UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

HIGRO SOUZA SILVA

DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANDARAÍ-BA

Itapetinga-BA
2023

HIGRO SOUZA SILVA

DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANDARAÍ-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), sob linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de MESTRE em educação,

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos

Itapetinga-BA
2023

S578d

Silva, Higro Souza.

Desdobramento da educação integral em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí - Ba. / Higro Souza Silva, 2023.
193f.
Orientador (a): Drª.Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 153 – 161

.

1.Educação do Campo. 2. Educação Integral em Tempo Integral. 3. Políticas Públicas Educacionais. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 370.91734

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

TERMO DE APROVAÇÃO

HIGRO SOUZA SILVA

DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANDARAÍ-BA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela seguinte **BANCA EXAMINADORA.**

Prof.ª Dr.ª. Arlete Ramos dos Santos (Orientadora)_____
Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Prof.ª Dr.ª Jaqueline Moll_____
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes_____
Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais UFMG
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB

Itapetinga-Ba 18 de dezembro de 2023

DEDICATÓRIA

Cursar o mestrado e realizar uma pesquisa é algo extremamente gratificante. Contudo, exige muita determinação e persistência.

Devo dizer que essas características estão bem presentes em mim, pois ao longo da minha vida convivi com um exemplo de muita determinação, persistência e garra, a quem dedico este trabalho. Mulher forte, amorosa e acolhedora, que me ensinou a arte do bem viver, a valorizar as pessoas independentemente dos seus defeitos e a buscar a harmonia nas relações:

LÍGIA MARIA SOUZA SILVA (in memoriam)

Saudades, minha mãe!

AGRADECIMENTO

Alcançar o título de Mestre é uma das muitas realizações almejadas por muitas pessoas. Em minha trajetória não foi diferente, apesar de diversas dificuldades de minha vida me impedirem de conseguir esta realização há mais tempo.

Contudo, a persistência já citada na minha dedicatória me fez capaz de, ainda que não no tempo esperado, conseguir retomar minhas atividades acadêmicas e ingressar no mestrado.

Vale destacar que foi uma decisão segura, mas não foi fácil, tendo em vista as demandas de trabalho e responsabilidades assumidas.

Assim, ao chegar à conclusão desse ciclo, agradeço a **DEUS:** primeiramente, pelo dom da vida e por me possibilitar vivenciar todo aprendizado e conhecimento aqui adquirido; depois por me fazer sentir sua presença salvífica e fortalecedora em todos os momentos de minha vida.

Aos meus queridos amigos do "É nois". Pessoas com as quais compartilho as experiências da conviência, da amizade, das desilusões mas também das conquistas de toda a minha trajetória. Amizades verdadeiras e sinceras sempre presentes em minha vida.

À Professora Orientadora, Dr.ª **Arlete Ramos dos Santos**, pela sua firmeza, pelas riquíssimas orientações que tanto me ajudaram a ampliar os horizontes do conhecimento, me fazendo capaz de enxergar além das aparências, pela sua disponibilidade e boa vontade em me orientar, pela sua forte característica que é sempre pensar no crescimento de todos. Sua dedicação nos inspira a desejar buscar o conhecimento e a lutar pela transformação da sociedade,

À minha esposa Thaís e minhas filhas Belly e Malú, que não mediram esforços para me apoiar e estar sempre ao meu lado incentivando e me ajudando para que eu conseguisse vencer esse ciclo. Agradeço a vocês por entenderem as ausências em alguns momentos necessários para os estudos e as produções, pela paciência nos momentos de preocupação com estudos e com demandas do trabalho e por aceitarem estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida. Amo vocês!

À todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram, incentivaram e oraram por mim e por minha família.

Ao município de Andaraí, através de todos que participantes deste estudo, por ter aceitado a realização desta pesquisa e por não medir esforços para que a mesma se concretizasse.

MUITO OBRIGADO!

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Desdobramentos da educação integral em tempo Integral nas escolas do campo do município de Andaraí-Ba”, resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), área de concentração: Políticas Publicas Educacionais, tem como objetivo geral analisar a construção da educação integral em tempo integral nas escolas do campo do município de Andaraí-Ba. Tendo em vista aprofundar ainda mais o processo investigativo para apresentar o que se pretende alcançar, traz como objetivos específicos: Compreender como se deu o processo de construção da educação integral em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-Ba e suas respectivas implicações; Identificar quais foram as transformações vivenciadas pelas escolas do campo após a construção da política de educação integral em tempo integral; Verificar a viabilidade da execução da política de educação integral em tempo integral desenvolvida nas escolas do campo frente às diversas realidades vivenciadas no contexto campesino. Esta pesquisa está baseada e fundamentada no método Materialismo Histórico Dialético, tendo como categorias a totalidade, a mediação, a contradição e a complexidade. A metodologia utilizada compreendeu análise documental, observação, roda de conversas e entrevistas. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas semiestruturadas com 2 (dois) diretores, 2 (dois) vice-diretores, 2 (duas) coordenadoras pedagógicas, 2 (duas) professoras, 1 (uma) coordenadora pedagógica municipal (representando a secretaria municipal de educação), 3 (três) alunos e 3 (três) pais de alunos. As abordagens teóricas estão baseadas em autores críticos, partindo desde as discussões sobre o método Materialismo Histórico Dialético com Castro (2022), Cunha, Sousa, Silva (2014), Kosik (1997), Marx (1974, 1989, 2007, 2013), Masson (2012), Mészaros (2005, 2008, 2014) e Rodríguez (2014), passando pela educação integral com Aristóteles (2008), Freire (1979, 2013), Frigotto, Ciavatta (2012), Gadotti (2009), Lázaro (2012), Lima (2015), Moll (2004, 2013, 2021), Pereira, Freitas, Andrade (2023), Pistrak (1981), Silva, Flach (2017), Teixeira (1961, 1994, 1997), Arroyo (1988) e alcançando a Educação do Campo com Bezerra Neto (1999), Caldart (2001, 2009, 2012), Cavaliere (2022, Fernandes e Molina (2004), Fernandes (2008), Molina (2012), Santos (2012, 2016, 2021), Santos, Carvalho (2023) e Santos e Nunes (2020). A pesquisa também se concretiza a partir de levantamento de dados, estudos e mapeamento de outras pesquisas, apresentando caminhos possíveis ou a detecção de limites quanto às interpretações dos dados e informações. A construção desta política nas Escolas do Campo do município de Andaraí é de extrema relevância ao passo que se deu de forma coletiva partindo não somente de uma escuta, mas sim de todo o planejamento para sua consecução juntamente com a comunidade e estudantes, abrindo espaço concreto para materializar uma formação multidimensional e construir uma educação integral humanista, centrada na formação e desenvolvimento integral do sujeito, na intencionalidade da Educação Omnilateral. Sendo assim, esta pesquisa também traz contribuições para a reflexão, problematização e transformação das realidades campesinas. Partindo das análises realizadas sobre os desdobramentos da construção da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do Campo do município de Andaraí-Ba, pudemos identificar a relevância das ações desenvolvidas, assim como algumas contradições que nos permitiram realizar reflexões e problematizações sobre a proposta desenvolvida no município apontando direcionamentos para contemplar a essência da Educação do Campo e da Educação Integral em Tempo Integral.

Palavras-Chave: Educação Integral em Tempo Integral. Educação do Campo. Políticas Públicas Educacionais

ABSTRACT

The present work entitled “Developments of full-time comprehensive education in rural schools in the municipality of Andaraí-Ba”, to be presented as a result of research carried out in the Postgraduate Program in Education (PPGED) at the State University of Southwest of Bahia (UESB), area of concentration: Educational Public Policies, has the general objective of analyzing the construction of full-time comprehensive education in rural schools in the municipality of Andaraí-Ba and, as a means of delving even further into the investigative process to present the which is intended to be achieved, has the following specific objectives: Understanding how the process of building full-time comprehensive education took place in rural schools in the municipality of Andaraí-Ba and its respective implications; Identify the transformations experienced by rural schools after the construction of the full-time comprehensive education policy; Verify the feasibility of implementing the full-time comprehensive education policy developed in rural schools in light of the different realities experienced in the rural context. This research is based and substantiated by the Dialectical Historical Materialism method, with totality, mediation, contradiction and complexity as categories. The methodology used was documentary analysis, observation, conversation circles and interviews. As data collection instruments, we used questionnaires and semi-structured interviews with 2 (two) principals, 2 (two) vice-principals, 2 (two) pedagogical coordinators, 2 (two) teachers, 1 (one) municipal pedagogical coordinator (representing the municipal education department), 3 (three) students and 3 (three) parents of students. The theoretical approaches are based on critical authors starting from discussions on the Dialectical Historical Materialism method with Castro (2022), Cunha, Sousa, Silva (2014), Kosik (1997), Marx (1974, 1989, 2007, 2013), Masson (2012), Mészaros (2005, 2008, 2014) and Rodríguez (2014), going through integral education with Aristotle (2008), Freire (1979, 2013), Frigotto, Ciavatta (2012), Gadotti (2009), Lázaro (2012), Lima (2015), Moll (2004, 2013, 2021), Pereira, Freitas, Andrade (2023), Pistrak (1981), Silva, Flach (2017), Teixeira (1961, 1994, 1997), Arroyo (1988) and Rural Education with Bezerra Neto (1999), Caldart (2001, 2009, 2012), Cavaliere (2022, Fernandes, Molina (2004), Fernandes (2008), Molina (2012), Santos (2012, 2016, 2021), Santos, Carvalho (2023) and Santos, Nunes (2020) The research is also carried out through data collection, studies and mapping in other research, presenting possible paths or detecting limits regarding the interpretation of data and information. The construction of this policy in the Rural Schools of the municipality of Andaraí is extremely relevant as it took place collectively, starting not only from listening, but from all the planning for this construction together with the community and students, opening up space concrete to materialize a multidimensional training and build an integral humanist education, centered on the formation and integral development of the subject, in the intentionality of Omnilateral Education. Therefore, this research also makes contributions to the reflection, problematization and transformation of peasant realities. Based on the analyzes about the developments in the construction of Full-Time Integral Education in rural schools in the municipality of Andaraí-Ba, we were able to identify the relevance of the actions developed, as well as some contradictions that allowed us to carry out reflections and problematizations about the proposal developed in the municipality, pointing directions to contemplate the essence of Rural Education and Full-Time Integral Education.

Keywords: Comprehensive Full-Time Education; Rural Education; Public Educational Policies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização e fronteiras do município de Andaraí-BA 28
Figura 2 – Slogan do Projeto Comunidade de Aprendizagem 34
Figura 3 – Assentamento do Mocambo ..... **Error! Bookmark not defined.**

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Descritores da pesquisa 42
Quadro 2 – Educação Integral X Educação em Tempo Integral 90
Quadro 3 – Políticas públicas Educacionais na Educação do Campo 103
Quadro 4 – Educação do Campo x Educação Rural.....146

Tabela 1 – Resultados.....41

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Escola Fernando Gomes de Azevedo 30
Fotografia 2 – Quadra Poliesportiva..... 31
Fotografia 3 – Biblioteca e auditório..... 32
Fotografia 4 – Auditório da Escola Fernando Gomes 32
Fotografia 5 – Laboratório e Sala de informática..... 33
Fotografia 6 – Horta mandalas da escola..... 33
Fotografia 7 – Roda de conversa com membros do assentamento..... 35
Fotografia 8 – Escola Dr. Bernado Spector..... 35
Fotografia 9 – Área esportiva e recreativa..... 36
Fotografia 10 – Biblioteca Anos Iniciais/finais..... 36
Fotografia 11 – Laboratório de Informática Anos Iniciais/Finais 36
Fotografia 12 – Espaço onde ocorrem as aulas de horta e agroecologia..... 37
Fotografia 13 – Espaços para desenvolvimento das oficinas 37
Fotografia 14 – Foto da entrada do Assentamento..... 120

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AIB	Ação Integradora Brasileira
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceffa	Centros Familiares de Formação por Alternância
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNEPT	Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	Educação do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enera	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Formacampo	Programa de Formação para professores da Educação do Campo
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Educação
Gepemdecc	Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE Campo	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PME	Programa Mais Educação

PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNPCT	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
ProEI	Programa de Educação Integral
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo.
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TO	Tocantins
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 11
2. ABORDAGEM METODOLÓGICA 19
2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO 20
2.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE 23
2.3 PROCEDIMENTOS ESTRATÉGICOS 25
2.4 *LÓCUS* DA PESQUISA 27
2.4.1 Aspectos do Município de Andaraí no Território da Chapada Diamantina 29
2.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA 38
3. UMA BREVE APRESENTAÇÃO DE OUTRAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS 40
4 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL 51
4.1 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL 55
4.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) 56
4.1.2 Constituição Federal de 1988 56
4.1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente 57
4.1.4 Lei de Diretrizes e Bases 58
4.1.5 Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 59
4.1.6 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 59
4.1.7 Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007 60
4.1.8 Fundeb 61
4.1.9 Decreto Presidencial 61
4.1.10 Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 62
4.1.11 Programa Escola em Tempo Integral 63
4.1.12 Portaria Nº 2.036, de 23 de novembro de 2023 65
4.1.13 Resolução Nº 26 de 24 de novembro de 2023 65
4.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS, REFORMA DO ESTADO E NEOLIBERALISMO 65
4.3 CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL 70
4.4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL X EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL 81
5. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL 94
5.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA LUTA PELA

GARANTIA DE DIREITOS.....97
5.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO 109
6. RESULTADOS DA PESQUISA 115
6.1 UMA BREVE ANÁLISE DO DOCUMENTO MUNICIPAL 115
6.2 O PROJETO COMUNIDADE APRENDIZAGEM E O ASSENTAMENTO DO MOCAMBO 120
6.3 OS DIÁLOGOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS.....128
7. CONSIDERAÇÕES 151
8. REFERÊNCIAS 159
APÊNDICE A – Roteiro de questionário para coleta de dados a ser respondido pelo (a) Dirigente Municipal de Educação do município de Andaraí-BA.....167
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido pela Coordenação Municipal das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA.....168
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido por Gestores das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA.....169
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido por Coordenadores Pedagógicos das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA.....170
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido por Professores das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA 171
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido por Estudantes das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA 172
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido por Familiares de estudantes das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA.....173
APÊNDICE H – Autorização para realização de Pesquisa Prezada 174
APÊNDICE I – Acervo da Escola Fernando Gomes Azevedo 175
APÊNDICE J – Acevo Da Escola Municipal De Educação Integral Dr. Bernardo Spector Localizada Na Comunidade Ubiraitá, Andaraí-BA.....178
ANEXO A – Autorização para Coleta de Dados 182
ANEXO B – Folha de Provação da Comissão de Ética em Pesquisa 183
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....184
ANEXO D – Declaração de Compromisso para Pesquisas com Seres Humanos.....188
ANEXO E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido 190
ANEXO F – Parecer Consubstanciado do Centro de Ética e Pesquisa.....193
ANEXO G - Matriz Curricular Educação Infantil - Tempo Integral 197

ANEXO H - Matriz Curricular Ensino Fundamental Anos Iniciais - Tempo Integral 198
ANEXO I - Matriz Curricular Ensino Fundamental Anos Finais - Tempo Integral 198

1. INTRODUÇÃO

> Dia a dia toma a nação maior e mais intensa consciência de si mesma, de seus problemas, de suas contradições, de suas desigualdades, de seus diferentes níveis e modos de viver, de suas distâncias físicas e psicológicas, de sua pobreza e de sua riqueza, de seu progresso e do seu atraso, e, reunindo todas as suas forças, prepara-se para uma nova investigação em um grande esforço de reconstrução e desenvolvimento. Nesse processo nenhum problema é mais essencial do que o da escola, pois por ela é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro.
>
> **Anísio Teixeira (1958)**

As experiências profissionais adquiridas no campo educacional, especificamente voltadas para as políticas públicas educacionais, ao assumir a coordenação do então Programa Mais Educação entre os anos de 2013 e 2016 no município de Itapetinga – Bahia (BA), a atuação como técnico em Programas Educacionais em outros municípios, a participação no Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (Gepemdecc, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foram fundamentais para suscitar questionamentos acerca da repercussão da Política de Educação em Tempo Integral no Brasil. Nesse contexto, trazemos um recorte sobre análises em Escolas do Campo do município de Andaraí-BA situado no território de Identidade da Chapada Diamantina.

Importante ressaltar que as discussões e estudos vivenciados no Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada[1] foram, sem dúvida, marcantes e cruciais para despertar o interesse em aprimorar e aprofundar os estudos e o desejo em lutar por uma educação pública, laica e de qualidade que reafirme os direitos dos sujeitos que foram/são renegados ao longo da história do nosso país.

Assumi a coordenação municipal do então Programa Mais Educação no meu município (Itepetinga-BA) em janeiro de 2013 com adesão de 18 escolas ao programa. Dadas as complexidades e dúvidas em torno das ações do programa, havia muita resistência por parte dos gestores escolares, professores e pais dos alunos.

Ao longo do tempo fui percebendo que havia grande necessidade de estudar e me

[1] Criado em 2011, a partir das orientações do Manual Operacional do Programa Mais Educação que incentivou a criação dos comitês de educação integral em todos os estados da federação, o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral, é organizado por meio de Regimento Interno e Carta de Princípios, é dirigido por uma Comissão Gestora que visa articular e promover espaços de reflexão e debate acerca das políticas de Educação Integral, de forma itinerante.

aprofundar, tanto sobre as orientações do Ministério da Educação, quanto sobre os conceitos e fundamentos da Educação Integral em si.

Em abril de 2013 fui convidado, enquanto coordenador municipal para participar de uma reunião que aconteceria em Vitoria da Conquista com o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada para tratar de questões relacionadas ao desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação nos diversos municípios. Participar da reunião foi de suma importância, pois, a partir de então, tive condições de fazer as orientações corretas relativas ao programa e, aos poucos, conscientizar os gestores que estavam sob a minha coordenação no sentido de apresentar os reais conceitos e possibilidades para o desenvolvimento do programa. De lá até aqui, venho participando de encontros, demandas, estudos e discussões em torno da educação integral em tempo integral no país e me tornei membro da Comissão Gestora desse coletivo.

Importante destacar que, com o fim do Programa Mais Educação entre 2018 e 2019, mediante uma agenda de retrocesso imposta pelo Governo Federal daquele período, os Comitês de São Paulo, Rio de Janeiro, Sergipe, Pernambuco e demais estados que tinham forte atuação na agenda da educação integral se perderam pelo caminho e foram desativados. Contudo, a Bahia resiste e se mantém firme nessa agenda através de estratégias que podem manter viva a pauta da educação integral e suas concepções. Na Bahia, nossa experiência indica que o comitê impulsionou, provocou e ressignificou essa política como uma instituição democrática e de resistência, que acolheu as contradições do PME e debateu no território baiano sua realidade concreta (Mello; Santos; Silva, 2023, p. 273).

Entre 2017 e 2018, conseguimos firmar parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e realizamos um Curso de Extensão em Educação Integral no qual tivemos como professores ministrantes das aulas alguns nomes como: Celi Tafarel, Penildon Silva Filho, Jaqueline Moll, Marize Carvalho, Newton Duarte, entre outros.

Em 2020, durante a pandemia de Covid 19, como mais uma estratégia de superação das dificuldades daquele momento, o Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, conseguiu articular e realizar um curso de formação online para seus membros e demais interessados, culminando com a organização de um livro que retrata as experiências da Bahia quanto às ações do então Programa Mais Educação, assim como de municípios que já pensavam no aprimoramento e preparação para a construção da política de educação integral.

Ainda em 2020, mais precisamente no mês de outubro, no contexto da celebração dos 10 anos do Decreto Presidencial 7.083/2010, que regulamentou o Programa Mais

Educação, com a articulação da Professora Jaqueline Moll, em parceria com a UFBA e demais representações, foi lançado de maneira online, o Observatório Nacional de Educação Integral, que

> [...] sediado e impulsionado pela Universidade Federal da Bahia, reúne professoras e professores da Educação Básica e Superior, estudantes de graduação e pós-graduação, gestores/gestoras, bem como grupos de pesquisa, Universidades e organizações sociais comprometidos com a construção da agenda política e pedagógica da educação integral no Brasil, espaço permanente de diálogo, fóruns de debates, socialização de pesquisas, estudos, reflexões, disseminação de dados, referências legais e informações sobre a educação integral no Brasil (Observatório Nacional de Educação Integral, 2023).

Esse espaço surge não apenas como fortalecimento do debate e aprimoramento dos conceitos, mas também como um referencial para um campo de concentração e fundamentação teórica à disposição de todos e como mais uma oportunidade para estudos e apropriação no que se refere aos diversos debates em torno desta temática.

Nesse sentido,

> A participação no Comitê Baiano de Educação Integral e Integrada possibilitou a troca de experiências e conhecimento dos diferentes contextos de implementação. Apoiados nessa experiência, entendemos a pertinência de refletir sobre o programa, seus textos e contextos, considerando sua proposta inicial e a implementação no bojo do acirramento das políticas orientadas pelo neoliberalismo. Destacamos, então a relevância de analisar o PME como um programa indutor da política de Educação Integral que se destacou por impulsionar políticas e discussões em torno da temática, especialmente pelo tensionamento da concepção de educação integral (Mello, Freitas, Silva, 2023, p. 260).

À vista disso, assevero o quanto esta atuação e militância foram importantes para fundamentar os estudos sobre esta temática e para a realização desta pesquisa, pois a troca de experiências a partir dos diversos contextos no processo de implementação do então Programa Mais Educação, as discussões em torno da temática tendo em vista as influências do neoliberalismo presente nas estruturas governamentais e as complexidades encontradas nesse percurso se apresentam como constante presença nesta temática e também no decorrer desta pesquisa.

Ainda trazendo um breve contexto histórico da minha trajetória profissional e acadêmica, no ano de 2020 cursei a disciplina Educação, Movimentos Sociais, Formação e Trabalho como aluno especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UESB e, em 2021, cursei a disciplina Educação do Campo e Popular também pelo PPGED/UESB.

Ali se iniciou um novo caminho a ser trilhado, agora na vertente da educação do campo, pois pude também dialogar e iniciar pesquisas nesta temática e, em alguns momentos,

trazer contrapontos tanto na lógica da Educação Integral quanto nas temáticas da Educação do Campo.

Vale ressaltar que ao ingressar no grupo de estudos GEPEMDECC (CNPq /Uesb), tive a oportunidade de estar inserido não só nas leituras e estudos, mas também no vasto campo da pesquisa e da publicação.

Em 2021 comecei a atuar como Coordenador Territorial no Programa de Formação para educadores da Educação do Campo (Formacampo)[2], o que me proporcionou a ampliação dos meus conhecimentos, contribuindo significativamente para a compreensão das realidades vivenciadas em Escolas do Campo e o relacionamento de tais realidades com o vasto campo de leituras e estudos vivenciados nas disciplinas especiais, bem como nas leituras e estudos vivenciados no grupo de estudos.

Assim, posso afirmar que as ricas experiências em pesquisas, leituras e estudos proporcionados pelo Gepemdecc (CNPq/Uesb) serviram de inspiração para que me tornasse um estudioso e pesquisador das temáticas voltadas para a Educação do Campo (EC), tendo em vista todo o percurso histórico vivenciado pelos povos campesinos e os impactos dessa trajetória nos diversos contextos vivenciados hoje, além de me inspirar para a realização desta pesquisa atrelando a temática da Educação do Campo aos diversos contextos da construção da política de Educação Integral em Tempo Integral.[3]

Trazendo a temática da Educação Integral, apontamos que na antiguidade Aristóteles (2008) já falava dela, pois para ele era uma educação que abrangia todas as potencialidades do ser humano, sendo este um ser de múltiplas dimensões. Já Marx (2007), se referia à educação integral como uma educação "omnilateral".

Em Marx (1989),

> [...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgão que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana (Marx,1989b, p. 197).

[2] O Programa Formação de educadores do Campo (Formacampo) tem como objetivo central realizar formação continuada online para os profissionais que atuam na educação do campo, em escolas dos municípios dos 27 territórios de identidade na Bahia, através de um programa de extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em parceria com outras universidades (Formacampo, 2022).

[3] Optamos pela utilização desse termo com base em Paro (2019) ao afirmar que o tema Educação Integral em Tempo Integral já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou extensão de tempo de escolaridade, com educação integral. chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Educacao-integral-em-tempo-integral.pdf

Nesse sentido,

> em Marx, a formação integral do ser humano, ou seja, omnilateral, está alicerçada nas condições materiais em um dado desenvolvimento da história em que a divisão do trabalho presente na sociedade capitalista seja superada por meio de uma revolução dirigida pelo proletariado (Silva, 2015, p. 223).

Mas foi com o Manifesto dos Pioneiros[4] no ano de 1932 que a pauta da Educação Integral no Brasil tomou corpo e repercutiu tendo um grande respaldo político e pedagógico através das Escolas-Parques, idealizadas por Anísio Teixeira, um dos pioneiros do Manifesto, em trabalho realizado no Rio de Janeiro, Bahia, e, posteriormente, em Brasília, culminando na criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro, bem como em outras ações que seguiram esta mesma perspectiva no contexto histórico educacional do país.

É importante aqui destacar também a ideia de educação integral que o educador Paulo Freire (1921-1997) defendia como uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora (Freire, 1979).

Observa-se que esse contexto nos traz uma visão de que os sujeitos envoltos em conhecimentos em suas múltiplas dimensões, em sua omnilateralidade serão capazes de transformar as realidades postas promovendo cidades, em seu sentido amplo, cada vez mais educadoras.

O debate sobre Educação Integral no Brasil voltou a crescer como "um caminho para garantir uma educação pública de qualidade" (Gouveia, 2006, p. 84). A partir da instituição do então Programa Mais Educação[5] através da Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, regulamentada pelo Decreto n.º 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que trouxe o

---

4 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova almejava, como um dos pontos de partida, uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social. Informações obtidas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP): Disponível em: http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manisfesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143. Acesso em 28. mar. 2023.

5 O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Informações obtidas no site do FNDE: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao#:~:text=O%20Programa%20Novo%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o,jornada%20escolar%20de%20crian%C3%A7as%20e>. Acesso em: 28. mar. 2023.

contexto de Educação Integral com a ampliação da jornada escolar para, no mínimo 7 horas diárias, baseando-se nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que tratam da ampliação progressiva do período de permanência na escola e apontam tal Programa como uma estratégia capaz de incentivar as redes de ensino a pensarem e implantarem Educação Integral em Tempo Integral em suas escolas.

Desde então, os estudos, pesquisas e desenvolvimento das experiências vivenciadas com a temática de Educação Integral ou Educação em Escolas de Tempo Integral nas escolas públicas, sejam elas, tidas como escolas urbanas ou escolas do campo foram se reafirmando no país.

Essa política de Educação integral no país trouxe muitas contribuições. Segundo Barcelos e Moll (2021),

> [...] é possível perceber os impactos do PME, no país a partir do aumento do número de pesquisas acadêmicas voltadas para esse tema (Ribeiro; Mauricio, 2009; Barcelos, 2020), bem como as mudanças físicas e pedagógicas nas escolas, tendo em vista os apoios financeiros que foram destinados para a formação dos/as educadores/as e agentes envolvidos/as nos processos, além da compra de materiais e readequação de espaços, através do Programa dinheiro Direto na Escola, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (Barcelos; Moll, 2021, p. 891).

Tais contribuições foram primordiais para as melhorias vivenciadas pelo contexto educacional do país tanto no aspecto físico das escolas, quanto ao que tange á aquisição de equipamentos, jogos pedagógicos e o desenvolvimento de atividades que outrora não chegavam para os estudantes da escola pública.

Dadas as abordagens, cabe uma reflexão observando em sua totalidade os diferentes contextos e vivências outras em um aspecto de amplitude e de abrangência desta política pública e de sua materialização nas diferentes realidades, nos diferentes espaços, nas diferentes escolas e diferentes sujeitos.

É nesse contexto de diversas realidades e diferentes espaços com um olhar atento às contribuições trazidas pela Educação Integral em Tempo Integral ou por estratégias de implantação desta política já desenvolvida em diversos espaços, que este estudo traz como questão de pesquisa: “Quais os desdobramentos da Educação Integral em Tempo Integral desenvolvida nas escolas do campo do município de Andaraí-BA?”, e como objetivo geral “Analisar a construção da política de Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo no município de Andaraí-Ba”. Como objetivos específicos temos: 1) Compreender

como se deu o processo de construção da educação integral em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-Ba e suas respectivas implicações; 2) Identificar quais foram as transformações vivenciadas pelas escolas do campo após a construção da política de educação integral em tempo integral; 3) Verificar a viabilidade da execução da política de educação integral em tempo integral desenvolvida nas escolas do campo frente às diversas realidades vivenciadas no contexto campesino.

Para a escolha do local da pesquisa levamos em consideração o fato de o município de Andaraí-BA desenvolver, já há alguns anos, a proposta de educação integral em tempo integral nas escolas municipais, destacando-se nesse contexto a inclusão também das escolas do campo nesta implementação desenvolvida por este município.

A investigação se dá em escolas do campo por entender que, ainda que elevada à condição de política de Estado através do Decreto n.º 7.352 de 04 de novembro de 2010 assinado pelo governo Lula, a Educação do Campo continua vulnerável e dependente de políticas públicas capazes de proporcionar caminhos e meios de contrapor as realidades de opressão, desrespeito e desvalorização dos povos campesinos.

Nesta perspectiva, ficam evidenciadas as lutas dos movimentos sociais e campesinos por políticas públicas que cheguem às escolas do campo com práticas que emancipem e contribuem com a transformação da sociedade pensando em uma educação integral dos sujeitos, capaz de impulsioná-los a buscarem melhorias que superem a lógica da educação rural e os interesses mercadológicos.

Através dos contextos sociais e históricos vivenciados pelas escolas no percurso dessa política educacional vinculada ao Plano de Ações Articuladas (PAR), esta pesquisa se alinha ao Projeto Guarda-Chuva: Políticas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas coordenados pela professora Dra. Arlete Ramos dos Santos (UESB) e sob a responsabilidade do grupo de pesquisa Gepemdecc (CNPq/UESB), fortalecendo a necessidade da investigação, da pesquisa e da ampliação de conhecimento no campo das políticas públicas educacionais.

Em assim sendo, no primeiro capítulo trazemos a abordagem metodológica apresentando o método Materialismo Histórico Dialético (MHD) e as categorias de análise. Traçamos os procedimentos estratégicos, Lócus da pesquisa, abordando alguns aspectos do município de Andaraí, como uma apresentação das escolas de realização da pesquisa, bem como os seus participantes.

