



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

Tema 4 - EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: como pensar nessa construção nas escolas do campo?

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



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIMEBA

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 (GEPEMDECC)

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 Cajaíba

GT 5 – Matriz Curricular da Educação do Campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Antoniel dos Santos Peixoto
Eliane Nascimento dos Santos
Pascoal João dos Santos



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira
Ana Karine Porto Viana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu
Claudia Batista Silva
Cynthia Rocha Silva
Fabiano Neves Silva
Fernanda Silva Santos
Gean César dos Santos Nogueira
Geysa Novais Viana Matias
Henrique Reis Bispo
Hernaide da Silva Miranda
Isaias Teixeira dos Santos
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues
Janille da Costa Pinto
Jaqueline Braga Moraes Cajaiba
Jasmym Alves França
Josleide Cristina D'oliveira Mattos

Liliane Lima Silva
Liliane Soares Santana
Maisa Rose Serra de Almeida
Paula Bruna Soares dos Santos
Priscila da Silva Rodrigues
Queziane Martins da Cruz
Raimunda Duarte Bonfim
Rebeca Bispo Oliveira
Regiane Dias Cardoso
Roberio Santos Fontes
Solange Balisa Costa
Tadma Lays Dutra Gomes
Vandique M. Campos Meira
Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Welder Cardoso Oliveira
Winner Santos
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)

Apresentação

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.

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 04** tem como objetivo apresentar aos cursistas do Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO, uma exemplaridade de estratégia de implementação de proposta de Educação Integral em Tempo Integral em uma escola do Campo, propondo reflexões a respeito dessa temática.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: como pensar nessa construção nas escolas do campo?

Higro Souza Silva¹
Arlete Ramos dos Santos²

1. Introdução

Ao pensar em estratégias para implementação de propostas de Educação Integral em Tempo Integral, em um contexto que historicamente fundamentou as práticas pedagógicas em ideais pautados tão somente na lógica da escolarização e exclusão, tem sido uma demanda repleta de desafios. Em se tratando de escolas do campo esses desafios se tornam mais evidentes, exigindo-se cuidados e atenção.

Este Caderno Temático é um recorte de uma pesquisa de mestrado, já concluída (2023), que apresenta uma exemplaridade, ou porque não dizer, uma experiência vivenciada por uma escola do campo, com a proposta de Educação Integral em Tempo Integral no município de Andaraí-Ba.

A escola pesquisada fica localizada no assentamento do Mocambo. Um grande assentamento que tem sua história ligada à ocupação do MLT (Movimento de Luta pela Terra), e já se desmembrou para a ocupação da Fazenda Salobrinho, formando outro núcleo de assentamento. O Assentamento Mocambo foi criado através da Portaria Nº 28, da Superintendência Regional do INCRA da Bahia, com uma área total de 6.618,500 ha, e 225 famílias assentadas. A imissão de posse é de 5 de maio de 1998. Surgiu a partir da

¹ Doutorando em Educação - PPGED/UESB; Mestre em Educação - PPGED/UESB, graduado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa-FAEL, Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII, Integrante do Grupo de Estudos e pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade-GEPEMDECC/UESB e do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, política e Práxis Educacional - LUDIPPE/UESB, registrados no CNPQ. Membro da Comissão Gestora do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada (CTBEII); Coordenador de GT do Programa de Formação para Professores da Educação do Campo (FORMACAMPO). Email: higro.souza18@gmail.com.

² Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: arlerp@hotmail.com.

desapropriação da Fazenda Mocambo, em 20 de novembro de 1997 (Incra, 2017). Está localizado no entorno da Chapada Diamantina, na zona rural dos municípios de Itaetê, Nova Redenção e Andaraí. Entretanto, a sede do assentamento encontra-se no município de Andaraí, a 18 km de sua sede.

O objetivo desse estudo é discorrer sobre uma das estratégias de implementação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral em uma escola do campo que é o projeto Comunidade Aprendizagem, com o intuito de apresentar novas possibilidades para se pensar na construção de propostas de Educação Integral em Tempo Integral em escolas do campo.

