



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 - Tema 5 - Gestão Democrática e Educação Integral em Tempo Integral 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	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 Moraes 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)

Apresentação

A **Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo** constitui uma importante possibilidade de fortalecimento da educação pública e de ampliação das oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens. Mais do que ampliar o tempo de permanência na escola, essa proposta busca promover experiências educativas diversificadas e articuladas ao desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando as diferentes dimensões da formação humana.

Nas escolas do campo, pensar a Educação Integral em Tempo Integral significa reconhecer as características, necessidades, saberes, culturas, formas de organização e modos de vida presentes em cada território. A escola precisa dialogar com a comunidade e valorizar suas experiências, compreendendo o território como parte fundamental da construção das práticas educativas.

Nesse processo, a gestão democrática assume papel fundamental. A implementação da Educação Integral em Tempo Integral exige a participação dos diferentes sujeitos que fazem parte da escola e da comunidade, incluindo gestores, professores, estudantes, famílias, trabalhadores da educação e organizações comunitárias. A construção coletiva das decisões fortalece o compromisso com uma educação socialmente referenciada e vinculada às necessidades de cada território.

A **gestão democrática** também possibilita que a ampliação do tempo escolar seja acompanhada pela ampliação da participação, do diálogo e das oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, o planejamento, o currículo, a organização dos espaços e dos tempos educativos e as ações desenvolvidas pela escola podem ser construídos de maneira mais articulada com a realidade das comunidades do campo.

É nessa perspectiva que o **Caderno Temático 05 – Gestão Democrática e Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo** é apresentado aos cursistas do Programa de Formação de Educadores do Campo – **FORMACAMPO**. O material busca contribuir para a reflexão sobre as relações entre gestão democrática, Educação Integral em Tempo Integral e Educação do Campo, considerando os desafios e as possibilidades de sua implementação nos diferentes territórios.

Ao apresentar uma experiência de implementação da **Educação Integral em Tempo Integral em uma escola do campo**, este Caderno procura aproximar a discussão da realidade vivenciada pelos educadores e pelas comunidades, favorecendo o diálogo entre conhecimentos, experiências e práticas educativas.

Esperamos que este material contribua para fortalecer processos de gestão democrática, participação coletiva e construção de práticas educativas contextualizadas, reafirmando a escola do campo como espaço de aprendizagem, convivência, participação social, valorização dos territórios e formação humana.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: TERRITÓRIO, PARTICIPAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Antônio Domingos Moreira¹

Resumo: O presente artigo discute as relações entre Gestão Democrática, Educação Integral em Tempo Integral na Educação do Campo, compreendendo essas dimensões como elementos fundamentais para a construção de políticas públicas e práticas educativas comprometidas com a formação humana e com as especificidades dos sujeitos e dos territórios do campo. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-bibliográfica. Parte-se da compreensão de que a ampliação da jornada escolar não garante, por si só, a efetivação de uma educação em tempo integral, uma vez que esta pressupõe uma concepção ampliada de formação humana, capaz de articular diferentes tempos, espaços, conhecimentos, experiências e dimensões da vida social. Argumenta-se que, nas escolas do campo, a implementação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral precisa considerar as condições concretas dos territórios, os modos de vida, as práticas culturais, as relações de trabalho e os saberes produzidos pelos sujeitos que vivem no campo. Nesse contexto, a gestão democrática assume centralidade, pois possibilita a participação da comunidade escolar e territorial na definição dos projetos educativos. Discute-se, ainda, o Projeto Político-Pedagógico como importante instrumento de articulação entre participação, currículo, território e formação humana. Conclui-se que a implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo exige a superação de concepções meramente quantitativas de ampliação da jornada escolar e a constituição de processos educativos territorialmente situados, democraticamente construídos e comprometidos com a garantia do direito à educação e com a transformação social.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação integral. Educação em tempo integral. Educação do Campo. Território.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação e a efetivação do direito à educação constituem desafios permanentes das políticas educacionais brasileiras, especialmente em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, econômicas e territoriais. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil,

¹Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC/UESB); Integrante da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais (Rede PECC – MS); Integrante do Observatório da Educação do Campo do Território Sertão Produtivo (ObEdoC); Coordenador do Programa Formacampo; Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Guanambi/Ba; E-mail: tony.dom1987@gmail.com

1988, art. 205). Desse modo, o direito à educação ultrapassa o acesso à escola e envolve condições de permanência, aprendizagem e formação humana.