No segundo capítulo fizemos uma breve apresentação de outras produções onde pudemos obtê-las como inspiração, mas também, como reflexões contrárias a partir de alguns

pontos apresentados. Tivemos um total de 10 produções analisadas, sendo 1(um) artigo, 1 (um) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 7 (sete) dissertações e 1 (uma) tese.

O capítulo III traz os Fundamentos Legais da Educação Integral no Brasil, as Políticas Públicas, reforma do Estado e neoliberalismo, Concepções e contradições do Programa Mais Educação como estratégia de construção da Educação Integral em Tempo Integral, a temática sobre Concepção de Educação Integral x Escolas de Tempo Integral.

No capítulo IV trazemos uma revisão bibliográfica na busca da compreensão da Políticas Públicas da Educação do Campo no Brasil como temáticas desde a Concepção de Educação do/no Campo, as divergências e diferenças entre Educação do Campo e Educação Rural e a atuação dos Movimentos Sociais e suas contribuições na luta pela garantia de direitos.

Partimos para o capítulo quinto trazendo a análise das entrevistas e rodas de conversa realizadas a partir da visita ao município com vistas ao método MHD relacionando-as com o pensamento de autores críticos no intuito de se chegar à realidade concreta em torno do objeto desta pesquisa.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Segundo Martins (2020), para o desenvolvimento de uma pesquisa é necessário o esclarecimento acerca do posicionamento teórico metodológico do pesquisador que orientará todo o processo investigativo e de análise de qualquer trabalho científico. É neste contexto que este capítulo versará.

Iniciaremos este capítulo afirmando o quanto é importante apresentar o embasamento teórico e metodológico utilizado para se chegar a compreensão do objeto de pesquisa, desdobramentos da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo no município de Andaraí-Ba, tendo em vista a necessidade de um aprofundamento crítico da sua efetividade em relação às contradições existentes entre as políticas instituídas para a Educação do Campo e as ações de implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas desta modalidade.

O desenvolvimento de uma pesquisa pressupõe a elaboração prévia de um plano de trabalho que, por sua vez, envolve escolhas, tomadas de decisão, definição de técnicas, métodos e metodologias procedimentais de trabalho. Em síntese, envolve a adoção de um caminho investigativo a ser trilhado com o intuito de "[…] fazer perguntas diferentes e também procurar em lugares diferentes por respostas a essas perguntas" (Ball, 2014, p. 221). Assim sendo, este estudo analisa a construção da educação integral em tempo integral implantada na Educação do Campo do município de Andaraí-BA tendo em vista as múltiplas determinações que marcam as condições e vivências dos sujeitos das escolas campesinas.

Dessa forma, buscamos compreender as contradições desta realidade que está em permanente transformação, a partir de Cheptulin (1982, p. 286) ao afirmar que "são os chamados contrários, os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja intenção constitui a contradição ou a 'luta' dos contrários".

Assim, evidencia-se um contexto pautado na correlação de forças antagônicas impulsionada pelas lutas e divergências destes contrários, prezando por interesses distintos, que, ainda que vivam em contradições, se atraem para a manutenção do sistema capitalista.

Por se tratar de uma proposta de estudo que visa analisar os processos relacionados à referida política, considerando diferentes movimentos em seu entorno, vislumbra-se a adoção de uma reflexão pautada no Materialismo Histórico Dialético através de análises críticas dos diversos contextos sociais envolvidos.

2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Ao trazermos a temática do método Materialista Histórico Dialético (MHD) se faz necessário refletir os aspectos que envolvem o seu contexto histórico e algumas abordagens que estão em seu entorno. Para isto, trazemos Martins (2020, p. 22) afirmando que:

> ao longo da história, o Materialismo foi utilizado nas mais variadas áreas do conhecimento, surgindo daí algumas interpretações e categorias do termo, entre as quais estão o Materialismo Metodológico, o Materialismo Prático, o Materialismo Cosmológico, o Materialismo Metodológico, o Materialismo Psicofísico, dentre outros e, mais tarde, o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico e, finalmente a junção dos dois, Materialismo Histórico Dialético.

Dessa forma, compreende-se que o próprio método vem das diversas transformações vivenciadas ao longo do tempo e que tais transformações foram fundamentais para que nos dias atuais o método MHD se apresentasse como fonte de inspiração e embasamento crítico capaz de contrapor as realidades adversas para que, através da reflexão, o sujeito possa sair da ideia aparente e se chegar ao concreto pensado.

As abordagens acerca do Método Materialista Histórico Dialético partem do princípio de uma compreensão crítica da realidade e sua totalidade como corroboram Marx e Engels (2007) ao afirmarem que é preciso construir uma compreensão da realidade que considere a totalidade como dinâmica e em constante construção social.

Pois,

> Como instrumento lógico de interpretação da realidade, o método em questão caracteriza-se pelo movimento de pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem. Pesquisar significa assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto (Cunha; Sousa; Silva, 2014, p. 2).

Aqui fica claro que para uma melhor compreensão, de forma crítica e reflexiva, das realidades postas, nesse caso do objeto de estudo apresentado, se faz necessário trazer a materialidade histórica tanto dos sujeitos campesinos, como da implementação da política de educação integral no país, juntamente com todas as contradições destes cenários com o intuito de aprofundar a compreensão das diversas realidades e que para isto, a pesquisa e a reflexão, através do MHD, se apresentam como estratégia indispensável.

Contudo, vale salientar que atuar na perspectiva do MHD, faz se necessário um grande envolvimento e aprofundamento teórico como afirma Castro (2022, p. 26), quando nos lembra que:

> No Materialismo Histórico e Dialético - MHD e no campo das ciências sociais, não existe aquele conforto que se encontra em manuais técnicos, nem aquele maquinário dos laboratórios das ciências naturais, como o microscópio na biologia, os testes e reagentes na química, ou as equações matemáticas na física. E qualquer tentativa de preparar o pesquisador, que se aventure no uso desse método de pesquisa através de elaborações resumidas ou atalhos mágicos, tem caído na crítica severa do reducionismo.

Nesse sentido entende-se que todo pesquisador, por mais livre que seja para desenvolver as estratégias e abordagens metodológicas de uma pesquisa pautada na perspectiva dialética, deve ter em mente a necessidade de disponibilidade e dedicação para se debruçar em um vasto universo de leituras, estudos e envolvimento com os diversos contextos que lhe proporcione a capacidade de limpar as lentes a fim de enxergar e compreender o seu objeto além das realidades postas em sua totalidade. É nesse contexto que Marx afirma que:

> A investigação tem que se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (Marx, 2013, p. 90).

Marx nos insere em um contexto de muita cautela e nos mostra alguns passos a serem dados em busca da aproximação do conhecimento, tendo em vista que este só estará palpável, ou por que não dizer, perto de ser compreendido, a partir do momento em que houver apropriação e interiorização da matéria. Assim, pode se dizer que este estudo emerge da necessidade de compreender e rastrear os nexos internos da matéria, aqui tida como os desdobramentos da educação em tempo integral implantada na Modalidade Educação do Campo do Município de Andaraí-BA tendo em vista as condições vivenciadas nas escolas campesinas.

Para melhor desenvolvimento das análises a serem realizadas neste estudo, faz-se necessário aproximar-se da referência dialética, visto que, segundo (Kosik, 1997, p. 72) “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”

Trazer o pensamento crítico para esse debate é de suma importância, pois a compreensão da realidade se dá através de questionamentos, perguntas e reflexões que chegam ao contraditório para compreender a “coisa em si”. Nesse sentido, Saviani (1991) vem ratificar esse pensamento ao dizer que:

> Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata).

> Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou "detour" de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois da seguinte forma: parte se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (Saviani, 1991, p. 11).

Em congruência com o exposto por Saviani, percebe se que para melhor compreensão do objeto desta pesquisa é preciso entender o fenômeno a partir da realidade posta e suas múltiplas determinações, indo além destas com o intuito de superar as aparências e se chegar no concreto pensado que é a compreensão da totalidade, que não é estática, pois está sempre em movimento, em busca da transformação, como ressalta Marx ao afirmar que a perspectiva dialética "não basta interpretar, o que importa é transformar" (Marx, 1996, p. 12).

Neste sentido, entende-se que o ato de pesquisar não deve servir somente para descobrir respostas para os problemas da sociedade, mas sim, através de procedimentos científicos compreender o todo para as partes e as partes para o todo contrapondo às respostas evidenciadas, usufruindo das diversas contribuições dadas pelo MHD e indo além das aparências, como afirma Kosik (1969), o método científico propicia decifrar a realidade para ir além do que se vê no imediatismo. Além disso,

> […] o método de pesquisa materialista histórico-dialético se apresenta como um referencial propício para nos aproximar do conhecimento e explicar a realidade, a vida e a natureza, porque nos permite analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças da economia, da política e da sociedade (Rodriguez, 2014, p.133).

Por isso trazemos como orientação metodológica o MHD, pois o mesmo busca analisar a realidade concreta, nos aproximando do conhecimento de modo a investigar o contexto do geral ao particular, compreendendo suas relações, contradições e interesses explicando as realidades de vida e natureza dos sujeitos campesinos, das políticas que os envolvem juntamente com suas mudanças nos diversos contextos sociais, econômicos, políticos e identitários, como corrobora Kosik (1969, p. 45), ao afirmar que o "princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo".

Por esta razão acreditamos que pensar na totalidade concreta como princípio metodológico da dialética nos leva a compreender o nosso objeto como uma realidade complexa capaz de nos exigir que, com um olhar de pesquisador e dedicação, aprofundaremos as nossas análises a fim de compreender as múltiplas determinações imbricadas no todo para

que possamos chegar ao concreto partindo do princípio de que:

> O materialismo histórico-dialético leva em conta a complexidade da realidade social, esta concepção filosófica e metodológica, entende que o real somente pode ser explicado a partir do reconhecimento das múltiplas determinações materiais que condicionam o objeto da pesquisa (Rodriguez, 2014, p. 150).

Dessa forma, compreendemos que a pesquisa científica se apresenta como uma oportunidade de enriquecimento e aprimoramento do pensamento do pesquisador, que se confronta com o objeto investigado em um processo de constante amadurecimento e aproximação das múltiplas determinações que interferem diretamente na totalidade objeto em estudo. Tal amadurecimento se dá por conta do próprio método materialista histórico-dialético através da realidade concreta.

2.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análises expressam as diversas formas que objeto ou do fenômeno investigados se apresentam na realidade social. Por isso, partimos do princípio que é de suma importância embasar e sustentar nossos estudos, em sua totalidade, em categorias. Tendo em vista que estas não se tratam apenas de conceitos capazes de auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa com todos os seus aspectos e contextos, pois

> O estudo das leis e das categorias da dialética tem um papel importante na elevação do nível cultural do homem. E isso porque os resultados do desenvolvimento do conhecimento científico e da prática social concentram-se nas leis e categorias filosóficas. As categorias e leis são graus do desenvolvimento do conhecimento e da prática sociais (Cheptulin, 1982, p. 3).

Assim, afirmamos que é sempre importante compreender que todos os processos investigativos da realidade social exigem análises e interpretações que estejam além das aparências postas, e que tais análises e interpretações sirvam para a elevação do nível, não somente cultural, mas também, intelectual, de raciocínio e de compreensão das múltiplas determinações que impactam diretamente em diversos aspectos da sociedade.

Portanto, para melhor compreender o objeto estudado, partindo da realidade na totalidade concreta, utilizaremos as categorias: totalidade, contradição e mediação. Pois entendemos que estas contribuirão com as análises tendo como ponto de partida o contexto em que o objeto está inserido, os aspectos que formam a realidade e sua mediação.

As Categorias de pensamento trazidas pelo método são fundamentais para a compreensão da realidade, entendemos que todo método exige suas próprias categorias e que estas fornecem elementos para pensar e compreender o real. Não sendo diferente no MHD,

como já colocamos anteriormente, destacamos inicialmente a totalidade como uma das mais importantes e fundamentais para a compreensão do concreto e a realidade como uma totalidade, sendo que

> quando se fala em totalidade, é necessário desmistificar algumas questões. Em primeiro lugar, a totalidade não é o estudo de tudo que é real. Não é o exercício de esgotar todas as determinações, em seus mínimos detalhes e nuances. Totalidade é, fundamentalmente, a expressão que os fenômenos sociais, bem como seus desdobramentos, estão essencialmente relacionados uns aos outros e, que, portanto, não é possível pensar algum fenômeno ou determinação desse fenômeno de forma isolada (Teles, 2018, p. 69).

Portanto, trazemos para este debate a importância de compreendermos todos os aspectos que envolvem, influenciam e determinam os desdobramentos da construção da educação integral em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-Ba a partir da interpretação das realidades postas na totalidade concreta das políticas públicas educacionais para a Educação do Campo com base nas contradições apresentadas pela sociedade capitalista que exclui e, ao mesmo tempo, influencia nas vivências sociais, bem como das estratégias de implementação de educação integral em tempo integral no país, que perpassam pela correlação de forças das classes.

Nesse intuito, ao analisarmos a realidade em sua totalidade concreta, se fez necessário uma ampla compreensão das categorias na materialidade vivenciada pelos homens desde suas produções as relações sociais, conforme aponta Marx (1974):

> [...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência (Marx, 1974, p. 136).

Aqui temos a formação da estrutura ou superestrutura econômica, política e jurídica da sociedade pautada na totalidade das relações de produção que condicionam a vida social, tendo a consciência determinada a partir do ser social. Através dos diversos contextos vivenciados pelos sujeitos do campo, compreendemos as realidades em sua totalidade observando e interpretando como esses sujeitos sofrem as interferências das estruturas e superestruturas materiais, bem como das forças produtivas que determinam seu modo de vida e suas relações.

Dessa forma, a categoria da totalidade nos mostra que a construção da sociedade se pauta muito mais nas relações de interferências do modo de produção de vida no contexto

histórico social do que na própria consciência.

Ainda no aspecto da análise pautada na categoria da totalidade e seu conhecimento, entendemos que é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade (Kosik, 1976, p. 41).

Ao tentarmos revelar a essência do objeto, precisamos articular e relacionar as categorias no intuito de nortear as análises que devem sair do abstrato e chegar ao concreto pensado. Para isto, trazemos também a categoria da contradição, que nos leva a uma análise profunda das políticas educacionais para os povos do campo em sua totalidade com todos os percalços vivenciados por estes povos para que, de fato, estas políticas cheguem e, mais do que chegar, atendam as necessidades reais dos campesinos.

Partimos do princípio da necessidade de estudos e pesquisas que dialoguem com a construção de uma educação que transforme e emancipe sujeitos, bem como toda a sociedade e, para isso, através das categorias do MHD podemos desvelar as contradições existentes nas políticas públicas para a EC, pois aquele que pesquisa tem o desafio de analisar dados encontrados e fazer as relações, mediações e contradições para ir além das aparências e se chegar ao concreto pensado.

Dessa forma, Silva (2020, p. 32) diz que no percurso da pesquisa o que de fato é importante conhecer não reflete imediatamente na consciência, no primeiro contato. Este é superficial e aparente. Precisamos, de fato, buscar, interpretar e refletir constantemente sobre o objeto para conhecê-lo em sua essência e em sua totalidade.

2.3 PROCEDIMENTOS ESTRATÉGICOS

Toda pesquisa exige um bom desenvolvimento estratégico para obter resultados satisfatórios. Dessa forma, os procedimentos deste estudo serão pautados em três momentos sugeridos por Rodríguez (2014, p. 148), a saber:

> 1) A pesquisa inicia-se a partir de uma exaustiva análise crítica do produzido a respeito do objeto estudado [...]. O referencial teórico adotado propiciará as primeiras aproximações de caráter teóricas para escolher o caminho mais adequado para a construção do conhecimento científico.
> 2) Em um segundo momento, o investigador entra em contato com o objeto e suas relações com o meio no qual está inserido, isto é, as múltiplas determinações de índole social, política e econômica. Trata-se mais de um procedimento de índole metodológica que de uma questão de caráter conceitual, dado que se procura apreender o concreto real [...].
> 3) [...] O pesquisador não é um mero observador, que desvenda o real. Ele corresponde a um ser político que se compromete com a ciência e com a sociedade e

contribui com a sua mudança.

Dado o exposto, no primeiro momento fizemos a revisão de literatura para aprofundamento de temáticas como: As políticas públicas, reforma do Estado e neoliberalismo; Concepções de Educação Integral x Escolas de Tempo Integral; Concepções de Educação do/no Campo. Aqui se fez necessário que tais estudos fossem pautados em uma observação crítica capaz de proporcionar a compreensão ou aproximação da realidade imposta pelas múltiplas determinações.

Em seguida, para entrar em contato direto com o objeto, foi realizada uma visita ao município com o intuito conhecer as diversas realidades do objeto através de levantamento dos dados em rodas de conversas e entrevistas semiestruturadas. Vale ressaltar que todas estas ações foram, primeiramente, autorizadas através do Termo de Autorização para coleta de dados encaminhado para autorização da secretária municipal de educação, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ambos disponibilizados nos anexos desta pesquisa.

Para Stake (2012, p. 56), "[...] as perguntas de investigação orientam-se geralmente para casos ou fenômenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras esperadas" trazendo para o contexto da pesquisa as diversas lentes apresentadas pelos participantes acerca do objeto estudado, bem como das políticas públicas implementadas em seus espaços.

Por isso, tomamos como base alguns referenciais teóricos da Educação do Campo e também da Educação Integral para a construção dos roteiros de entrevistas, os quais estão disponibilizados nos apêndices desta pesquisa.

A fim de preservar os nomes dos entrevistados, bem como os ambientes apresentados como local da pesquisa, usaremos nomes fictícios, levando em consideração os nomes de plantas mais conhecidas na região, de acordo com pesquisa realizada no site: https://www.picturethisai.com/pt/region/Brazil-Bahia-Andarai.html.

Dessa forma, usaremos os nomes fictícios Rosa do Deserto, Zamioculcas, Pimenta Caiena, Flor-da-fortuna, Peperômia, Samambaia e Abacaxi-roxo para nos referirmos as falas dos sujeitos entrevistados do sexo feminino e usaremos o nome fictício Coqueiro-de-Vênus para os sujeitos entrevistados do sexo masculino.

A pesquisa foi realizada em duas escolas: escolhemos a primeira escola (Ensino Fundamental Anos Iniciais) por estar localizada em um assentamento, para que pudéssemos fazer uma relação com base nas vivências e realidades dos povos do campo, sobretudo, assentados, e também, por apresentar em seu quadro de funcionários pessoas com mais tempo

de atuação na própria escola. Esta, nós identificaremos com o nome fictício “Escola de Assentamento”. A segunda escola (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais) foi escolhida justamente por não estar localizada em assentamento, para que pudéssemos dispor de lentes diferentes na pesquisa, e também, por atender alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais na mesma escola. Esta, identificaremos com o nome fictício “Escola Anos Finais”.

Como o objetivo da pesquisa foi analisar o processo de implantação da política de educação integral em tempo integral nas escolas do campo, tendo em vista os dois critérios já apresentados para escolha das escolas, apresentamos o critério de escolhas dos sujeitos, que se deu levando em consideração o conhecimento e atuação de sujeitos envolvidos com a proposta de educação integral em tempo integral nestas duas escolas. Logo, sujeitos que já haviam atuado nas escolas antes da construção desta política na escola, foram do meu interesse em realizar entrevistas.

Dessa forma, realizamos entrevistas com a atual coordenadora técnica da secretaria municipal de educação, que era a gestora escolar da Escola do Assentamento na época da construção da proposta; as equipes gestoras das duas escolas, por atuarem diariamente com todas as situações corriqueiras no chão das escolas; os coordenadores pedagógicos, sendo somente 1 na Escola de Assentamento e 2 coordenadores na Escola Anos Finais, com o intuito de compreender um pouco sobre a atuação dos professores nas duas escolas; os professores, que atuam diretamente com os alunos; alguns alunos (através das rodas de conversas), além das entrevistas; pais de alunos para termos uma visão também da comunidades a respeito da proposta desenvolvida nas escolas.

No terceiro momento fizemos a análise e sistematização dos dados, tendo em vista as leituras e estudos realizados anteriormente, relacionando com as falas dos entrevistados, sendo que estas foram inseridas no texto seguindo a mesma forma de citações dos autores apresentados ao longo da pesquisa.

2.4 *LÓCUS* DA PESQUISA

Andaraí é uma cidade do Estado do Bahia que está localizada na região central do Parque Nacional da Chapada Diamantina fazendo fronteira com os municípios de Mucugê, São Domingos e Nova Redenção. Situa se a 37 km a Sul-Oeste de Vera Cruz a maior cidade nos arredores e a 431,7 km de da capital do estado, Salvador.

Tendo origem ligada diretamente às tribos indígenas que viviam na região da Chapada

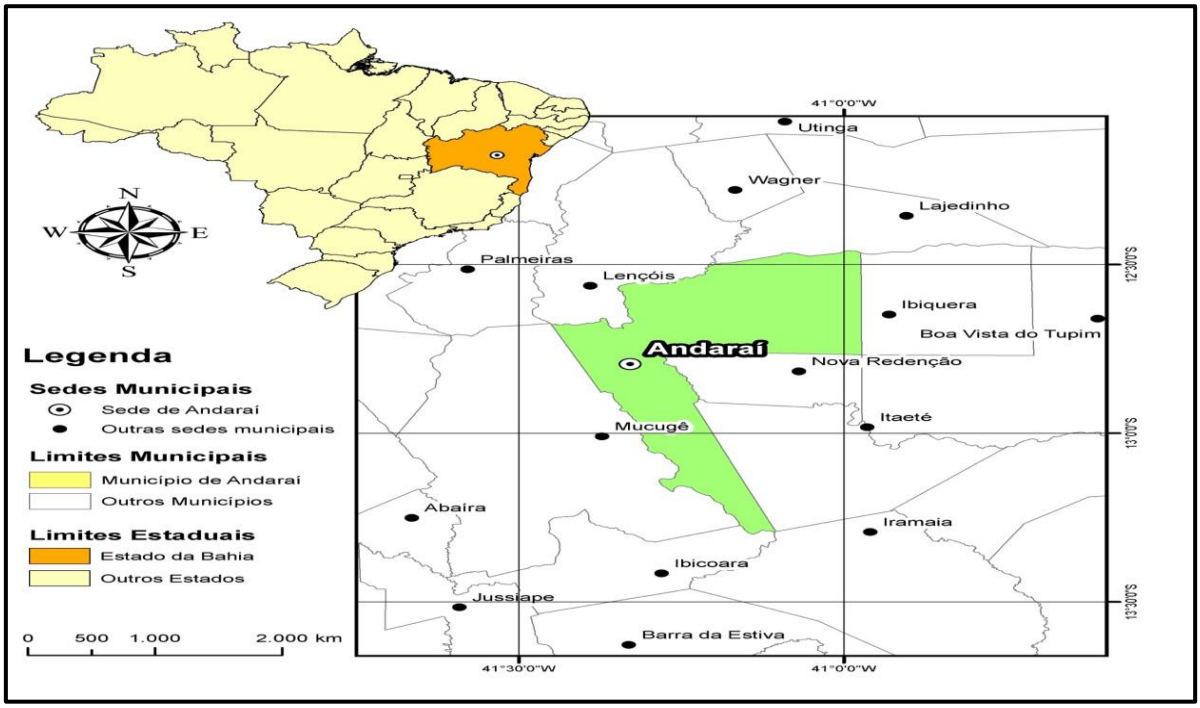
Diamantina, de acordo com a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, do Insitituto Brasileiro Geográfico e Estatística (IBGE, 1964), a influência indígena marca também a origem da antiga denominação que era Andiray, da língua Tupi-guaraní (Andira = morcego; Y= água, rio), tendo o significado Rio dos Morcegos, isso, presumidamente inspirado pela presença de grandes grutas espalhadas por todo o território sendo, ainda hoje, pontos turísticos no município, bem como em toda a região.

Essas terras foram descobertas entre 1845 e 1846 devido à grande concentração de minérios naquela localidade que atraiu muitos garimpeiros em busca de minas de diamante e ouro.

Os garimpeiros obtiveram grandes resultados na exploração de pedras preciosas, mas depois de algum tempo, acometidos por diversas doenças, partiram com destino a cidade de Grão-Mogol – Minas Gerais (MG), onde difundiram a grande fama das minas de Andaraí, ocasionando uma verdadeira invasão da região por bandos de garimpeiros e suas famílias vindos de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, que ali se instalaram para viverem do garimpo.

Estes povoaram a sede do município, que ainda fazia parte de Santa Izabel do Paraguaçu, hoje denominada Mucugê, a 48Km da atual sede de Andaraí (Figura 1), bem como toda a região e cidades circunvizinhas fazendo com quê, com o passar dos anos, a movimentação do garimpo transformasse a região em um dos lugares mais ricos e cobiçados do mundo devido a grande quantidade de extração de diamante e ouro.

Figura 1 – Mapa de localização e fronteiras do município de Andaraí-BA



Fonte: Elaborado por Gabriel Oliveira, 2017, com base nos dados do IBGE.

Assim, nasceu Andaraí, que foi crescendo a partir da chegada de muitos garimpeiros, bem como, empresários e comerciantes de diversas classes e com isso, também foi aumentando e melhorando as edificações e estabelecimentos comerciais.

Em 1888 recebe o título de Vila, e em 28 de abril de 1891 o então Governador da Bahia, José Gonçalves da Silva, concede o título de cidade.

Com o passar dos anos o garimpo mecanizado foi introduzido na cidade causando grande impacto ambiental, com o assoreamento dos rios e a poluição causados pelo uso excessivo das dragas, que tinham motor a diesel e despejavam grandes quantidades de óleo nos rios, contaminando as águas.

Em 1996 a atividade foi praticamente extinta na cidade e hoje, em proporções muito menores, o garimpo ainda existe e é considerado como um traço econômico e cultural do município, ficando somente as marcas do desgaste ambiental causado por anos de exploração, condicionando a região que fora considerada uma das mais ricas e cobiçadas do mundo em uma cidade que é, basicamente oriunda dos empregos gerados pela prefeitura municipal, pelo seu pequeno comércio e pela agricultura familiar desenvolvida no campo.

Distante aproximadamente 431,7 km da capital baiana, Andaraí tem população estimada pelo IBGE de 13.960 habitantes.

2.4.1 Aspectos do Município de Andaraí no Território da Chapada Diamantina

A rede municipal de ensino é composta por 16 (dezesseis) escolas, sendo 11 (onze) escolas localizadas na área urbana e 5 escolas localizadas no campo. Entretanto, esta pesquisa versará somente sobre as escolas do campo observando como se deu e como acontece a implementação da política de tempo integral nesses espaços e como tem sido a materialização da educação campesina a partir desta política.

Desde o ano de 2009 o município de Andaraí desenvolve a experiência da educação em tempo integral nas escolas municipais. Esta experiência se deu a partir do desenvolvimento de um projeto de acompanhamento educacional com alguns alunos no turno oposto a partir de uma parceria com a Igreja Católica que apresentou reflexo positivo na aprendizagem dos alunos durante as atividades desenvolvidas nas escolas onde esses alunos estudavam.

Inicialmente o projeto foi desenvolvido com uma turma de aproximadamente 25 (vinte e cinco) alunos de um bairro carente que, após apresentar resultados positivos, houve o

aumento do número de alunos, bem como a implementação desse projeto em algumas escolas do município.

O município de Andaraí já desenvolvia atividades no contra turno através das atividades do então Programa Mais Educação, o que também contribuiu para se pensar na melhoria do projeto que estava sendo desenvolvido no município chegando, de fato, em uma proposta de ampliação da jornada no município.

Hoje o município desenvolve a política de Educação em Tempo Integral em seis escolas, sendo uma em área urbana e cinco em áreas campesinas. As escolas das áreas campesinas são localizadas no distrito Ubiraitá, na comunidade de Nova Vista, no assentamento Itaguassú VII, no assentamento Rio Utinga e na comunidade do Mocambo.

As escolas do campo que funcionam em tempo integral passaram por reformas e melhorias em suas estruturas e hoje dispõem de um excelente espaço para os alunos. Todas as Unidades Escolares possuem espaços ampliados para melhor atender aos alunos. Contudo, fizemos um recorte somente de duas escolas, como já apresentado anteriormente, em que foram realizadas as visitas, como podemos conferir nas fotos[6] abaixo:

Fotografia 1 – Escola Fernando Gomes de Azevedo

Fonte: Arquivo do autor (2023).

[6] Segue nos apêndices A e B acevo fotográfico das escolas citadas.

Fotografia 2 – Quadra Poliesportiva

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Fotografia 3 – Biblioteca e auditório

Fonte: Repositório do autor (2023).

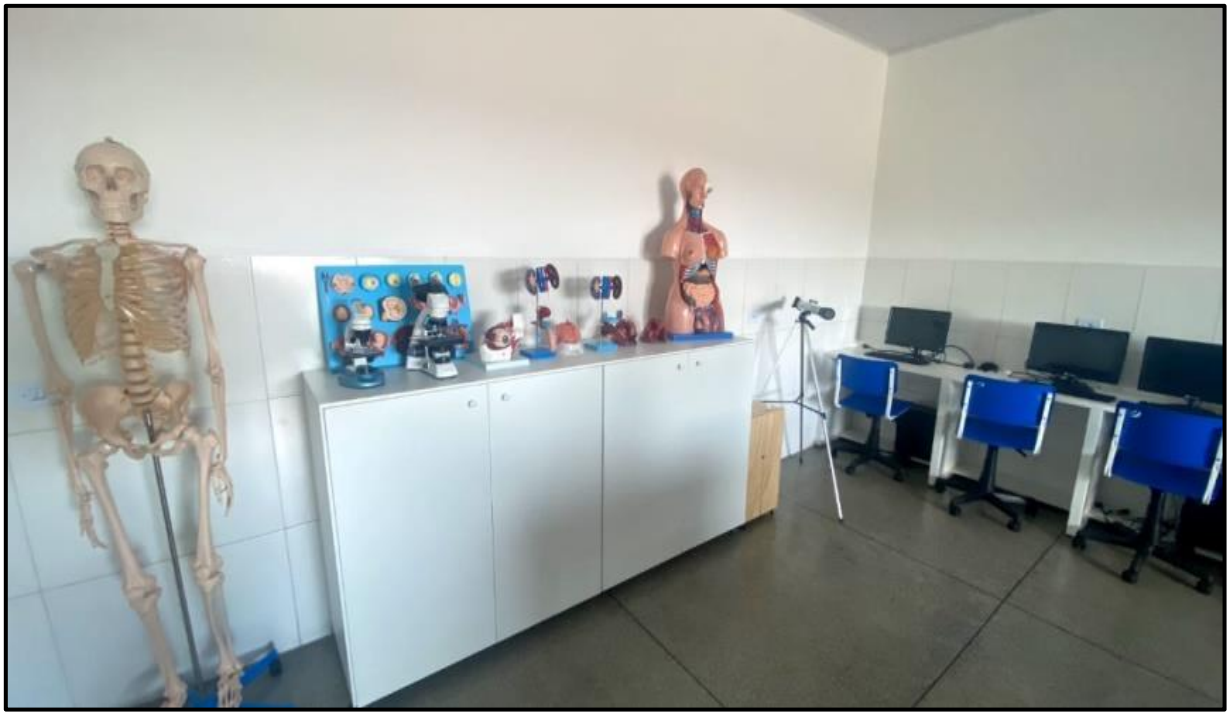
Fotografia 4 – Biblioteca e auditório

Fonte: Repositório do autor (2023).

