



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO

TEMÁTICO

**GT 3 – EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL
NAS ESCOLAS DO CAMPO**

**Tema 01: Educação Integral em Tempo Integral:
primeiras aproximações.**

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

UF B
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIME BA
União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação



UNCME-BA



PPGED
UESB
Programa de Pós-Graduação em Educação





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:
Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia da Conceição Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:
Jussara Tânia Silva Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO (GT)

GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Silvano Conceição

GT2 – Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo– PPP

Edjaldo Vieira dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa

GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo

Higro Souza Silva
Antônio Domingos Moreira
Maísa Dias Brandão Souza

GT4 – Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo

Niltânia Brito Oliveira
Sólon Natalício Araújo dos Santos
Jaqueline Braga Moraes Cajaiba

GT 5 – Matriz Curricular da Educação do Campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Antoniél dos Santos Peixoto
Eliane Nascimento dos Santos
Pascoal João dos Santos



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira	Liliane Lima Silva
Ana Karine Porto Viana	Liliane Soares Santana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu	Maisa Rose Serra de Almeida
Claudia Batista Silva	Paula Bruna Soares dos Santos
Cynthia Rocha Silva	Priscila da Silva Rodrigues
Fabiano Neves Silva	Queziane Martins da Cruz
Fernanda Silva Santos	Raimunda Duarte Bonfim
Gean César dos Santos Nogueira	Rebeca Bispo Oliveira
Geysa Novais Viana Matias	Regiane Dias Cardoso
Henrique Reis Bispo	Roberio Santos Fontes
Hernaide da Silva Miranda	Solange Balisa Costa
Isaias Teixeira dos Santos	Tadma Lays Dutra Gomes
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues	Vandique M. Campos Meira
Janille da Costa Pinto	Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Jaqueline Braga Morais Cajaiba	Welder Cardoso Oliveira
Jasmym Alves França	Winner Santos
Josleide Cristina D'oliveira Mattos	Yure Oliveira Venceslau
	Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)
Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)
Davi Alves Guimarães - (voluntário)
João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)
Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)
Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)
Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)
Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)
Steffany de Jesus Santos - (voluntária)

INTRODUÇÃO

A elaboração da política municipal de educação integral em tempo integral é fundamental para garantir o direito e consolidação da implementação da proposta de uma formação humana plena, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais. Ao estruturar diretrizes próprias, os municípios conseguem considerar suas especificidades territoriais, culturais e socioeconômicas, promovendo uma educação que vá além da ampliação da jornada escolar.

Trata-se de pensar a escola como um espaço de desenvolvimento integral, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas dos estudantes, seja em escolas localizadas em áreas urbanas ou do campo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Além disso, políticas bem estruturadas e com ampla participação da comunidade escolar favorecem a organização e a integração de diferentes atores e espaços educativos, como escolas, comunidades, organizações sociais e outras instituições governamentais valorizando a cultura local e as potencialidades do território.

Isso potencializa a construção de redes de aprendizagem que ampliam as oportunidades educativas, especialmente para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Ao institucionalizar a educação integral em tempo integral, o município fortalece o planejamento pedagógico, a formação de professores e a gestão escolar, garantindo maior intencionalidade e qualidade nas ações desenvolvidas.

A consolidação dessa política contribui para o favorecimento de uma formação humana pautada na emancipação dos sujeitos, pensada em todas as suas dimensões. Esses aspectos são primordiais para a melhoria significativa da aprendizagem e, conseqüentemente, a redução das desigualdades educacionais, a garantia de melhores condições de permanência e até mesmo, por que não dizer, a melhoria dos desejáveis índices educacionais.

A educação integral em tempo integral, sobretudo quando implementada em escolas do campo, quando orientada por princípios emancipatórios, pode transformar a escola em um espaço de proteção social, desenvolvimento de potencialidades coletivas e construção da cidadania. Nesse sentido, investir na formulação e implementação de políticas municipais nessa área é um passo estratégico para o fortalecimento da educação pública nos diversos contextos da Educação do Campo.

Este **Caderno Temático 01** foi extraído da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), publicada em livro denominado **“Desdobramentos da Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo”** de autoria de Higro Souza Silva e Arlete Ramos dos Santos, pela editora CRV no ano de 2024, e tem como objetivo subsidiar os cursistas do Programa de Formação para Educadores do Campo – FORMACAMPO, na avaliação, elaboração ou reelaboração das Políticas Municipais ou Propostas de Educação Integral em Tempo Integral, tendo um olhar específico para as realidades e especificidades das escolas do campo. As abordagens aqui apresentadas servirão de aporte teórico e conceitual para estudos e embasamento dos documentos municipais.



Educação Integral em Tempo Integral: primeiras aproximações. E a relação com Educação do Campo



CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL X EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Neste tópico, trazemos uma reflexão em torno da concepção e das contradições que envolvem todo o contexto da educação integral com vistas à compreensão da concepção e, conseqüentemente, da aproximação de práticas que dialoguem com a fundamentação teórica desta importante proposta. Urge a necessidade de um diálogo a partir das leituras e interpretações de alguns autores que contribuirão para se compreender as diversas realidades que se aproximam desta temática.