A Constituição Federal também estabelece a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a gestão democrática do ensino público como princípios educacionais (Brasil, 1988, art. 206). Esses princípios evidenciam que a democratização da educação está relacionada não apenas à garantia da matrícula, mas também à construção de condições para que os sujeitos participem dos processos educativos e das decisões que orientam a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, reforça essa perspectiva ao estabelecer, em seu art. 34, a progressiva ampliação do período de permanência dos estudantes na escola e a oferta progressiva do ensino fundamental em tempo integral (Brasil, 1996). A legislação, portanto, apresenta a ampliação da jornada como parte do processo de organização da educação básica, embora a extensão do tempo escolar não possa ser confundida automaticamente com formação integral.

Essa questão ganha novos contornos com a Lei nº 14.640/2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral. A legislação define como tempo integral as matrículas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por, no mínimo, sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, durante todo o período letivo (Brasil, 2023).

Entretanto, a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante uma educação integral. A efetivação dessa política exige considerar currículo, práticas pedagógicas, espaços, infraestrutura, formação dos profissionais e condições materiais de realização do trabalho educativo. A partir do Materialismo Histórico-Dialético, é necessário analisar as políticas educacionais em suas condições históricas e materiais, considerando as contradições entre aquilo que é previsto legalmente e aquilo que se concretiza nas diferentes realidades (Marx, 2013).

Essa problemática assume particular relevância nas escolas do campo, historicamente marcadas por desigualdades e processos de precarização. A Educação do Campo constitui uma construção histórica vinculada às lutas dos sujeitos coletivos do campo pelo direito à educação e por melhores condições de vida. Para Caldart (2012), essa concepção está relacionada às lutas sociais e à construção de um projeto educativo comprometido com os sujeitos e territórios do campo.

Nessa perspectiva, o território não pode ser compreendido apenas como espaço geográfico ou administrativo. Constitui uma realidade histórica e social produzida pelas relações de trabalho, cultura, natureza, conflitos e formas de organização da vida. Arroyo

(2012) destaca a necessidade de reconhecer os sujeitos do campo como produtores de conhecimentos e experiências, enquanto Molina (2012) contribui para compreender a Educação do Campo em sua relação com os territórios e com as políticas públicas.

Assim, a implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo precisa considerar as condições concretas de cada território. Distâncias percorridas pelos estudantes, transporte escolar, condições de trabalho das famílias, práticas culturais, formas de organização comunitária e infraestrutura escolar são elementos que interferem diretamente na efetivação da política. A padronização das ações, quando desconsidera essas particularidades, pode reproduzir ou aprofundar desigualdades.

Nesse contexto, a gestão democrática assume papel fundamental. A participação dos sujeitos na construção das políticas e práticas educativas encontra respaldo constitucional e foi reforçada pela própria LDB, que atribui aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática e, desde 2023, prevê a instituição de Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares (Brasil, 1996). Para Paro (2016), a democratização da escola exige enfrentar as relações de poder e assegurar condições efetivas para a participação dos diferentes sujeitos.

A articulação entre educação integral, educação em tempo integral, Educação do Campo e gestão democrática permite questionar uma concepção meramente quantitativa da ampliação da jornada. Mészáros (2008) contribui para compreender a educação em sua relação com as determinações mais amplas da sociedade, enquanto a perspectiva dialética de Hegel (2014) permite apreender a realidade em seu movimento e em suas contradições. Dessa forma, o aumento do tempo escolar precisa estar associado à ampliação das experiências educativas, do acesso ao conhecimento e das possibilidades de formação humana.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar criticamente as relações entre Gestão Democrática, Educação Integral em Tempo Integral e Educação do Campo, destacando a importância do território e da participação coletiva na construção dos projetos educativos. Parte-se do pressuposto de que a efetivação da educação integral nas escolas do campo depende da articulação entre as garantias legais, as condições materiais, a organização curricular, a gestão democrática e as especificidades históricas e sociais dos territórios.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, orientada pelos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Parte-se da compreensão de que a realidade educacional é histórica, dinâmica e contraditória,

constituindo-se no movimento das relações sociais. Na perspectiva de Hegel (2014), a realidade deve ser compreendida em seu movimento e em suas contradições, enquanto Marx (2008) realiza uma inversão materialista da dialética, situando a análise nas condições concretas de existência dos sujeitos. Desse modo, o fenômeno educacional não é tomado como algo isolado, mas como parte de uma totalidade social.