Fotografia 5: Auditório da Escola Fernando Gomes

Fonte: Repositório do autor (2023).

Fotografia 6: Laboratório e Sala de informática



Fonte: Repositório do autor (2023).

Destacamos ainda a valorização e importância dada pela escola ao desenvolvimento das aulas voltadas para o manuseio com a terra, uma vez que estes alunos também desenvolvem atividades na agricultura juntamente com seus familiares nos finais de semana ou quando não tem aulas por qualquer motivo. Nas aulas de horta os alunos desenvolvem atividades como preparo da terra para o plantio, período de colheita, a partir das mandalas (Fotografia 6), que geram alimentos saudáveis e orgânicos para serem consumidos na própria escola, como apresentamos a seguir:

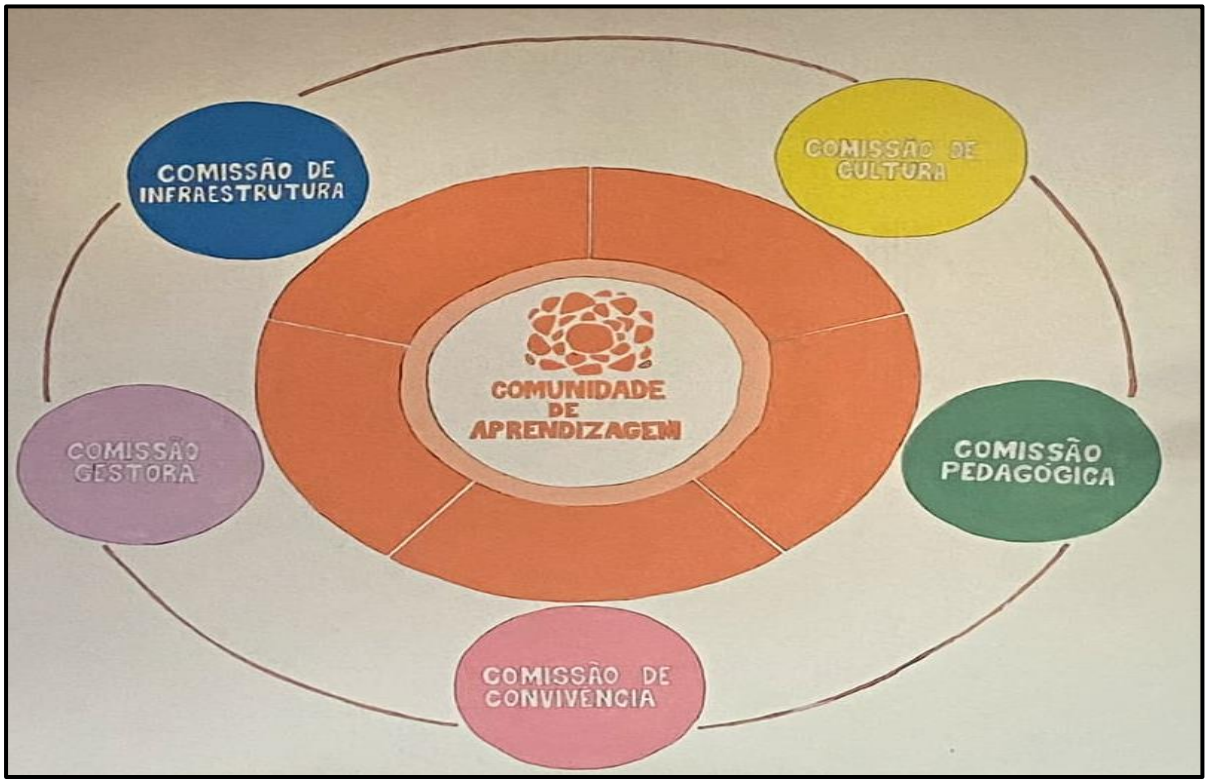
Fotografia 7: Horta mandalas da escola

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Dentre as atividades desenvolvidas pela escola Fernando Gomes, também se destaca o Projeto Comunidade de Aprendizagem. Projeto em que, através da criação de cinco comissões (infraestrutura, gestão, convivência, pedagógica e cultural) compostas por pais ou responsáveis de alunos, membros da comunidade e os próprios alunos, são elencadas prioridades de ações a serem realizadas na escola de acordo com cada comissão.

Como alguns dos frutos de atuação das comissões da Comunidade de Aprendizagem (Figura 2), se deu a construção do parquinho de recreação na frente da escola e a construção do auditório da escola para o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais.

Figura 2: Slogan do Projeto Comunidade de Aprendizagem



Fonte: Arquivo do Projeto Saberes Sociais (2023).

A escola também desenvolve em seu currículo atividades voltadas para os Saberes Sociais, que permitem a participação dos membros do assentamento durante as aulas para a socialização dos costumes, da cultura e das vivências do assentamento. Momento em que os alunos perguntam sobre diversos assuntos e curiosidades e os membros do assentamento os respondem e dialogam sobre as vivências em comunidade (Fotografias 7 a 13).

Fotografia 8: Roda de conversa com membros do assentamento

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Fotografia 9: Escola Dr. Bernado Spector

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Fotografia 10: Área esportiva e recreativa

Fonte: Do autor (2023).

Fotografia 11: Biblioteca Anos Iniciais/finais

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Fotografia 12: Laboratório de Informática Anos Iniciais/Finais

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Fotografia 13: Espaço onde ocorrem as aulas de horta e agroecologia

Fonte: Repositório do autor (2023).

Fotografia 14 – Espaços para desenvolvimento das oficinas

Fonte: arquivos do autor (2023).

A rotina das escolas começa com a acolhida dos alunos às 7:30 e vai até às 16:30 quando os alunos retornam para suas casas. Os alunos realizam quatro refeições com cardápio variado, orientado por uma nutricionista, sendo que no momento do almoço, os alunos que quiserem podem almoçar em suas casas e retornarem após o almoço, bem como alguns familiares também podem ir para a escola nesse horário, caso queiram ajudar na distribuição do almoço e acompanharem seus filhos.

O currículo escolar é desenvolvido em um turno com componentes curriculares da

base comum, e no outro turno, com os componentes escolhidos pelos alunos e por seus familiares sendo estes: dança, capoeira, canto, música, teatro, informática, ética e cidadania, cooperativismo, agricultura familiar, agroecologia e outras, além de apoio pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, como pode ser observado nos anexos desta pesquisa.

De acordo com o Documento Orientador do Município de Andaraí-Ba (2017).

> O currículo da Educação Integral deve ser concebido como um projeto educativo integrado, que implica na ampliação da jornada escolar diária desenvolvendo atividades com oficinas curriculares contemplando a parte diversificada do ensino em três eixos: Atividades de Linguagem e Matemática, Atividades Culturais, Esportivas e Motoras e Formação Pessoal e Social, com 15 horas semanais de oficinas curriculares na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e 9 horas no Ensino Fundamental Anos Finais (Prefeitura Municipal de Andaraí, 2017, p. 30).

E ainda,

> Um currículo significativo para a Educação Integral é aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante, porque produz aprendizagem que causa impacto na vida e na comunidade. Para isso, precisa proporcionar aos alunos meios que compreendam as ligações entre as diferentes disciplinas e mostrar como o conhecimento construído na escola pode ser posto em prática na cidade, bairro e comunidade, ou seja, na vida social do estudante (Prefeitura Municipal de Andaraí, 2017, p. 31).

Nesse sentido, fica evidente a importância do desenvolvimento de uma proposta que perpassa pela coletividade e participação ativa da comunidade, para que as práticas sejam firmadas numa concepção que dialogue com os anseios, com a cultura, com a história e com as vivências dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

2.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram 1 (uma) coordenadora pedagógica municipal (representando a secretaria municipal de educação), 2 (dois) diretores, 2 (dois) vice-diretores, 2 (duas) coordenadoras pedagógicas, 2 (duas) professoras, 3 (três) alunos e 3 (três) pais de alunos.

Vale ressaltar que, ainda que um dos critérios utilizados para escolha dos entrevistados foi o de estar atuando na escola desde a construção da política de educação integral em tempo integral, somente 1 entrevistado está atuando a pouco tempo na escola.

Mas julgamos importante, dada a sua função, como é o caso do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Anos Finais, que está atuando na escola há menos tempo.

Tivemos a seguinte representação de sujeitos participando da pesquisa: Escola de Assentamento, 1 (uma) gestora escolar (ex coordenadora pedagógica da própria escola), 1 (uma) coordenadora pedagógica que atua na escola e a ex gestora escolar da respectiva Unidade de Ensino e agora atua como coordenadora das Escolas do Campo no município e 1 (um) professor de agroecologia.

Escola Anos Finais, 1 (um) gestor escolar, 1 (uma) vice gestora escolar, (um)1 coordenador Pedagógico dos Anos Iniciais, 1(uma) coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais, 1 (uma) professora, 1 (um) professor de agroecologia, 2 (dois) alunos e 2 (dois) familiares.

Importante destacar que, antes da finalização deste estudo, participei do IV Congresso Internacional, VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação (Seminário 10 Anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UERB), e tive a oportunidade de entrevistar mais três autores que compõem o capítulo da análise de dados deste estudo, a saber: a Professor Doutora Ivânia Paula Freitas de Sousa Sena, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o Professor Doutor José Arlen Beltrão de Matos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e a Professora Doutora Celli Taffarel da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Os autores aqui mencionados serão apresentados nas análises dos dados com seus respectivos nomes reais, sem a utilização de nomes fictícios.

3. UMA BREVE APRESENTAÇÃO DE OUTRAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

O presente estudo sobre os desdobramentos da educação em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-BA requer um levantamento e análises das ideias de outros autores que possam corroborar com nossas proposições com o intuito de agregar novas reflexões ou apresentar outras vertentes ainda não deslumbradas.

O presente capítulo pretende analisar o que dizem as pesquisas acerca dessa temática a fim de compreender o estado do conhecimento sobre a temática. Para se debruçar sobre um determinado objeto, é preciso compreender como ele vem sendo analisado, e não desconsiderar as pontuações e lacunas.

Nesse sentido, entende-se que este capítulo possibilita o levantamento de dados, estudos e mapeamento em outras pesquisas, apresentando caminhos possíveis ou a detecção de limites quanto às interpretações dos dados e informações e aparecem de modo atualizado e em perspectivas históricas também, pois,

> [...] há necessidade, por parte do intelectual, de ler não apenas uma, mas as várias versões sobre um fato, para que possa ter uma outra visão do mundo, uma visão real dos fatos concretos, já que o mundo pode ser visto com muitas lentes distintas (Santos, 1988, p. 18).

Dessa forma, é imprescindível pensar em uma pesquisa sem que haja debate e confronto de ideias que possibilitem aprimoramento do conhecimento, a fim de se chegar a compreensão da realidade. E esta compreensão se dá, também, por meio de uma análise crítica dos diversos autores e pensadores que dialogam com a temática apresentada como objeto. Assim, chegamos a estas análises. Para tanto, ao realizar esse estudo minucioso, se faz necessário observar alguns pontos, como salientam Silva e Carvalho (2014, p. 349):

> Algumas características do estado da arte devem ser observadas ao se desenvolver uma pesquisa com esse método, uma delas é o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas.

Tendo em vista as abordagens feitas pelas autoras sobre a importância do delineamento temporal e espacial dos estudos, faz se necessário salientar que os levantamentos aqui apresentados foram realizados com um recorte temporal entre 2011 a 2021.

Ao pesquisar pelo título da presente pesquisa “Desdobramentos da Educação Integral

em Tempo Integral nas Escolas do Campo no município de Andaraí-BA" não foi encontrado nenhum estudo nas plataformas. Entretanto, ao acrescentar o "na Bahia" em um dos descritores, a serem apresentados posteriormente, foi encontrada uma pesquisa com temática parecida e desenvolvida no mesmo município que desenvolvemos os estudos. Contudo, é importante destacar que, ainda que os títulos sejam parecidos e o município de estudo seja o mesmo, o objeto e desenvolvimento metodológico se diferem. O que demonstra a originalidade e importância dessa pesquisa.

Com o objetivo de contemplar o maior número de pesquisas possíveis, foram utilizados os seguintes descritores na busca: "Tempo Integral" AND "Educação do Campo" e "Educação em Tempo Integral" AND "Escolas do Campo". Posteriormente, como objetivo restringir a análise, foi acrescentada a palavra "Bahia".

As buscas foram realizadas em cinco plataformas digitais, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB), portal (EduCAPES) e ferramenta de busca (Google Acadêmico).

Pode se observar o uso das aspas ("") nos descritores de busca, pois segundo o "Google suporte"[7], consiste num mecanismo que possibilita maior precisão às buscas pelos resultados de pesquisas que mais se relacionam ao tema. Dessa forma, os resultados encontrados na busca são apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Resultados

Plataformas Digitais	**"Tempo Integral AND "Educação do campo"**	**"Educação em Tempo Integral" AND "Escolas do Campo"**
CAPES	13	18
BDTD	10	01
PPGED/UESB	0	01
EDUCAPES	23	12
GOOGLE ACADÊMICO	09	0
	53	32

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

De acordo com o quadro observa se que, como resultado da coleta de dados, chegamos a um quantitativo de 85 pesquisas sendo estas divididas em dois tipos de descritores. Através do descritor "Tempo Integral" AND "Educação do Campo" foram encontradas 13 dissertações CAPES, 09 dissertações e 1 tese na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

[7] Disponível em: https://support.google.com/websearch/answer/2466433?hl=pt-BR. Acesso em: 21 nov. 2022.

Dissertações 23 artigos no portal (EduCAPES), 7 artigos na ferramenta de busca (Google Acadêmico) e nenhum trabalho no Banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB.

Através do descritor “Educação em Tempo Integral” AND “Escolas do Campo” tivemos 16 dissertações e 2 teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1 dissertação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 9 artigos e 3 dissertações no portal (EduCAPES), 1 dissertação no Banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB) e não encontramos trabalhos na ferramenta de busca (Google Acadêmico).

Das 80 pesquisas encontradas mediante os descritores (Quadro 1) já apresentados anteriormente, apresentamos 8 (quadro 2) que mais se aproximam do objeto de estudo em questão, das quais possibilitam o debate e confronto de ideias sobre a temática.

Quadro 1: Descritores da pesquisa

ANO	TIPO	TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO
2011	Dissertação	Educação de Tempo Integral do Campo: Novos Tempos e Significados	Nilce Rosa da Costa e Candido Gomes	Universidade Católica De Brasília
2014	Dissertação	O Currículo nas Escolas de Tempo Integral: Estudo de Uma Escola de Zona Rural em Juiz de Fora/MG	Joseana de Miranda Rezende	Universidade Católica De Petrópolis
2015	TCC	Educação Integral nas Escolas do Campo: Uma Análise da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Alves de Araújo	Andreza Marisa Torres e Bruno Henrique Oliveira Timbo	Universidade Federal Da Paraíba
2015	Dissertação	Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? – O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO.	Samira Bandeira de Miranda Lima	Universidade de Brasília
2016	Dissertação	As Experiências Pedagógicas da Implementação da Política de Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo na Amazônia	Clênya Ruth Alves Vasconcelos	Universidade Federal Do Oeste Do Pará

ANO	TIPO	TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO
		Paraense		
2017	Artigo	Escola em Tempo Integral no Campo: Conflitos de Ideias	Rosa Maria da Silva e Antonio Sales	Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul
2018	Tese	O Programa Mais Educação e o Fortalecimento da Identidade da Escola Popular do Campo	Monalisa Porto Araujo	Universidade Federal Da Paraíba
2018	Dissertação	Educação em Tempo Integral Para Alunos do Campo: A Experiência de Andaraí-Bahia	Cíntia Pina Dantas Silva	Universidade Do Estado Da Bahia – UNEB
2018	Dissertação	O Currículo e a Disciplina História no Contexto da Educação Integral em Tempo Integral	Monique Alves Brito	Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia - UESB
2021	Dissertação	Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal: Há tempos e espaços para o Campo? Um estudo de caso na Escola Classe Ipê.	Maria Lucimar Matos de Lucena	Universidade de Brasília

Fonte: elaborada pelo autor (2023).

Dado o exposto no quadro, trazemos as relações, aproximações e contrapontos existentes nas pesquisas encontradas com o intuito de aprofundamento do conhecimento e aprimoramento detalhado do objeto em questão. Demarcaremos as análises realizadas especificando cada trabalho a partir dos títulos. São eles:

Educação de Tempo Integral do Campo: Novos tempos e significados. A pesquisa analisada foi realizada no município de Palmas – Tocantins (TO) tendo como campo de pesquisa uma escola localizada em um distrito carente de atividades culturais, de lazer e bens sociais. O objetivo geral desta pesquisa dialoga com um dos objetivos propostos pela pesquisa deste Estado da Arte quando traz a ideia de avaliar a proposta de Tempo Integral para o campo desejando saber o grau de satisfação da comunidade em relação ao projeto de tempo integral.

O currículo nas escolas de tempo integral: estudo de uma escola de zona rural em Juiz de Fora – MG, elaborado por Joseana de Miranda Rezende pela Universidade Católica De Petrópolis. Nossa análise parte da extrema necessidade de se chamar a atenção para o cuidado que a autora deve ter ao trazer o termo “zona rural” já no título do trabalho.

Sabemos que ainda há em muitos documentos a utilização do termo usado pela autora.

Contudo, se faz necessário aprofundar o debate sobre quais termos devem ser utilizados quando estamos nos referindo a uma lógica de se pensar na educação do campo em uma perspectiva crítica, capaz de romper com os ideais da educação rural, como mostra Silvana Gritti (2023), afirmando que esta expressão permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores.

Outro ponto a ser observado é que o objeto de estudo da pesquisa é uma escola localizada no campo, mas as discussões e debates apresentados no estudo não apresentam proposições em torno da educação do campo.

A autora deste trabalho visa compreender como se caracteriza e materializa a prática de uma escola em tempo integral situada no campo e a partir de qual concepção ela se materializa dialogando com autores como Coelho (1997; 2004; 2009); Cavaliere (2002; 2007; 2009); Gonçalves (2006), no sentido de aprofundar questões teóricas referentes ao tempo integral e à educação integral. O suporte teórico para o estudo do currículo foi baseado em Moreira (2001; 2008); Silva (1995; 2011) e Young (1986; 2007; 2011).

Vale destacar que, ainda que a temática tenha aproximação com o nosso objeto de estudo, percebe-se a ausência de referencial teórico e reflexões acerca da Educação do Campo, uma vez que a escola campo é localizada em uma área rural no município de Juiz de Fora - MG.

Esse trabalho foi utilizado como fonte de leitura para aprofundamento da temática aqui estudada e, podemos dizer que houve contribuições para tal. Entretanto, vale afirmar que, ainda que traga uma vertente dentro da linha da política de educação integral, se difere bastante das nossas discussões, pois percebemos a ausência de teóricos importantes dentro desta temática.

Segundo a autora Costa (2011), os resultados mostram que os pais e alunos também estão satisfeitos com o tempo integral. Segundo a equipe diretiva, os pais estão satisfeitos porque não precisam pagar alguém para cuidar de seus filhos enquanto trabalham. Contudo, este fato nos leva a ter um ponto de aleta e preocupação, pois a finalidade da proposta de educação integral em tempo integral não deve ter esta finalidade única.

Educação integral nas escolas do campo: uma análise na escola municipal de educação infantil e ensino fundamental Manoel Alves de Araújo. Com o intuito de analisar o impacto das ações do Programa Mais Educação para a construção da proposta de educação integral no campo, em tempo integral, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Alves de Araújo, localizada no Município de Pilar – Paraíba, os autores

fazem uma abordagem crítica e aprofundada do objeto de estudo, utilizando diferenciados procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa foi norteada a partir de um referencial teórico que dá embasamento à Educação Integral: Freire (2005), Teixeira (1962), Ribeiro (2009), entre outros. Na linha da Educação popular e Educação do campo a pesquisa foi direcionada a partir de: Caldart (2002), Arroyo (1999), Molina (2006), dentre outros.

Para os autores,

> a ampliação da jornada escolar é uma alternativa válida, contudo deve ser proposta em conjunto com a elaboração de atividades diversas, com a possibilidade de se explorar ambientes externos a escola, com o permanente diálogo da escola/comunidade e comunidade/escola, de modo que os (as) alunos (as) se sintam parte do processo educativo e percebam que a educação está sendo construída com eles e não para eles (Torres; Timbo, 2015, p. 56).

Assim, percebemos uma aproximação entre o trabalho apresentado com a atual pesquisa, tendo em vista o seu direcionamento na linha das diversas possibilidades a serem exploradas e a forte presença do diálogo entre a escola e comunidade e na construção com os sujeitos do campo.

Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? – O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO. Uma dissertação de mestrado tendo como autora Samira Bandeira de Miranda Lima da Universidade de Brasília.

Esta pesquisa foi realizada por Samira Bandeira de Miranda Lima e traz como objetivo geral uma análise da implantação e os desdobramentos da proposta de educação integral desenvolvida de 2012 a 2014, na escola do campo do Assentamento Vale da Esperança em Formosa-GO, instituída pelo Programa Mais Educação, tendo por base a tríade estruturante da Educação do Campo: educação, política pública e campo.

Esse trabalho trouxe grandes aproximações e contribuições para a nossa pesquisa, uma vez que, além de coadunar com muitos teóricos que utilizamos, também versa pelo método Materialismo Histórico Dialético e faz uma excelente abordagem na perspectiva da educação/ formação omnilateral, que para a autora

> significa dar condições mínimas para o desenvolvimento de novas possibilidades educacionais, agregando outras atividades que compõem o conhecimento humano. É permitir que os povos do campo também possam aprender fazendo música, teatro, danças, esportes, hortas agroecológicas, contribuindo, assim, para uma formação mais ampla, uma formação integral dos sujeitos do campo em diálogo com seu território, no caminho da formação omnilateral (Lima, 2015, p. 76).

Nesse direcionamento a autora traz uma reflexão crítica capaz de nos chamar a

atenção para a reflexão e a problematização do desenvolvimento da educação integral nas escolas do campo, trazendo contradições e aproximações em torno destas temáticas.

As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense. Neste trabalho Vasconselos (2016) traz como objetivo geral da sua pesquisa a compreensão sobre as experiências pedagógicas advindas da implementação do programa nas escolas do campo, tendo como objetivos específicos: analisar a conexão entre as atividades pedagógicas do turno escolar e as propostas no turno ampliado; entender a relação espaço-tempo na organização das atividades pedagógicas no cotidiano da escola; analisar a relação entre a ampliação da jornada escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Nesse contexto, nos é apresentada uma pesquisa pautada em análises pedagógicas e seus resultados mediante a implementação da proposta de jornada escolar em escolas campesinas do município de Santarém-PA. A autora se baseia em autores como Amaral (2016); Carvalho (2016); Cavaliere (2002; 2007; 2010; 2016); Moll (2010; 2012) e outros que trazem a perspectiva de Educação Integral ou Em Tempo Integral, fazendo conexões, aproximações e contrapontos com os autores que dialogam com os contextos da educação do campo, como Bezerra (2010; 2011); Caldart (2003; 2004); Freitas (2009); Gadotti (2013), entre outros.

Escola em tempo integral no campo: conflitos e ideias. O presente artigo, publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo em 2017, de autoria de Rosa Maria da Silva e Antonio Sales, ambos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, faz uma análise sobre discursos e conceitos referentes à Educação de Tempo Integral, ao mesmo tempo em que aponta algumas ideias da população do campo do município de Corumbá-MS. De acordo com Silva e Sales (2017):

> A pesquisa revela que grande parte da comunidade do campo é desfavorável a esta política e que apesar das boas intenções, a implantação da escola de tempo integral evidencia a permanência de certo descaso para com a população do campo, pois, sua concepção além de basear-se no modelo das cidades educadoras, em nenhum momento menciona o campo, é como se este espaço não existisse, ou fosse insignificante, levando em conta o grande valor dado à cidade (Silva; Sales, 2017, p. 775).

Através deste trabalho, evidencia-se a importância de uma proposta pensada em conformidade com os anseios da comunidade e dos povos campesinos, partindo do diálogo e da consulta desses sujeitos para que a construção aconteça com todos, em torno da escola.

Os autores trazem duras críticas à implementação da política de educação em tempo integral, através do então Programa Mais Educação, em uma escola do campo a qual uma

autora do texto já atuou como gestora escolar. Apontam um caráter assistencialista desta política, ausência da participação da comunidade e outras críticas de caráter estrutural, no que se refere às ações do órgão diretivo do município.

Podemos assim dizer, que estes trabalhos nos possibilitaram fazer reflexões a respeito do desenvolvimento da proposta em escolas campesinas.

Nesse contexto os autores explicitam a atenção e cuidados que devem ser observados no processo de implementação e desenvolvimento de propostas de ampliação da jornada escolar em escolas do campo. Tais cuidados estão presentes em nossos objetivos específicos ao propormos "identificar se houve melhorias e/ou retrocessos apresentados pelas escolas do campo após a implantação da política de educação em tempo integral no município" e "verificar a viabilidade da educação em tempo integral desenvolvida na Educação do Campo com as diversas realidades vivenciadas no contexto campesino".

O programa Mais Educação e o fortalecimento da identidade da escola popular do campo, tese de doutorado defendida por Monalisa Porto Araujo na Universidade Federal da Paraíba no ano de 2018. Este trabalho, traz como questão de pesquisa "quais impactos da implantação da Educação em Tempo Integral, com ações do Programa Mais Educação, para a construção de uma identidade de Escola do Campo?". Esta questão dialoga com a problemática apresentada em nossa pesquisa quando trazemos o questionamento de "Quais os desdobramentos da educação em tempo integral implantada na Educação do Campo do município de Andaraí-BA?".

Ao perguntar quais impactos ou desdobramentos da ampliação da jornada escolar em escolas do campo pode nos trazer várias vertentes e inquietações que só serão compreendidas após análises aprofundadas sobre tais temáticas. Algumas destas vertentes já foram sinalizadas a partir da lente de Araujo (2018) ao afirmar que:

> Encontramos um cenário de possibilidades de reconstrução da identidade das escolas do campo, pela contradição da constituição do Programa Mais Educação e sua potencialidade ao incorporar elementos da identidade da comunidade campesina, que são insurgentes ao modelo de desenvolvimento econômico e mercantilista imposto ao campesinato (Araújo, 2018, p. 10).

Dessa forma a autora reafirma suas reflexões ao trazer um referencial teórico fundamentado na perspectiva da Educação Popular e sua viabilidade para construir alternativas a colonialidade vivida na América Latina, e em específico, pelas populações campesinas.

Educação em tempo integral para alunos do campo: a experiência de Andaraí-BA. Esse trabalho se destaca pelas aproximações com a nossa pesquisa, desde o título ao campo da

pesquisa.

Dentre as pesquisas realizadas e selecionadas para análises, esta é a que mais se aproxima da pesquisa em desenvolvimento por se tratar de uma pesquisa realizada no mesmo município, também trazendo a contextualização da Educação em Tempo Integral relacionada a escolas do campo. Contudo, vale salientar que a autora desenvolveu sua pesquisa analisando os contextos voltados apenas para uma escola do campo, denominada Escola de Tempo Integral Fernando Gomes de Azevedo, localizada no assentamento do Mocambo, na zona rural do município de Andaraí-BA entre 2016 e 2017.

Já a pesquisa em andamento será desenvolvida a partir de um olhar crítico analisando diversos aspectos da implantação da Educação em Tempo Integral em todas as escolas municipais do Campo no município de Andaraí-Ba, situada no Território de Identidade da Chapada Diamantina.

Para Silva (2018),

> Essa pesquisa, intitulada Educação em tempo integral para alunos do campo: a experiência de Andaraí- Bahia, tem como objetivo analisar este modelo de ensino e se ele é capaz ou não de influenciar na elevação da autoestima e em uma possível permanência do sujeito no campo, e em caso positivo, de que maneira isso se dá. O lócus da pesquisa é a Escola de Tempo Integral Fernando Gomes de Azevedo, situada no assentamento do Mocambo, zona rural do município de Andaraí, e inaugurada em 2014. O presente trabalho, desta forma, busca perceber se existe uma maior valorização identitária dos sujeitos dessa comunidade, por conta do processo educativo desenvolvido na escola (Silva, 2018, p. 15).

Aqui também temos uma aproximação da nossa pesquisa, pois trazemos como um dos objetivos específicos “identificar se houve melhorias e/ou retrocessos apresentados pelas escolas do campo após a implantação da política de educação em tempo integral no município”.

Analisar se o modelo de ensino é capaz ou não de influenciar na elevação da autonomia dos sujeitos campesinos está fortemente ligado às possíveis melhorias que podem ser encontradas nos diversos contextos campesinos a partir da ampliação da jornada escolar em escolas do campo entendendo que existem muitos outros aspectos a serem observados no decorrer da pesquisa.

Outro ponto divergente observado entre as duas pesquisas é que trazemos uma reflexão crítica pautada no materialismo histórico dialético embasada em autores como Castro (2022); Kosik (1997); Martins (2020); Marx (2013); Masson (2012); Pistrak (1981); Rodríguez (2014); Santos (2012; 2016; 2020; 2021); Soares (2022) e outros. Enquanto a

autora faz a sua fundamentação teórica também com alguns autores críticos como Arroyo (2006; 2011; 2014), Caldart (2008; 2011; 2012), Freire (1987), Gohn (2012), Nascimento (2008; 2013), Cavaliere (2002; 2009; 2010), Paro (1988) e Teixeira (1957; 1968; 1977), mas não direcionada/embasada na dialética.

O currículo e a disciplina história no contexto da educação integral em tempo integral. Realizado por Monique Alves Brito da Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia – UESB, ainda que não traga a pauta a Educação do Campo em seu contexto, se apresenta como mais um aporte bibliográfico metodológico materialista histórico capaz de apresentar possibilidades de análises a contribuir com a pesquisa em andamento.