Iniciamos o debate a partir de Cavaliere (2002) quando assevera que,

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio- integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral (Cavaliere, 2002, p. 250).

Diante desta afirmação, asseguramos que é de extrema importância que as discussões em torno da temática de educação integral, trazendo seus fundamentos, conceitos e concepções, estejam continuamente imbricadas na perspectiva de autores que sejam capazes de nos aproximar das complexidades distintas para se chegar à realidade concreta em torno desta pauta.

Há de se concordar que, somente a partir de leituras consistentes, será possível se chegar à compreensão dos fenômenos para, então, fazer escolhas de concepções e decisões políticas corretas. E assim, ter a capacidade de desenvolver propostas educacionais inovadoras e transformadoras embutidas numa prática escolar rica e multidimensional.

Contudo, o que percebemos em muitos sistemas de ensino é que a falta de compreensão acerca dos conceitos, concepções e reais fundamentos em torno desta temática, por parte de equipes gestoras e pedagógicas, tem contribuído para que tais aspectos exacerbados aconteçam, causando um acúmulo de práticas direcionadas à lógica de um conceito de educação integral hegemônico difundido no Brasil, que se relaciona diretamente

com os ideais do capital, através de uma formação fragmentada e excludente.

Nesse sentido, é importante apontarmos o questionamento de Silva e Flach (2017) sobre a diferença existente entre educação integral, atendimento integral e escola de tempo integral, de forma a esclarecer que tais expressões, muitas vezes utilizadas como sinônimas, representam vinculação com diferentes concepções e, portanto, perseguem diferentes objetivos.

Silva e Flach (2017) defendem o conceito de educação integral como aquela que possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas potencialidades, de forma a satisfazer tanto as suas inclinações individuais quanto as necessidades sociais, esclarecemos que o conceito de educação na sua integralidade está longe de ser homogêneo. Já o atendimento integral ultrapassa os aspectos pedagógicos, visando atender as necessidades básicas dos alunos no que diz respeito principalmente à higiene, à alimentação e à segurança. E o tempo integral é necessário para tudo isso.

As autoras criticam as três nomenclaturas apresentadas e defendem a ideia de uma educação integral emancipatória, pois

A educação integral sob a ótica da emancipação humana requer uma cisão com o pensamento conservador, uma vez que o desenvolvimento integral só é possível em outro modelo de sociedade onde não vigore a exploração do homem pelo homem. Deste modo, pode-se concluir que a educação verdadeiramente integral não pode ser atingida nessa forma de sociabilidade, mesmo muitas propostas sendo assim intituladas. Todavia, atividades educativas de caráter emancipador são possíveis de serem realizadas no vigente modelo de sociedade. Essas atividades exigem compromisso com a classe trabalhadora - público alvo da escola pública - e podem contribuir potencialmente para que outra forma de sociabilidade se efetive (Silva; Flach, 2017, p. 735).

As abordagens feitas pelas autoras são pontos de reflexões e questionamentos acerca da educação integral. Partindo da lógica apresentada pelas autoras é impossível mesmo de se desenvolver a educação integral emancipatória na atual sociedade? Será que no Brasil não existe mesmo nenhuma proposta de educação integral na perspectiva emancipatória sendo desenvolvida em seu diverso contexto de Redes de Ensino? Tais questionamentos se fazem necessários para, se pensar e contrapor com outros autores no decorrer desta discussão.

Continuamos a discussão trazendo outros autores que transitam pelas temáticas educacionais e podemos fazer contrapontos em torno da dialética que materializa os conceitos e concepções da educação integral relacionadas aos diversos aspectos da realidade concreta na sociedade. Nesse direcionamento seguimos no caminho do que Marx; Engels (1983, p. 60) entendem como educação.

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Os autores, mesmo sem citarem o termo educação integral, apresentam seus entendimentos em uma lógica de uma educação multilateral que dialoga, diretamente nesta perspectiva. Pois trazem aspectos que estão relacionados com os fundamentos da educação integral.

Marx e Engels (1992) também versam pela lógica da fundamentação do trabalho como princípio educativo, com o intuito da transformação radical da sociedade. Dessa forma, podemos dizer que os princípios da concepção marxista de educação são:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.
4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

Dado o exposto, ratificamos que aqui também se fundamenta e se pauta o conceito de educação integral que perpassa pela lógica emancipatória, pois os autores trilham pelo rompimento do monopólio por parte da burguesia, trazem a ideia da relação entre o trabalho manual e intelectual superando as lacunas, aborda a ideia da formação omnilateral e visa a aproximação entre escola e sociedade evidenciando, assim, aspectos que direcionam e fundamentam a concepção de educação integral.

Vale destacar ainda que a educação integral na perspectiva dos ideais de Marx se relaciona com a categoria do trabalho, pois é através do trabalho que o homem se desenvolve enquanto homem.