2. Projeto Comunidade Aprendizagem como estratégia de implementação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral

A proposta do projeto Comunidade Aprendizagem foi apresentada para a escola através de uma assembleia com os membros do assentamento em que a escola está localizada. Na oportunidade, foi feita a apresentação do projeto para apreciação, aprovação ou não da comunidade e, posteriormente fazerem as mudanças necessárias e ajustes de acordo com os anseios da comunidade. A gestora escolar aponta que:

Foi muito bom quando a gente recebeu esse presente, e aí todo mundo foi comunicado a gente chamou toda a comunidade e comunidade mesmo, todo o assentamento todos os alunos, todos os pais, todos os funcionários e fez essa pergunta: vocês aceitam ser transformados em uma comunidade aprendizagem? E aí nós aceitamos. Aprendemos um pouco sobre o que seria essa transformação e aceitamos. Nós falamos sim para essa mudança e a gente ficou durante três anos nesse processo de transformação. Não é um processo fácil porque quando a gente vai trabalhar dentro dos princípios é algo de dentro para fora, o princípio da solidariedade, pensar na equidade e no diálogo igualitário é uma coisa assim que você vai precisar vivenciar muitas coisas para que você se desenvolva nesse princípio. Então, tudo aqui é discutido em equipe, tudo é discutido com os alunos. Então, o processo de transformação da comunidade dessa escola é uma comunidade aprendizagem ela veio fortalecer essa questão da parceria mesmo da família com a escola (Rosa do Deserto, 2023)³.

A princípio o que nos chama a atenção é a forma como a entrevistada retrata esse fato. Ao trazer a pergunta se todos aceitariam ser transformados nos traz uma ideia estranha com aspecto de invasão de território e retirada de costumes e características. Contudo, aos poucos, a partir das entrevistas fomos percebendo e compreendendo como se deu todo o processo.

³ Entrevista de pesquisa realizada em 13/4/2023, na cidade de Andaraí/BA.

Através dos relatos se torna visível que dificuldades foram surgindo, dada à complexidade do projeto, da compreensão e do envolvimento de todos, mas também evidencia a atuação dos alunos no desenvolvimento das ações do projeto Comunidade Aprendizagem. Podemos afirmar, nesse sentido, através da fala da gestora escolar que foi necessário envolvimento e engajamento da comunidade, dos alunos e da equipe da escola a fim de que acontecesse a construção de novos tempos e novos espaços oportunizando a todos (as) explorar seus saberes, suas possibilidades partindo do trabalho coletivo.

A esse respeito podemos conectar o pensamento de Cruz e Santos (2022) quando dialogam sobre as experiências da Escola Única do Trabalho, como novo modelo educacional da pedagogia socialista soviética. As autoras apontem que:

O desenvolvimento das habilidades pessoais contribuiria para a construção coletiva, uma vez que a individualidade dos estudantes deve ser respeitada, porém, a coletividade e a luta pelo bem comum precisavam estar acima das aspirações individuais. Outros objetivos da nova escola eram o de diminuir a quantidade de alunos atrasados e ser comum para todos, sem distinção de gênero (Cruz; Santos, 2022, p. 4).

Aqui também reverbera a lógica da coletividade em prol das transformações necessárias. A lógica do bem em comum, respeitando as individualidades, mas primando pela coletividade para se chegar ao real. Dessa forma, há de se compreender que para desenvolver o real conceito de Educação Integral em Tempo Integral não basta tão somente de uma organização de turno e contraturno. É de extrema importância pensar na organização pedagógica e, além disso, no envolvimento e aproximação de todos os sujeitos envolvidos para, com eles, se pensar nas mudanças e na transformação. Nessa direção, vale trazer o pensamento de Moll (2004) sobre tempos e espaços:

Trata-se de (des) falecer os tempos da vida de nossos alunos, entendendo-os em seu continuum, em suas dinâmicas como sujeitos “portadores” de todas as possibilidades de aprendizagens e saberes. Trata-se de, a partir dos processos de reflexão e ação, instituídos há muitos em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimento e valores, como espaço no qual a vida, transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno e aluna, com razão e emoção, possa operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com as matemáticas, com a literatura... onde cada um e todos em relação possam humanizar-se e singularizar-se, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo (Moll, 2004, p. 105).