Com o objetivo analisar o currículo prescrito e praticado na disciplina história na proposta de educação integral em tempo integral do Programa de Educação Integral (ProEI) na Bahia.

Para a autora,

> A concepção de educação integral que emana do Estado, sobretudo a partir de 2007, com a implementação do PME, se sustenta, especialmente, em quatro pilares: a escola como espaço de proteção social da criança e do adolescente; a ampliação do tempo e do espaço; o uso de 'parcerias' públicas e privadas; e a qualificação da educação a partir de uma formação integral (Brito, 2018, p. 113).

A autora apresenta quatro pilares como sustentação da implementação do então Programa Mais Educação, trazendo mais pontos de reflexão como, dentre outros, o caráter assistencialista através da proteção social e o uso de parcerias públicas e privadas.

Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal: Há tempos e espaços para o Campo? Um estudo de caso na Escola Classe Ipê. Este trabalho é uma dissertação de mestrado defendida por Maria Lucimar Matos de Lucena no ano de 2021 na Universidade de Brasília.

O trabalho traz como objetivo conhecer as ações pedagógicas desenvolvidas por uma escola classe do campo, partindo de um estudo de caso da Escola Classe Ipê (ECIpê), e analisar o trabalho de organização dos tempos e espaços educativos que vem sendo realizado no PROEITI, em consonância com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo.

Esta produção se aproxima da nossa proposta, dentre outros fatores, por estar também embasada no método Materialismo Histórico Dialético, entendendo que a

> concepção de que o tema objeto da pesquisa, a educação, está assentado em um contexto social que sofre as diversas determinações de uma realidade histórica à qual está inserido. Nessa perspectiva, não se pode compreender o fenômeno pesquisado sem que se entenda as questões concretas da realidade que afetam a sua construção histórica (Lucena, 2021, p. 41).

Dessa forma, evidencia que não se pode compreender o fenômeno pesquisado sem que se entenda as questões concretas da realidade significa ir a fundo na investigação dos fatores para se chegar ao concreto, nesse caso, partindo das realidades vivenciadas na escola. A autora aponta que:

> Tanto as Diretrizes da Educação Integral quanto as Diretrizes Básicas da Educação do Campo no Distrito Federal indicam a integração da comunidade aos processos formativos da escola como princípios da educação e apontam para uma concepção de formação do ser na sua integralidade. Ou seja, uma formação humana Omnilateral de perspectiva emancipatória dos sujeitos (Lucena, 2021, p. 184).

Nesse sentido, também elucidamos aproximações com a nossa pesquisa, tendo em vista a presença do debate direcionado na perspectiva da formação na intregalidade dos sujeitos canalizada para a vertente da formação omnilateral.

No entanto, essa perspectiva de formação emancipatória pressupõe que os processos formativos da escola tenham, em suas matrizes, o trabalho como princípio educativo (Caldart, 2017), de tal forma que possa promover a superação da fragmentação do conhecimento e das relações sociais capitalistas que limitam o desenvolvimento humano enquanto ser social.

A autora traz para debate autores na linha da educação integral, educação do campo assim como, muitos documentos norteadores destas modalidades.

Das pesquisas apresentadas para reflexão no, destacamos as categorias temáticas de aprofundamento em cada trabalho, sendo distribuídas da seguinte forma: cinco pesquisas voltadas para currículo, duas para comunidades escolares, duas na perspectiva de práticas pedagógicas e uma pesquisa na vertente da identidade dos povos campesinos.

Portanto, as pesquisas encontradas são de suma importância para analisar os desdobramentos da educação em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-BA tendo em vista todo o contexto político, pedagógico e também de disputas que envolvem direta e indiretamente os povos campesinos. Contudo, no que se refere a estudos e pesquisas voltadas para as escolas do campo, percebe-se que esta modalidade carece de mais trabalhos na área, visto que é um campo de importante debate e um território em disputa.

4. POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao trazermos o termo políticas públicas para o debate, exige-se a compreensão desse conceito e observar a quem, de direito esta ação visa alcançar.

À vista disso, compreende-se que políticas públicas podem ser compreendidas como um coletivo de programas, ações e decisões direcionadas pelos governos, em suas três esferas, para garantir direitos à população em diversas áreas, como saúde, educação e lazer, com o objetivo de promover qualidade de vida e bem-estar a todos.

Tendo em vista que muitos estudiosos partem dessa linha como fonte e objeto de suas pesquisas, trazemos Mead (1995), que define as políticas públicas como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Trazemos Lynn (1980) que as aponta como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos, e Peters (1986), quando assevera que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

De forma explícita, asseguramos que tais conceitos afetam a todos os cidadãos, direta ou indiretamente, de todas as escolaridades, independente de sexo, raça, religião ou nível social.

As abordagens e discussões a respeito das políticas públicas apresentadas no país como fundamentação para a modalidade educação integral, bem como para sua efetivação nos diversos contextos vivenciados no Distrito Federal, estados e municípios corroboram com as reflexões anteriores e ampliam o campo da discussão em torno desta temática. De acordo com Smarjassi e Arzani (2021, p. 1),

> As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. A partir dessa definição de políticas públicas educacionais, é preciso avaliar criticamente em que medida, no que se refere a direito à Educação, elas têm sido concretizadas, isto é, se de fato têm sido corporificadas.

Em congruência com o mencionado pelas autoras, observa-se que a implementação das políticas públicas, de fato surgem com o intuito de garantir o acesso à educação de qualidade para todos. Mas esta garantia deve perpassar por estratégias que busquem sanar as desigualdades postas historicamente, oriundas da segregação educacional que nos dias atuais

se fazem presentes através de diversos aspectos e contextos.À vista disso, nos deparamos com as estratégias de implantação da educação integral no Brasil, que se firma como uma política pública, se apresentando como uma das formas de viabilizar a redução das marcas deixadas pelas desigualdades encontradas no processo educacional deste país.

Contudo, nasce um grande debate a respeito do real objetivo desta política no país, através de estudiosos que contrapõem e tecem críticas se referindo a esta política como mais uma ação que contribui com o aumento das desigualdades existentes no país, ao apresentar um caráter meramente assistencialista.

Nesse intuito, Silva e Sales (2017) aponta que uma das justificativas para se implantar esse modelo está evidentemente ligada a problemas sociais que ocorrem na cidade. E apresenta que, segundo a Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (2009)

> O PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às "crianças das camadas sociais mais necessitadas", às "crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa". Nesse sentido, o Plano valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social (Brasil, 2009, p. 22).

Partindo do ponto de vista dos autores citados anteriormente, Paro *et al*. (1998a) afirma que

> O Estado na tentativa de atender as reivindicações e pressões da população por mais instruções, responde com propostas de escolas em tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica (Paro *et al*. 1988a, p. 14).

E também, trazemos Silva e Flach (2017) assegurando que:

> No Brasil, muitos projetos compensatórios e assistencialistas foram classificados como propostas de educação integral, entretanto, se relacionam muito mais com a doutrina de atenção integral e com o tempo escolar ampliado. Esses projetos têm contribuído para ofuscar os fatores determinantes das desigualdades sociais (Silva; Flach, 2017, p. 735).

À vista disso, vale a pena refletirmos sobre o pensamento de Castro e Faria (2012) ao afirmar que:

> Na impossibilidade de ampliar o atendimento em horário integral – até hoje considerado um privilégio pelo investimento que envolve – muitas redes municipais vêm oferecendo atividades extraclasses que representam algumas horas a mais na escola. Em algumas redes, permite-se que alunos do ensino fundamental frequentem os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral (Castro; Faria, 2002, p. 85).

As afirmações aqui apresentadas pelos autores, indo contra ao que está posto no PNE (2009), certamente trazem desconforto e inquietações para aqueles que acreditam e defendem

a ideia da ampliação da jornada escolar como política pública.

Entretanto, vale salientar que não se trata aqui de ser contra ou a favor da Educação Integral em tempo integral como política pública no país. O que se deve observar defender e lutar é que, de fato, o abismo existente entre as oportunidades ofertadas para os filhos da classe trabalhadora e os filhos da classe dominante é enorme, e ações em prol da superação desse abismo precisam ser realizadas.

Destarte, salientamos que tais políticas devem ser pensadas para todos os sujeitos. Contudo, há de se concordar que se faz necessário, diante de tamanha desigualdade histórica em nosso país, pensar nas prioridades desse atendimento e destas políticas.

Entendemos o posicionamento de Paro *et al*. (1998) frente as realidades postas pelo Estado, quando partem de uma lógica de imposição de propostas sem a escuta e participação da comunidade antes das implantações determinadas. Contudo, não se pode afirmar que os objetivos da política de educação integral sejam, tão somente, a solução de problemas sociais. Ainda que este fator possa estar visivelmente imbricado em diversas Redes de Ensino.

Podemos contrapor este pensamento através de Eva Waisros (2011), estudiosa de Anísio Teixeira, quando aponta que mesmo sem utilizar o termo educação integral ou escola de tempo integral, seus pensamentos e ideias foram fundantes para a concepção e construção desta política no Brasil.

Waisros e Rocha (2011) apontam que Anísio Teixeira:

> Falava da escola comum do homem brasileiro. Antes de mais nada, apenas a escola pública, para ele, poderia se configurar como tal. Mas a escola pública ampliada nas suas funções, reconstruída, integradora e integrada. Integrada em várias direções: - oferecendo uma educação que integrasse a formação intelectual sistemática da criança e do jovem e o seu desenvolvimento físico, artístico e social e sua iniciação para o trabalho (...);
> - internamente integrada, pelo trabalho socializado dos seus próprios professores e pela gestão colegiada da escola, prevendo-se a própria participação dos alunos;
> - externamente integrada, constituindo-se em um verdadeiro centro educativo da comunidade em que está inserida, estendendo-se, assim para além dos muros da influência da escola (Waisros; Rocha, 2011, p. 16-17).

Dado o exposto, ratificamos a contraposição feita aqui, no sentido de chamar a atenção que a fala de Anísio apresentada nesta citação reverbera o fundamento da política de educação integral que defendemos, tendo em vista, muito além de um caráter assistencialista. E sim, a ampliação de oportunidades para todos. Ainda que os mais beneficiados sejam os sujeitos oriundos da classe trabalhadora.

Corroborando com a fala de Anísio, Santos e Vieira (2012) afirmam que:

> Educar na perspectiva da educação integral extrapola a ampliação do tempo, bem

> como a ampliação de espaços; trata-se na necessidade de educar para ler, escrever, calcular, interpretar, produzir textos e poesias, resolver problemas com as quatro operações e muito mais que isso, ou seja, educação em sua integralidade visa ao ensino e à aprendizagem, ao olhar e ao cuidar do outro, visa à proteção e à emoção, respeito às diversidades; traduz a cultura da paz. O desejável é educar sujeitos que construam uma sociedade mais humanizada e menos violenta, a educação integral desenvolve-se e acontece em diferentes espaços, tempos e relações, é a educação da família, da escola, da maré, do campo de futebol, da rua, do bairro, etc. Pensar nessa grande rede é pensar na educação integral do nosso tempo (Santos; Vieira, 2012, p. 338-339).

Isso posto, reafirmamos a ideia contrária a Paro (1998), e reafirmamos a importância de trilharmos no direcionamento dos enfrentamentos necessários para que a educação integral em tempo integral, como política pública aconteça, de fato no chão da escola atendendo aos sujeitos que lá estiverem.

Concordamos com Silva e Flach (2017) ao afirmarem que muitos projetos compensatórios e assistencialistas foram classificados como propostas de educação integral, pois foi altíssimo o número de Redes de Ensino que, a partir do Programa Mais Educação (como proposta indutora a ampliação da jornada escolar), iniciaram o processo de transformação de suas Redes aderindo à jornada escolar ampliada antes mesmo do aprimoramento dos diversos conceitos, e sem o diálogo com as comunidades, as inúmeras propostas aligeiradas, a fim de cumprir com uma agenda repleta de interesses políticos internos e externos e a ausência de formação continuada adequada para professores e demais agentes educativos atuantes na escola foram e ainda são fundamentais para o surgimento da atenção integral, como aponta as autoras.

Ao trazer o termo atenção integral as autoras partem do princípio da crítica de uma proposta que versa pela lógica de cumprimento de carga horária em que os sujeitos ficam na escola somente para serem atendidos em mais do que já fazem no turno oposto. Mas se faz necessária uma reflexão sobre as realidades que estão postas nas redes de ensino e nas escolas que desenvolvem essa política.

Seguindo essa linha de pensamento sobre a ampliação do tempo, Moll (2012) afirma que “de nada adianta esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares”.

Dentro dessa lógica, se faz necessário pensar na proposta de educação integral como política pública que, segundo Freire (2005), possibilite a articulação dos saberes, que seja emancipadora e com vistas à transformação social. O autor ainda assevera

> [...] ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição de conhecimento, não

> apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária da criança na escola (Freire, 2005, p. 46).

Partindo destas ideias, evidencia-se a real intenção da proposta de educação integral apresentada, pensada e defendida pelos autores até aqui, que acreditam nesta política. Contudo reiteramos a urgente necessidade de ampliação deste debate para que, de fato os conceitos cheguem às Redes de Ensino e nas escolas.

Ainda pautando na discussão em torno dos autores que se apresentam contrários à política de educação integral, Castro e Faria (2012) questionam e apontam que, devido a inviabilidades financeiras de entes federados para que se concretize a política de educação integral, surgem muitas atividades extraclasses em que os alunos frequentam os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral.

Dado esse contexto, trazemos Pereira, Freitas e Andrade (2023) ao assegurarem que:

> muitos programas, projetos educacionais, planejamentos de aulas, propostas pedagógicas, entre outros, a existência de um grande ecletismo epistemológico sobre qual tipo de formação, no viés da Educação Integral têm se constituído na prática docente. Onde, para muitas propostas e ações, a adesão de uma jornada em tempo integral, por si só, já caracterizaria uma formação integral dos sujeitos. Ou a adesão de projetos artísticos, culturais e esportivos no contra turno à escola teria o mesmo efeito. Longe de desmerecer tais iniciativas e ações, entendemos que é preciso "separar o joio do trigo" para melhor compreender a intencionalidade formativa em torno de cada ação em Educação Integral (Pereira; Freitas; Andrade, 2023, p. 90).

Assim, é de extrema importância atentar-se para as reflexões que precisam ser feitas antes de se fazer uma adesão. Vale destacar que a ampliação do tempo só terá sentido conseguirá cumprir seu objetivo se, juntamente com o tempo, ampliar também as potencialidades, as oportunidades e as possibilidades e, para tal, exige-se o mínimo de condições. Pois, caso contrário, todas as críticas até aqui, se firmam e se fundamentam na ausência de políticas consistentes que atendam, cheguem, realmente nos sujeitos de direitos.

4.1 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O processo de implantação da política de educação integral tem se apresentado de forma ascendente em nosso país, ainda que todo o embasamento teórico se dê pelos meados das décadas de 20 e 30 e alguns documentos legais já traziam argumentos e embasamento legal para tal implantação, mas é a partir do ano de 2007, propriamente dito, que a temática acerca da educação integral e educação em tempo integral se fortaleceu e tem crescido até os dias atuais, como podemos perceber através dos documentos apresentados a seguir.

4.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) como documento base da luta universal contra a opressão e a discriminação tendo como um dos princípios a defesa da igualdade e da dignidade das pessoas. Defende também a ideia de que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem estar acessíveis a todas as pessoas.

Ao trazermos a DUDH para o debate de embasamento legal desta temática, entendemos que este documento reafirma e sustenta os princípios da Educação Integral, ao enfatizar a necessidade e importância dos direitos humanos como essencialidade a todos os seres humanos, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária que viva na tentativa de eliminar toda discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade e principalmente por divisão de classes, tendo em vista a desigualdade educacional presente em nosso país a partir das oportunidades de qualidade de ensino cada vez melhor para a elite brasileira e as péssimas condições de aprendizagem para os filhos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, entendemos que nesta Declaração, o conceito de educação integral é latente em seus artigos e fundamentações, não só como apresentação de direitos destinados às pessoas, e sim como uma forma de tornar esses direitos palpáveis e presentes na sociedade, sobretudo no que se refere ao contexto educacional do nosso país, uma vez que na formação dos sujeitos não se pode abrir mão de debates que perpassam por toda a vida humana.

4.1.2 Constituição Federal de 1988

Encontramos na Constituição Federal de 1988 alguns artigos que dialogam com a educação integral. Importante salientar que aqui não nos referimos a conceitos, e sim a referências que o aprofundamento desses artigos são capazes de fazer no contexto de direitos e oportunidades para todos.

Dentre outros artigos, destacamos o artigo 205 ao afirmar que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Aqui percebemos um direcionamento e orientação da Carta Magna para toda a sociedade e o Estado distinguindo as funções e obrigações de cada um no processo educacional do nosso país. Aponta a família e a sociedade em geral como incentivadores e

fiscalizadores do processo, mas deixa claro que o Estado tem o dever de criar e oferecer as possibilidades necessárias para que todos tenham a oportunidade de usufruir de uma educação de qualidade e que esta os possibilite lidar com diversas vivências ao longo da vida.

Ao trazermos o termo “possibilidades necessárias” entendemos que estas estão atreladas a diversas estratégias que venham a permitir, de fato, a efetivação de políticas públicas educacionais que cheguem para todos e que, além de chegar para todos, que sejam vivenciadas de maneira digna e justa pela sociedade.

Nesse contexto, vale referenciar que a política de educação integral no Brasil se alicerça no Art. 205 da Constituição como mais uma possibilidade oferecida pelo Estado que vise o pleno desenvolvimento da pessoa.

4.1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, também se apresenta como um documento embasador da modalidade educação integral. Esse destaque se faz presente em alguns dos seus artigos nos mostrando que o processo educacional se dá além do âmbito escolar.

O artigo 53º diz que toda criança e todo adolescente têm direito à uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho (Brasil, 1990).

Nesse sentido, evidencia se a relação do ECA com a importância da educação integral no desenvolvimento de um processo educacional que dialogue com o pleno desenvolvimento dos sujeitos, que pense na educação dos sujeitos em sua integralidade para a vida em uma perspectiva cidadã, mas não para, exclusivamente, qualifica-los para o mundo do trabalho e sim, para que eles sejam capazes de, no mundo do trabalho, atuarem como sujeitos íntegros, críticos, pensantes e que resistam as desigualdades encontradas neste “mundo” do trabalho.

No Art. 59 diz que “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”, reafirmando assim, um dos conceitos de educação integral que defende a ideia de processos educacionais que saiam da visão conteudista delineada por estruturas curriculares que partem de contextos fora das realidades vivenciadas pelos sujeitos (Brasil, 1990).

A demais, esse artigo reafirma a ideia vivenciada pela política de educação integral que pode ser direcionada tanto ao contexto de educação dos sujeitos em sua integralidade,

como na necessidade de ampliação do tempo de permanência na escola para que esta, embasada no artigo 59 do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como demais legislações aqui apresentadas, possam oferecer as possibilidades necessárias, outrora já sinalizadas, através de atividades culturais, esportivas, de lazer e dentre outras tantas.

4.1.4 Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 denominada Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação foi sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e também se apresenta, em alguns dos seus artigos, como mais um documento que se relaciona, com o conceito e as ideias trazidas pela política de educação integral no país.

De acordo com o Art. 1º,

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Aqui percebemos que a LDB afirma, assim como os conceitos de educação integral, que o processo educacional pode permear outros espaços formativos além dos espaços escolarizados, possibilitando o desenvolvimento do processo educacional em diferentes espaços e diferentes relações, que permitam a socialização.

O Artigo 2º afirma que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e prepará-lo para exercitar sua cidadania, possibilitando um processo educacional que permita aos sujeitos se relacionar com os diversos setores da sociedade, dando-o a condição de analisar e contrapor as vivências apresentadas na vida social. Podemos dizer que esta é uma forte característica da educação integral, quando a mesma visa a emancipação dos sujeitos.

Mais adiante no Art. 34 diz que:

> A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2o O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

O artigo e inciso apresentados reafirmam de forma clara o direcionamento da Lei apresentada como embasamento legal à política de educação integral no país, sobretudo a ampliação do tempo de permanência dos estudantes do ensino fundamental na escola

objetivando mais possibilidades para os sujeitos, dispondo de mais tempo na escola, estarem em contato com mais cultura, mais arte, mais esporte, mais aprendizagem e mais oportunidade de usufruir dos direitos que lhes foram retirados ao longo da história do processo educacional desse país.

4.1.5 Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010

Instituído pela Lei n.º 10.172/2001, traz nas metas 21 e 22 as seguintes orientações:

> 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
> 22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócioeducativas (Brasil, 2001).

As metas asseguram a ampliação progressiva da jornada escolar reconhecendo a educação em turno integral no período de pelo menos sete horas diárias, através do desenvolvimento de atividades esportivas, artísticas e alimentação adequada como uma ação significativa para a diminuição das desigualdades sociais, ampliação democrática das oportunidades de aprendizagem e universalização do ensino. Vale assegurar que no documento há uma tendência em atender preferencialmente as crianças das famílias de menor renda.

4.1.6 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que tinham como objetivo melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), tendo como ministro da Educação Fernando Haddad no Partido dos Trabalhadores (PT).

O Plano tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo, embora mesmo assim, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como por exemplo o então Programa Mais Educação, que tinha como objetivo a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como uma estratégia indutora desta política para todas as escolas brasileiras.

No mesmo dia do lançamento do PDE, o Governo Federal lançou, através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação que dialogava com a ideia de educação integral mostrando as metas que apontavam para a

transformação da escola em um espaço da comunidade, bem como dos órgãos públicos no entorno da escola, assim como toda a comunidade, em ambientes de aprendizagem, reafirmando que o conhecimento se dá também na comunidade e que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola está, diretamente, relacionada à melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma chamamos a atenção para o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 que nos diz que:

> Artigo VII – ampliar possibilidade de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; Artigo XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento do educando com sua escola; Artigo XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (Brasil, 2007).

Através desses artigos evidencia-se a proposta de educação integral com ampliação de tempo e espaços apresentada pelo governo Lula a fim de criar possibilidades de um atendimento mais amplo e mais completo para as crianças, adolescentes e jovens como forma de tentativa de igualdade de oportunidades.

4.1.7 Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007

Esta portaria teve o objetivo de unir ações do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério dos Esportes e Ministério da Cultura para, em uma ação conjunta, instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar.

Através desta portaria deu-se início a um novo marco no processo educacional nas escolas públicas do país, pois o grande número de municípios e escolas que começaram a fazer adesão ao então Programa Mais Educação, simbolizou o desejo dos municípios em proporcionar mais oportunidades de aprendizagens significativas para os seus estudantes.

Mas foi no dia 27 de janeiro de 2010, através do Decreto nº 7.083, que o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva reafirma a atuação do então Programa Mais Educação como estratégia indutora a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, inicialmente pelo Art. 1º ao dizer que:

> O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação

básica em tempo integral (Brasil, 2010, p. 1).

Faz-se necessário analisar que os documentos legais citados até aqui não trazem tão somente a ideia de ampliação de tempo de permanência dos alunos na escola para mais do que já existe nos currículos tradicionalmente impostos pelo sistema capitalista mercadológico que visa, única e exclusivamente, o preparo e qualificação para o trabalho. A legalidade centralizada nos referidos documentos parte do princípio de reparação de direitos e oportunidades que, historicamente foram retirados principalmente das classes menos favorecidas, em detrimento de benefícios concedidos a poucos. E esta reparação perpassa pela garantia de um processo educacional que permita o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas intelectual, física, emocional, social e cultural.

É justamente neste sentido que o conceito de educação em tempo integral se relaciona com a educação integral propriamente dita, pois:

> § 2o A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2010, p. 1).

Dessa forma, o documento aponta que para o desenvolvimento de uma educação integral que atenda os sujeitos em suas múltiplas dimensões se faz necessário pensar também na ampliação do tempo de permanência desses sujeitos na escola, tendo em vista as tantas fragilidades que existem no período de 4 horas existente na maioria das nossas instituições.

4.1.8 FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

Instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, esta lei, através do art. 10, § 3º, “determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental”.

Além disso, o FUNDEB, no Art. 36, estabelece valores diferenciados para o financiamento da educação em tempo integral no ensino fundamental e ensino médio.

4.1.9 Decreto Presidencial Nº7.083 de 27 de janeiro de 2010

Este decreto disoões sobre o Programa Mais Educação uma vez que, através deste, o governo decreta que o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria

da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral e estabelece os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação.

4.1.10 Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024 foi instituído pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 sancionada pela então presidente Dilma Rousseff definindo as 10 diretrizes para guiarem a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 (vinte) metas a serem cumpridas na vigência.

O Plano já inicia suas referências à Educação Integral na meta de número I sobre a educação infantil ao trazer o estímulo a uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil.

Mais adiante, dá continuidade a temática sugerindo o avanço dessa modalidade da educação apresentando a meta 6 (seis) a ser atingida em todo o país. Esta meta prevê a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e que pelo menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil também sejam atendidos nesta modalidade.

A partir da sanção do Plano Nacional de Educação, os estados e municípios tiveram que elaborar e homologar seus planos (estaduais e municipais) e se esforçarem para o comprimento das metas dispostas em seus respectivos documentos.

Compreendemos que os estados e municípios do país dispõem dos seus Planos Estaduais e Planos Municipais para tomarem como base norteadora das ações a serem desenvolvidas no processo educacional, tendo as metas estabelecidas nestes como objetivos centrais para seus sistemas educacionais.

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação se apresenta como um dos principais documentos norteadores e impulsionadores da implantação da educação integral no país, bem como da política de educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

4.1.11 Programa Escola em Tempo Integral

Foi aprovado na Câmara dos Deputados no dia 03 de julho de 2023 e no Plenário do Senado Federal em 11 de julho de 2023 o Projeto de Lei (PL) nº 2.617 de origem do Executivo, que institui o programa Escola em Tempo Integral (Governo, 2023).

A proposta apresentada pelo governo federal tem como objetivo ampliar o número de vagas de tempo integral em escolas de educação básica trazendo um conjunto de estratégias e ações, coordenadas pelo Ministério da Educação, com o intuito de favorecer o alcance da meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014), política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro.

O PL 2.617/2023 permite à União financiar recursos para subsidiar a abertura de matrículas em período integral nas escolas de educação básica, por meio de transferências para estados e municípios que fizerem a adesão ao Programa.

A adesão ao Programa Escola em Tempo Integral e o recebimento dos recursos não serão suficientes para implementação das estratégias que venham a superar os desafios de organização, gestão e implementação da educação integral em jornada ampliada nas escolas, mas o Programa também contará com apoio técnico e pedagógico para as redes de ensino como embasamento técnico e teórico das ações a serem desenvolvidas.

As propostas de ampliação de tempo de permanência escolar no Brasil trazem a ideia de ampliação do tempo integral igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais com a finalidade do desenvolvimento e formação integral de bebês, crianças e adolescentes a partir de um currículo diversificado integrado a base comum, que amplia e articula diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola tendo, quando possível, a participação e atuação dos sujeitos da comunidade na troca de experiências e ricas vivências a partir dos saberes comunitários.

Após os tramites de aprovação do PL nº 2.617 na Câmara dos Deputados e no Plenário do Senado Federal, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva na última segunda-feira, 31 de julho de 2023 a Lei nº 14.640 que, de fato, cria o Programa Escola em Tempo Integral no Brasil.

Esse fato marca o atual cenário de transformação no contexto educacional brasileiro que, outrora se apresentava como motivador e financiador da política de militarização das escolas públicas defendida pelo governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, como a única e melhor forma de resolver os problemas existentes na educação do país.

O sentido de transformação aqui apresentado se refere à substituição do rigor disciplinar punitivo e inibidor que é posto pela proposta de militarização nas escolas públicas brasileiras por mais oportunidades de acesso à arte, à cultura, à leitura, ao esporte e às experiências trazidas pelos próprios sujeitos.

Neste sentido, Kátia Schweickardt, secretária de Educação Básica do MEC (31/07/2023), no ato de sansão da nova lei diz que:

> Já sabemos que simplesmente ficar mais tempo na escola, sem uma intencionalidade transversal de currículo, sem atividades culturais e sem conexões que deem sentido àquela jornada para o aluno não implica necessariamente uma educação de qualidade. Estamos falando de mais tempo na escola para mais oportunidades. Não é qualquer oportunidade ou experiência, mas aquelas que potencializam os direitos à aprendizagem, ao desenvolvimento do estudante e ao acesso à cidadania (Brasil, 2023).

Para Camilo Santana, ministro da Educação 31/07/2023, "A escola em tempo integral não é só para aumentar a carga horária, mas acolher bem as pessoas, os alunos. É para dar oportunidade e valorizar o professor" (Brasil/MEC, 2023), pois "estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar" (Moll, 2012, p. 14).

Dessa forma, os autores dialogam no direcionamento da ampliação do tempo escolar, agora através da instituição do Programa Escola em Tempo Integral, também para a ampliação das boas relações interpessoais, para oportunizar novas experiências vivenciadas no contexto escolar.

Também apresentamos a Portaria n.° 1.495 de 02 de agosto de 2023 do Ministério da Educação que Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral que afirma em seu Artigo 3º que:

> São objetivos do Programa Escola em Tempo Integral:
> I - fomentar a oferta de matrículas em tempo integral, em observância à Meta 6 estabelecida pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
> II - elaborar, implantar, monitorar e avaliar Política Nacional de Educação Integral em tempo integral na educação básica;
> III - promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral;
> IV - melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes; e
> V - fortalecer a colaboração da União com estados, municípios e o Distrito Federal para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2023).

Esta portaria, além de apresentar os critérios de adesão e pactuação das metas para ampliação de matrículas em tempo integral, traz os objetivos do Programa Escola em Tempo Integral uma vez que estes não foram apresentados na lei de criação do Programa. Destacamos a importância do primeiro objetivo apresentado que traz a observância à Meta 6 do PNE como um dos marcos legais de implantação e desenvolvimento desta política no país e também o terceiro objetivo que reforça as discussões aqui apresentadas ao trazer o termo "oportunidades", tendo em vista o quanto já abordamos e dialogamos sobre esta perspectiva aqui.

4.1.12 A Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023

Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral.

4.1.13 Resolução nº 26, de 24 de novembro de 2023

Que institui os procedimentos de priorização e critérios de seleção de propostas de reforma e ampliação de unidades escolares e aquisição de mobiliário para atendimento de demandas do Programa Escola em Tempo Integral.