[...] para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo o trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a

constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade (Andrey *et al.*, 2014, p. 401).

Assim, o sentido do ensino em uma educação voltada para a integralidade, na perspectiva omnilateral, se faz necessário trilhar pela ideia do trabalho intrínseco em seus objetivos ao ponto de almejar, a partir dele, mais uma possibilidade de transformação reunindo conhecimentos capazes de desenvolver nos sujeitos aptidões com as quais estes possam interpretar a realidade, reconhecendo-se enquanto sujeitos históricos a transformarem a realidade na qual estão inseridos.

No intuito de ampliar o debate entre os autores que trazem princípios e pensamentos, postos aqui como fundamentos para a concepção de educação integral, também apresentamos a proposta educativa e escolar de Pistrak (2018), em consonância com os ideais de Marx, no sentido de que o trabalho era compreendido como elemento constituinte do ser humano, princípio educativo, e condição necessária à emancipação humana e à formação omnilateral. Assim, as Escolas-Comunas¹ por ele coordenadas tinham como princípios-chave o trabalho, a auto-organização e a atualidade, sendo praticados desde o início do processo de escolarização.

Pistrak (2018) apresenta dois pontos importantes na perspectiva da auto-organização: o primeiro é que a constituição dos coletivos infantis é a base para a existência da auto-organização, pois esses órgãos desenvolvem a noção de coletividade, ao mesmo tempo em que unem as crianças em prol de um interesse coletivo; o segundo se refere às diversas formas de auto-organização dos estudantes, englobando todos os momentos em que as crianças se organizam coletivamente para tratar de assuntos, por exemplo, passeios, apresentações, recepções, pesquisas, trabalhos pedagógicos, entre outros temas que fazem parte da vida em grupo.

Frente ao exposto, apontamos que os pontos levantados pelo autor contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento na integralidade dos sujeitos no direcionamento tanto das relações sociais, quanto no que se refere ao trabalho educativo.

Mediante o que foi apresentado até aqui, entende-se que o papel do trabalho “não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de base para o ensino do trabalho manual.”

¹ As Escolas-Comunas se configuravam como “[...] um local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir conhecimentos para as escolas regulares, de massa” (Freitas, 2009, p. 13-14). De acordo com a Enciclopédia Pedagógica Russa citada por Freitas (2009, p. 14), “Lepeshinsky fundamentou o modelo de Escola-Comunas como instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de auto-direção, autosserviço e organização de uma ‘forma inteligente de trabalho’

Mas o trabalho que parte da vida dos sujeitos e “na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil” (Pistrak, 1981, p. 87).

Pensar na escola que parta do concreto é partir das vivências, anseios e complexidades postas na vida do sujeito. É dar possibilidades concretas para se chegar à formação em todas as vertentes. Pensar na perspectiva de educação integral que atue em todas as dimensões dos sujeitos é entender que:

- 1- A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.
- 2- Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.
- 3- Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (Pistrak, 1981, p. 75-6).

Podemos, assim, assegurar que o debate e reflexões que os autores trouxeram até aqui estão inter-relacionados e coadunam entre si nos diversos aspectos em torno da educação integral, bem como suas concepções. Pois, como aponta o autor, é preciso pensar na escola que ligue a vida do sujeito com as realidades a sua volta e que esta escola lhe possibilite condições necessárias para as contradições e contraposições de forma a buscar soluções para a resolução das adversidades concretas.

A partir dos fundamentos apontados por Anísio Teixeira, dispomos de algumas das suas justificativas, a partir da realidade existente, para dialogar na perspectiva das mudanças necessárias a uma nova escola:

- (a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação a família e a própria sociedade não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (Teixeira, 1997, p. 89).

Nesse mesmo direcionamento, o autor ainda propõe

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização— esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e

complexa por estar em mutação permanente” (Teixeira, 1959, p. 79).

Partindo do mesmo direcionamento que o autor nos apresenta nas duas citações acima, que perpassa pelo pensamento de transformações, de plenos direitos, do desenvolvimento da própria vida a partir de um novo modelo de escola, ampliamos as discussões em torno da concepção de educação integral que, além dos fundamentos formacionais, propriamente ditos, nos traz reflexões sobre a atuação da escola na lógica da educação integral, trazemos o pensamento de Darcy Ribeiro quando defende que a educação baseada no saber escolástico não proporcionava à população a consciência crítica necessária para identificar a situação de ignorância na qual se encontrava.

Assim, Ribeiro (1997) tece uma crítica contundente quanto ao seu posicionamento na defesa da escola pública:

Sou contra: a educação elitista e antipopular; o analfabetismo da maioria dos brasileiros; a evasão e a repetência na escola; a falta de consciência dessa calamidade; o caráter enciclopédico e ostentatório do nosso ensino; o funil que só deixa cinco por mil dos alunos chegarem à universidade; o esvaziamento do ensino superior; a multiplicação das escolas privadas e ruins. Sou a favor: de uma escola primária popular e séria; da educação média formadora do povo brasileiro; do uso dos recursos públicos nas escolas públicas; da educação para o desenvolvimento econômico e social; da educação fundada na consciência lúcida (Ribeiro, 1997, p. 223).