A perspectiva marxiana possibilita compreender que a realidade não se apresenta imediatamente em sua essência, exigindo um movimento de apreensão que ultrapasse a aparência fenomênica. Para Marx (2013), a investigação científica precisa alcançar as determinações que constituem o objeto, considerando as relações sociais e materiais que o produzem. Nessa direção, categorias como gestão democrática, educação integral, educação em tempo integral, Educação do Campo, território e formação humana são analisadas em suas relações recíprocas, considerando suas determinações históricas e sociais.

A categoria contradição assume, nesse processo, papel fundamental para compreender a educação como fenômeno inserido em uma sociedade marcada por interesses e projetos distintos. Conforme Hegel (2014), o movimento da realidade está relacionado à superação e à produção de contradições; em Marx (2011), essa dimensão assume caráter material e histórico, vinculando-se às relações sociais concretas. Assim, a educação pode, simultaneamente, reproduzir determinadas relações sociais e constituir espaço de disputa e construção de possibilidades de transformação.

Mészáros (2008) contribui para ampliar essa compreensão ao analisar a educação em sua relação com a reprodução social. Para o autor, não é possível compreender os processos educativos separadamente das determinações estruturais da sociedade. Nessa perspectiva, a Educação Integral em Tempo Integral precisa ser analisada para além da ampliação quantitativa da jornada escolar, considerando as condições materiais de sua realização, o currículo, o trabalho pedagógico, a formação dos profissionais e as desigualdades que atravessam os diferentes territórios.

No contexto da Educação do Campo, essa abordagem permite compreender que as políticas educacionais são produzidas em territórios concretos e atravessados por relações sociais, econômicas, culturais e políticas. A partir de Marx (2013), entende-se que os sujeitos produzem sua existência em determinadas condições históricas e materiais, enquanto Mészáros (2008) possibilita problematizar os limites impostos pelas estruturas sociais à construção de processos educativos emancipatórios. Assim, território, trabalho, educação e formação humana são categorias que precisam ser analisadas de forma articulada.

Dessa forma, a pesquisa busca apreender o objeto em seu movimento histórico, considerando totalidade, contradição, mediação, aparência e essência. A contribuição de Hegel (2014) permite compreender a centralidade da dialética e do movimento; Marx (2008; 2011; 2013) fundamenta a análise das relações materiais e históricas; e Mészáros (2008) contribui para compreender as relações entre educação, reprodução social e possibilidades de transformação. A partir dessas mediações teóricas, pretende-se analisar criticamente as possibilidades e os limites da educação integral em tempo integral nas escolas do campo, articulando gestão democrática, território, currículo e formação humana.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A gestão democrática constitui um princípio fundamental da educação pública brasileira e precisa ser compreendida para além de sua dimensão jurídico-institucional. Em uma perspectiva crítica, a gestão escolar expressa relações sociais, políticas e pedagógicas historicamente construídas, marcadas por disputas, desigualdades e diferentes projetos de educação e de sociedade.

Nesse sentido, a gestão democrática não pode ser reduzida à eleição de diretores, à constituição de conselhos escolares ou à realização de reuniões com a comunidade. Esses mecanismos são importantes, mas sua existência formal não garante a democratização. É necessário que a participação produza efeitos concretos sobre as decisões da escola. Lück (2017) contribui para compreender a gestão como processo articulador das dimensões pedagógica, administrativa e participativa, envolvendo diferentes sujeitos na construção coletiva da instituição.

A gestão democrática constitui, portanto, um processo político, pedagógico e social atravessado por diferentes concepções de educação e relações de poder. A escola não é uma instituição neutra, pois suas decisões sobre currículo, conhecimentos, tempos, espaços e práticas pedagógicas expressam determinadas concepções de sociedade e de formação humana. Dessa forma, conselhos escolares, assembleias, reuniões com famílias, planejamento coletivo, avaliação participativa e elaboração do Projeto Político-Pedagógico podem constituir espaços de democratização, desde que ultrapassem uma função meramente burocrática.

