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

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
GOVERNO PRESENTE **FUTURO PRA GENTE**

UESB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

IN ALTUM
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

UFRB
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

GEPEMDECC

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

FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

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 Morais 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

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 Morais 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, consequentemente, 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 06** tem como objetivo apresentar aos cursistas do Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO, reflexões em torno da organização da jornada escolar em escolas com implementação de proposta de Educação Integral em Tempo Integral.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: TEMPO, TERRITÓRIO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA

Higro Souza Silva[1]
Arlete Ramos dos Santos[2]

1. Introdução

A discussão sobre Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo exige superar uma compreensão restrita segundo a qual ampliar o número de horas de permanência dos estudantes na escola seria suficiente para produzir uma formação integral. Tal aspecto nos traz uma reflexão ou provocação central: ampliar o tempo de permanência na escola significa, necessariamente, oferecer uma Educação Integral? Essa discussão surge a partir de uma distinção fundamental entre tempo integral, entendido como ampliação da jornada, e Educação Integral, compreendida como formação humana em diferentes dimensões. Em meio à distinção e superação da dualidade entre os conceitos e concepções desta temática, as escolas do campo que desenvolvem propostas de Educação Integral em Tempo Integral devem pensar na organização do trabalho pedagógico considerando o território, os saberes, a cultura, tempos e necessidades reais dos sujeitos.

A escola do campo não pode ser compreendida como uma simples escola urbana deslocada geograficamente para uma área rural. O Decreto nº 7.352/2010, ao instituir a política de Educação do Campo, define como escola do campo tanto aquela situada em área rural quanto aquela situada em área urbana que atende predominantemente populações do campo. A própria política reconhece a diversidade dos sujeitos do campo e vincula sua oferta educacional às formas de vida e produção desses sujeitos.

Nesse sentido, pensar a Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo implica considerar uma totalidade social e histórica em que educação, território, trabalho,

[1] Doutorando em Educação - PPGED/UESB; Mestre em Educação - PPGED/UESB; Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII; Coordenador de Grupo de Trabalho 3 (GT3) – Educação Integral em Tempo Integral nas escolas 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.

cultura, relações comunitárias e condições materiais de existência se articulam. A Educação do Campo, conforme a produção de autores como Arroyo (2014), Caldart (2012) e Molina (2012), constitui-se vinculada às lutas dos sujeitos do campo pelo direito à educação e por um projeto de sociedade que reconheça sua identidade, sua cultura, seus territórios e suas formas de produzir a vida.

O objetivo deste artigo é discutir sobre organização da jornada escolar em escolas do campo, relacionando-a à concepção de Educação Integral em Tempo Integral. Para isso, a discussão será organizada em quatro eixos principais: Educação integral e tempo integral: para além da ampliação da jornada; Educação do Campo: sujeitos, território e direito à educação; O território como espaço educativo: entre a valorização e a superação da experiência imediata; Currículo integrado e organização pedagógica; Condições concretas: a contradição entre o direito e a materialização; Condições concretas: a contradição entre o direito e a materialização.

2. Educação integral e tempo integral: para além da ampliação da jornada

A distinção entre Educação Integral e tempo integral constitui o ponto de partida para uma análise crítica da organização da jornada escolar. O tempo integral diz respeito, em primeiro plano, à ampliação da jornada diária de permanência do estudante na escola. A Educação Integral, entretanto, remete à finalidade formativa dessa ampliação e à compreensão do sujeito em sua multidimensionalidade. Moll e Leite (2015) destacam que a discussão brasileira sobre escola de tempo integral e formação humana integral está relacionada à defesa de uma escola pública de qualidade para todos e à superação de uma organização escolar excessivamente fragmentada.

Assim, não basta ocupar o tempo adicional (ampliado) com atividades desconectadas do currículo ou com uma sucessão de oficinas fragmentadas alheias às práticas pedagógicas basilares da escola. A superação da fragmentação curricular e a valorização dos saberes e vivências do território permitem uma aproximação com a perspectiva crítica de formação humana que, ao ampliar o tempo escolar, amplia também as possibilidades de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, às artes, à ciência, à cultura, ao esporte, à convivência e à participação social. O tempo adicional não deve ser compreendido apenas como mecanismo de proteção social, ocupação do estudante ou reforço das aprendizagens avaliadas em testes padronizados ou reforço para melhoria de índices pautados em avaliações externas.