Mediante o exposto reafirmamos que estes autores, de maneiras distintas, entretanto coerentes e contundentes, demonstram as lutas e embates pela concretização de uma proposta de educação que, de fato atenda aos anseios da classe trabalhadora através da escola pública, de qualidade que trilhe na lógica da educação integral.

A demanda pela educação integral no país é marcada por um longo processo de disputas no campo do direito à educação que, durante toda a sua história prevaleceu a segregação, o desfavorecimento, a exclusão de crianças e jovens, em sua maioria, negros e indígenas dos direitos básicos. Em luta constante pela superação destas realidades estiveram durante muito tempo os projetos de educação integral, pensados cada um em seu tempo, dentre outros autores, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, trazendo contribuições significativas.

As discussões sobre Educação Integral no Brasil já eram marcantes desde o início do século XX. Mas é nas décadas de 1920 e 1930 que esta temática se torna mais incisiva na educação brasileira, a partir do movimento dos integralistas e do grupo pertencente aos ideais escolanovistas.

Os integralistas pautavam se em uma visão de Educação Integral conservadora baseada na Ação Integradora Brasileira (AIB), fundada em 1932.

De acordo com Cavaliere (2010), a AIB foi:

[...] criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral (Cavaliere, 2010, p. 249, grifos da autora).

A AIB tinha a ideia de uma educação integral vinculada em uma ação doutrinária para o homem integral que visava o Estado Integral se firmando nos princípios da família, da religião e do Estado. Nesse sentido evidencia-se uma concepção de educação integral voltada para a formação de sujeitos que pudessem atender às exigências do próprio movimento integralista com o objetivo de instaurar um Estado Integral onde as ações doutrinárias pudessem ser institucionalizadas e impostas de maneira verticalizada.

Cabe aqui ressaltar que o contexto de educação Integral defendido pelos integralistas estava mais voltado para uma educação que abrangesse as diversas áreas do indivíduo como, por exemplo, a religiosidade, a disciplina e o nacionalismo do que uma educação integral voltada para a ampliação da carga horária escolar. Entende-se aqui que os integralistas não tinham em seus objetivos a ampliação da jornada escolar e nem a promoção de uma educação voltada para todos que vislumbrasse a emancipação dos sujeitos.

Em 1932 os defensores do escolanovismo conhecidos por Pioneiros da Educação Nova – um grupo de 26 intelectuais – publicaram um documento chamado Manifesto dos Pioneiros que trazia os princípios norteadores do escolanovismo como, por exemplo, a reforma do sistema educacional brasileiro que permitisse que a escola brasileira fosse totalmente pública, gratuita e de qualidade, uma escola mista, laica, que garantisse a igualdade de oportunidades e que acabasse com os privilégios estabelecidos pelo sistema vigente naquele período.

Assim, vale destacar o pensamento de Ghiraldelli Jr. sobre o Manifesto quando diz que “apesar de representar tendências diversas de pensamento [...], compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional” (Ghiraldelli JR., 2015, p. 51).

Nesse sentido é possível corroborar com o autor de forma contundente, pois o documento traz uma abordagem detalhada da situação da educação brasileira externalizando os graves problemas de caráter pedagógico até o aspecto gerencial e político. Anísio Teixeira usou quatro importantes aspectos para reafirmar a necessidade de transformação da escola:

- a) diante das transformações aceleradas da sociedade, se coloca para a escola funções que antes eram da família e da própria sociedade como um todo, necessitando, dessa forma, que a escola “amplie suas responsabilidades”;
- b) assumindo a democracia como novo critério social, torna-se essencial uma formação dos indivíduos para que possam atuar de forma ativa na vida coletiva, ou seja, uma educação para a cidadania;
- c) a ciência se tornando parâmetro também para educação é preciso que haja inovação nos métodos e nos materiais a partir do princípio científico; d) a ideia de que a educação não deve ser uma preparação para a vida, mas a própria vida em movimento (Teixeira, 1994, p. 151).

Com base nos pontos apresentados por Teixeira como primordiais para uma profunda mudança no processo educacional do país ainda no século XX, evidencia-se o resistente papel do Manifesto em face ao contexto de educação elitista vivenciada no país naquele período.

Desde então, os debates em torno dessa temática no Brasil ganham força e continuam sendo uma crítica ao modelo educacional adotado pela elite brasileira, se apresentando como uma alternativa de mudança ao cenário de exclusão posto na sociedade.

Segundo Cavaliere (2010, p. 258), a “associação entre o projeto republicano de educação pública e a teoria pragmatista da educação como reconstrução da experiência, ao lado da forte crítica ao sistema escolar vigente, que impulsionou a elaboração do projeto anisiano de educação integral”, pois para Teixeira (1953):

A escola tem que se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. (...) a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade. (...) A plasticidade e flexibilidade da escola irá permitir-lhe que se ajuste as condições do aluno e lhe ofereça as condições mais adequadas para o seu aperfeiçoamento para não dizer somente crescimento (Teixeira, 1953, p. 43).