Essa discussão assume particular importância no contexto da Educação do Campo. As escolas inseridas nos territórios rurais precisam considerar as condições históricas, sociais, econômicas e culturais das populações do campo. Arroyo (2012), Caldart (2012) e Molina (2012) contribuem para compreender a Educação do Campo como resultado das lutas dos

sujeitos do campo por direitos, reconhecimento e transformação social. Nesse contexto, famílias, estudantes, trabalhadores rurais, movimentos sociais e demais sujeitos do território precisam ser reconhecidos como participantes e produtores de conhecimentos.

A relação entre gestão democrática e território constitui, assim, uma importante mediação para compreender a escola pública do campo. As condições de vida, as formas de trabalho, as práticas culturais, os modos de organização comunitária e os conhecimentos produzidos no território precisam integrar o processo de construção do projeto educativo. Democratizar a gestão significa também ampliar a participação dos sujeitos nas decisões sobre o que ensinar, como ensinar e quais conhecimentos devem compor o currículo escolar.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário problematizar quem efetivamente participa das decisões escolares, quais sujeitos possuem voz e poder de decisão e quais conhecimentos são considerados legítimos. Em uma leitura histórico-dialética, a gestão democrática constitui-se no movimento contraditório entre aquilo que está instituído e as possibilidades de transformação da realidade. Assim, mecanismos participativos podem representar avanços, mas também podem permanecer restritos à formalidade quando não alteram as relações de poder existentes.

Desse modo, a gestão democrática deve ser compreendida como uma construção histórica e coletiva, permanentemente atravessada pelas condições objetivas da escola e pelas disputas presentes na sociedade. Conforme Paro (2016) e Lück (2017), a gestão constitui dimensão fundamental da organização escolar; entretanto, sua efetiva democratização exige superar a participação meramente formal e garantir condições para a intervenção concreta dos sujeitos. Na Educação do Campo, esse processo requer articular gestão, currículo, território e formação humana, fortalecendo a construção de uma escola pública comprometida com os direitos sociais, a participação coletiva e a transformação das desigualdades.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS TERRITÓRIOS

A Educação do Campo constitui uma conquista histórica dos movimentos sociais, organizações populares e sujeitos coletivos que lutaram pelo reconhecimento dos direitos das populações que vivem e trabalham no campo. Sua construção está vinculada às contradições presentes na sociedade brasileira e às disputas por terra, território, trabalho, educação e direitos sociais. Para Caldart (2012), a Educação do Campo está profundamente relacionada às lutas dos sujeitos coletivos pela transformação das condições de vida no campo, não

podendo ser compreendida apenas como uma modalidade educacional ou como uma política destinada às populações rurais.

Essa concepção estabelece uma ruptura com a perspectiva historicamente associada à educação rural, marcada, em diferentes períodos, por práticas escolarizantes subordinadas às necessidades econômicas e aos interesses das classes dominantes. A educação destinada às populações do campo foi frequentemente caracterizada pela precariedade, pela descontextualização curricular e pela negação das especificidades dos sujeitos rurais. Em contraposição a essa perspectiva, a Educação do Campo afirma o campo como território de vida, trabalho, cultura, produção de conhecimentos e resistência, reconhecendo seus sujeitos como protagonistas na construção das políticas e práticas educacionais (Arroyo, 2012; Caldart, 2012).

Nessa perspectiva, agricultores familiares, trabalhadores rurais, assentados, comunidades tradicionais e demais sujeitos que constituem os territórios do campo precisam ser reconhecidos como sujeitos históricos e de direitos. Arroyo (2012) destaca a necessidade de superar concepções que invisibilizam esses sujeitos e suas experiências, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos e portadores de saberes construídos historicamente nas relações sociais. Essa compreensão desloca a escola de uma posição meramente transmissiva para uma perspectiva na qual os diferentes sujeitos participam da construção do projeto educativo.

Os estudantes do campo chegam à escola trazendo experiências relacionadas à família, ao trabalho, à comunidade, à cultura e ao território. Esses conhecimentos não devem ser compreendidos como substitutos do conhecimento científico, mas como elementos que podem estabelecer mediações com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Sob uma perspectiva histórico-dialética, o desafio consiste em superar tanto a negação dos saberes dos sujeitos quanto uma visão que restrinja a educação ao conhecimento local. A escola precisa possibilitar o acesso ao conhecimento científico, artístico, filosófico e cultural produzido socialmente, articulando-o às condições concretas de existência dos estudantes.