A autora traz, dentre outras, a ideia da reflexão e ação para se avançar na inteireza do que, de fato, pode vir a ser a escola. Pensando na lógica das múltiplas dimensões do sujeito e

na educação pautada na omnilateralidade e na formação humana e emancipatória é que se firmam sujeitos participativos e responsáveis pelo seu espaço educativo, mas que também desenvolve suas diversas possibilidades como crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Ainda sobre o projeto Comunidade Aprendizagem, Rosa do Deserto IV (2023) continua:

Nessa transformação a gente criou as comissões mistas. Primeiro a gente sonhou, a primeira coisa é qual sonho... aí os professores sonharam, os alunos, todo mundo sonhou, escreveram o seu sonho [...] E já tá na hora de sonhar de novo porque alguns sonhos já foram realizados, graças a Deus! E aí, a gente sonhou bastante com muitas coisas. Desses sonhos as comissões mistas, tem a comissão de infraestrutura, a pedagógica, a de cultura e a de convivência. Aí teve um sonho assim, um sonho que eu lembro muito que foi para comissão de convivência. A questão de diminuir a desigualdade que todo mundo fosse tratado igual, um sonho que falava disso mais ou menos. E aí, a comissão de convivência ela foi percebendo que a gente estava tendo alguns problemas com *bullying* na escola então, nos momentos de encontro a comissão discutia com pais e alunos. Tem representatividade de todos os segmentos de comunidade. Quais são as ações que a gente precisa pra gente poder realizar esse sonho? E aí começa as ações...

Outra questão do currículo, que é a parte pedagógica os meninos sonhavam muito com aula de balé que não tinha no nosso currículo. E aí, a comissão, foi lá na comissão de Cultura: “vamos fazer o quê”? Vamos pedir o prefeito? Vamos pedir um voluntário? Vamos pensar como? Bora para porta da prefeitura fazer ofício? E não precisa da direção da escola para isso porque todo mundo é muito autônomo para poder ir tomando as decisões. E aí, a comissão pedagógica a gente tá com problema na leitura. E aí, como que faz para adquirir mais livros? Que ações a gente vai fazer?

A infraestrutura... Que sonha muito, também foi o que a gente conseguia essa ampliação que eu falei, a gente precisa convencer a gestão municipal que a gente precisa ampliar nossas coisas que a gente precisa de mais espaço. Então, vamos fazer como? Vamos fazer uma maquete! Vamos desenhar aqui como a gente quer aí a professora de arte foi junto com os meninos e montaram uma maquete idealizando essa ampliação que hoje a gente tem. E aí, essas comissões elas são muito importantes para a escola, eu acredito que são um diferencial de uma escola que é uma comunidade aprendizagem (Rosa do Deserto, 2023)⁴.

Alguns pontos chamam a atenção na fala da entrevistada: “Primeiro a gente sonhou, a primeira coisa é qual sonho... aí os professores sonharam, os alunos, todo mundo sonhou, escreveram o seu sonho [...] E já tá na hora de sonhar de novo porque alguns sonhos já foram realizados”; “E não precisa da direção da escola para isso porque todo mundo é muito autônomo para poder ir tomando as decisões”.

O primeiro ponto é que todos podem ter ideias e expressá-las, inclusive os alunos, que são os sujeitos de direitos na escola. O segundo ponto é o fato de não precisar da direção da

⁴ Entrevista de pesquisa realizada em 13/4/2023, na cidade de Andaraí/BA.

escola, nem mesmo para tomar as decisões. Nesse direcionamento é preciso fazer novamente uma associação aos princípios da Escola Única do Trabalho trazidos por Lunatcharsky (2017) se referindo à auto-organização dos estudantes dividida em três aspectos:

Primeiro, a participação dos estudantes nos conselhos administrativos das escolas, de acordo com as regras indicadas na Deliberação sobre a Escola Única.