Dadas abordagens apresentadas pelo autor, bem como as discussões acerca do movimento escolanovista e da repercussão do Manifesto dos Pioneiros, percebe-se a tendência anisiana em defesa de um processo educacional que atendesse a todos e em todas as áreas com o intuito de garantir uma escola pública de qualidade e que garantisse oportunidades para todos os sujeitos pensando na lógica de uma educação integral dos sujeitos em um direcionamento de escola prática e ativa para o seu aperfeiçoamento.

Pensar na concepção de educação integral não se deve confundir somente com a escola de carga horária com tempo ampliado, pois para Gadotti (2009) “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”.

É nesse contexto de formação integral do sujeito que surge a proposta de ampliação da jornada escolar no país, defendida e ratificada por Teixeira ao dizer que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 1994, p. 63).

Aqui fica clara a ideia de que uma escola que atenda os estudantes em um período maior que quatro horas, e que nesse período seja ofertado, não mais do mesmo que já é ofertado na modalidade regular com a carga horária de quatro horas, é possível pensar em mais oportunidades, seja na cidade ou no campo a formação de hábitos de vida real, como afirma o autor, possibilitará que o sujeito contextualize e sistematize os aspectos e vivências do seu dia a dia, voltados para a sua realidade.

Essa nova escola, viva e real, veraz ou autêntica, feita sob o figurino concreto do seu próprio meio social e não o figurino artificial, pré-concebido e abstrato da lei, será então, aquela agência ou instituição de falávamos a princípio, de transmissão, integração e renovação da cultura brasileira (Teixeira, 1954, p. 22).

A partir das abordagens apresentadas até aqui, evidencia-se um diálogo entre as ideias apresentadas por (Teixeira, 1994, p. 63) que trazem a necessidade de mudança no modelo educacional brasileiro almejando a ampliação da jornada escolar para ampliar também as oportunidades de aprendizagem com Pistrak que traz o pensamento de sujeitos autônomos capazes de relacionar a escola com a realidade a fim de solucionar problemas e lutar pela transformação, além de trazer a relação de compreensão e identificação do real sentido do trabalho.

À vista disso Pistrak (2018) assevera que:

O objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la. E aqui os métodos antigos de ensino são inúteis. É preciso tomar os fenômenos em suas relações mútuas, nas interações e dinâmica; é preciso demonstrar que os fenômenos da atualidade são parte essencial de um mesmo processo histórico geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do meio que nos cercam (Pistrak, 2018, p. 45).

Esse percurso configurou-se pela busca incessante de uma escola pública de qualidade e de acesso a todos, considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões (Moll, 2013).

Neste sentido, faz-se necessário compreender que a Educação Integral perpassa pela

lógica de garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas intelectuais, emocionais, físicas, sociais e culturais, e que a ampliação do tempo de permanência na escola surge como ferramenta e estratégia para garantir esses direitos.

Dessa forma, compreendemos que os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral (Quadro 2) se divergem como conceitos, mas se relacionam como modalidade ou, por que não dizer, como estratégias, como jeito, como políticas ou até mesmo como ideias que se juntam e dialogam entre si na perspectiva de oportunizar melhores condições de aprendizagem para a formação dos sujeitos.

Assim, apresentamos no quadro abaixo os termos abordados neste item e como se relacionam entre si:

Quadro 2: Educação Integral X Educação em Tempo Integral

EDUCAÇÃO INTEGRAL	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
<p>Diz respeito a uma forma de pensar na educação e nas relações interpessoais. Os processos educativos são elaborados pensando nas diversas formas possíveis de educar.</p>	<p>Visa a ampliação da carga horária para proporcionar mais oportunidades de aprendizagem através de diversas formas como arte, esporte, cultura, entre outras. Estando no espaço da escola ou em outros espaços.</p>
<p>Traz a ideia e necessidade de abranger todas as dimensões do sujeito, garantindo o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural.</p>	<p>Ao invés da criança ou adolescente sair da escola e ir para casa, a escola administra esse tempo livre com práticas esportivas, atividades sociais e outras mais.</p>
<p>Oferece a possibilidade de pensarmos e aprendermos a como nos desenvolver em cidadania e viver em comunidade.</p>	<p>Possibilita melhoria significativa na aprendizagem por dispor de mais tempo em contato com as diversas atividades educativas apresentadas.</p>

