 21-28.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAPTISTA, M. V. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentação**. 3. ed. São Paulo: Veras, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2025.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

FARIAS, E. A. **A entrega do(a) filho(a) à adoção**: realidade e desafios ao atendimento profissional. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020.

FARIAS, E. A. **Trabalhando com pessoas com deficiências e suas famílias**: a caminho de perspectivas mais inclusivistas. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2021.

FARIAS, E. A.; FORTUNA, S. L. A. A intersetorialidade das ações no contexto do apoio profissional para uma decisão amadurecida entre ficar ou não com os(as) filhos(as). *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2., 2016, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2017. p. 1-15.

FARIAS, E. A.; FURLAN, M. R. Tapete vermelho: uma análise filmica sobre as perspectivas de superação do fracasso escolar e do preconceito contra as famílias do campo. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 1, p. 279-303, jan./jun. 2024. DOI 10.18616/ce.v13i1.7682. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/7682>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 2-67.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2004.

JOVCHELOVITCH, M. O processo de descentralização e municipalização no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 56, p. 34-49, mar. 1998.

JUNQUEIRA, L. A. P. Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersetorialidade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 31-46, 1997. DOI 10.1590/S0104-12901997000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/hvM7qCyv5M5wNpWc7xQJjGt/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

JUNQUEIRA, R. G. P. Agendas sociais: desafio da intersetorialidade na construção do desenvolvimento local sustentável. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 117-130, nov./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6352>. Acesso em: 12 abr. 2024.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LINHARES, C.; LEAL, M. C. Cidades e cidadanias em devir: caminhos da Escola Cidadã ao Bairro-Escola em Nova Iguaçu. *In*: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. (org.). **A intersetorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2014. p. 261-278.

MARGUTTI, E. C.; MARIANO, A.; FURLANETTI, M. P. F. R. A importância da Educação no Campo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, 1., 2010, João Pessoa. **Resumos** [...]. João Pessoa: Centro de Educação – UFPB, 2010. p. 1-4.

MESQUITA, A. M. A motivação para a aprendizagem escolar segundo a Escola de Vigotski. *In*: BATISTA, E. L.; MARSIGLIA, A. C. (org.). **Pedagogia histórico crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

MONERAT, G. L.; SOUZA, R. G. Intersetorialidade e políticas sociais: um diálogo com a literatura atual. *In*: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. (org.). **A intersectorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2014.

PEREIRA, P. A. P. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. *In*: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. (org.). **A intersectorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2014. p. 21-40.

YAZBEK, M. C. Sistemas de proteção social, intersectorialidade e integração de políticas sociais. *In*: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. (org.). **A intersectorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2014. p. 77-104.

Submetido em 13 de junho de 2024.

Aprovado em 2 de abril de 2025.