Segundo, esta auto-organização é de grupos unicamente de estudantes. [...] A classe ou qualquer outro grupo de estudantes deve auto-organizar toda a massa. Para isso, organiza-se o maior número possível de postos de trabalho. [...] Esses cargos não devem ser de longa duração. As crianças devem responder por eles de um dia até duas semanas. A mudança deve acontecer pela ordem ou por sorteio. [...]

Terceiro, aos estudantes deve ser dada completa liberdade na questão da organização de qualquer tipo da sociedade temporária ou contínua. Deixe-os organizar círculos científicos, redação de jornais, clubes políticos, sociedades para organizar exposições, para esporte para organização de bailes, espetáculos, corais, orquestras etc. (Lunatcharsky, 2017b, p. 303-304).

Dados os princípios apresentados, entendemos que não se iguala às ações desenvolvidas pelo projeto Comunidade Aprendizagem, mas há aproximações que se evidenciam e, podemos dizer que, fundamentam a atuação do projeto, pois no primeiro ponto o autor traz a participação ativa dos alunos nos conselhos, no segundo ele traz a criação de grupos somente com estudantes, o que se difere da proposta do projeto, mas no terceiro ele fala da liberdade de tomada de decisões também se assemelhando a fala da entrevistada ao afirmar que não precisa da direção para se tomar decisões.

À vista disso, se faz necessário trazermos mais um ponto de reflexão no que diz respeito à fala de não precisar da direção nas tomadas de decisões, pois compreendemos que uma gestão democrática se materializa pela participação efetiva de todos, inclusive da gestão escolar. E não somente pela participação da comunidade, professores e alunos e a ausência da gestão escolar. Há de se concordar que, visivelmente, se percebe que através das ações do projeto Comunidade Aprendizagem, a gestão descentralizada é um elemento presente na Escola do Assentamento.

Tendo em vista as abordagens feitas até aqui, asseguramos que as aproximações feitas pelos autores e as falas nas entrevistas estão concatenadas de maneira muito significativa com o que nos apresenta Pistrak (1981).

Se nós queremos criar pessoas que conscientemente se relacionem com suas obrigações sociais, elas devem claramente compreender as suas necessidades, mais que isso, elas próprias devem estabelecê-las e livre e voluntariamente subordinar-se a elas. Em igual medida, isto diz respeito à

escola. É impossível imaginar-se na escola uma auto-direção correta, segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar (Pistrak, 1981, p. 129).

Nesse direcionamento, compreende-se que é indispensável a vivência e a atuação dos sujeitos camponeses nas ideias, decisões, planejamentos e desenvolvimento das propostas, projetos e ações a serem realizadas na escola tendo como princípios a coletividade em busca das transformações das realidades concretas.

A partir dessas falas e conexões aqui postas pelos autores e entrevistados, podemos perceber que existe um envolvimento da comunidade no propósito de permanência da luta e envolvimento coletivo que, segundo Molina (2012), está inserido um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo. Uma educação que seja no e do campo; que considere a diversidade dos povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

Nesse intuito, Caldart (2003) aponta que há de se ter preocupações em transformar instituições históricas, como a escola, em lugares que ajudem a formar os sujeitos dessas transformações. Pois, somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem imprimir o jeito do campo e incorporar neste as formas de organização e de trabalho dos sujeitos, os camponeses, construindo novas relações de produção de conhecimento no campo na perspectiva de um projeto societário mais justo e digno para a classe trabalhadora.