<p>Estimula a autonomia dos sujeitos, bem como a melhor vivência destes na sociedade, sendo capazes de lidar com as diversas realidades postas. Oferece oportunidade ao sujeito de ser, conhecer, conviver e produzir em prol das transformações necessárias no mundo.</p>	<p>Estimula a melhoria constante na infraestrutura da instituição de ensino, pois os espaços precisam ser adequados, ampliados e resinificados com o intuito de melhor atender aos sujeitos que estarão em jornada ampliada na escola.</p>
<p>Considera o protagonismo dos sujeitos, tratando-os como processo ativo de aprendizagem nas aulas e projetos.</p>	<p>Estimula a melhoria constante no projeto pedagógico, pois este deve ter a capacidade de, através da jornada ampliada na escola, proporcionar uma aprendizagem significativa aos sujeitos.</p>
<p>Traz situações de aprendizagem em que os sujeitos conseguem questionar, investigar, pesquisar, entender, compreender, elaborar soluções e resolver problemas, de forma colaborativa.</p>	<p>Possibilita a formação continuada dos profissionais da escola ou da rede, pois há uma grande necessidade de os professores buscarem aperfeiçoamento sobre as diversas áreas a serem desenvolvidas na escola.</p>
<p>Transforma a escola em um poderoso ambiente que integra oportunidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos.</p>	<p>Possibilita maior comunicação do corpo docente da escola, permitindo trocas de experiências, ideias de atividades e até se juntarem para realização de atividades intercurriculares.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Isso posto, ficam evidenciados os conceitos e diferenças entre os termos, bem como as diversas maneiras que estes dialogam e se relacionam dentro das suas possibilidades para o desenvolvimento pleno dos sujeitos na perspectiva de ampliação de espaços e tempos para, consequentemente ampliar os horizontes de educandos que, durante muito tempo na história deste país, tiveram suas trajetórias educacionais focadas em agendas conteudistas capazes de deixar marcas na vida escolar de muitos sujeitos. Para Moll (2020, p. 4):

Pensar educação integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a listas de conteúdos a serem ensinados e avaliados para

selecionar os poucos “aproveitáveis” pelo sistema e os muitos que ficarão de fora.

De acordo com a autora, a educação integral descarta termos como exclusão e seleção pois traz a perspectiva de oportunidades e fortalecimento. Ao invés de retirar sujeitos do processo, os sujeitos se tornam protagonistas do processo. Ao invés de escolher os “melhores”, fortalece o coletivo partindo do princípio da integralidade.

Dessa forma, ao olhar para um currículo que atenda a perspectiva de mais tempo na escola, é importante versar pela ótica da educação integral dos sujeitos em sua integralidade e omnilateralidade, pautada na educação omnilateral, seguindo o que apresenta Frigotto e Ciavatta (2012):

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 265, grifos nossos).

Ao analisar o conceito de omnilateralidade apresentado pelos autores, evidencia-se nesta proposta o compromisso com o desenvolvimento pleno do sujeito tendo em vista a sua integralidade, ou seja, uma educação que dialogue e leve em conta todas as dimensões do ser humano. Pode-se dizer que isto significa observar os aspectos sócio-históricos e os diversos contextos vividos pelos sujeitos em suas múltiplas determinações. A educação integral pautada na omnilateralidade leva os sujeitos à reflexão crítica de mundo com vistas à realidade social, política e intelectual que contrapõe a perspectiva elitista e burguesa para a superação da sociedade capitalista.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Ao longo da história do Brasil, tivemos (e ainda temos) um contexto marcado pela ideia de que nos centros urbanos se encontra tudo que é tido como bom e o campo tido como referência do que não presta, do que está ultrapassado e do que não é civilizado.

Santos (1993) atesta muito bem essa ideia ao dizer que de modo geral, porém, é a partir do século XVIII que a urbanização se desenvolve e ‘a casa da cidade torna-se a residência mais importante do fazendeiro ou do senhor de engenho, que só vai à sua propriedade rural no momento do corte e da moeda da cana’ (Santos, 1993, p. 19). Dessa forma afirmamos que o país sempre buscou seguir o modelo que atendesse as demandas do desenvolvimento capitalista, tendo a cidade como padrão ou como referência.

A Educação do Campo é apresentada como uma proposição abrangente e significativa que

almeja a formação e valorização do homem do campo tendo em vista o respeito e um olhar sensível à cultura, aos costumes, à história e aos espaços campestres. Dessa forma, os aspectos pedagógicos e metodológicos que norteiam a Educação do Campo devem ser pautados na realidade desses povos de forma a atender suas necessidades.

Tendo em vista a abrangência histórica e os diversos contextos vividos por esta modalidade em sua complexidade, trazemos Caldart (2004) para fundamentar esta concepção afirmando que a educação do campo

está fundada a partir de três referências pedagógicas: o pensamento pedagógico socialista, onde o trabalho também exerce potencial educativo, possibilitando uma relação entre educação e produção a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, valorização do trabalho no campo e da sua dimensão educativa e cultural; a pedagogia do oprimido, que trabalha com a ideia de conscientização e emancipação da classe oprimida através de experiências educativas que buscam partir da própria história e condição de vida dos mesmos; por fim a pedagogia do movimento, que tem como ideia central a importância da luta como processo formativo, ou seja, todo espaço de luta como marchas, reuniões, plenárias, são espaços de formação educacional. As experiências educativas desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais, tendo como base a relevância da educação não formal no processo educativo, também são base, na pedagogia do movimento (Caldart, 2004, s/p).