A ampliação da jornada escolar em escolas do campo precisa ser analisada em relação às formas concretas de organização da escola, do currículo e dos tempos dos sujeitos, pois existem características complexas a serem consideradas como: deslocamentos extensos, condições das estradas, transporte escolar, atividades produtivas das famílias e outras.

Portanto, o ponto de discussão em torno desse debate não deve se limitar ao tempo de permanência dos (as) estudantes na escola e sim: o que acontece nesse tempo? Como se dá a organização curricular e pedagógica: em quais espaços, com quais conhecimentos e em relação a qual projeto de formação humana?

3. Educação do Campo: sujeitos, território e direito à educação

A Educação do Campo precisa ser compreendida como uma construção histórica vinculada às lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Caldart (2012) destaca que a Educação do Campo não corresponde simplesmente a uma política de escolarização destinada à população rural, mas está relacionada a uma concepção de campo, de sociedade, de trabalho e de formação humana. Nesse sentido, a escola do campo é atravessada por contradições sociais que ultrapassam seus muros, exigindo assim a compreensão e o compromisso social de todas as pessoas que atuam nessa modalidade de ensino para a materialização da concepção apresentada pela autora.

Nesse propósito, podemos relacionar o conceito de uma educação integral pensada sob a ótica da emancipação e formação humana ao favorecer práticas educativas e uma organização de jornada escolar que dialogue com todo o contexto de contradição social atrelada às lutas e resistências vivenciadas historicamente. Assim, pode-se assegurar que desenvolver propostas de Educação Integral em Tempo Integral em escolas do Campo exige compreensão histórica, comprometimento e sensibilidade para superar o risco de reprodução hegemônica de práticas distanciadas da concepção de educação integral humana.

Arroyo (2014) contribui para deslocar o olhar sobre os sujeitos do campo, recusando sua compreensão como população residual ou como destinatária passiva de políticas educacionais elaboradas externamente. Os sujeitos do campo produzem conhecimentos, culturas, formas de sociabilidade e experiências históricas que precisam ser reconhecidas no projeto educativo, sem que isso signifique negar o direito ao conhecimento científico sistematizado.

Ainda nessa mesma direção, trazemos as reflexões de Molina (2012) ao enfatizar a importância da relação entre território, trabalho, educação e cultura na construção da

Educação do Campo. Essa perspectiva dialoga com a concepção de Educação Integral em Tempo Integral, compreendendo a escola como um espaço integrado às condições concretas de produção de vida. A relação entre escola e território, portanto, não deve ser reduzida e compreendida unicamente pela utilização eventual de espaços externos para realização de atividades artísticas, esportivas e culturais. O território é a própria vida dos sujeitos, é dimensão constitutiva da formação dos sujeitos.

A aprendizagem acontece para além das quatro paredes ou dos muros da escola. A comunidade, a natureza, as relações sociais, as práticas culturais e experiências também educam e, ao mesmo tempo, estabelece um limite importante no sentido de que o conhecimento escolar não é substituído pelos saberes comunitários e populares. Estes se juntam e dialogam entre si em uma formulação pedagogicamente relevante evitando dois reducionismos: em tratar o conhecimento científico como único conhecimento legítimo, desconsiderando os saberes produzidos no território ou romantizar os saberes locais e, em nome da valorização da cultura do campo, restringir o acesso de estudantes aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e históricos. Propostas de Educação Integral em Tempo Integral comprometidas com a formação humana e emancipatória, em escolas, sejam no campo ou na cidade, precisam enfrentar e superar essa contradição.

Saviani (2011), ao discutir a função da escola, sustenta a ideia de que a escola tem como especificidade a socialização do conhecimento sistematizado, valorizando a realidade do estudante sem limitar as práticas pedagógicas e o ensino à sua experiência imediata e sim, partir da realidade para ampliar a capacidade de compreendê-la criticamente. Essa mediação entre experiência concreta e conhecimento sistematizado é especialmente importante para uma escola do campo que desenvolve uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral comprometida com o direito à formação ampla.