Essa articulação é fundamental para evitar uma compreensão limitada da Educação do Campo como uma educação exclusivamente local ou restrita às experiências imediatas das comunidades. Defender uma educação vinculada ao território não significa limitar os estudantes ao seu espaço de origem ou negar-lhes o acesso aos conhecimentos universais. Ao contrário, significa garantir que esses sujeitos tenham acesso ao patrimônio cultural e científico da humanidade sem que, para isso, precisem abandonar ou negar suas identidades, experiências e formas de produzir conhecimento.

A categoria território, nesse sentido, ultrapassa a dimensão geográfica e assume caráter histórico, social e político. O território é constituído pelas relações de trabalho, pelas práticas culturais, pelas formas de organização comunitária, pelos conflitos e pelas relações de poder que atravessam a vida dos sujeitos. Assim, pensar a Educação do Campo implica compreender que a escola está inserida em uma realidade concreta e contraditória, na qual diferentes projetos de sociedade e de desenvolvimento disputam os sentidos da educação e do próprio campo.

Desse modo, a Educação do Campo apresenta-se como espaço de disputa e de afirmação dos sujeitos e territórios rurais. Sua perspectiva não se limita à garantia do acesso à escola, mas envolve a defesa de uma educação socialmente referenciada, vinculada às condições concretas de vida e às lutas históricas dos sujeitos do campo. Em diálogo com Caldart (2012) e Arroyo (2012), essa concepção permite compreender a escola como espaço de formação humana, produção de conhecimentos e construção coletiva, articulando os conhecimentos universais às experiências territoriais e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente e transformar a realidade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida permite compreender que a Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo não pode ser reduzida à ampliação da jornada escolar. Embora o aumento do tempo possa contribuir para a ampliação do direito à educação, sua efetivação depende das condições materiais, políticas e pedagógicas existentes. Em uma perspectiva histórico-dialética, é necessário considerar as contradições entre as políticas educacionais e as condições concretas de sua implementação.

A educação integral pressupõe uma concepção de formação humana que considere os sujeitos em suas múltiplas dimensões e assegure o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nas escolas do campo, essa formação precisa dialogar com as condições concretas de vida dos sujeitos, articulando os conhecimentos científicos e universais às experiências, culturas e saberes produzidos nos territórios.

O território, nesse sentido, constitui uma dimensão fundamental da Educação do Campo. O campo não é apenas um espaço geográfico, mas uma realidade histórica, social, cultural e econômica produzida pelas relações sociais. Reconhecer essa dimensão significa valorizar os sujeitos do campo como produtores de conhecimentos e participantes da construção das políticas e práticas educativas, sem restringir sua formação aos conhecimentos locais.

A gestão democrática constitui outra dimensão essencial para a efetivação da educação integral. A participação não pode permanecer limitada à existência formal de conselhos, reuniões ou outros mecanismos institucionais. É necessário garantir condições concretas para que estudantes, famílias, profissionais da educação e comunidades participem das decisões relacionadas ao currículo, à organização pedagógica e ao projeto educativo da escola.

Nesse processo, o Projeto Político-Pedagógico pode constituir importante mediação entre território, currículo, gestão democrática e formação humana. Entretanto, a efetivação da educação integral exige também condições objetivas, como infraestrutura, recursos financeiros, transporte, alimentação, materiais pedagógicos e formação dos profissionais. Sem essas condições, existe o risco de transformar a ampliação do tempo escolar apenas em uma extensão quantitativa da jornada.

Conclui-se que a Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo precisa articular território, gestão democrática e formação humana, considerando as contradições e as condições concretas de cada realidade. Mais do que ampliar o tempo de permanência na escola, trata-se de ampliar o acesso aos conhecimentos, às experiências formativas e à participação social. Nessa perspectiva, a escola pública pode constituir-se como espaço de formação humana, produção de conhecimentos e compreensão crítica da realidade, contribuindo para a construção coletiva de novas possibilidades de vida e de sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858:** esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I:** o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.