A partir destas três referências podemos pensar na perspectiva de que os princípios da educação do campo remetem a lógica da inclusão e do reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas do processo educacional e autores de sua própria história que querem sempre levar em conta a sua identidade e regionalidade.

Trazer a concepção de Educação do/no Campo se faz necessário voltar aos aspectos históricos a partir de um olhar crítico e atento ao contexto de descaso como aponta Soares (2022) ao afirmar que “a educação dos espaços rurais, no Brasil, é historicamente marcada pela exclusão que até os dias atuais deixam marcas. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu para atender as elites agrárias, sendo inacessível para grande parte da população rural”.

Além disso, percebe-se uma imposição do currículo, das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como dos calendários, dos projetos e até mesmo da utilização dos livros didáticos utilizados nas escolas urbanas em escolas localizadas nos espaços “rurais”, tirando e eliminando todos os aspectos e vivências próprias desses povos.

Dessa forma, nos é apresentado o conceito de “no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p. 18).

Nesta perspectiva, destacamos que a educação no e do campo que além de ser uma

educação alfabetizadora, se apresenta como uma modalidade que leva em consideração o meio em que os sujeitos vivem, as experiências vivenciadas, os contextos do cultivo da terra, do clima e do tempo para que as aprendizagens sejam significativas e dialogue com os seus próprios sujeitos a partir de sua história de lutas, dificuldades e embates vivenciados ao longo da vida, pois segundo Jesus (2004) Educação do Campo é um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a dinâmica dos movimentos sociais do campo, dos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda, dos problemas da soberania alimentar, das patentes, entre outros.

Logo, conceituamos a “Educação do Campo” em uma perspectiva em que seja pensada, dialogada e construída a partir dos seus povos e com os seus povos. Não necessariamente para e sim, com os seus povos para que as construções curriculares sejam reais e de acordo com seus princípios.

Assim a EC deve pensar desde os interesses sociais, políticos e culturais dos trabalhadores rurais a que ela se destina, devido ao fato de ser um vínculo com sujeitos sociais concretos, mas com um recorte específico sem deixar a universalidade (Caldart, 2001, p. 5).

Ainda trazendo algumas concepções, Morigi (2003) afirma que a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daquele que vive e atua no campo. Por trabalhar com mudanças de conteúdo e forma de funcionamento, a educação do campo não perde de vista o ser humano em seu envolvimento no processo de formação e de construção da sociedade.

A Educação do Campo é reconhecida a partir da necessidade de apropriação dos aspectos identitários que compõem seus espaços reafirmando suas características, costumes e cultura, como nos apresenta Santos, Silva e Souza (2012, p. 66) ao afirmar que:

A educação do campo é resultado de um processo coletivo, tenso e contraditório, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética. É resultado da capacidade de a sociedade, principalmente por meio dos movimentos sociais, impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos por meio do processo de luta de classes.

Nesses encontros de estudos, debates, reflexão e fortalecimento para os enfrentamentos a serem feitos contrapondo as realidades postas pela elite que pensava em uma educação dualista e excludente, as ideias e proposições com a conotação de resistência e persistência ao contexto de negação de direitos imposto pela sociedade capitalista são ratificadas e restabelecida, agora de forma mais institucionalizada pelos movimentos sociais.

Em congruência com as abordagens apresentadas fica clara a ideia de que o surgimento da EC se dá por meio de enfrentamentos, contestações e reivindicações postas pelos povos camponeses e movimentos sociais que, ao longo da história, se despontaram na busca por uma

educação igualitária.

Partiremos do pressuposto de que a educação rural se apresenta a partir de um caráter tecnicista, com objetivos reduzidos a classe dominante aqui podendo ser representada pelo poder e interferências do agronegócio. Segundo Taffarel (2010) negava que os agricultores eram sujeitos de direitos e de conhecimentos, visava à inserção do modelo capitalista, do modelo agrícola norte-americano, dos ideais da classe branca brasileira privilegiada economicamente. Assim, o intuito era controlar a força de trabalho e a migração do campo à cidade, por isso, a educação escolar passava a visão da cultura urbana, sem considerar o modo de viver e produzir da população rural.

Ou seja, a Educação Rural, com objetivos econômicos, se pauta no esvaziamento do campo e na negação dos costumes e cultura dos povos do campo em detrimento da estratégia de valorização da cultura urbana.

Santos (2019, p. 100) aponta que a partir da década de 1990 as múltiplas atividades de produção e de distribuição de produtos agropecuários, sustenta a ideia de uma tentativa de “integração agricultura/indústria, insumos/produtos, rompendo assim com a imagem estritamente agrícola e latifundiária. Ao mesmo tempo, nesse período, teve a intensificação da luta de classe por terra, especialmente por meio do MST”. Essa luta de classe se estabelece devido à organização social, política e econômica da sociedade brasileira, a qual expulsou a população camponesa de suas terras, sem ter onde morar, estudar e trabalhar, a única solução encontrada foi a migração para as cidades.