4. O território como espaço educativo: entre a valorização e a superação da experiência imediata

A compreensão do território como espaço educativo constitui uma das dimensões mais importantes nesse estudo, valorizando a comunidade, a natureza, as relações sociais, as atividades culturais e as experiências como fonte de práticas educativas alinhadas à perspectiva de uma educação emancipatória e transformadora. Reconhecer e valorizar o potencial educativo do território não significa uma mera transformação das experiências sociais em conteúdo escolar, pois o território precisa ser tomado como uma realidade de lutas,

de enfrentamentos e disputas históricas que podem ser problematizadas e compreendidas como elementos constitutivos que, consequentemente, devem incidir nas práticas educativas.

Nessa perspectiva, podemos assegurar que a realidade concreta dos sujeitos do campo não deve ser compreendida apenas como contexto ou cenário no qual a escola está inserida. Tal realidade é o ponto de partida para a produção e a apropriação crítica do conhecimento, articulando os saberes e experiências presentes no território com os conhecimentos historicamente sistematizados, a escola deve favorecer um processo educativo que ultrapasse a imediaticidade da experiência cotidiana e possibilite aos estudantes compreender as múltiplas determinações que constituem sua realidade.

Em uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral desenvolvida em escolas do campo, a terra, o trabalho e as relações comunitárias se constituem como elementos importantes na formação dos sujeitos. No entanto, a escola precisa criar condições para que os estudantes possam relacionar as vivências reais com o conhecimento adquirido. A produção agrícola local, por exemplo, pode ser tomada como ponto de partida para estudos de matemática, ciências, biologia, geografia, história, linguagem e outros componentes ou atividades desenvolvidas na escola

Essa perspectiva aproxima-se de Freire (2011), para quem a leitura do mundo precede e acompanha a leitura da palavra. A realidade, costumes e vivências dos estudantes não devem ser compreendidas como um obstáculo ao conhecimento escolar e sim, como ponto de partida para uma prática educativa problematizadora capaz de transformar as experiências do território em objeto de conhecimento, evitando a descontextualização do ensino. Assim, asseguramos que essa perspectiva implica compreender o território como uma dimensão educativa capaz de ampliar as experiências escolares e processos de aprendizagens superando a concepção de território apenas como espaço geográfico e superando a lógica de ampliar tão somente o tempo.

Nesse sentido, portanto, Moll e Leclerc (2013) destacam que

> Estabelecer uma política de educação integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de território educativo e de cidade educadora, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade e produz respostas para a crise paradigmática que a educação escolar vem atravessando no mundo contemporâneo (Moll; Leclerc, 2013, p. 299).

Sob essa ótica, é conveniente destacar que no desenvolvimento de uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral, especificamente em escolas do campo, como pauta de discussão desse estudo, a relação entre práticas pedagógicas e as vivências extra escola se tornam particularmente significativas porque os sujeitos vivem experiências que articulam trabalho, natureza, cultura, família e comunidade. Por isso, a ampliação da jornada escolar, alinhada à concepção de uma formação integral, integrada e humana, possibilitará práticas educativas capazes de superar implementações imediatas, fragmentadas e descontextualizadas. Tal superação cria possibilidades e estratégias capazes de romper com práticas hegemônicas de escolarização e se chegar a contextos coerentes com a própria vida dos sujeitos como: investigação do próprio território, projetos científicos, práticas artísticas, atividades corporais, hortas pedagógicas, estudos ambientais, pesquisas sobre memória local e outras experiências. Porém, tais práticas precisam integrar um projeto curricular próprio, e não aparecer como atividades periféricas.

5. Currículo integrado e organização pedagógica

Iniciamos este tópico assegurando que a expressão “currículo integrado” deve ser compreendida para além da organização e sobreposição de atividades escolares. Constitui-se como o núcleo de materialização da Educação Integral em Tempo Integral, desde que este supere o aumento da carga horária e proposição de articulação de componentes curriculares e atividades extracurriculares, como fator preponderante. Integrar o currículo não significa colocar os componentes de língua portuguesa, matemática, ciências, artes, esportes e projetos em uma mesma grade horária. A integração exige relações entre conhecimentos, objetivos, problemas, experiências e formas de organização do trabalho pedagógico, “exige a relação entre conhecimentos gerais e específicos sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2005, p. 122).