4.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS, REFORMA DO ESTADO E NEOLIBERALISMO

A política pública é um campo de estudo amplo e recente. Segundo Souza (2003) e Arretche (2003), o processo de construção do campo investigativo sobre políticas públicas se deu a partir do final do século XX, evidenciando possibilidades, desafios e lacunas nessa temática. A definição de Políticas Públicas não é única, podendo expressar uma concepção mais crítica, a partir da análise das relações sociais e interesses, ou mais técnica. Esta última apresenta políticas públicas como conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.

Segundo Souza (2006), a conceituação mais crítica indica que políticas públicas são análises, decisões e ações que consideram quem ganha o quê, por quê e que diferença faz, orientado pelo papel do Estado em solucionar problemas pontuais. Ainda segundo a autora, as principais características das políticas públicas indicam que estas permitem distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; envolve diferentes atores e níveis de decisão, embora seja materializada por meio dos governos e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; são abrangentes e não se limitam a leis e regras; representam uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; apresentam impactos no curto prazo e longo prazo; envolvem processos subsequentes após sua decisão e proposição.

No Brasil, as considerações sobre Políticas Educacionais vinculam-se principalmente às transformações econômicas, sociais e políticas iniciadas a partir da década de 1970 e mais

adiante com o estabelecimento do neoliberalismo como afirma Barroso quando diz que:

> [...] a partir dos anos de 1980, através do tatcherismo e do regganismo, assistiu-se ao surgimento das chamadas "políticas neoliberais" (com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transportes etc.). Estas "políticas neoliberais" afetaram diretamente muitos outros países e foram adoptadas como referenciais para os programas de desenvolvimento conduzidos pelas grandes organizações internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE etc.) no que foi designado por "consenso de Washington", cujas principais "receitas" passavam por: disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o consequente apagamento da intervenção do Estado (Barroso, 2005, p. 741).

Deste modo, pode se seguramente, afirmar que tais transformações resultaram em mudanças na estrutura da sociedade e trouxeram fortes repercussões no modelo de Estado e de políticas educacionais brasileiras, como por exemplo, a tentativa de enfraquecimento do Estado, a desvalorização dos serviços públicos e o fortalecimento da atuação mercadológica nas ações dos governos.

Segundo Barroso,

> [...] no domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir que por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de "encorajamento do mercado (Barroso, 2005, p. 741).

Através deste "encorajamento do mercado" percebe se a imposição e autoritarismo do poder econômico revestido da globalização que versa sobre a lógica capitalista dominante e perpassa por todos os campos do Estado se instaurando até mesmo nas políticas públicas que, de fato, deveriam atuar em prol dos serviços públicos com ações de qualidade e excelência sem interferência das grandes instituições, fundações e empresas privadas que se restringem a criticar os processos burocráticos e as fragilidades da educação pública em detrimento das privatizações vislumbradas pelas políticas neoliberais como única forma de resolução dos problemas enfrentados pela educação pública brasileira.

Nesse contexto, Mendonça (2017) assevera que:

> O neoliberalismo é um projeto político que se fez pela necessidade de expansão dos mercados financeiros, em especial nos chamados países de Terceiro Mundo. Foi construído como uma alternativa para a crise do capital que tem início nos anos 1960 e vai se aprofundando a partir dos anos 1970. É um projeto político que, como assinala Octavio Ianni (1996), tem um caráter ideológico e prático, com formas de agir no mercado e na política, com determinada visão de mundo e de organização da sociedade. O mote principal do projeto neoliberal é retirar os empecilhos para o mercado ampliar seu raio de ação a fim de atender às novas demandas do capitalismo em curso, por meio das privatizações, do esvaziamento do Estado e da

> transferência das responsabilidades sociais para a iniciativa privada e para a sociedade civil (Mendonça, 2017, p. 68).

Neste contexto, fica evidenciada a interferência neoliberal nas políticas educacionais com grandes interesses, sejam eles financeiros, benefícios outros ou detenção de poder e dominação. Para este fim, percebe-se o esvaziamento, a desvalorização e a precarização das políticas públicas em detrimento da ampliação do raio de ação do mercado, seja através da sobreposição aos governos, da forte atuação das fundações interferindo nas ações educacionais e também pela mídia do discurso que imperam na sociedade com o propósito de distorção e distanciamento das realidades.

Quando trazemos, a partir de Mendonça (2017), o termo esvaziamento e atrelamos aos termos desvalorização e precarização, estamos nos referindo às diversas ações dominantes que, estrategicamente, se firmam a fim de justificar a inserção e interferência do setor privado na disputa pelo projeto público de educação em nosso país.

Trazemos alguns dados de uma pesquisa publicada por Marques, Pelicioni e Pereira (2021), que atuam na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo-SP (USP) quando apontam que:

> - ✓ Grande parte dos professores da rede pública se sente desvalorizados e frustrados. Os educadores não são estimulados ao aperfeiçoamento profissional, contam com pouco ou nenhum respaldo pedagógico dentro da instituição e frequentemente estão abalados física e psiquicamente. Isso quando não são apontados como os culpados pelo fracasso da educação.
> - ✓ Levantamento feito pelo Iede - Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional - com base nos questionários da Prova Brasil em 2017, mostram que mais de 60% dos diretores das escolas públicas brasileiras enfrentaram problemas com falta de livros didáticos para seus alunos em 2017.
> - ✓ De acordo com os gestores, a insuficiência de recursos financeiros e a indisciplina foram os fatores que mais dificultaram o funcionamento das escolas. E não é só: de acordo com a pesquisa, avaliação e monitoramento não são práticas em todas as escolas.
> - ✓ Problemas estruturais são persistentes. Os mais comuns são a falta de professores, bibliotecas, quadras esportivas e laboratórios de informáticas. Além disso, 99% dos professores do ensino básico no país ganham menos de R$ 3,5 mil por mês, trabalhando 40 horas semanais.
> - ✓ Também vemos atrasos em repasses para os governos. Embora os órgãos educacionais em todas as esferas possuam atribuições próprias, eles compartilham a responsabilidade de gerir a educação, o que significa que precisam dialogar e estabelecer uma comunicação efetiva (Marques; Pelicioni; Pereira, 2021);

É nesse contexto que, visivelmente, identificamos as ações estratégicas neoliberais que atuam com forte inserção nos governos através de suas influencias que são capazes de, proporcionalmente, incitar a precarização e a ineficácia de políticas públicas, quando

deveriam atender de maneira significativa aos anseios da classe trabalhadora em todos os aspectos, sobretudo no que se refere ao contexto educacional do país. Vale aqui pontuar que esta participação e atuação do capital financeiro na educação e na interferência do setor privado na disputa pelo projeto público de educação tem se apresentado cada vez mais firme e consistente nas esferas governamentais, sendo consequentemente, cada vez maiores as complexidades e tensionamentos desta pauta.

Compartilhamos da ideia dos autores ao trazerem a frustação e desmotivação dos professores das redes públicas, pois, de fato não há, em sua grande maioria incentivos e nem mesmo condições para aperfeiçoamento e formação continuada para os mesmos. E quando acontecem, são em sua grande maioria formações imbricadas na lógica das consultorias, empresas e fundações que trazem suas propostas repletas de propagandas, todas prontas e engessadas, em muitos casos, completamente distante das realidades e dos anseios dos educadores da Rede de Ensino.

Além disso, vale ressaltar que mesmo com a ausência das condições necessárias para que haja uma atuação eficaz dos educadores em sala de aula, ainda existem em grande parte a culpabilidade dos professores quando as Redes de Ensino não atendem os índices esperados impostos pelo sistema numérico que assola ainda mais a educação brasileira.

Não detalharemos aqui os cinco pontos de reflexão apresentados pelos autores. Contudo, é de suma importância chamar a atenção para a compreensão das realidades postas e das múltiplas determinações que impactam diretamente nas ações das políticas públicas existenciais ou ainda a ser implantadas no país. Somente desta forma será possível compreender a escassez de material didático, a falta de recursos, a falta de professores, bibliotecas, quadras esportivas, laboratórios de informáticas, bem como a falta de valorização salarial dos profissionais da educação como ações pensadas estrategicamente para a justificação da atuação do setor privado nas esferas públicas como a única forma de resolver as demandas educacionais do país.

À vista disso, atentos às demandas neoliberais presentes de maneira incisiva nas esferas governamentais, Telles (2009) aponta que:

> Ao mesmo tempo em que leva ao agravamento da situação social das maiorias, vem se traduzindo em um estreitamento do horizonte de legitimidade dos direitos e isso em espécie de operação ideológica pela qual a falência dos serviços públicos é mobilizada como prova de verdade de um discurso que opera com oposições simplificadoras, associando Estado, atraso e anacronismo, de um lado, e, de outro, modernidade e mercado (Telles, 1999, p. 1).

Esta afirmação traz a necessidade do tensionamento em busca dos direitos e

permanências destes, no que se refere à educação, à terra, à moradia, à saúde pública, ou seja, a tudo que se refere aos direitos sociais, contrapondo a todo e qualquer tipo de repressão, retaliação e impedimento que os movimentos sociais, os trabalhadores da educação, os coletivos, à juventude continuem a lutar pela garantia de direitos e pela efetivação de políticas públicas.

Desse modo, pode se dizer que nesse campo de disputa, a desvalorização e a precarização do serviço público, neste caso em se tratando das políticas públicas educacionais aqui citadas, certamente estão imbricadas na atuação e interferências das fundações educacionais vinculadas a grandes grupos econômicos, como a Fundação Lemman, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Itaú Social, que se relacionam diretamente com o Movimento Todos pela Educação[8] (TPE).

Este movimento tem agido com a finalidade de difundir seus projetos neoliberais em toda a sociedade. Mostra-se muito capaz de proporcionar intervenção no Estado, influenciar a opinião pública e atuar influenciando diretamente o Ministério da Educação, adentrando aos estados e municípios brasileiros com propostas de formação continuada e consultorias.

Diante das abordagens em torno da atuação do neoliberalismo frente as políticas públicas educacionais, podemos apontar o pensamento de Machado (2021) ao afirmar que:

> A origem desse quadro é uma ofensiva ultraconservadora, da chamada "guerra cultural", de que faz parte o movimento chamado "escola sem partido". E há um falatório sobre o mau desempenho dos alunos das escolas públicas que legitima a intromissão das Fundações e Institutos ligados a bancos e empresas com seus pacotes educacionais visando o que eles chamam de "melhorar a educação brasileira" (Machado, 2021).

Este pensamento ratifica os questionamentos feitos no direcionamento da crítica e da contraposição que se deve fazer ao neoliberalismo que atua fortemente frente às demandas educacionais, pois evidencia se cada vez mais as estratégias da sua atuação como: o rebaixamento moral da atuação dos trabalhadores das escolas públicas, para defender a ideia de reeducar os professores, pois precisam aprender a trabalhar de outro modo; a ideia de que militarizar as escolas, pois defendem a disciplina e o rigor como única forma eficiente de aprendizagem; fazer as parcerias com fundações e empresários pois somente estes dispõem de condições técnicas e financeiras para desenvolver educação de qualidade .

Além disso, dispomos de outro grande debate que é o corte de orçamentos, que tem

[8] Uma organização da sociedade civil, que a partir de 2014 tornou-se uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). O TPE é mantido por treze empresas e fundações e tem outros 19 parceiros, também grandes empresas privadas e fundações a elas vinculadas. É vinculada internacionalmente a Rede Latino-americana da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), criada em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

sido uma constância para justificar possibilidades e viabilidades de se fazer mais. Entretanto, sabe-se que também é um projeto. Um projeto de política educacional de retirada do direito ao conhecimento, mais especificamente para a produção de pessoas com conhecimentos precários. É uma guerra contra as classes populares.

Nesse sentido, destaca-se a urgente e constante necessidade de investigar, debater e acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas educacionais no seu contexto de implementação e desenvolvimento com o intuito de lutar e resistir às influencias neoliberais instauradas no país que atingem de forma avassaladora as propostas, aqui neste caso, especificamente dada a temática desta pesquisa, a construção das políticas de Educação Integral em tempo integral, bem como a Educação do Campo na tentativa de esvaziamento e aniquilação da história, costumes e cultura dos campesinos.

4.3 CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

A temática voltada para as políticas públicas educacionais no Brasil sempre trouxe em seu bojo a grande necessidade de se discutir sobre melhores condições para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Uma dessas abordagens perpassa pela instituição da política de educação integral em nosso país.

Em 2007, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, através da Portaria Interministerial n.° 17 de 24 de abril, lançou o Programa Mais Educação (PME), como estratégia para induzir a efetivação da Política de Educação Integral no país, enquanto Política Pública. Esta ação foi coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), com as secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com o roteiro para adesão do programa, elaborado pelo MEC (s/d), a partir do repasse dos recursos o referido Programa tem como meta garantir a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem, aumentando, assim, a jornada escolar dos alunos, como um tempo a mais em que os alunos podem aprender, por meio da utilização de metodologias diferenciadas, com o acréscimo de atividades curriculares importantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Existem pontos de debates e contradições em torno da proposta do programa que precisam ser investigados e analisados como a apresentação de uma proposta com o currículo embasado na perspectiva de educação integral que tem o indivíduo como centro, correndo um sério risco de fortalecer a proposta de desigualdade social e individualismo defendida pelas estruturas capitalistas.

Ao chamar a atenção para o risco de as ações do Programa contribuírem com o fortalecimento das desigualdades sociais, bem como outras vertentes que pendem aos ideais capitalistas, tensionamos o debate a partir do pensamento de Silva e Flach (2017) que identificam algumas propostas como doutrina de atenção integral e apontam que:

> A escola organizada sob a doutrina da atenção integral tem um público-alvo bem definido: os filhos mais carentes da classe trabalhadora, caracterizando-se como proposta de caráter compensatório, pois visa amenizar os efeitos da desigualdade social, tão presentes na sociedade capitalista. As ações governamentais não fogem a essa regra, visto que as políticas públicas com foco na educação integral têm se voltado para a doutrina da atenção integral, retirando da discussão as causas da desigualdade social. Em que pese a importância de tais iniciativas, consideramos que essas ações são paliativas e reforçam a dualidade histórica da escola brasileira: uma educação mais erudita para a classe dominante e uma educação extremamente compensatória para a classe trabalhadora; uma escola que atende a formação da elite dirigente e outra que garante a formação de mão de obra, a subordinação da classe trabalhadora à organização capitalista (Silva; Flach, 2017, p. 721).

Dessa forma, nota-se, que a doutrina da atenção integral apresentada pelas autoras, por muitas vezes, se mistura como mais uma forma de se materializar o conceito de educação integral, ainda que, apresentada através de políticas públicas. Contudo, se faz necessário identificar tais diferenças e peculiaridades a fim de impedir que esta mistura de conceitos, de fato, aconteça. Pois o que deve estar evidenciado em tais políticas é uma proposta de educação integral que trilhe pela lógica da coletividade como garantia de direitos, e que estes, cheguem a todos os sujeitos, ainda que prioritariamente, aos sujeitos que, ao longo da história deste país, foram renegados pela sua condição social, cor, gênero e muitos outros fatores.

Para Moll (2012, p. 141), trata-se de “construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório”.

À vista disso, é de suma importância compreender que esse discurso não versa pela lógica da defesa de políticas públicas envoltas de vieses assistencialistas, compensatórios ou reparadores. O que se deve primar é que as políticas públicas educacionais existam de forma efetiva, consistente e que:

> Liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto de grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde,

> cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil (Frigotto, 2012, p. 269).

Nesse direcionamento, podemos afirmar que se justificou a proposta de instituição da política pública voltada para a educação integral no país. Pois no bojo da sua proposta, dentre as diversas orientações, a atenção aos critérios apresentados pelo autor estava presente de maneira clara e consistente.

Em se tratando da proposta de educação integral no país, nesse caso as diversas ações de implementação do Programa Mais Educação como política indutora à efetivação da proposta de educação integral, Mello, Santos e Silva (2023) trazem ao debate:

> A inegável contribuição do Programa Mais Educação para a agenda da Educação Integral, ainda que fique evidente que sua proposição ainda é embrionária. Novas políticas para Educação Integral precisarão enfrentar a dualidade estrutural da educação, assim como as determinações neoliberais para que, de fato, representem a concepção de Educação Integral nas escolas públicas brasileiras (Mello; Santos; Silva, 2023, p. 273).

Nesse mesmo direcionamento, os autores também afirmam que:

> O PME representou rupturas ao propor a perspectiva da educação integral em contexto de redução de políticas sociais, de inserção da lógica da pedagogia da competência, entre outros. Assim, podemos afirmar que o PME representou uma contradição importante que anuncia a dialética da realidade concreta. Dentre as representações desta contradição, a [re] apresentação da discussão sobre concepção de educação integral (Mello; Santos; Silva, 2023, p. 272).

Assim, podemos destacar que através do PME e no contexto da instituição desta política pública, diversas discussões foram se firmando. Além dos enfrentamentos necessários à dualidade estrutural aqui apresentada, podemos mencionar a discussão sobre intersetorialidade, o papel da educação no combate ou não às desigualdades sociais, a valorização e o reconhecimento dos territórios de identidade, todos os investimentos financeiros em ações de caráter cultural, esportivo, artístico, dentre outros, e, principalmente várias interpretações em torno do conceito de educação integral.

Partindo do princípio das rupturas e das contradições apresentadas pelo PME, reafirmamos que, mesmo a partir da categoria de complexidade desta política, foi possível vislumbrar propostas sobre a lógica dialética, que permitiu aos sujeitos irem além das aparências buscando a essência dos fenômenos postos na realidade.

Ainda trazendo o debate acerca das diversas interpretações sobre os conceitos e objetivos da política de educação integral no país trazemos alguns autores que tensionam esta pauta, começando por Mendonça (2017) ao reiterar que:

> A ampliação do tempo do aluno na escola muitas vezes é vista de forma positiva "para tirar o menino da rua", "para ajudar as mães que precisam trabalhar", "para ter mais reforço escolar", podendo ser compreendida como uma concepção de que a desocupação, o tempo livre é tempo potencial para a delinquência (Mendonça, 2017, p. 105).

Nesse mesmo direcionamento, Carvalho (2013) assevera que:

> Ampliar os horários de institucionalização das crianças em programas de educação (em tempo) integral pode ser entendido como uma "reinstitucionalização" da infância, que está ligada ao direito à educação a todas as crianças, mas que coloca também em causa um enquadramento que tanto dá conta das relações das famílias com o mercado de trabalho, quanto busca combater a situação de risco das crianças (Carvalho, 2013, p. 37).

Mello, Santos e Silva (2023) apontam que:

> Esses elementos ratificados na criação do PME contribuíram para diversas interpretações, dentre elas destacamos a ideia de que a educação integral e educação em tempo integral seriam sinônimos, e de que apenas a ampliação da jornada escolar com oferta de atividades socioeducativas já garantiria a educação integral (Mello; Santos; Silva, 2023, p. 267).

A partir dos apontamentos feitos pelos autores das citações acima, asseguramos que o PME trazia a proposta para experimentação de práticas que viessem a induzir a construção da educação integral em tempo integral e não somente ampliação de jornada escolar. Pois não se pode afirmar que a ampliação do tempo por si só, já se caracteriza como educação integral em tempo integral.

Neste sentido, o mais tempo na escola posto nas propostas de educação integral em tempo integral, chegou a ser interpretado (e ainda é) por muitos como uma ação para dar às crianças pobres, vítimas da miséria, mais segurança, pois estando na escola por mais tempo, estariam longe dos perigos das ruas, das drogas, da violência. Como se todos os espaços fora da escola pudessem ser tidos como "ruins".

Em contrário, as ações do PME também traziam em suas orientações os espaços fora da escola como possibilidades de materialização do conhecimento, quando trazia a oportunidade de atividades educativas nas praças, nos jardins, no parque, no clube, no museu, no cinema, no teatro, entre outros. O que percebemos é que a própria sociedade conservadora, elitista e excludente não está acostumada a se deparar com um grupo de alunos da escola pública nesses espaços, pois os mesmos, durante toda a história desse país, foram direcionados única e exclusivamente para os filhos da classe dominante.

Partindo dessa lógica, é preciso se questionar mesmo: como não pensar no atendimento prioritariamente aos meninos e meninas que durante 8, 9, 10, 11 ou mais anos de

vida, e até mesmo seus pais ou avós, nunca tiveram acesso a esses espaços? Haveria outra forma de garantir os direitos que foram renegados a esses sujeitos? Quais seriam?

É preciso partir da lógica de uma educação integral em tempo integral que esteja comprometida com a formação omnilateral que esteja voltada a pensar em todos e em todo o desenvolvimento dos sujeitos, desde as práticas pedagógicas, esportivas, artísticas, culturais, literárias, entre outras. Esse direcionamento deve estar incumbido em promover a elevação do conhecimento crítico que permita aos sujeitos observar as realidades em sua essência.

O direito à cultura e à educação presentes nas propostas de construção de educação integral em tempo integral é fundamental para priorizar a resistência à destruição social visivelmente implantada na mentalidade das pessoas que distorcem esses conceitos. Pensar na construção de uma educação que valorize o juízo crítico, oferecendo bases científicas sólidas, capacidade argumentativa e intelectual que se sobreponha às manipulações midiáticas é de extrema importância e necessidade.

Ainda pautando na lógica da ampliação do tempo, percebe-se que a confusão que se faz é muito grande, fala-se de escola de tempo integral, quase como um nome fantasia [...] O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada, sem que se faça educação integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã (Moll, 2020, p. 4).

A autora reafirma a importância da reflexão em torno dos conceitos postos, ou impostos, ao ideário de educação integral em tempo integral. A reflexão de não se restringir somente a uma ampliação de tempo com atividades de reforço ou, até mesmo culturais, esportivas e tantas outras, e de uma prática distante da real proposta da integralidade trilhando pelas múltiplas dimensões e pela omnilateralidade deve ser constante e real.

Ao trazer o debate e discussão em torno das concepções que diversos autores dialogam na perspectiva do Programa Mais Educação enquanto política indutora a ampliação da jornada escolar no país, não de pode perder de vista que tais discussões estão relacionadas diretamente com as contradições e complexidades vivenciadas pelo PME nesta proposta de caminho à educação integral em tempo integral.

À vista disso, já podemos destacar, portanto, que os desdobramentos desta política pública educacional indutora à Educação Integral em Tempo Integral foram inseridos num contexto de disputas e insatisfação da elite brasileira com as oportunidades que, a partir deste programa, passaram a ser oferecidas também, aos estudantes da classe trabalhadora.

Nesse sentido, podemos assegurar que, a partir disso, evidencia-se um projeto

neoliberal que parte das próprias esferas governamentais se destacando nas propostas educacionais para o país e, de forma mais direta, em torno do Programa Mais Educação como disputa e tensionamento de projetos que se sustentaram a primeira gestão de Aloizio Mercadante (24/01/2012 a 02/02/2014) no Ministério da Educação quando ele traz para o Ministério, escancaradamente, a participação ativa e influente das reais representatividades do projeto neoliberal, que são as fundações e instituições privadas com fortes interesses na lucratividade, para se pensar nas propostas educacionais brasileiras. Como assevera em seu discurso de posse:

> A hora é agora. Temos de aproveitar o bom momento que vive o Brasil e tomar decisões ousadas que mudem substancialmente, e de forma irreversível, a qualidade de nossa educação.
> Para tanto, precisamos, em primeiro lugar, fazer um grande pacto nacional pela educação. Um pacto que envolva as famílias, os empresários, a sociedade civil como um todo e os governos municipais, estaduais e federal.
> De fato, a educação precisa se transformar numa espécie de saudável obsessão nacional, que nos mobilize a todos. E aos governos cabe assentar essa grande mobilização nacional numa sólida política de Estado, estratégica, ambiciosa e de longo prazo, de caráter inteiramente suprapartidário. Por isso mesmo, a minha gestão à frente deste Ministério não será um trampolim para projetos pessoais ou partidários. Será, sim, uma alavanca suprapartidária para a melhoria da educação brasileira. Assim como aconteceu no Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, minha equipe será composta pelos critérios da competência e da dedicação à coisa pública. A quem vier, não perguntarei por partidos ou ideologias, mas demandarei, com rigor, competência técnica, espírito público e comprometimento com o país. Em segundo lugar, temos de fazer com que essa grande mobilização se traduza na continuidade dos esforços pela ampliação expressiva, mas responsável, dos investimentos na educação brasileira, de forma a elevá-los progressivamente aos níveis dos países mais desenvolvidos. Precisamos ter, como meta suprapartidária, aumentar a participação da educação, em relação ao PIB, para fazer frente aos grandes desafios da implantação de uma sociedade do conhecimento no Brasil. Estamos obtendo êxito na superação da miséria, mas precisamos ter êxito também na erradicação da mais insidiosa forma de pobreza: a pobreza de conhecimentos, que impede, em longo prazo, processos sustentados de desenvolvimento econômico e social. Que impede, na realidade, a construção do futuro. (Trecho do discurso de posse do Ministro da Educação Aloizio Mercadante, em janeiro de 2012). (ABMES, 2012).

O que se pode observar é que, através desse discurso, fica evidente a pactuação entre o governo e a classe dominante influenciadora do projeto neoliberal que vive de lucros e das interferências na atuação das políticas públicas com o aval do governo. Estas ações aparecem como parcerias e pactuação que irão resolver os problemas existentes na educação. Contudo, deve-se observar que tais ações são estratégias que colocam na agenda nacional pautas como o desmerecimento dos órgãos públicos em detrimento das grandes privatizações e da disputa dos fundos públicos. Em decorrência dos fatos mencionados, podemos observar que daí em diante as propostas em torno do Programa Mais Educação já não se apresentavam mais com as mesmas pautas de prioridade de outrora, ocasionando assim a alteração da proposta do

programa que contribui com a mudança de projeto societário, como aponta Mendonça (2017):

> A visão que se consolida nesse período segue em desacordo com o período inicial de implementação do PME. O discurso dominante, apesar de estar impregnado da ideia de igualdade social, considera essa igualdade como instrumento de igualdade de resultados escolares. Mais tempo na escola ganha contornos de mais tempo para as disciplinas de português e matemática, com vistas ao reforço escolar para crianças e adolescentes "defasados" nos conteúdos escolares (Mendonça, 2017, p. 153).

Aqui se percebe o aumento de iniciativas voltadas à ampliação da jornada escolar, em sua grande maioria para o atendimento dos interesses do mercado. Pode-se se dizer que, como reflexo das interferências neoliberais, mas que diante da incapacidade de leituras críticas das realidades adversas, por parte dos dirigentes municipais de educação, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e professores, estas iniciativas se firmam e se multiplicam.

Assim, se estabelece algumas das contradições do Programa Mais Educação enquanto estratégia indutora à construção da educação integral em tempo integral no país, pois a proposta que, outrora era tida como indutora a construção de uma agenda pautada na educação integral em tempo integral no país, agora passa a ser somente um reforço escolar no turno oposto, especificamente em português e matemática para atender as lógicas do projeto neoliberal.

Esses fatores contribuem e corroboram com as críticas feitas por diversos autores quando apontam o então Programa Mais Educação, bem como a política de Educação Integral em Tempo Integral como política compensatória ou desorganizada.

Pereira, Freitas, Andrade (2023) asseveram que:

> Foi a partir das políticas públicas de indução à ampliação dos tempos e espaços educativos que surge o Programa Mais Educação, possibilitando o surgimento das primeiras escolas com jornada ampliada em muitos municípios brasileiros, ampliando gradativamente os espaços e tempos de aprendizagens das redes de educação. Entretanto, o próprio Mais Educação foi mais um dentre outras iniciativas bem-intencionadas que não escaparam da lógica hegemônica de precarização do sistema público de ensino (Pereira; Freitas; Andrade, 2023, p. 105).

Os autores trazem as atividades do programa com proposta que trilha na lógica hegemônica, dados os desdobramentos aqui apresentados que se pautam nas interferências neoliberais. Vale ressaltar que a vertente hegemônica desenvolve suas propostas atendendo aos interesses do capital por desenvolver uma formação unilateral com vistas ao modelo da fragmentação, como é o caso da nova proposta apresentada para o Programa Mais Educação apresentada pelo Ministro Aloízio Mercadante.

Nesse direcionamento também trazemos Silva e Flach (2017) quando também tecem críticas à proposta de educação integral em tempo integral no país, afirmando que aos filhos da classe trabalhadora o direito a educação se restringe às possibilidades elementares de

aprendizado da leitura, escrita, operações matemáticas básicas e algumas habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

Diante de tais críticas se faz necessário trazer para a discussão reflexões acerca dos objetivos do PME no Decreto Presidencial nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 como Documento Normativo que institui o PME, ainda que alguns aspectos em resoluções posteriores distorçam das orientações aqui estabelecidas.

> Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:
> I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
> II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
> III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
> IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
> V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (Brasil, 2010).

Dado o exposto, vale salientar que nos objetivos do PME presentes no Decreto Presidencial não trazem nenhuma orientação para que o "mais tempo na escola" ganhasse contornos de mais tempo para as disciplinas de português e matemática, com vistas ao reforço escolar, assim como também não trazem restrições às possibilidades elementares de aprendizado da leitura, escrita, operações matemáticas básicas e algumas habilidades. Ou seja, o fato de haverem práticas que destoem das orientações específicas do programa, que versam por lógicas ou interesses próprios do ente federado, não deve servir de fundamentos para conceitos equivocados da política de educação integral em tempo integral.

Podemos dizer que entre os princípios apontados no Decreto destacam-se: a articulação entre os conteúdos escolares, os diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais, sobretudo da comunidade; a construção de territórios e espaços educativos em que possam ser desenvolvidas atividades na perspectiva da educação integral dentro ou fora da escola; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo a criação de espaços na perspectiva de ações sustentáveis e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas.

Dadas às complexidades vivenciadas pelo PME, em meio a todas estas contradições aqui apresentadas, como se não bastasse as influências do setor privado frente às articulações junto às esferas governamentais, no final de 2013 e início de 2014, em meio a uma crise econômica, política e institucional, o PME passa por um período de grandes transformações e tem, de fato, grandes interferências em sua estrutura.

Em março de 2015, o MEC anuncia a junção entre o Programa Mais Educação, o

Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID).

Esta mudança foi justificada após divulgação do resultado de uma pesquisa estruturada e desenvolvida pela Fundação Itaú Social e Banco Mundial apontando baixos índices de desenvolvimento na educação do país. A agenda de Educação Integral, juntamente com o Programa Mais Educação foram sucumbidos em detrimento do atendimento aos interesses pontuais das políticas neoliberais que determinam os rumos da educação básica e regem os interesses das políticas sociais no Brasil.