Tendo em vista as falas da entrevistada, no que se refere à atuação da comunidade e dos alunos, como uma participação ativa nas construções de projetos, nas organizações curriculares e até mesmo em tomadas de decisões para o bom desenvolvimento das ações da escola, nos leva a analisar como tem se concretizado a compreensão do município de Andaraí-Ba no que diz respeito ao conceito de Educação Integral em Tempo Integral e podemos relacionar tais falas com alguns pensamentos como, por exemplo, Teixeira (1994), ao afirmar que

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais em que as crianças se distribuem entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião”, de “administração” de “decisão”, de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve, assim, combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do

“restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo (Teixeira, 1994, p. 197).

O autor apresenta a ideia da escola muito além de um espaço de aprendizagem, reafirmando esta, também como espaço da administração e de se tomar decisões. Há de se concordar que esta característica já está bem presente no cotidiano de uma gestão escolar fundamentada nos moldes hegemônicos em que as decisões são tomadas única e exclusivamente pela equipe gestora ou, quando não, somente pela figura do gestor ou da gestora escolar, ou até mesmo, da secretaria municipal de educação, sem a atenção necessária aos anseios do território escolar.

Contudo, o que se percebe através da fala da entrevistada é que o simples fato de convocar todos os alunos, toda a comunidade do assentamento em que a escola está localizada e todos os professores e demais funcionários que trabalham na escola para decidirem juntos se aceitariam ou não “serem transformados” em uma Comunidade Aprendizagem e, só depois da resposta de todos, aceitarem a proposta, assim como inserir os membros da comunidade e os alunos nas comissões, de forma que as decisões e estratégias de ações a serem desenvolvidas em prol das melhorias para a escola são tomadas na coletividade, não dependendo exclusivamente da gestora escolar, demonstra uma consonância com a ideia de todo um conjunto de espaços citado pelo autor.

Ao trazer a ideia dos sonhos e desejos por melhorias na escola, tendo em vista a determinação da comunidade que dialoga e parte da ideia de coletividade, entende-se que:

Reconhecer a escola como espaço central na promoção da educação e compreendê-la enquanto mediadora dos diversos saberes presentes na comunidade: nesse desafio se configuram as necessidades, desejos e direitos de um coletivo social. Portanto, é um debate que só está começando, mas que vem se afirmando como ação estratégica para a garantia da permanência e do sucesso escolar de crianças, adolescentes e jovens que, seguramente, precisam de mais tempos, espaços e oportunidades educativas (Santos; Vieira, 2012, p. 337).

À vista disso, compreende-se, portanto que o Projeto Comunidade Aprendizagem desenvolvido na Escola do Assentamento tem contribuído de maneira significativa para fortalecimento da articulação do trabalho coletivo através das vivências e ações desenvolvidas por suas Comissões, reafirmando esta escola como espaço central na promoção da Educação Integral em Tempo Integral sem perder de vista a cultura, os costumes, as características e o protagonismo dos povos do campo. Conforme assevera Molina e Sá (2012),

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação deve promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições. Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um mecanismo relevante de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações fora da escola. A participação e gestão por meio de coletivos é mecanismo importante na criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos para o aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. Com base nessas experiências, torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia destes sujeitos (Molina; Sá, 2012, p. 328-329).

Podemos dizer aqui, portanto, que os pensamentos apresentados pelas autoras coadunam com as ações desenvolvidas pela escola através do projeto Comunidade Aprendizagem, pois além de trazerem a reflexão pautada na importância da coletividade, reafirmam o sentido de autonomia e tomada de decisões dos alunos assim como de toda a comunidade no entorno da escola no sentido de buscar sempre a centralidade do processo de transformação, como aponta Caldart (2012a), ao afirmar que os sujeitos concretos, com seus respectivos históricos de vida em comum e suas respectivas formações diversas, juntos tornam-se um coletivo de educadores capazes de mobilizar esforços para traçarem transformações necessárias na realidade concreta da Escola do Campo, na direção da construção da Educação do Campo.

A partir de uma reflexão direcionada e pautada na transformação da realidade concreta, podemos aqui trazer Lukács (2013) afirmando que a educação no sentido amplo consiste “[...] em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (Lukács, 2013, p. 178).