A perspectiva apresentada pela autora compreende o currículo integrado como uma construção que supera a fragmentação dos conhecimentos escolares. A articulação entre conhecimentos gerais e específicos possibilita relacionar os conteúdos científicos às experiências concretas dos sujeitos e às condições sociais em que vivem, articulando o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões alinhadas à formação humana é de extrema relevância, pois amplia o sentido da jornada escolar para além do simples aumento do tempo de permanência na escola. Assim, o currículo integrado pode contribuir para uma formação crítica, contextualizada e orientada ao desenvolvimento humano em sua totalidade.

Nesse sentido, vale também destacar a urgência em aprofundarmos os debates e discussões sobre a necessidade de superação da lógica "turno para ensinar" e "contraturno para atividades complementar", pois se o turno permanece identificado com o conhecimento considerado "sério" e o contraturno com atividades secundárias, a ampliação da jornada tende a reproduzir a fragmentação que deveria ser superada.

Nessa direção, Leclerc e Moll (2012, p. 95) alertam que a Educação Integral em Tempo Integral "não deve condicionar-se à representação de um turno no qual se convive com o núcleo duro do currículo na oposição de atividades de lazer, esporte e cultura para ajudar a tornar o tempo escolar suportável". Tal perspectiva evidencia que a ampliação da jornada escolar requer a integração dos diferentes tempos, conhecimentos, experiências e linguagens que compõem o processo formativo.

As autoras defendem a ampliação da jornada escolar como possibilidade de reorganização de experiência escolar e ampliação de oportunidades formativas, pensando a escola como espaço de formação multidimensional, em que diferentes linguagens, costumes, experiências e contextos tenham representatividade buscando "garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 85).

A concepção apresentada pelos autores assegura que o currículo integrado, sobretudo em escolas do campo com proposta de Educação Integral em Tempo Integral, deve assegurar condições reais para uma formação humana ampla e socialmente significativa. Formar para a "leitura do mundo" implica possibilitar aos sujeitos compreenderem criticamente a realidade em que vivem e nela intervirem de maneira consciente. A integração entre conhecimentos, experiências, trabalho e vida no território se constitui como um elemento fundamental para se pensar a integração curricular e a organização do trabalho pedagógico.

Torna-se evidente, portanto, que a organização pedagógica deve partir de questionamentos que orientarão as práticas e estratégias a serem desenvolvidas à luz da integração curricular: o que será desenvolvido? Por que e como será desenvolvido? Com quem e em qual espaço? Que aprendizagem se espera alcançar? Como acompanhar os avanços? Essas perguntas evidenciam que a ampliação da jornada escolar não pode e não deve ser pensada e administrada apenas como questão logística, técnica e organizacional. Trata-se de uma organização curricular e pedagógica que possibilite à escola cumprir a sua função formativa, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de participar dignamente da sociedade e de transformar as condições que limitam sua emancipação.

6. Condições concretas: a contradição entre o direito e a materialização

A legislação brasileira reconhece o direito à educação das populações do campo e estabelece diretrizes específicas para essa modalidade como, por exemplo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dentre tantas outras. Entretanto, a existência de normas e legislações específicas não eliminam as contradições presentes na materialização das políticas voltadas para a Educação do Campo. A distância entre o direito formal e as condições concretas de oferta precisa ser analisada considerando infraestrutura, transporte, alimentação, formação docente, número de estudantes, materiais pedagógicos, acesso à internet, espaços educativos e condições de trabalho.