Importante fazer uma relação entre o discurso de posse do então Ministro Aloízio Mercadante, que abre as portas do Ministério da Educação para as fundações e instituições privadas, que sempre tiveram como objetivos a precarização do ensino público e a organização e desenvolvimento da pesquisa que foi realizada. Quem estava à frente da pesquisa? Quem fez a coleta de dados? Quem fez a tabulação desses dados? Quem divulgou o resultado da pesquisa?

Logo, cabe uma reflexão profunda, à luz da dialética, para compreender o que está posto na história da educação brasileira e impactam até os dias atuais.

Desse modo, cabe trazer a crítica apresentada pela Professora Jaqueline Moll, em audiência pública no Senado Federal, apontando as fragilidades da metodologia usada e demonstra dados diferentes daqueles apontados pelo Banco Mundial e Fundação Itaú, conforme nos mostra a reportagem do Centro de Referência em Educação Integral:

> Jaqueline também criticou a pesquisa feita pelo Banco Mundial que indica que o Mais Educação não tem efeitos sobre a evasão escolar e sobre os resultados de Matemática e Português. “É preciso questionar a metodologia que eles usaram. Temo que o programa agonize”, alertou.
> Ela apresentou dados diferentes da pesquisa do Banco Mundial, apontando que entre 2007 e 2009, por exemplo, anos iniciais do Mais Educação, o índice de proficiência em Português nas escolas onde 100% dos alunos estudavam em tempo integral teve um acréscimo de 7,5. O índice subiu também no intervalo 2009-2011, tendo uma melhora de 2,8, disse Moll. O mesmo fenômeno ocorreu na Matemática, disciplina na qual os acréscimos foram respectivamente de 0,6 e 7,8. A professora afirmou que os números foram calculados a partir de dados do Inep (Vieira, 2015).

Vale aqui também ressaltar que a professora Jaqueline Moll, foi responsável pela formulação da proposta do Programa Mais Educação e atuou na coordenação da Diretoria da Educação Integral até o final do ano de 2013, quando pede demissão do cargo diante das diversas mudanças sofridas ao decorrer dos anos, descaracterizando a real proposta do Programa em detrimento das ações de fundações e instituições privadas. Entretanto, mesmo não estando mais atuando no Ministério da Educação a sua ação de mobilização e orientação

continuou de forma intensa, lutando para que a política de educação integral em tempo integral, ainda que em meio aos desmontes, se mantivesse firme e potente como está até os dias atuais.

Ainda seguindo no direcionamento das contradições e complexidades vivenciadas pelo PME, destacamos outro fator que ponderou consideravelmente na descaracterização e enfraquecimento, não só no andamento do PME, mas de todo o processo educacional do país que foi a desconstrução e o desmonte de grande parte dos direitos conquistados através das lutas e enfrentamentos dos movimentos sociais, militantes da educação, povos do campo, bem como toda a classe trabalhadora, a partir da ruptura de projeto societário iniciado em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu início ao processo de impeachment da então presidenta de Dilma Rousseff e este encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma.

Segundo Santos e Moll (2023),

> É preciso registrar sempre, que não houve impeachment de Dilma Rousseff, houve golpe parlamentar e judiciário. A cassação do mandato da ex-presidenta em 31 de agosto de 2016, fruto de um processo iniciado pelo senado em abril de 2015, não se configurou em um processo legal por conta de algum tipo de crime cometido pela então presidenta, mas representou a usurpação de um mandato legítimo, uma tomada de poder (Santos; Moll, 2013, p. 31-32).

Isto se confirma há poucos dias através da decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) ao manter o arquivamento da ação como consta na reportagem da UOL, de 22 de agosto de 2023.

> O Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) em Brasília manteve, por unanimidade, o arquivamento da ação de improbidade contra a ex-presidente Dilma Rousseff sobre o caso das "pedaladas fiscais", prática revelada pelo Estadão que embasou o impeachment da petista. A decisão beneficia também outros envolvidos no esquema como o ex-ministro da Fazenda Guido Mantega, o ex-presidente do Banco do Brasil Aldemir Bendine, além do ex-presidente do BNDES Luciano Coutinho e ex-secretário do Tesouro Arno Augustim (UOL, 2023).

Em frente a estas citações evidencia-se todo o aparato e aglutinação de forças para interromper o processo de redemocratização que o país vivia iniciado no ano de 2003 com o início do primeiro mandato do presidente Lula.

Dessa forma, evidencia-se que o Brasil passou por uma ruptura em seu projeto político, sobretudo no contexto educacional, pois percebe-se “claramente o abandono do modelo neodesenvolvimentista implantado anteriormente pelos governos petistas, caracterizado pelo atendimento de políticas públicas essenciais para os menos favorecidos,

ainda que de caráter assistencialista (Santos, 2016), mas que era pautado em uma agenda reparatória, de garantia de direitos e de igualdade que fora interrompida por um golpe de Estado.

Assim, em 2016, a ideia de Educação Integral como política pública capaz de devolver oportunidades e os direitos retirados dos sujeitos filhos da classe trabalhadora, é retirada de cena mais uma vez no país. O Programa Mais Educação foi substituído, através da Portaria n.º 1.144 de 10 de outubro de 2016 (já após o golpe) pelo Programa Novo Mais Educação, trazendo muitas mudanças nos objetivos do Programa, como a retirada do foco de indução à Educação Integral, redução dos recursos repassados para as Unidades Executoras e a redução do número de participantes no programa, chegando em 2019 com a suspensão definitiva de todos os recursos destinados a este programa.

Na verdade, o que se tem nesse período é uma substituição de projetos mediante a forte influência de grandes grupos empresariais e o poder que o mercado elitista exerce sobre a agenda governamental, como nos mostra Santos (2020, p. 49), quando diz que:

> Para atender aos interesses mercadológicos, estas agencias do capital têm buscado em nível internacional e nacional, implementar uma agenda voltada para a privatização da educação pública, transformando-a em mercadoria, na qual contempla a formulação de políticas educacionais que abranjam a formação e a prática de professores, a estrutura das escolas, o currículo, as formas de avaliação, o financiamento, dentre outros aspectos.

Rtificamos que o Programa Mais Educação teve grande participação para a construção da política de Educação Integral em Tempo Integral no país, pois as diversas experiências apontaram que a compreensão da sua concepção foi firmada e desenvolvida. Contudo, com a descontinuidade e extinção propriamente dita do PME, tais experiências de implantação também caíram no bojo do retrocesso, interrompendo as ações até então desenvolvidas.

Assim,

> São inegáveis as contribuições do PME no debate sobre a política de educação integral e da ampliação da jornada escolar na contemporaneidade. As experiências qualificaram o seu aprimoramento em torno de uma concepção de educação, ratificando a proposição de uma política de direito para todos e todas. Com a sua descontinuidade e/ou extinção, porém, percebe-se um retrocesso no âmbito das práticas e também na concepção, que reflete também a negação do direito à educação integral, e isso decorre da iniciativa do Ministério da Educação (MEC) ao criar o "Novo Programa Mais Educação" e extinguir o PME (Mello; Santos; Silva, 2023, p. 270-271).

Contudo, mesmo diante de todo o retrocesso vivenciado pelo país, o município de Andaraí-BA, ainda nos dias atuais, desenvolve uma proposta de educação integral em tempo integral nas escolas da sede e do campo, inspirada pelas atividades desenvolvidas pelo então

Programa Mais Educação.

Dadas às abordagens, cabe neste estudo uma reflexão sobre as ações que foram desenvolvidas pelo Programa Mais Educação nessas escolas campesinas compreendendo como se deu o processo, desde a inclusão das escolas ao desenvolvimento das atividades do Programa e agora como Educação Integral em Tempo Integral.

4.4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL X EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Neste tópico, trazemos uma reflexão em torno da concepção e das contradições que envolvem todo o contexto da educação integral com vistas a uma compreensão mais aprofundada para se aproximar do objeto de estudo desta pesquisa. Urge a necessidade de um diálogo a partir das leituras e interpretações de alguns autores que contribuirão para se compreender as diversas realidades que se aproximam desta temática.

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

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

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

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

Contudo, o que percebemos em muitos sistemas é que a falta de compreensão acerca dos conceitos, concepções e reais fundamentos em torno desta temática, por parte de equipes gestoras e pedagógicas, tem contribuído para que tais aspectos exacerbados aconteçam, causando uma o acumulo de práticas direcionadas à lógica de um conceito de educação

integral hegemônico difundido no Brasil, que se relaciona diretamente com os ideais do capital, através de uma formação fragmentada e excludente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> [...] para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo o trabalho que o homem de faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade (Andrey *et al*., 2014, p. 401).

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

No intuito de ampliar o debate entre os autores que trazem princípios e pensamentos, postos aqui como fundamentos para a concepção de educação integral, também apresentamos a proposta educativa e escolar de Pistrak (2018), em consonância com os ideais de Marx, no sentido de que o trabalho era compreendido como elemento constituinte do ser humano, princípio educativo, e condição necessária à emancipação humana e à formação omnilateral. Assim, as Escolas-Comunas9 por ele coordenadas tinham como princípios-chave o trabalho, a auto-organização e a atualidade, sendo praticados desde o início do processo de escolarização.

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

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

Mediante o que foi apresentado até aqui, entende-se que o papel do trabalho "não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de base para o ensino do trabalho manual." Mas o trabalho que parte da vida dos sujeitos e "na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início

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

na atividade socialmente útil" (Pistrak, 1981, p. 87).

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

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

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

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

Nesse mesmo direcionamento, o autor ainda propõe [...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização

– esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (Teixeira, 1959, p. 79).

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

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

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

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

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

Segundo Moll (2012),

> Se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns, que, de norte a sul reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros (Moll, 2012, p. 130).

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

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

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

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

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

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

Já o movimento escolanovista, baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Freidrich Fröebel, motivado pela rapidez das transformações sociais, políticas e econômicas da época, assim como suas consequências, defendia a ideia de uma educação integral libertadora que pudesse contrapor o modelo elitista de educação que vigorava no país naquele momento. Tendo Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e a poeta Cecília Meireles como integrantes dos 26 defensores desse movimento no país, pode se dizer que haviam alguns aspectos que norteavam os ideias escolanovistas sendo estes: atenção à individualidade e particularidade do sujeito; preparação do sujeito para viver

em um mundo dinâmico e em constante transformação; garantir a igualdade de oportunidades e democratização da sociedade através da escola; integração da aprendizagem escolar com as experiências da vida dos sujeitos e a proposta de escola como posto de assistência social.

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

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

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

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

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

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

Segundo Cavaliere (2010, p. 258), a "associação entre o projeto republicano de educação pública e a teoria pragmatista da educação como reconstrução da experiência, ao

lado da forte crítica ao sistema escolar vigente, que impulsionou a elaboração do projeto anisiano de educação integral", pois para Teixeira (1953):

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

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

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

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

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

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

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

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

À vista disso Pistrak (2018) assevera que:

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

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

Neste sentido, faz se necessário compreender que a Educação Integral perpassa pela lógica de garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas intelectuais, emocionais, físicas, sociais e culturais, e que a ampliação do tempo de permanência na escola surge como ferramenta e estratégia para garantir esses direitos.

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

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

Quadro 2: Educação Integral X Educação em Tempo Integral

EDUCAÇÃO INTEGRAL	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
Diz respeito a uma forma de pensar na educação e nas relações interpessoais. Os processos educativos são elaborados pensando nas diversas formas possíveis de	Visa a ampliação da carga horária para proporcionar mais oportunidades de aprendizagem através de diversas formas como arte, esporte, cultura, entre outras.

EDUCAÇÃO INTEGRAL	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
educar.	Estando no espaço da escola ou em outros espaços.
Traz a ideia e necessidade de abranger todas as dimensões do sujeito, garantindo o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural.	Ao invés da criança ou adolescente sair da escola e ir para casa, a escola administra esse tempo livre com práticas esportivas, atividades sociais e outras mais.
Oferece a possibilidade de pensarmos e aprendermos a como nos desenvolver em cidadania e viver em comunidade.	Possibilita melhoria significativa na aprendizagem por dispor de mais tempo em contato com as diversas atividades educativas apresentadas.
Estimula a autonomia dos sujeitos, bem como a melhor vivência destes na sociedade, sendo capazes de lhe dar com as diversas realidades postas. Oferece oportunidade ao sujeito de ser, conhecer, conviver e produzir em prol das transformações necessárias no mundo.	Estimula a melhoria constante na infraestrutura da instituição de ensino, pois os espaços precisam ser adequados, ampliados e resinificados com o intuito de melhor atender aos sujeitos que estarão em jornada ampliada na escola.
Considera o protagonismo dos sujeitos, tratando-os como processo ativo de aprendizagem nas aulas e projetos.	Estimula a melhoria constante no projeto pedagógico, pois este deve ter a capacidade de, através da jornada ampliada na escola, proporcionar uma aprendizagem significativa aos sujeitos.
Traz situações de aprendizagem em que os sujeitos conseguem questionar, investigar, pesquisar, entender, compreender, elaborar soluções e resolver problemas, de forma colaborativa.	Possibilita a formação continuada dos profissionais da escola ou da rede, pois há uma grande necessidade de os professores buscarem aperfeiçoamento sobre as diversas áreas a serem desenvolvidas na escola.

EDUCAÇÃO INTEGRAL	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
Transforma a escola em um poderoso ambiente que integra oportunidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos.	Possibilita maior comunicação do corpo docente da escola, permitindo trocas de experiências, ideias de atividades e até se juntarem para realização de atividades Inter curriculares.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

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

> pensar educação integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a listas de conteúdos a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos "aproveitáveis" pelo sistema e os muitos que ficarão de fora.

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

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

> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 265, grifos nossos).

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

Tendo em vista a continuidade deste estudo, embasando o nas referências e demais instrumentos a serem utilizados, é importante salientar que este debate teve continuidade com vistas a análises propostas no objeto deste estudo, onde foi possível contrapor e evidenciar os dados coletados e relacioná-los com as referências trazidas até aqui, assim como outras, observando as múltiplas determinações que envolvem a construção da Educação Integral em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-BA.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Para dar início a discussão apresentada neste capítulo se faz necessário conceituar o termo políticas públicas e contextualizar um pouco da história e trajetória da Educação do Campo no Brasil. Molina (2012) diz que políticas públicas são:

> [...] formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (Molina, 2012, p. 586).

Podemos dizer que as políticas públicas educacionais são constituídas como ações e mecanismos governamentais que se direcionam para a educação a fim de explicitar a garantia de direitos previstos em favor da sociedade.

Concordamos com Santos e Carvalho (2019, p. 4) ao afirmar que as políticas Públicas "podem ser definidas como um elenco característico de ações promovidas pelos atores governamentais, com objetivos de produzirem resultados específicos em diversas áreas na arena social, educacional, saúde, cultura, etc."

Nesse sentido, entende-se que as Políticas Públicas são fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade para todos, bem como a garantia de direitos para toda a sociedade, pois além de contribuir significativamente para a melhoria dos processos de ensino aprendizagem dos alunos, podem contribuir na redução dos índices de evasão e reprovação de forma a favorecer com o progresso do país.

Ao trazermos a abordagem das políticas públicas da educação do campo no Brasil, urge a necessidade de aprofundarmos um pouco mais acerca da dívida histórica que o país tem com a população que, durante séculos, vivência desigualdades e injustiças no que se refere às condições de vida e dificuldades enfrentadas pelos povos que vivem e dependem da terra para a sua sobrevivência.

Os problemas e dificuldades encontradas pelos povos do campo e a concentração fundiária no Brasil surgem desde a época da colonização em nosso país e se mantém ainda nos dias atuais, pois neste período as terras brasileiras foram tomadas como propriedades da Coroa portuguesa, sendo estas divididas por meio das capitanias e direcionadas para pessoas ligadas a Coroa portuguesa.

Aqui percebe-se os primeiros movimentos de luta pela terra e contra os benefícios e

“conchavos” a partir da necessidade de garantia do domínio da terra. Primeiro com os índios que não aceitaram pacificamente terem suas terras subtraídas pelos colonizadores; depois com os escravos, que se organizaram em movimentos, construindo os quilombos (Holanda, 1995). Pois,

> Até hoje não se sabe precisamente o número de povos indígenas que habitavam no Brasil à época do “descobrimento”, no entanto, estudos apontam que eram numerosos e que foram sendo dizimados e exterminados na medida em que este território se transformava em uma colônia de exploração (Santos, 2020, p. 16).

É justamente a partir da exploração, colonização e dominação que se dá o surgimento protagonista de lutas e embates dos povos da terra, nesse caso o movimento indígena brasileiro, em busca dos seus direitos que foram espoliados através da bárbara invasão europeia em terras brasileiras, o que muitas pessoas ainda acreditam ter sido o descobrimento do nosso país, quando todos já sabem que tudo não passou de uma invasão. Ainda vale ressaltar que:

> falar dos direitos dos povos indígenas a partir do marco constitucional de 1988, não nos exime da responsabilidade do resgate à memória do processo histórico vivenciado anteriormente para se chegar até aqui. Ao lermos o texto constitucional onde encontramos um capítulo intitulado “Dos índios”, é necessário ter em mente que aqueles artigos (231 e 232) são muito mais do que simples linhas escritas. Em verdade, representam a consolidação formal de um processo de luta e resistência vivenciada pelos povos indígenas deste país por mais de cinco séculos (Santos, 2020, p. 16).

Por isso, vale ressaltar, reafirmar e esclarecer que:

> Quando os povos indígenas lutam pela demarcação do seu território, na verdade eles estão lutando pelo direito de existir, não de sobreviver. Porque para sobreviver basta um pedacinho de terra. O indígena vê a terra como um conjunto. O que seria para as pessoas ter muita terra, é dar sentido para o estar no mundo. Terra para a gente é parte da gente. O indígena olha para a terra não como um objeto a ser negociado, mas algo que faz parte de si. Faz parte da sua própria existência (Munduruku, 2018).

É nesse sentido que se reverbera até os dias atuais o clamor e a luta dos povos indígenas, como os primeiros povos do campo, contra todo o processo histórico marcado pela brutalidade, escravidão, violência e genocídio por eles vivenciadas. É a luta e resistência de um povo que perdeu acesso e direito às próprias terras, ao cultivo, aos rios e às florestas.

Contudo, a partir da atuação das capitanias também foi implantado no Brasil o sistema de sesmarias, que era a distribuição de lotes de terras a um beneficiário, em nome do rei de Portugal, com o objetivo de cultivo de terras. Esse sistema ficou em vigor no Brasil até o século XIX e depois disso não havia mais nenhuma legislação sobre as terras brasileiras. Com isso, com o passar dos tempos, muitas terras que foram abandonadas pelos antigos donos e

não pertenciam à Coroa de Portugal, podiam ser ocupadas por pequenos produtores.

No ano de 1850 foi promulgada a Lei de Terras no Brasil, que estabelecia que a única forma de aquisição de terras seria através da compra. Com isso, aqueles que não tinham condições de aquisição passaram a ser trabalhadores assalariados das propriedades dos que já possuíam grandes quantidades de terras e, consequentemente, adquiriram mais propriedades.

Dessa forma, podemos afirmar que a Lei de Terras no Brasil deixou marcas significativas para as condições agrárias brasileiras, pois a partir de então, estabeleceu mais possibilidades de aquisição de propriedades para os grupos sociais que já tinham terras, aumentando ainda mais o seu domínio econômico, e reduziu a capacidade de aquisição para os grupos sociais que tinham poucas, pequenas ou nenhuma propriedade, acentuando dessa forma, o monopólio da terra no Brasil e as desigualdades existentes no campo, ao mesmo tempo despertando a luta dos trabalhadores do campo pela reforma agrária no país.

Para Fernandes (2008) reforma agrária é uma política territorial que serve para minimizar a questão agrária. Pois este é um "problema estrutural do capitalismo", que causa desigualdades. Os conflitos fazem parte da questão agrária devido às relações de exclusão, expropriação, desigualdades causadas pelo capital (Fernandes, 2008, p. 74). Destarte, salientamos que esta questão diz respeito à estrutura fundiária e às relações de produção, pois traz aspectos relacionados à terra, ao mercado capitalista, aos meios de produção e à mão de obra. Tudo isso a partir da distribuição desigual realizada no passado, já aqui apresentada.

Depois de séculos da colonização do Brasil, encontramos propagandas e discursos que afirmam a redução das desigualdades sociais no Brasil. No entanto, percebemos que se trata somente de discursos e propagandas, tendo em vista que os contextos que demonstram tais desigualdades, sobretudo para os povos do campo estão bem presentes e latentes. Pois os grandes latifúndios ainda são consideravelmente predominantes no Brasil e os investimentos públicos destinados aos povos que vivem e trabalham no campo ainda são consideravelmente insuficientes para a permanência e sobrevivência destes no campo.

Dessa forma justifica-se o pensamento de Santos (2009) ao dizer que "o campo brasileiro moderno repele os pobres e os trabalhadores da agricultura capitalizada vivem cada vez mais nos espaços urbanos" (Santos, 2009, p. 10) corroborando com Coggiola (2007) ao dizer que "o latifúndio é uma grande extensão de terras e o principal objetivo do latifundiário é a valorização de suas terras e a especulação imobiliária e não a produção agrícola".

À vista disso podemos afirmar que a base do latifúndio brasileiro se constitui nesse contexto histórico em que, de acordo com Coggiola (2007) o sistema colonial de distribuição de terras foi o responsável pela formação do latifúndio e não favoreceu a pequena

propriedade. E sem a pequena propriedade, o latifúndio constituiu a unidade econômica básica da colônia.

Esses fatores são preponderantes no reforço da crítica feita pelo autor e outros autores que analisam a questão agrária no Brasil, quanto ao monopólio da terra e consequente favorecimento aos grandes latifundiários.

Nesse histórico de conflitos de terras em nosso país sempre prevaleceu o interesse capitalista da elite agrária no desejo e objetivo de exploração de riquezas naturais e a força dominadora da economia contra a resistência dos trabalhadores do campo, entre eles os povos originários. Dito isto,

> [...] o que se observa em relação à terra no Brasil é uma complexa realidade que envolve, de um lado, múltiplas formas de acesso coletivo e comunitário, e lutas pelo seu controle democrático, no que diz respeito a terras indígenas, quilombolas, tradicionalmente ocupadas ou ocupadas pelos movimentos sociais em luta pela Reforma Agrária; e, de outro, a reafirmação de formas monopolistas de controle da propriedade da terra no Brasil, favorecidas por ações das diversas esferas do Estado brasileiro, seja quando nega a titulação de terras indígenas, rejeita o reconhecimento de terras quilombolas e não legitima terras tradicionalmente ocupadas, seja quando não desapropria para fins de Reforma Agrária as terras que descumprem a função social, favorece a grilagem de terras, garante a manutenção de latifúndios improdutivos intocados e preserva o direito de propriedade de quem utiliza mão de obra escrava (Caldart *et al*. 2012, p. 444).

Esta complexa realidade histórica existente no Brasil apresentada pela autora, sobretudo a permanência do monopólio de terras nas mãos da classe dominante que exclui, oprime e extermina são algumas das motivações dos trabalhadores do campo e dos povos originários se manterem historicamente a resistirem e lutarem pela reforma agrária no Brasil, pela efetivação de políticas públicas que garantam seus direitos, por direitos igualitários a usufruírem destas políticas, por condições dignas de acesso às escolas, por uma educação pensada e desenvolvida a partir das realidades e vivências próprias e pela superação da forças hegemônicas que atuam para legitimar os interesses dos "reis dos latifúndios".

5.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA LUTA PELA GARANTIA DE DIREITOS

> Podemos observar que na história do Brasil existiram vários movimentos importantes que marcaram a história de lutas de um povo que buscava melhores condições de vida e garantia dos seus direitos. Os movimentos sociais no país se intensificaram a partir da década de 70, em que uma onda de protestos contra o regime militar surgiu com o objetivo de lutar e resistir às opressões do período ditatorial (Santos; Santos; Santos, 2019, p. 4928).

Diferente das autoras, para Lisboa (1988, p.10), os movimentos sociais brasileiros só tiveram reconhecimento em meados dos anos de 1960, quando surgiram os primeiros movimentos de lutas atuando na clandestinidade, atuando contra a política vigente, ou seja, a população insatisfeita as transformações nos campos econômico, político e social do Regime Militar.

O fato é que aqui não queremos discutir acerca de qual posicionamento está correto, e sim demonstrar através das duas ideias apresentadas, além de outros fatos já mencionados, que durante muito tempo a história do nosso país foi e ainda é demarcada por injustiças e que, os movimentos sociais contrários a estas injustiças tiveram e tem até os dias atuais, uma atuação forte e significativa nas demandas acerca das lutas pela terra e pelo direito dos povos que sobrevivem do cultivo da terra.

Os Movimentos Sociais surgem como forma de organização da sociedade civil através de pessoas que, descontentes com situações de injustiça na sociedade, se organizam através de diversas formas de manifestações na tentativa de alcançar mudanças das tais injustiças. Muitos movimentos sociais se desfazem após efetivação de seus objetivos, outros, no entanto, se fortalecem e se mantém na busca da transformação social de maneira coletiva bem como a defesa das necessidades que são fundamentais a totalidade,

Essa trajetória marca significativamente o contexto histórico do Brasil, pois explicita que o país traz em sua trajetória mudanças, crescimento e melhorias que, muitas destas, foram consolidadas a partir de lutas e embates dos movimentos sociais contra a hegemonia do modelo capitalista impregnado no sistema do país.

A atuação dos movimentos sociais para a garantia e permanência de direitos para a sociedade trazem debates e ações que tem dentre seus objetivos promover transformações necessárias na sociedade que atendam todos de forma igualitária, prestar assistência a demandas sociais específicas atuando em diversas áreas lutando pela liberdade, dignidade, participação integral na sociedade, moradia, trabalho e acesso à educação de qualidade.

Apontando para esse direcionamento Caldart (2009) diz que “os movimentos sociais trouxeram a discussão sobre a sua dimensão educativa”. E afirma que os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST (Caldart, 2009, p. 40).

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) surge como um movimento social de massa, autônomo e que busca organizar trabalhadores e trabalhadoras rurais junto à sociedade para conquistar a Reforma Agrária como um Projeto Popular para o Brasil.

Segundo Bezerra Neto (1998):

> o MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra, que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região Sul, num momento em que aumentava a concentração de terras e ampliava a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implementado pelo regime militar (Bezerra Neto, 1998, p. 18).

O MST surgiu oficialmente em 1984 dentro do 1º Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, no Paraná, em um período que aprofundou as desigualdades sociais no país. Nesse período também o país estava prestes a viver a sua redemocratização, favorecendo também a emergência dos movimentos sociais.

Trazendo imensurável contribuição no que se refere ao contexto educacional dos povos do campo, destacamos a atuação do MST na superação e transformação do formato de educação rural existente no país em vistas a atender a população do campo de forma mais justa. De acordo com Soares (2022):

> O modelo de Educação Rural que foi implementado no contexto brasileiro, faz emergir um dos movimentos contra hegemônicos em defesa de uma educação que valorizasse os povos do campo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que surge em 1984, quando trabalhadores rurais que protagonizaram lutas pela democracia da terra e da sociedade se reúnem no 1° Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem criar um movimento camponês nacional com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e por mudanças sociais no país (Soares, 2022, p. 44).

Significa reafirmá-lo como um movimento disposto a lutar pela manutenção da democracia e Trazer o Movimento de Trabalhadores Sem Terra como movimento contra hegemônico significa colocá-lo como um dos movimentos que mais tem lutado pela mudança de paradigmas em nosso país pela melhoria de condições dos trabalhadores da terra e do campo. Em síntese, reafirmamos que os movimentos sociais dispõem de uma importantíssima contribuição para a garantia dos direitos previstos para a sociedade em geral, embora demos destaque ao contexto educacional, sobretudo nos espaços campesinos, aos quais também ganham destaque na luta do MST na tentativa de contrapor e romper com o modelo da Educação Rural existente há séculos em nosso país.

A coletividade e o desejo de mudança dos povos campesinos e dos movimentos sociais, superam as dificuldades vivenciadas e lutam em busca de uma proposta educacional que atenda aos interesses e realidades do campo, pois como afirma Caldart (2004, p. 1) “o campo é espaço de vida digna e é legítima a luta para as políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”.

Nesse sentido, destacamos a importância da atuação e organização dos movimentos sociais como uma força coletiva que entra em disputa contra o sistema dominante a fim de conquistar melhorias para a coletividade. Os movimentos sociais reafirmam suas características e identidade própria de um coletivo que defende seus princípios revolucionários, a favor das causas do seu povo.

Em busca de reais oportunidades e melhores condições de vida, os movimentos sociais entram em ação protestando, marchando, ocupando e resistindo. Realizam eventos com o intuito de publicizar e potencializar seu coletivo nas reivindicações junto às esferas governamentais.

Com esse intuito, foi realizado entre os dias 28 a 30 de julho de 1997 na Universidade de Brasília o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), apoiado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esse evento pode ser considerado como o fato que melhor simboliza o surgimento da Educação do Campo no país, pois a partir de então a força coletiva em prol das causas reivindicadas pelos movimentos sociais se reverbera a ponto de alcançarem, ainda através de lutas, algumas mudanças em legislações no sentido de atender algumas das necessidades postas como reivindicação dos povos do campo.

A partir desta década, os movimentos sociais fortalecem ainda mais as pautas e discussões sobre a educação do campo no país e a necessidade de garantia de direitos, se firmando como forma de resistência ao modelo de educação rural que ainda encontramos em algumas escolas do campo.

Para Caldart,

> A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por Educação do Campo direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos (Caldart, 2008, p. 71-72).

Isto representa bem o projeto de sociedade almejado pelos povos do campo, bem como pela educação do campo. Pensar e lutar por um projeto de política pública, mas não permitir qualquer concessão que possa ludibriar os trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo, bem como os seus filhos e todos os povos originários.

Dessa forma, evidenciamos que estigmatizada pela sociedade brasileira, era crescente

a condição de descaso e desprezo para com o cotidiano dos povos do campo, sendo estes condicionados a viverem em meio aos preconceitos e estereótipos presentes em toda a condição educacional que lhes era apresentada, sendo este um processo educacional com a finalidade exclusivamente direcionada ao preparo para o trabalho, como um forte modelo de educação rural.

Caldart (2008) assegura ainda que a educação do campo é constituída em três momentos: o primeiro, negatividade - denúncia, resistência, luta contra, não aceitamos mais que os povos do campo sejam subalternizados, tratados como inferiores, fadados à miséria; segundo, positividade com práticas e propostas concretas; o terceiro, superação - projeto, utopia, projetar na perspectiva de transformação social.