Diante das abordagens até aqui apresentadas sobre o projeto Comunidade Aprendizagem e as relações diretas feitas com os pensamentos de alguns autores que versam pela condução de um processo educacional crítico que está firmado na emancipação dos sujeitos através da coletividade a fim de influenciá-los a reagirem às situações adversas no seu

cotidiano para se chegar à transformação da realidade concreta, Mészáros (2014) aponta que a educação não pode requerer mudanças apenas na forma, mas sim na essência.

Este autor também vem trazer a ideia de fundamentar as ações da escola, através do projeto Comunidade Aprendizagem na perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral na vertente da omnilateralidade, observando e valorizando todas as dimensões do sujeito, para se chegar a transformação pela essência.

3. Considerações Finais

As análises desenvolvidas evidenciam que a implementação da Educação Integral em Tempo Integral em escolas do campo requer ações pautadas na perspectiva democrática e comprometimento coletivo capaz de superar a ideia restrita de ampliação do tempo ou a reorganização de atividades. A experiência do Projeto Comunidade Aprendizagem demonstra que a efetivação dessa proposta depende da construção de uma cultura democrática, pautada no diálogo, na participação coletiva, na autonomia dos sujeitos e na valorização dos saberes produzidos no território.

Ao envolver estudantes, famílias, trabalhadores da escola e comunidade do assentamento nos processos de planejamento, decisão e execução das ações pedagógicas, a escola fortalece sua identidade campesina e reafirma seu compromisso com uma educação vinculada às necessidades concretas da classe trabalhadora do campo. Nesse sentido, a Educação Integral em Tempo Integral assume um caráter emancipatório ao reconhecer que os processos formativos extrapolam os limites da sala de aula e se constituem na relação entre escola, comunidade, cultura, trabalho e participação social.

Por conseguinte, a experiência analisada revela que a construção de uma Educação Integral em Tempo Integral na Educação do Campo passa, necessariamente, pela superação de práticas centralizadoras e pela consolidação de espaços permanentes de participação e corresponsabilidade. O Projeto Comunidade Aprendizagem evidencia que a gestão democrática, a auto-organização dos estudantes e a atuação coletiva da comunidade representam estratégias pedagógicas e princípios estruturantes de uma educação comprometida com a formação humana omnilateral.

Dessa forma, a experiência do Assentamento do Mocambo constitui uma referência importante para outras escolas do campo, ao demonstrar que políticas de Educação Integral em Tempo Integral podem alcançar sua plenitude quando dialogam com as especificidades dos territórios, respeitam os sujeitos que os constituem e reconhecem a coletividade como fundamento para a construção de uma escola emancipadora.

4. REFERÊNCIAS

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.

CRUZ, Marilei Leal; SANTOS, Franciele Soares dos. **A Escola Única do Trabalho e a experiência educacional de Moisey M. Pistrak: reflexões sobre o legado da pedagogia socialista soviética**. Revista Trabalho Necessário, Niterói, v. 20, n. 43, p. 1-21, 2022. DOI: 10.22409/tn.v20i43.55379.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUNATCHARSKY, A. V. **Declaração sobre os Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho (1918)**. In: KRUPSKAYA, Nadezhda K. A Construção da Pedagogia Socialista. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SOUZA, C. **“Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000100003>. Acesso em: 23 out. 2021.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
VIEIRA, S. Educação integral eleva nível dos alunos, defendem especialistas. Senado Notícias, Brasília, DF: Agência Senado, 7 out. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/10/07/ensino-em-tempo-integral-eleva-nivel-dos-alunos-defendem-especialistas>. Acesso em: 19 nov. 2022.

VIEIRA, S. **Educação integral eleva nível dos alunos, defendem especialistas**. Senado Notícias, Brasília, DF: Agência Senado, 7 out. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/10/07/ensino-em-tempo-integral-eleva-nivel-dos-alunos-defendem-especialistas>. Acesso em: 19 nov. 2022.