Trazemos esse aspecto para o nosso estudo com o intuito de refletirmos sobre os diversos aspectos que merecem a devida atenção das redes e sistemas de ensino ao pensarem em suas implementações. Assim como apresentamos alguns questionamentos no tópico anterior sobre a integração curricular e organização pedagógica, convidamos todas as pessoas envolvidas na tarefa de se pensar a implementação de proposta de Educação Integral em Tempo Integral em escolas do campo ou da cidade a realizarem alguns questionamentos: Quais são as reais condições para essa implementação? Temos um planejamento financeiro que envolve investimento pessoal e material? Como está a estrutura física das escolas para essa implementação? Qual a opinião dos estudantes, familiares e comunidade, sobre essa implementação? Os profissionais (toda equipe) da escola passaram/passam por formação continuada para participarem dessa implementação?

Tais aspectos e questionamentos assumem grande relevância quando se observa que a Educação Integral em Tempo Integral demanda mais do que recursos financeiros adicionais: exige reorganização do espaço escolar, do currículo, da jornada, da formação profissional e da gestão. Nas escolas do campo, essas demandas se articulam a desafios históricos específicos, como nucleação, fechamento de escolas, deslocamentos extensos e precarização. Por isso se faz necessário apresentar questionamentos necessários a serem feitos pelas redes e sistemas de ensino ao se pensar em implementar essa proposta em escolas do campo.

A questão central, portanto, é evitar que propostas de Educação Integral em Tempo Integral sejam implementadas de forma verticalizada e hegemônica sem observar os contextos e realidades diversas do território e da comunidade. Dessa forma, asseguramos que na Educação do Campo encontramos diversas realidades em que cada contexto traz especificidades próprias. A realidade de uma escola do campo com poucos estudantes,

transporte complexo e classes multisseriadas não pode ser tratada exatamente da mesma forma que a realidade de outra escola, ainda que também esteja localizada no campo ou de uma escola localizada em áreas urbanas.

Modelos de implementação, frequentemente orientados pelo cumprimento de metas e pela ampliação de matrículas em tempo integral, tendem a desconsiderar as condições materiais, pedagógicas e estruturais necessárias à efetivação de uma formação integral. Essa lógica pode resultar na fragmentação curricular, na oferta de atividades desarticuladas e na reprodução de práticas educativas que pouco dialogam com a realidade dos sujeitos.

7. Considerações finais

Os debates apresentados nesse estudo ganham maior atenção ao se relacionar com a Educação do Campo, pois a organização da jornada escolar ampliada, principalmente em escolas do campo, precisa dialogar com sujeitos, territórios, culturas, tempos, formas de trabalho, relações comunitárias e condições materiais específicas. O território não deve ser tratado como cenário secundário da escola, mas como dimensão constitutiva da experiência educativa. Entretanto, valorizá-lo não significa substituir o conhecimento científico pelos saberes locais, e sim construir mediações entre conhecimentos diferentes, garantindo aos estudantes o acesso ao patrimônio cultural, científico, artístico e filosófico produzido historicamente.

O currículo integrado é um elemento central na busca pela superar a divisão entre turno e contraturno, articulando objetivos, conhecimentos e experiências, para que o tempo ampliado não seja apenas tempo adicional, e sim um tempo pedagógico qualificado através de uma única jornada educativa, na qual se possa ampliar, aprofundar ou ressignificar aprendizagens e, no campo, articular currículo, território, cultura e vida dos estudantes.

Nessa perspectiva, ampliar o tempo escolar sem transformar as concepções de educação, currículo e formação humana significa apenas prolongar uma experiência escolar, sem necessariamente ampliar suas possibilidades formativas. Torna-se, portanto, fundamental que a implementação dessas políticas esteja articulada às especificidades territoriais, à valorização dos saberes comunitários e à garantia de investimentos públicos que assegurem condições para que o tempo ampliado se constitua como um espaço de produção de conhecimentos, emancipação e desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Por fim, a Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo precisa ampliar oportunidades de aprendizagem, convivência, cultura, pesquisa, criação, participação e formação humana, articulando o direito ao conhecimento com o reconhecimento dos sujeitos

e territórios do campo. Entretanto, sua materialização depende das condições materiais, das concepções pedagógicas, das políticas públicas, da participação da comunidade escolar e do reconhecimento da importância do território como fonte de saberes.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2002.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral.** Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 91-110, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola 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.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína. **Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais.** Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013.

MOLL, Jaqueline; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Apresentação: Educação Integral em Tempo Integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 17-21, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.