Aqui temos a lógica da Educação Rural. Agir estrategicamente para expulsar os povos do campo, obrigando-os a viverem longe do seu modo de viver, dos seus costumes e das suas vivências.

Como já abordamos no início deste capítulo, a educação do campo nasce da ação impulsionadora e resistente dos movimentos sociais, dos trabalhadores e povos do campo, enquanto que a educação rural surge como uma proposta a partir dos interesses da classe dominante que se coloca como símbolo do sistema capitalista que oprime e desconfigura cada vez mais a identidade dos povos do campo em detrimento dos interesses do agronegócio.

Dito isto, concordando com Mészáros (2005) ao afirmar que:

A educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente nos últimos 150 anos, esteve centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos pessoal necessários à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que validam os interesses dominantes, por meio da internalização ou da dominação estrutural implacavelmente imposta (Mészáros, 2005, p. 17).

Com base nas considerações destacadas acima podemos compreender que as diferenças ou divergências existentes entre os dois projetos é real e que, se faz necessário urgentemente publicizar tais diferenças para que a sociedade seja libertada da opressão ideológica imposta pela hegemonia

capitalista que durante muito tempo tem apresentado condições irreais de sobrevivência na tentativa de enfraquecimento e aniquilação da história, da cultura e das ricas vivências dos povos camponeses.

À vista disso, reafirmamos a grande necessidade de compreensão das realidades postas para, a partir daí, pensar em estratégias de garantia a superação do modelo de educação rural e reafirmar a luta pelos direitos na sociedade.

Salientamos a importância de trilhar caminhos de discussões, estudos, leituras e pesquisas para a compreensão das múltiplas determinações que imperam na sociedade a fim de, a exemplo dos movimentos sociais, impactar diretamente de alguma forma na efetivação das políticas públicas, sobretudo no contexto educacional.

É de fundamental importância compreender as diferenças entre os dois projetos para lutar pelas melhorias, uma vez que ao pensarmos em educação do campo, entendemos que esta considera a vida, aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, de raça e etnia dos povos do campo. Já a educação rural versa pela imposição de uma educação urbanocêntrica que desconsidera todas as peculiaridades do campo.

A Educação do Campo prima pela participação de todos os seus sujeitos na construção de suas propostas, enquanto que a educação rural pensa na verticalização de propostas onde a classe dominante é quem determina os todo o processo educacional.

Nos limitaremos em citar apenas algumas poucas diferenças, mas sabemos que existe uma vasta abordagem acerca destas divergências e que ainda cabe muito estudo e análises sobre. Contudo, reafirmamos a necessidade de, através de leituras pautadas na criticidade e reflexão, resistir e lutar pela permanência das conquistas alcançadas até aqui ampliando o atendimento aos povos do campo de maneira a contribuir com a construção de sujeitos emancipados, livres, reflexivos e atuantes em prol de uma sociedade mais justa. Pois conforme assevera Caldart,

A educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela. [...] a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém da sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante [...] (Caldart, 2009, p. 38).

Aqui podemos verificar alguns aspectos cruciais acerca desse debate. Esses projetos apresentados representam bem o antagonismo presente na sociedade ao qual a Educação do Campo se firma como um projeto de justiça social e reparação de direitos, que por anos, tem sido retirados ao passo que desde o início do processo educacional do país a escola inclinava-se única

e exclusivamente para as elites, urbanas e rurais, firmando a educação rural, comumente conhecida por todos que ainda não se atentaram para a lógica mercadológica, para fins econômicos que desvaloriza e exclui os povos do campo impossibilitando-os de viverem seus costumes e história nos seus próprios espaços originários.

REFERÊNCIAS

ANDREY, M. A. P. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. “O currículo das escolas do MST”. **Revista Alfabetização e Cidadania**, Brasília, DF, n. 11, abr. 2001.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral.** **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai.-ago. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=pdf>.
Acesso em: 9 set. 2022.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-759.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GHIRALDELLI JR., P. O ódio verbal contemporâneo. **Espaço Ética: Educação, Gestão e Consumo**, [S. l.], v. 5, p. 34, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Alfa-Ômega, 2007.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARX, K. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIGI, V. **A escola do MST; uma utopia em construção.** Porto Alegre: Mediação, 2003.
Disponível em: www.diaadiaeducaçao.pr.gov.br. Acesso em: 28 jul. 2023.

MOLL, J. **A escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades**, São Paulo, v. 18, n. 4, out./dez 2020.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PISTRAK, E. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, D. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, A. R. Dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, coleção “Milton Santos – 6”, 2009.

SANTOS, A. R. Dos; SILVA, G. DE J; SOUZA, G. Dos S. **Educação do campo**. Ilhéus: Editora da UESC, 2012.

SILVA, K. C. J. R. DA; FLACH, S. DE. F. Educação Integral: Em defesa de uma concepção emancipatória. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 717-737, set./dez. 2017.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O.; PERIN, T. de F. Currículo. *In*: UFBA, Universidade do Estado da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.