Observando os momentos constitutivos apresentados pela autora é evidenciado o contexto histórico que os povos do campo vivenciaram no decorrer da história até se chegar aos dias atuais.

Caldart (2009) assevera ainda que:

> a Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (Caldart, 2009, p. 40).

Corroborando com Santos (2016) ao afirmar que:

> A Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos, que fazem do campo o seu território de vida. Esse projeto vem se concretizando formalmente a partir da correlação de forças em disputa na sociedade, quais sejam: a classe trabalhadora e o agronegócio (Santos, 2016, p. 165).

O processo educacional brasileiro se deu, desde a colonização do nosso país, de forma excludente e elitista, de modo que a classe dominante sempre foi beneficiada pelas melhores oportunidades e a classe dominada à mercê da sorte. É nesse contexto que as classes sociais vão se organizando e se estruturando a ponto de se tornarem capazes de lutarem contra os sistemas hegemônicos capitalistas que imperam na sociedade desde o início da história deste país.

Não foi diferente com a educação do campo, pois as condições vivenciadas pelos povos campesinos, sobretudo no processo educacional, ao decorrer da história, sempre foram

de uma formação destinada às classes populares do campo, vinculada ao modelo urbanocêntrico, pois os valores do meio "rural" sempre foram inferiorizados e seus povos tratados com descaso, subordinação e inferioridade.

É neste sentido que as autoras dialogam entre si, na tentativa de apresentar princípios que permeiam a educação do campo firmando-se não somente nas abordagens teórico pedagógicas, mas sobretudo nos aspectos reais de vivências da coletividade que fazem do campo seus lugares de pertencimento.

Segundo Santos e Nunes (2020),

> Por ter em sua gênese uma natureza contrária ao que prega o capitalismo e por estar situada em campo de interesse do mesmo através do agronegócio, a Educação do Campo é marcada por conflitos e lutas entre os movimentos sociais, educadores do campo e o Estado através da educação capitalista de cunho neoliberal (Santos; Nunes, 2020, p. 63-64).

Partindo desse pressuposto, concordamos com os autores e entendemos que o surgimento da educação do campo se deu realmente por meio de um contexto de lutas e contradições entre o projeto devastador do capital atrelado ao agronegócio e os povos campesinos que vivem a lutar pela garantia e permanência de direitos, pela manutenção da terra e pelo desenvolvimento sustentável.

No entanto, vale salientar que os trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo, bem como todos os povos originários precisam conscientizar-se ou, de alguma forma, serem conscientizados que existem efeitos danosos dessa política ao qual lutam durante séculos e que, urge a grande necessidade de se libertarem das amarras e falas alusivas que os tornam cegos e apáticos em meio ao que lhes são impostos.

É nesse direcionamento que os movimentos sociais sustentam e reafirmam a importância de se pensar em um processo educacional que sirva como um instrumento para a libertação e transformação da sociedade, dialogando e refletindo as realidades postas com capacidade de contrapô-las frente às necessidades reais de sobrevivência.

Nessa necessidade e nesse contexto, nasce a Educação do Campo e com o passar do tempo, a partir das lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais, vai se consolidando algumas políticas públicas educacionais voltadas para o campo, partindo de uma perspectiva pedagógica, cujas reivindicações estão para além de uma escola no campo.

O Estado reconheceu algumas das pautas da Educação do Campo apresentadas pelas lutas dos Movimentos Sociais e, a partir disso, começaram a surgir legislações próprias para as políticas educacionais do campo.

Destacamos a seguir (Quadro 3) alguns dos documentos consolidados como políticas

públicas educacionais para a Educação do Campo datadas a partir do 1º ENERA:

Quadro 3: Políticas públicas Educacionais na Educação do Campo

DOCUMENTOS	PUBLICAÇÃO	FINALIDADE
Parecer CNE/CEB nº 36	4 de dezembro de 2001	Aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução CNE/CEB nº 1.	3 de abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo
Lei nº 10.880	9 de junho de 2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE
Decreto n°5.159	28 de julho de 2004	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Criação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Parecer CNE/CEB nº 1	1º de fevereiro de 2006	Reconhece a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Decreto nº 6.040	7 de fevereiro de 2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)
Resolução/CD/FNDE Nº 06	17 de março de 2009	Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO
Resolução CNE/CEB nº 2.	28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução/CD/FNDE nº 45	14 de agosto de 2009	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados
Decreto nº 7.352	4 de novembro de	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

DOCUMENTOS	PUBLICAÇÃO	FINALIDADE
	2010	– PRONERA
Lei 12.695	25 de julho de 2012	[...] Contempla com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo[..]
Resolução nº32	13 de agosto de 2012	PDDE Água na Escola. Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas municipais, estaduais e distritais da rede pública de ensino da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.
Resolução nº36	21 de agosto de 2012	PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola. Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.
Resolução CNE/CEB nº 8	20 de novembro de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
Resolução/CD/FNDE nº 18	21 de maio de 2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), [...]a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares
Portaria nº 86/2013,	1º de fevereiro de 2013	Institui o PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo.
Portaria nº 674	1º de agosto de 2013	Institui a Comissão Nacional de Educação do campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo.
Resolução nº 38	8 de outubro de 2013	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito

DOCUMENTOS	PUBLICAÇÃO	FINALIDADE
		da Escola da Terra
Lei nº 12.960	27 de março de 2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Portaria nº 505	Maio de 2015	Cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas- CNEPT
Resolução CD/FNDE/MEC nº 13	21 de setembro de 2017	Estabelece critérios e normas para os entes federados que dispõem de saldo na conta específica do Projovem Campo - Saberes da Terra e desejam participar de edição especial do Programa para entrada de estudantes em 2017
Resolução nº 19	22 de outubro de 2021	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra
Resolução nº 13	10 setembro de 2021	Estabelece normas e procedimentos para a utilização pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, dos saldos financeiros do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, nas modalidades Urbano e Campo– Saberes da Terra, nas ações da edição 2021
Resolução nº 2	20 de abril de 2021	Dispõe sobre os critérios para destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais da educação básica do campo, indígenas e quilombolas, localizadas na zona rural, para garantir o abastecimento de água em condições apropriadas ao consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares beneficiadas.
Resolução nº 5	20 de abril de 2021	Dispõe sobre os critérios de destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais da educação básica, localizadas na zona rural (campo, indígenas e quilombolas), a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física das unidades escolares beneficiadas.

DOCUMENTOS	PUBLICAÇÃO	FINALIDADE
Decreto n° 11.342	1º de janeiro de 2023	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Recriação da Secretaria de Alfabetização e recria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Fonte: Construção própria (2023).

Diante do quadro de legislações apresentado, temos algumas abordagens a respeito. A começar pela análise que, propositalmente não trouxemos um dos documentos mais importantes que norteia a educação brasileira que é a LDB, pois quisemos apresentar as mudanças que foram surgindo nos documentos legais desta modalidade a partir dos efeitos da realização do 1º ENERA.

Desse modo, podemos perceber que o primeiro ponto a ser analisado é a mudança do termo denominador da modalidade, como afirmam Fernandes e Molina (2004):

> Este processo de ressignificação vai construir o termo "Campo" em substituição a "rural", que a partir de então passa a representar tanto a luta pela terra como a luta por educação. Assim, o termo "campo" passa a assumir conotação política de continuidade das lutas camponesas e, "portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos campesinos (Fernandes; Molina, 2004, p. 32).

A construção histórica do projeto de sociedade apresentado pelos Movimentos Sociais e pelos povos do campo perpassa pela garantia de direitos e luta pela permanência desses direitos. Por isso é de extrema importância buscarmos compreender como essa dinâmica de subordinação e controle das classes dominantes foi se firmando e se desenvolvendo no país a ponto de refletir consideravelmente na sociedade impregnando conceitos e estereótipos ao contexto e vivências do campo. Pois somente dessa maneira será possível compreender as realidades postas na contemporaneidade, imbricadas no contexto histórico e contrapor aos imperativos apresentados pela classe dominante e opressora.

Como assevera Freire (2013) a manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de "organização", com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo.

Também é evidenciado no quadro das legislações que houve um aumento significativo

de publicações de documentos, portarias, decretos, leis e resoluções especificamente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva - PT (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Roussef (2011-2014 e 2015-2916) reafirmando a efetivação de algum tipo de política pública destinada aos povos do campo. Contudo,

> Podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo. Ela permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico nas culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo (Martins, 2009).

Desse modo pautamos nossas discussões e abordagens na reafirmação da defesa da construção e efetivação de políticas públicas e sociais para os povos do campo, mas também na insistência em garantir debates que contribuam para a conscientização da manutenção da terra como campo de sobrevivência dos seus povos a partir dos frutos da própria terra, contrapondo ao modelo ruralista que oprime e deixa sequelas que marcam profundamente a vida dos povos do campo.

Também vale destacar aqui o último documento apresentado no quadro de legislações que foi o decreto de recriação da Secretaria de Alfabetização e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva como um dos primeiros atos de governo já no dia 1° de janeiro de 2023.

A SECADI será responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento de programas, ações e políticas voltados para educação especial, jovens e adultos, povos do campo, indígena, quilombola e Direitos Humanos.

Esta secretaria foi criada pela primeira vez através do Decreto n° 5.159, de 28 de julho de 2004, como fruto da luta e resistência dos movimentos sociais, que não hesitaram em buscar meios para transformarem a política educacional estabelecida historicamente no país. Essa luta pautou se na busca do reconhecimento dos diversos contextos de discriminação, desigualdade e racismo, que sempre foram silenciados na política educacional brasileira.

Segundo o então secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como era denominada esta secretaria, depois sendo alterada para Secretaria de Alfabetização e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Lázaro (2012) houve uma reunião dos movimentos sociais, particularmente os movimentos sociais do campo e o movimento negro com o Tarso Genro, antes da criação da Secad, em que eles reivindicaram a criação de uma estrutura capaz de dialogar com suas demandas (Lázaro, 2012, p. 134).

Para Lázaro (2012):

> O que é original e potente na SECAD é que ela nasce num diálogo com o movimento social e ela procura se organizar de tal maneira que esse movimento tenha lugar dentro do Ministério da Educação. O que me parece original – e eu espero que não se perca na formulação da política educacional – é trazer a tensão para dentro da estrutura do Estado (Lázaro, 2012, p. 134).

Nesse contexto, fica explícito a atuação dos movimentos sociais, dos povos do campo e dos povos negros nesta atuação de ruptura do poder estatal a fim de buscar melhorias e garantia de direitos em prol da transformação da sociedade. Não entendemos as transformações sociais a partir da bondade do Estado e sim da luta e resistência da coletividade que demonstra sua força em qualquer espaço que ocupa com o objetivo de lutar pelas causas dentro da totalidade.

A partir desses embates e lutas com os movimentos sociais, Lázaro (2012) relata:

> Eu me lembro de uma reunião com lideranças indígenas, no final de 2009, no salão Negro do Palácio da Justiça. De um lado, mais de 40 lideranças indígenas, todos a caráter. Do outro, gestores públicos. Na mesa central, Lula, e uns 15 ministros. Aí, o que o Lula faz? Ele dá a palavra aos índios. Quando alguém do lado de "cá" queria falar, ele dizia: "Não, não. Vocês hoje não falam. Quem fala são eles. Vocês vão ouvir.". E os índios "descascaram" em cima da gente. Eu me lembro que a liderança indígena que tratava da questão da educação passou por mim e cochichou: "Hoje você pode ficar tranquilo que não vamos bater em você" (Lázaro, 2012, p. 1354-1355).

À vista disso, Mészáros (2008, p. 162) afirma que "nada se resolve apenas pela proclamação de direitos, nem mesmo pelo mais solene dos direitos do homem. A esfera legal se torna eficaz na medida em que se introduz profundamente no corpo da 'sociedade civil'". Pois para que os direitos sejam postos, efetivados e mantidos é preciso que haja muita luta e determinação.

Ainda acerca das abordagens de Lázaro (2012) ele afirma que:

> Esse esforço para trazer para dentro do Estado as pressões sociais e dizer que essas pressões são legítimas foi um divisor de águas na compreensão de como se faz política pública. Representa a tentativa de superar uma dimensão tecnocrática da política pública pela presença do sujeito de direito. E aí surgem muitos embates, muita tensão. Antigamente, a gente ficava na rua gritando e apanhava por isso. Hoje, não precisa gritar, pode sentar à mesa e tomar cafezinho. Mas a tensão é a mesma. Muitos dos problemas ainda não estão resolvidos. Agora, as demandas dos movimentos sociais pelo direito à educação tornaram-se legítimas, são ouvidas e têm lugar no interior do MEC (Lázaro, 2012, p. 135).

Dito isto, entendemos que decorrente destas lutas e tensões podemos citar inúmeras conquistas para a educação do campo, bem como para todos os povos do campo e originários como por exemplo implementação de algumas políticas públicas ou o retorno destas quando

retiradas, a exemplo SECADI, como já apresentamos.

As lutas históricas demonstram avanços. Contudo, refletimos também no sentido de que, ainda que tenhamos vivenciado um grande número de avanços e publicações legais que trazem atendimento para os povos do campo em nosso país, é notório que em meio a publicidade legal ainda há interesses e interferências do capital atrelados às ações governamentais e ainda falta muito para que os moradores e trabalhadores do campo possam realmente ter um ensino de qualidade que atenda às suas necessidades.

5.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

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

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

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

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

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

> formal no processo educativo, também são base, na pedagogia do movimento (Caldart, 2004, s/p).

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

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

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

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

Nesta perspectiva, destacamos que a educação no e do campo que além de ser uma educação alfabetizadora, se apresenta como uma modalidade que leva em consideração o meio em que os sujeitos vivem, as experiências vivenciadas, os contextos do cultivo da terra, do clima e do tempo para que as aprendizagens sejam significativas e dialogue com os seus próprios sujeitos a partir de sua história de lutas, dificuldades e embates vivenciados ao longo da vida, pois segundo Jesus (2004) Educação do Campo é um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a dinâmica dos movimentos sociais do campo, dos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda, dos problemas da soberania alimentar, das patentes, entre outros.

Dessa forma podemos conceituar a "Educação do/no Campo" como uma modalidade de ensino que é desenvolvida e acontece em espaços de desenvolvimento da agricultura, da agropecuária, dos pesqueiros, dos ribeirinhos, dos quilombolas, dos assentados, dos indígenas, dos caiçaras e dos extrativistas. É destinada para essa população tendo como foco a consideração das diversidades encontradas nesses espaços e fazê-las dialogar com as práticas

pedagógicas desenvolvidas para estes sujeitos.

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

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

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

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

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

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

Em congruência com as abordagens apresentadas fica clara a ideia de que o surgimento da EC se dá por meio de enfrentamentos, contestações e reivindicações postas pelos povos campesinos e movimentos sociais que, ao longo da história, se despontaram na busca por uma educação igualitária. Somente através da luta consciente e resistente será possível contrapor aos insultos sofridos pelos alunos do campo que chegam à cidade para estudar e são hostilizados por sujeitos que desconhecem a suas histórias, costumes e até mesmo os seus ricos saberes vivenciados na terra.

Ao tratar das políticas e temáticas que envolvem a modalidade Educação do Campo, somos levados a compreender que, antes de qualquer discussão ou conclusão que circundam esse tema, se faz necessário entender qual o significado e divergências existentes entre Educação do Campo e Educação Rural.

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

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

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

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

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

Isso posto, concordando com Mészáros (2005) ao afirmar que:

> A educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente nos últimos 150 anos, esteve centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos e

> pessoal necessários à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que validam os interesses dominantes, por meio da internalização ou da dominação estrutural implacavelmente imposta (Mészáros, 2005, p. 17).

Com base nas considerações destacadas acima podemos compreender que as diferenças ou divergências existentes entre os dois projetos é real e que, se faz necessário urgentemente publicizar tais diferenças para que a sociedade seja libertada da opressão ideológica imposta pela hegemonia capitalista que durante muito tempo tem apresentado condições irreais de sobrevivência na tentativa de enfraquecimento e aniquilação da história, da cultura e das ricas vivências dos povos campesinos.

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

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

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

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

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

> A educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela. [...] a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém da sua lógica

> constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante [...] (Caldart, 2009, p. 38).

Aqui podemos verificar alguns aspectos cruciais acerca desse debate. Esses projetos apresentados representam bem o antagonismo presente na sociedade ao qual a Educação do Campo se firma como um projeto de justiça social e reparação de direitos que por anos tem sido retirado ao passo que desde o início do processo educacional do país a escola inclinava se única e exclusivamente para as elites, urbanas e rurais. Enquanto a Educação Rural é instaurada para fins econômicos que desvaloriza e exclui os povos do campo impossibilitando-os de viverem seus costumes e história nos seus próprios espaços originários.

6. RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo analisaremos a construção da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo no município de Andaraí-Ba, como objetivo geral deste estudo tomando como base de referência as falas dos sujeitos a partir das entrevistas realizadas em visita ao município, o documento norteador dessa política do município, os diálogos com referenciais teóricos da Educação do Campo e da Educação Integral, a partir de uma perspectiva crítica e dialética que possibilite conhecer a essência dos fenômenos e das suas relações que formam a totalidade contribuindo para o processo de construção do conhecimento científico e social em volta da temática apresentada no objeto de estudo desta pesquisa.

Partimos de uma análise imbricada na ótica dialética por entender que o MHD leva em conta a complexidade da realidade social. Esta concepção filosófica e metodológica entende que o real somente pode ser explicado a partir do reconhecimento das múltiplas determinações materiais que condicionam o objeto da pesquisa (Rodriguez, 2014, p.150,).

Trazemos para este capítulo autores como Gadotti (2009), Marx (1989), Ferreira Jr e Bittar (2008), Pereira, Freitas e Andrade (2023), Mello, Santos e Silva (2023), Teixeira (1994), Moll (2004), Lunatcharsky (2017), Pistrak (2009), Molina e Sá (2012), dentre outros.

Este capítulo está organizado em 3 seções que facilitação a compreensão do leitor, simplificando a organização das ideias partindo da análise dos dados. Na seção 5.1 traz uma breve análise do documento municipal; a seção 5.2 O projeto Comunidade Aprendizagem e o assentamento do Mocambo, e na seção 5.3, apresentamos os diálogos a partir das entrevistas.

6.1 UMA BREVE ANÁLISE DO DOCUMENTO MUNICIPAL

Os debates iniciam partindo da análise do embasamento legal do município em estudo que orienta o desenvolvimento da política de Educação Integral quando assevera que:

> Os princípios normativos que fundamentam a Educação Integral no município de Andaraí dialogam com a perspectiva de Educação Integral que está presente na legislação brasileira, concretizando a compreensão do direito a educação escolar e do direito a aprender, reconhecendo as diferentes e múltiplas divisões do indivíduo (Prefeitura Municipal de Andaraí, 2017, p. 9).

Partindo do pressuposto de que este estudo versa pelo embasamento no método MHD e trilhamos pela lógica de uma Educação Integral em Tempo Integral imbricada na

perspectiva da emancipação[10], asseguramos que o nosso objetivo não está pautado em analisar se o desenvolvimento da proposta realizada no município está correta ou errada. O que almejamos é analisar os desdobramentos da construção desta proposta e sua viabilidade nas escolas do Campo.

Nesse intuito, ao nos depararmos com a citação do Documento Orientador Municipal, evidenciou a necessidade de se fazer algumas contraposições diante desta complexa realidade, tendo em vista que o documento traz alguns termos que se distanciam da perspectiva de estudo que já mencionamos aqui.

Iniciamos o nosso debate partindo de uma análise crítica em torno do termo "indivíduo", apresentado no documento, pois segundo Veronese e Lacerda (2011)

> Ao indivíduo cabe a ordem dos direitos, dos deveres, da moralidade, é a parte em nós que transita em comum acordo com as regras e instituições sociais, a parte flexível, maleável, adaptável ao sistema. Ele é alvo dos direitos universais, políticos e culturais promovidos pelas instâncias públicas, constituindo-se como a parte formada, modelada socialmente (Veronese; Lacerda, 2011, p. 422).

Como nos apresenta as autoras o termo indivíduo, dentro da perspectiva crítica, dialética e emancipatória, está relacionado a um contexto de conformidade que coaduna com a classe dominante contribuindo com fortalecimento da hegemonia mantida pelo sistema em prol do capitalismo.

Esta imagem de indivíduo que já não é mais definido por grupos de pertença, que é cada vez mais enfraquecida e que não encontra garantia de sua identidade em si mesmo, pois já não é mais um princípio de unidade e é obscuramente dirigido por aquilo que escapa sua consciência, serviu muitas vezes para definir a modernidade (Touraine, 2006, p. 119).

Ainda podemos afirmar que este termo contribui significativamente para o individualismo presente na sociedade neoliberal como aponta Horkheimer (2000)

> "Na era da livre empresa, a chamada era do individualismo, a individualidade estava totalmente subordinada à razão autopreservadora. Nessa era, a idéia de individualidade pareceu ter-se desembaraçado das armadilhas metafísicas e ter-se tornado simplesmente uma síntese dos interesses materiais do indivíduo. (...) O individualismo é o próprio coração da teoria e prática do liberalismo burguês,que vê a sociedade como um todo que progride através da interação automática de

[10] A emancipação da sociedade deduz-se da possibilidade de se romper a relação contraditória entre o trabalho alienado e a propriedade privada dos meios de produção e de subsistência – nos quais está incluída a terra, como bem não produzido pelo trabalho: "Da relação do trabalho alienado à propriedade privada deduz-se, ainda, que a emancipação da sociedade, quanto à propriedade privada e à servidão, toma a forma política da emancipação dos trabalhadores" (Marx, 1993, p. 170). Essa emancipação, porém, não atinge apenas os trabalhadores: "inclui a emancipação da humanidade enquanto totalidade, uma vez que toda a servidão humana se encontra envolvida na relação do trabalhador à produção e todos os tipos de servidão se manifestam como modificações ou consequências da sobredita relação" (RIBEIRO, 2012, p. 302).

> interesses divergentes num mercado livre." (Horkheimer, 2000, p. 140-41)

Assim, podemos evidenciar o aparecimento concreto do individualismo que pensa o homem como um ser desvinculado da sociedade, mas que prega o igualitarismo disfarçado que se apropria cada vez mais da dominação das instituições sociais, da dominação dos sistemas e da imposição do capital.

Contrário a essa lógica, a educação alinhada à perspectiva da formação humana e emancipatória se firma na utilização do termo "sujeito", por entender que o sujeito evoca a ideia de luta social, semelhante à de consciência de classe, contudo enquanto esfera individual. O sujeito, portanto, configura-se como parte íntima de cada ser que possui como movimento a resistência, o confronto, o debate, Touraine (2016).

Para Touraine (2016), o indivíduo, de maneira geral, é aquele moldado pelos padrões sociais, uma figura que não passa de uma tela em branco onde são depositados desejos, necessidades, mundos imaginários a serem consumidos. Em contraposição, o sujeito é aquele que se revolta contra essa situação, é o devir combatente, rebelde, que se volta para si no intuito de buscar a única verdade possível.

Ainda apontamos o termo "múltiplas divisões", também apresentado pelo documento que se distancia da lógica de uma formação humana emancipatória por entendermos que esta expressão versa pela ideia de fragmentação do sujeito, quando deveria estar voltado para as "múltiplas dimensões". Isto significa se referir a uma educação que pense além do desenvolvimento cognitivo especificamente, que ultrapasse o modelo educacional tradicional. A educação passa a se ocupar também das demais dimensões do desenvolvimento humano.

Podemos afirmar, portanto, que este trecho do Documento Orientador do Município se distancia da ideia de alguns autores que apontam para a formação humana e emancipatória como podemos observar no decorrer neste diálogo.

Dessa forma, apontamos Gadotti (2009) que destaca que

> Aristóteles já falava de educação integral. Marx prefere chamá-la de educação "omnilateral". A educação integral para Aristóteles era a educação que desabrochava (desabrocha) todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda a vida (Gadotti, 2009, p. 21).

Gadotti (2009), além de trazer a ideia das múltiplas dimensões dos sujeitos também aponta para a educação integral pensada por Aristóteles que já primava por um ideal de educação que desabrocha todas as potencialidades humanas. Isto significa um modelo de educação que tenha sensibilidade de olhar para os sujeitos percebendo suas potencialidades, suas aptidões e explorá-las no decorrer do processo educacional.

O autor também traz a ideia de Marx de uma educação omnilateral. Quando, desse modo Marx (1989) assevera que:

> [...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana (Marx, 1989, p. 197).

De acordo com Ferreira Jr e Bittar (2008), enquanto a unilateralidade é parcial, fragmentada, focada em poucos aspectos dentre as potencialidades humanas, a omnilateralidade é o desenvolvimento integral, é "[...] a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas [...]", como também, a "[...] totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído [...]" (Ferreira JR.; Bittar 2008, p. 644).

Aqui também percebemos um distanciamento entre o documento Orientador do município, ao pensar no termo múltiplas divisões do indivíduo e os conceitos apresentados pelos autores, pois quando se pensa em uma formação baseada em múltiplas divisões do indivíduo, entende-se uma perspectiva fragmentada e unilateral, diferente de se pensar em uma formação humana desenvolvida na perspectiva omnilateral, que leve em conta todas as dimensões do ser humano, que leve em conta todas as especificidades da sua vida para se chegar ao pleno desenvolvimento. Ou seja, a totalidade.

Quando os autores dialogam na perspectiva de pleno desenvolvimento, somos remetidos às práticas pedagógicas, mesmo que em sua grande maioria, pautadas no cumprimento das legalidades postas pelo sistema dominante que impõe suas determinações legais sem partir das realidades concretas, especificamente das escolas do campo, como estudadas nesse objeto. Tais práticas devem partir do princípio de não replicarem a condicionalidade de uma escola que eduque para a vida, e sim, de uma escola que permita aos sujeitos vivenciarem, nela, a própria vida.

Ainda fazendo inferências ao termo apresentado no Documento Municipal de Andaraí (2017), também podemos fazer uma contraposição ao pensarmos no termo formação "multidimensional" trazida por Pereira, Freitas e Andrade (2023) quando afirmam que:

> Os debates sobre educação integral no âmbito das escolas brasileiras vem compondo o ideário daqueles que defendem um processo educacional respaldado na perspectiva de uma formação capaz de desenvolver os sujeitos tanto nos aspectos

> típicos da escolarização formal como também numa formação que contemplem os aspectos culturais, esportivos, físicos, socioemocionais, literários e artísticos, compondo assim uma formação "multidimensional" dos estudantes por meio, em alguns casos, da adoção da jornada ampliada escolar (Pereira; Freitas; Andrade, 2023, p. 89).

Já os autores Mello, Santos e Silva (2023) tratam dessa mesma temática a partir do termo "integralidade", como se observa:

> Neste sentido, a concepção de educação integral reconhece o ser humano em sua integralidade, ou seja, rompe com a perspectiva de educação unilateral que prioriza apenas um aspecto do desenvolvimento, o cognitivo (Mello; Freitas; Silva, 2023, p. 268).

A partir das linhas de pensamento, tanto da formação muitidimensional quanto da formação na lógica da integralidade apresentadas pelos autores, percebe-se uma relação direta com a perspectiva da formação humana emancipatória, o que se difere do contexto apresentado no Documento Municipal de Andaraí (2017) que apresenta a ideia de múltiplas divisões do indivíduo. Pois estes conceitos não se conectam como reafirmação da concepção de educação integral em tempo integral pensada em uma formação que trilhe na lógica da emancipação dos sujeitos em prol da transformação das realidades concretas.

Contudo, embora haja esta lacuna entre o trecho do documento apresentado e as ideias dos autores aqui mencionados, podemos fundamentar as ações do município de Andaraí-BA, ao trazerem a proposta de educação integral em tempo integral, através de Teixeira (1994), que parte do princípio da superação da escola de tempo parcial para se pensar na formação de hábitos de vida real que leve o sujeito a pensar, a fazer, a conviver e participar em uma sociedade democrática:

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

Nesse direcionamento, fazemos uma reflexão em torno dos termos apresentados até aqui, os quais se completam e se relacionam, bem como o pensamento do autor ao apresentar a necessidade de "amplas oportunidades de formação de hábitos de vida".

Contudo, se faz necessário uma análise concreta no sentido de compreender, de fato, qual seria o conceito do termo "enriquecer-lhe o programa" apresentado pelo autor. Uma vez que ampliação do tempo não deve partir da ideia de ampliação para: para realizar mais atividades, para dar mais oportunidades, para aprender mais ou para ... entendemos e partimos

da ideia de ampliação do tempo por: por já realizar diversas atividades e o fator tempo se faz escasso, por já dar oportunidades aos sujeitos e o fator tempo se faz escasso, por já ter um diálogo com a comunidade no entorno da escola, e ainda se faz necessário ampliar esse diálogo ou por quaisquer outras ações que a escola já desenvolva em uma perspectiva de amplas oportunidades de formação de hábitos de vida a tal ponto que se faça necessário pensar na possibilidade de ampliação do tempo e como essa ampliação se dará.

Dessa forma, evidencia-se aqui uma aproximação ou, por que não dizer, uma fundamentação através das ideias dos autores apresentados com termos ou expressões diferentes para que, partindo do documento que orienta a construção da política de educação integral no município de Andaraí-Ba, pudéssemos trazer análises e reflexões sobre os desdobramentos e a práxis da educação integral em tempo integral nas escolas do campo deste município.

6.2 O PROJETO COMUNIDADE APRENDIZAGEM E O ASSENTAMENTO DO MOCAMBO

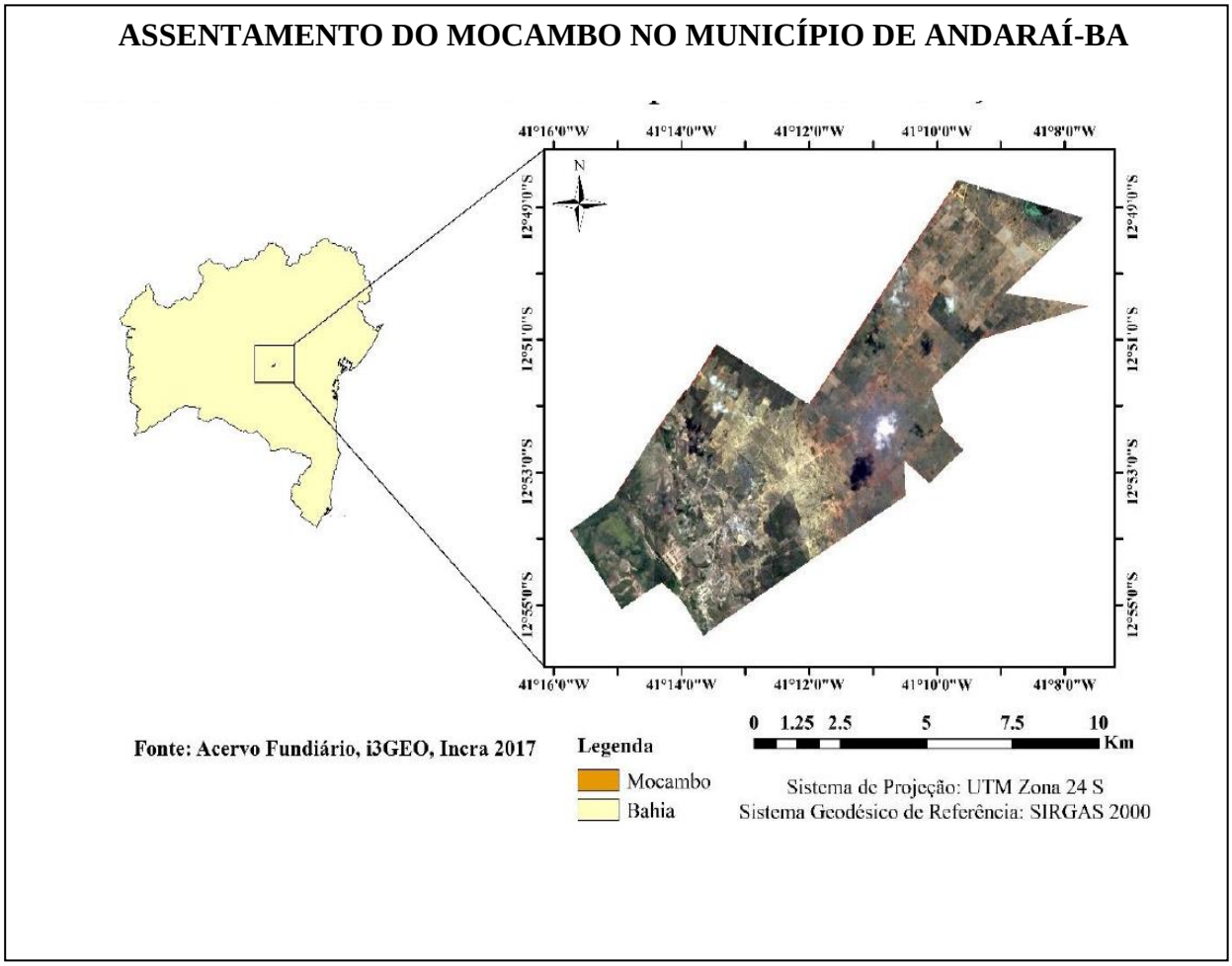
Uma das escolas pesquisadas fica localizada em um assentamento e a mesma desenvolve um projeto chamado Comunidade Aprendizagem. A partir disso julgamos necessário discorrer esse tópico trazendo algumas informações sobre o assentamento e o desenvolvimento do projeto na escola, tendo em vista que há uma grande participação dos membros do assentamento no projeto,

O Mocambo (Fotografia 14) é um grande assentamento em que está localizada uma das escolas que realizamos a pesquisa. 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.

Fotografia 15: Foto da entrada do Assentamento

Fonte: Fotógrafo Lucas Carvalho. Geo Imagens Didáticas.

O Assentamento Mocambo (Figura 3) 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 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 (Sousa, 2017, p. 116).



Fonte: Acervo Fundiário, i3GEO, Incra 2017.

A proposta do projeto Comunidade Aprendizagem foi apresentada para a escola através de uma assembleia com todos os membros do assentamento em que a escola está localizada. 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 explica 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)[11].

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 vamos percebendo e compreendendo como se deu o processo.

Através dos relatos se torna visível que dificuldades foram surgindo, dada à complexidade da transformação, 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 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 contra turno. É de extrema importância pensar na organização pedagógica e, além disso, no envolvimento e aproximação de todos os sujeitos envolvidos

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

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)[12].

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 expressar suas ideias, inclusive os alunos, que são os sujeitos de direitos na escola. O segundo ponto é o fato de não precisar da direção da escola, nem mesmo para tomar as decisões. Nesse direcionamento é preciso trazer novamente fazer 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 puramente 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

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

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 (2009).

> 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, 2009, p. 129).

Nesse direcionamento, compreende-se que é fulcral a vivência e a atuação dos sujeitos campesinos 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, 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 campesinos, 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 (1961), 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 “comercio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo (Teixeira, 1961, 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.

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, demonstram 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 o pensamento das autoras coaduna 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 nos coloca Caldart (2012a), 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 as situações adversas no seu cotidiano para se chegar a 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.

6.3 OS DIÁLOGOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Partindo do pressuposto de que esse tópico visa desenvolver a análise dos dados coletados, mas não somente uma simples análise, pois aqui trazemos um diálogo na perspectiva crítica e dialética sobre as falas dos participantes da pesquisa em consonância ou contraposição com autores e estudiosos das temáticas a serem apresentas aqui, faremos uma reflexão tendo em vista as possíveis contradições e complexidades aqui imbricadas para se chegar as realidades concretas do objeto de estudo.

> Uma das características fundamentais que distingue o materialismo histórico-dialético dos outros métodos é que o método materialista, como dissemos, ancora-se nas contradições. Os outros métodos não conseguem fazer isso porque não são dialéticos. E a realidade é movimento, a realidade é contradição e onde não há contradição não há movimento, desde o mundo natural até o homem. Sem contradição, sem movimento (Freitas, 2009, p. 5).

Nesse sentido, ressaltamos que esta pesquisa vem nesse direcionamento, uma vez que a dialética em torno das contradições e movimentos são evidenciados através de autores que se relacionam, bem como com os que se contrapõem acerca do objeto estudado neste tópico, a partir das falas dos sujeitos, chegaremos ao movimento em torno das realidades concretas no contexto campesino de Andaraí-Ba.

Vale ressaltar que o objetivo geral desta pesquisa é analisar os desdobramentos da construção da política de educação integral em tempo integral nas escolas do campo do município de Andaraí-Ba compreendendo como se deu todo esse processo. Contudo, somente após tais análises, aqui realizadas, poderemos chegar de fato ao concreto pensado, tendo em vista as contradições e movimentos das realidades apresentadas pelos entrevistados, embora no decorrer da análise, poderemos inferir opiniões com base nos pensamentos dos autores aqui presentes.

Com o intuito do aprofundamento desta investigação científica, tendo em vista as contradições e complexidades existentes em torno do objeto desse estudo iniciamos esta análise a partir Sena (2023). Esta entrevista foi realizada no IV Congresso Internacional, VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação (Seminário 10 Anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UERB) que aconteceu entre os dias 28 de novembro e 01 de dezembro de 2023 entendo a

importância de trazer a fala de professores de licenciaturas e da pós-graduação que atuam com a temática da educação do campo. Quando questionada sobre a viabilidade do desenvolvimento da educação integral em tempo integral em escolas do campo, ela assevera que:

> A gente tem uma proposta de educação integral integrada nas escolas do campo que é aquilo que as EFAS fazem. O modelo da Pedagogia da Alternância dentro de uma perspectiva de educação mais emancipatória. Esse é o modelo de educação integral integrada que a gente defende, lógico que nem toda escola do campo ela pode, necessariamente se adequar a esse modelo. Mas aí a ideia é como que a gente pensa esse desafio? Como é que você mantém uma escola integral, em tempo integral inclusive, no campo e você não retira os sujeitos, por exemplo, do trabalho da agricultura familiar, daquilo que eles fazem em casa? Por que as EFAS, como eu estava dizendo, o modelo que a gente tem de educação integral integrada no campo são as EFAS. Essa proposta porque vai articular a escola comunidade, a comunidade é um espaço também de aprendizagem. A comunidade, na verdade a casa do estudante é o espaço de vivencia dele onde, inclusive ele vai praticar aquilo que ele aprendeu e vai colocar em uso aquilo que ele está aprendendo na escola. Num outro modelo, se a agente for engessar no modelo da cidade, eu penso que a gente tem um problema a resolver, por que você vai afastar o sujeito daquilo que lhe é próprio no seu dia a dia. A casa do sujeito do campo é o lugar do trabalho, diferentemente de viver na cidade, que a gente sai de casa para o trabalho, a nossa casa no campo é o lugar do trabalho. Então como que a gente pensa esse processo educativo que garante esse não afastamento das práticas, inclusive, de agricultura familiar e das práticas familiares. É um desafio, não tem nem como pensar um modelo. Não sei se seria possível pensar num modelo fora da Pedagogia da Alternância, desse diálogo que a gente já tem como referencia (Sena, 2023).

Esse início de diálogo apresentado, a partir da fala da entrevistada, já se coloca como um desafio posto que nos leva a uma reflexão firmada na categoria da contradição.

A autora se coloca contrária a qualquer outro modelo de desenvolvimento da proposta de educação integral em tempo integral nas escolas do campo que não seja o modelo das Escolas Famíla Agrícola (EFA)[13] com base na pedagogia da alternância, pois em sua opinião, se os estudantes do campo passarem a maior parte do seu tempo na escola, eles não terão a vivência e convivência com os afazeres da terra e outros que sejam peculiares ao seu espaço de casa e de sua família.

É válido trazer para esse debate a fala de uma aluna participante da entrevista quando a indagamos sobre o que ela acha da escola integral em tempo integral:

[13] Na Escola Família Agrícola – EFA, a metodologia utilizada é a Pedagogia da Alternância que consiste na reestruturação pedagógica, isto é, os alunos frequentam a escola em 15 em 15 dias, sendo o estudo em tempo integral e dividido em dois momentos: o primeiro refere-se aos estudos teóricos em sala de aula e o segundo o estudo é voltado para a prática. Esse exercício torna possível aos estudantes o contato direto com a terra, e com tudo aquilo que compõem o campo. Existe a Sessão Escola e a Sessão Família, cuja família acompanha o desempenho dos alunos na escola. Quando os alunos retornam para casa levam uma determinada atividade a ser realizada com a família, não necessariamente um trabalho voltado ao plantio, mas de conhecimentos diversos, e dessa forma, cria-se uma parceria entre escola, alunos e família, na qual é possível o compartilhamento de conhecimentos.

> Eu acho bom porque aqui tem diversidade, a pessoa tem como ter contato com a horta, ter acesso à quadra, tem as oficinas ali do lado (não sei se vocês viram, mas tem), tem informática, laboratório de robótica, várias coisas que lá no outro colégio não tinha e aqui a gente tem acesso (Samambaia, 2023)[14]

Também perguntamos para a aluna qual a opinião do pai e da mãe em relação a escola na perspectiva da educação integral em tempo integral

> Eles gostam! Porque aqui a pessoa não tem como... como é que se diz... aqui a gente tem tudo. Não falta nada, em casa também não, mas também é ruim porque ajudo minha mãe em casa, aí ela sente falta às vezes quando ela sai (Samambaia, 2023)[15].

Quando perguntado em que ela ajuda em casa, ela afirma: “Na horta! Porque ela adora horta e planta, lá mesmo ela tem roça. Não aguenta ver a chuva que já tá na roça. **A**judo plantar, ajudo a fazer horta, no quintal, nós cria galinha, cria animais, também” (Samambaia, 2023).[16]

E ao perguntar se aprende algo na escola que pode ensinar aos pais em casa ela afirma: Na horta, só! Que ela fez no quintal que a gente cria as galinhas presas e faz só um cercado para plantar coentro, hortaliças e verduras (Samambaia, 2023).[17]Também perguntamos qual o componente curricular (disciplina) ela mais gosta e, foi nos respondido: “eu sou mais para arte! Eu gosto de desenhar, de fazer pintura, é bom!” e quando perguntamos que horas começa e que horas termina a aula ela respondeu: “07:30 e saio 16:10” Também é importante trazer a fala de uma mãe que tem três filhos que estudam na Escola Anos Finais afirmando que “É bom! Porque é... em vez deles estarem na rua passam o tempo todo na escola” (Pimenta Caiena, 2023).[18]

De certo, constatamos que estas falas estão imbricadas em muitas questões que determinam tal contexto, e que ainda carece de aprofundamentos outros nesse direcionamento. De fato, os sujeitos do campo devem estudar só em um turno de quatro horas para dar conta das tarefas, sejam elas domésticas, na agricultura ou outras? Haveria outra forma de organização curricular na perspectiva da educação integral em tempo integral a contemplar tais necessidades na vida no campo sem ser o modelo das EFAS, como foi posto por Sena (2023)?

Ainda tendo este ponto da análise ancorado na categoria da contradição podemos

[14] Entrevista de pesquisa realizada em 13/4/2023, na cidade de Andaraí/BA.
[15] Idem
[16] Idem
[17] Idem

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

partir do princípio de que estas construções de propostas ainda são muito recentes, por isso a complexidade e contradição estarão bem presentes em torno desse campo.

Podemos entender, por exemplo, que a partir da fala da entrevistada, ainda há muitas lacunas relacionadas à compreensão dos conceitos e concepções do que, de fato seja Educação Integral em Tempo Integral como assegura Rodrigues e Brandalise (1998) apontando que, sob a doutrina da atenção integral, a questão do tempo ampliado se relaciona intimamente com a vulnerabilidade social, a disciplina e a formação de mão de obra, além do caráter compensatório já citado. Dessa forma, o aluno estaria protegido da marginalidade, aprenderia as habilidades e competências necessárias para ser um cidadão adaptado às demandas da sociedade e, em especial, do mercado de trabalho, e, ainda, teria suprido suas necessidades de higiene, saúde, alimentação, cultura, dentre outras.

Vale ainda trazer outra fala da mesma entrevistada quando perguntamos se os filhos gostam de estar na escola o período integral, e ela responde: “De ficar o dia todo, não. Porque fica preso, e aí eles não gostam não. E também, tinha que ter outras atividades na escola. Na verdade, tinha que ter outras atividades para eles quererem ficar mesmo na escola (Pimenta Caiena, 2023).[19]

Esta fala nos leva a trazer a participação do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental Anos Iniciais da escola denominada nesta pesquisa como Escola Anos Finais trazendo quais são as atividades desenvolvidas na escola:

> Os componentes curriculares é Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia Ciências, Educação Física, Artes, Ensino Religioso, aí entra na base comum. Só que nós estamos também a base a diversificada que entra com algumas oficinas de dança a questão de empreendedorismo nós temos também, tecnologia, agroecologia. Então essas disciplinas aí fazem parte da base diversificada. (Coqueiro-Venus, 2023)[20]

No diálogo apresentado até aqui, faremos uma reflexão crítica tendo em vista que este estudo, além de analisar os desdobramentos da construção desta política no município, também traz em um de seus objetivos específicos verificar a viabilidade da execução da política de Educação Integral em Tempo Integral desenvolvida nas escolas do campo frente às diversas realidades vivenciadas no contexto campesino.

Ao pensar nas realidades vivenciadas no contexto campesino, podemos fazer algumas considerações no que diz respeito à fala dos últimos três entrevistados, pois a aluna fala que fica na escola das 7:30 às 16:30, acha bom estar na escola e fala de algumas atividades que são desenvolvidas, mas destaca que para a sua vivência em casa só atividade de horta se

[19] Idem
[20] Entrevista de pesquisa realizada em 13/4/2023, na cidade de Andaraí/BA.

concretiza como relação escola x comunidade.

Ao trazer a fala da mãe dos três alunos, evidencia-se que ainda há necessidade de diálogo com a comunidade em relação às concepções da Educação Integral em Tempo Integral, e também se acentua algumas fragilidades no desenvolvimento das atividades na escola ao sinalizar que deveria ter outras atividades para que os alunos desejassem passar a maior parte do dia nas escolas.

Quando apresentamos a fala do coordenador pedagógico, apresentado as atividades desenvolvidas pela escola evidencia-se necessidade de um diálogo que tenha como princípio uma alerta ao município em alguns cuidados necessários no que se refere ao desenvolvimento das atividades em uma escola integral em tempo integral localizada no campo.

Nesse sentido, apontamos que desenvolver tal proposta de educação em escolas campesinas se firma como um latente desafio, pois se faz necessário observar, primeiramente a presença e permanência dos aspectos do campo no desenvolvimento das atividades na escola e se estas atividades, de fato, contemplam e se relacionam com as realidades dos povos campesinos. Quando a aluna se refere somente a atividade a horta como possibilidade do concreto da escola para as vivências familiares, nos chama a atenção para a reflexão sobre as demais atividades.

Outro ponto também observado na fala do coordenador pedagógico, é quando este deixa claro que na matriz curricular do município em anexo não há diferença entre as atividades desenvolvidas nas escolas das áreas urbanas e as das escolas do campo, gerando um ponto de reflexão tendo em vista a necessidade de contextualização e relação das atividades desenvolvidas na escola com a comunidade. Nesse sentido, evidencia que a escola não trabalha de fato com a Educação do Campo em sua perspectiva teórica e epistemológica, que tem como base um currículo pautado na realidade dos sujeitos, nascido da própria comunidade escolar (Santos, 2016).

Vale retomarmos às complexidades apresentadas por Sena (2023) asseverando a importância de não retirar os alunos da agricultura familiar e das vivências de casa são de extrema importância e também são apontadas pela aluna entrevistada ao expressar a opinião dos pais em relação a ausência dela nos afazeres de casa (ou da terra). A autora também afirma que se faz necessário, como as EFAS, que haja articulação entre a escola e a comunidade, pois a comunidade também é espaço de aprendizagem.

Dados os pontos levantados até aqui, deve-se observar novamente a primeira fala apresentada pela a aluna entrevistada, ao dar sua opinião sobre o que ela acha da escola integral em tempo integral, pois ao afirmar que acha bom e apontar as atividades realizadas na

escola, fica evidenciado que, se por um lado temos um questionamento que aponta inviabilidade de qualquer outra forma de proposta que não seja no modelo das EFAS, do outro lado há, por parte da própria aluna uma aproximação da proposta fora do modelo das EFAS, ao trazer em sua fala a vivência em atividades que, historicamente, não se chegava nas escolas do campo.

Nesse sentido, há que se contrapor os conceitos e opiniões diversas a esse respeito, pois as escolas de educação integral em tempo integral no campo podem e devem dialogar na perspectiva emancipatória como aponta Sena (2023) e trazer em seu currículo atividade e proposições dialogadas com a terra e outras vivências.

À vista disso trazemos a fala de um professor que trabalha agroecologia, e ao visitarmos o espaço da horta na Escola Anos Finais ele relata:

> Aqui, a gente trabalha da seguinte forma, tem as aulas base comum e tem a diversificada. A base comum a gente trabalha mais a teórica na sala de aula com os alunos explicando conteúdo, mostrando para eles como que se faz. Aí na parte de diversificada e agroecologia, a gente vem botar a mão na massa (essa semana mesmo a gente estava fazendo replantio de algumas hortaliças: a rúcula). E aí, a gente faz esse trabalho, tem os horários específicos de cada turma. Aí, quando dar, a gente vem para horta tem um rapaz aqui também, que ele apoia, nos ajuda bastante e a gente está fazendo esse trabalho (os alunos gostam), a gente percebe que as atividades práticas eles se dedicam mais porque a gente sabe que a teórica, a teoria você tá ali e tal conhecendo, mas o aprender mesmo, o desenvolver é na prática. Então, eu já trabalho muito tempo com atividades práticas e a gente percebe que os alunos se desenvolvem muito mais do que nas aulas teóricas (Abacaxi-roxo, 2023)[21]

Há de se afirmar que estar em uma ou duas aulas tratando das questões de horta e outras abordagens da terra não são suficientes e não substitui a vivências contínuas dos sujeitos com a agricultura familiar, mas o que evidencia aqui é relação dos sujeitos com sua história que não se perde e a sistematização do que esses estudantes já vivem em casa ao ajudarem suas famílias, como sinalizou Rosa do Deserto, ao dizer o que aprende na escola e pode ajudar em casa.

Partindo para o intuito de compreender como se deu essa construção, ou a fim de iniciar as reflexões, trazemos a fala da coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação, ao relatar quais perspectivas pautaram a construção da proposta da ampliação da jornada escolar no município.

> Para essa construção nós fizemos anteriormente um diálogo com a comunidade. Essa escola foi construída com ideia de professor, ideia de pai e de aluno. Nós sentamos com um arquiteto e sonhamos juntos. Então, foi uma planta muito pensada porque a gente já tinha experimentado aula de teatro, então tem que fazer algo que

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

> tem o espaço do teatro, o refeitório ele tem queser amplo porque tem que atender x alunos sentados na dinâmica da rotina(Zamioculcas, 2023)[22].

Na perspectiva da autonomia da escola para pensar o currículo, ela continua:

> E essa escola que como Comunidade de Aprendizagem a gente traz o diálogo igualitário como pontapé é a porta de entrada porque para fazer uma melhor educação ela sendo integral ou não no sentido de tempo a gente precisa ouvir a comunidade precisamos ouvir os nossos estudantes para que de fato a gente consiga diversificar esse currículo partindo do que o aluno gosta de fazer e partindo do que tem de potencial naquela comunidade, por isso que eu falo assim a nossa matriz curricular hoje ela é muito rica quando a gente coloca a base comum com as disciplinas do campo que é obrigatório e quando a gente fala assim "cada escola vai escolher o seu currículo de acordo na realidade". Então hoje a nossa Matriz ela vem recheada no qual cada escola escolhe, completando carga horária de cada estudante, de cada modalidade da disciplina, hoje as escolas tem autonomia "eu vou escolher na minha oficina o esporte porque os meus meninos gostam de esporte, e, além disso, o esporte proporciona isso, isso" (Zamioculcas, 2023)[23].

Tendo uma perspectiva de participação efetiva de todos, partindo da realidade dos povos do campo, segundo Zamioculcas, (2023) não se pode perder de vista " [...] os alunos do campo e essa permanência também das raízes do homem do campo [...]" e ainda afirma que a grande preocupação foi que "[...] todos fossem atendidos de forma igualitária e hoje a gente tem esse orgulho em dizer que os nossos alunos da zona rural eles têm toda essa assistência na educação integral e com esse fortalecimento na Educação do Campo".

Zamioculcas, (2023) ainda acrescenta que:

> [...] a gente traz a formação continuada que foi a partir da formação continuada junto com os nossos professores, coordenadores, diretores e equipe técnica que a gente foi amadurecendo nosso currículo [...] nós estávamos com cooperativismo hoje a gente já vem com a agroecologia, hoje a gente já traz em nossa matriz a disciplina agricultura familiar que é justamente garantindo que os nossos estudantes aprendam na escola e leva-se para casa e aí vem a permanência justamente do homem do Campo (Zamioculcas, 2023),[24].

Dentro dessa lógica, referendamos este pensamento através da ideia de Lima (2015, p.74) quando assegura que a proposta de educação é voltada para a formação do sujeito dialogando com a produção de saberes da sua realidade, articulando sua história, cultura, trabalho e lutas.

No entanto, se faz necessário, chamarmos a atenção para a fala da coordenadora pedagógica na citação anterior quanto à utilização de um termo imbricado na lógica da classe dominante que prima pelo esvaziamento, desmerecimento e desvalorização do campo em detrimento da supervalorização dos centros urbanos, ao usar o termo "alunos da zona rural",

[22] Idem
[23] Idem.
[24] Entrevista de pesquisa realizada em 13/4/2023, na cidade de Andaraí/BA.

evidenciando que ainda há necessidade de algumas superações nesse contexto e a compreensão/distinção dos conceitos na perspectiva campesina.

Também vale atentar à sua fala ao afirmar que “eles têm toda essa assistência na educação integral” tendo em vista que muitas reflexões precisam ser feitas em torno desse contexto, pois pensar em educação integral em tempo integral direcionada aos conceitos de, múltiplas dimensões do sujeito, integralidade do sujeito, omnilateralidade e tantos outros conceitos na perspectiva da formação humana, não pode coadunar ou relacionar com uma lógica assistencial ou assistencialista, pois

> As escolas de tempo integral sempre foram vistas como um privilégio da população mais abastarda, sendo relegado à educação pública, quase sempre, o estabelecimento de ações fragmentadas, voltadas ao assistencialismo (onde são servidas refeições, reforço escolar e atividades no contra turno como acolhimento aos estudantes “carentes”), ao ensino técnico de caráter superficial e ao utilitarismo que atenda à “empregabilidade” (objetivo final da ampla maioria dos cursos técnicos), reforçando assim a lógica da divisão social do trabalho no interior do sistema capitalista (Pereira; Freitas; Andrade, 2023, p. 93).

Não queremos aqui, através do pensamento dos autores, tecer juízo de valor no que se refere às ações do município de Andaraí-Ba ou à fala da coordenadora entrevistada, no tocante ao desenvolvimento das ações da política de educação integral em tempo integral nas escolas do campo, mas sim chamar a atenção, alertar e ratificar a importância da real compressão dos conceitos aqui postos a fim de se chegar, de fato, aos objetivos de tais conceitos e se pensar em um projeto de ampliação de jornada escolar distante da lógica de assistencialismos.

Contudo, no que se refere à participação da comunidade e o fortalecimento das ações desenvolvidas na perspectiva da educação integral levando sempre em conta o vínculo necessário às raízes, os saberes, os costumes e a história dos povos do campo em busca de uma educação voltada para a formação humana e na lógica da emancipação dos sujeitos, referendamos e embasamos o pensamento da coordenadora quando Caldart (2012) aponta que:

> No plano da práxis pedagógica a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas neste processo.
> E sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na formação de cooperativa agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela descentralização das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com a terra, com a soberana produção de

> alimentos saudáveis, com relação de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral (Caldart, 2012, p. 263).

Assim, entendemos que a proposta pedagógica da Educação Integral, tendo em vista a perspectiva da omnilateralidade dos sujeitos, sobretudo em escolas do campo, deve pautar pela ótica da vida humana misturada com terra, com ciência, com tecnologia, com cultura, com artes, bem como com a lógica da realidade concreta, que possibilite aos sujeitos fazerem outras leituras sobre as realidades vivenciadas, que possibilite aos sujeitos fazerem leituras que possam ir além das aparências a fim de compreenderem as realidades e superá-las por meio da transformação.

Molina e Sá (2012) corroboram com essa discussão ao afirmar que:

> A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da **formação humana omnilateral**, com sua **base unitária integradora** entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. [...] Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegêmonica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina; Sá, 2012, p. 325, grifo nosso).

As autoras apontam para a superação dos desafios da realidade concreta através do rompimento com a formação contra-hegemônicas bem como das superestruturas trazidas por Marx (1983) quando nos mostra que o conjunto de relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social (Marx, 1083, p. 25,).

Isto reafirma o conceito de Educação Integral em Tempo Integral baseada na perspectiva da omnilateralidade e contra-hegemonica em que a prática docente seja tomada pela sensibilidade, criticidade e a capacidade de olhar para as condições objetivas e subjetivas que estão postas em torno dos sujeitos, suas complexidades, contradições e proporcionar-lhes o desenvolvimento de toda a sua vida, partindo de uma prática repleta de desafios e dificuldades, mas que o esforço conjunto permitirá que haja emancipação desses sujeitos, como corrobora a coordenadora pedagógica da Escola Anos Finais, Flor da Fortuna, (2023) durante a roda de conversa, ao relatar que:

> o desafio, ele é imenso e se fosse para eu te listar aqui eu não conseguiria nem listar,

> mas é um desafio que é gratificante! É um desafio que vale a pena quando você vê os alunos (como Fredson colocou aqui no início da fala dele) que eles não querem ir para casa. Eles se sentem acolhidos pela escola. A escola tem essa sensibilidade, a escola vê coisas que muitas vezes a família não consegue enxergar, a escola tem uma escuta aqui que em casa eles não conseguem essa escuta. Então, tem coisas que a gente descobre dentro do núcleo da escola que nos sentimos impotentes, muitas situações a tratar, ainda que surjam do seio da família, que chegou até a escola e a escola precisa agora cuidar dessas crianças para amenizar essas problemáticas do seio familiar (Flor-da-Fortuna, 2023)[25].

Compreender as complexidades enfrentadas por uma escola do campo e que desenvolve suas atividades tendo como proposta curricular a jornada ampliada não é fácil e urge por análises e reflexões quanto a sua práxis, suas perspectivas e seus objetivos. Contudo, é inegável que a fala da coordenadora pedagógica da escola Anos Finais demonstra o envolvimento e confiança adquirida pelos sujeitos a ponto de percebermos um processo educacional distante de propostas e ideias engessadas que se firmam tão somente como escolas de/para instruções que se apresentam como opção de projeto educativo.

Na perspectiva do rompimento com as escolas de instrução, Teixeira (1997) dentro das suas abordagens em prol da construção da escola pública de qualidade afirma que:

> A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram ou lhe deviam assegurar na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (Teixeira, 1997, p. 65).

E ainda afirma que

> a escola já não poderia ser a escola dominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (Teixeira, 1994, p. 162).

O autor é enfático ao trazer a abordagem da integridade de uma ação formadora completa, quando aponta para a necessidade de condições de vida e não somente condições de ensino, para se chegar à transformação das bases intelectuais, sociais e dos lares.

Para se chegar à transformação das bases intelectuais e sociais ainda há muito a se fazer, tendo em vista que as condições existenciais postas pelas múltiplas determinações para a classe trabalhadora, sobretudo para os povos que vivem no campo, são repletas de

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

contradições, desigualdades e injustiças, e para serem superadas será necessário que haja emancipação dos sujeitos através de uma escola/educação pautada nas múltiplas dimensões do sujeito, na omnilateralidade, nas oportunidades completas que possibilite a emancipação desses sujeitos e, assim se chegar à criticidade das realidades postas, mas que, também, verse pela coletividade e pela participação ativa da comunidade na vida da escola.

Ao trazermos para o debate os termos coletividade e participação ativa da comunidade na vida da escola, somos levados a pensar que existem muitos questionamentos no que se refere à construção de políticas para ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras, ainda mais em se tratando de escolas do campo. De fato, há condições concretas para que tal política seja desenvolvida nas escolas do campo sem agredir ou perder as características e peculiaridades dos povos do campo? Tal política foi desenvolvida no município a partir da escuta e participação da comunidade? Pois a escola do campo tem sua especificidade constituída nos processos formativos quando reconhecem os povos do campo como sujeitos de direito e os fortalecem como sujeitos sociais que, a partir da sua história, dos seus saberes e das suas lutas esses sujeitos contribuem para a humanização do conjunto da sociedade (Caldart, 2003). Essa compreensão dialoga com o Documento Orientador de Andaraí (2017) afirmando que:

> Nesta perspectiva, ao assumir a identidade de educação integral pública do campo, o trabalho educacional é entendido como do e no campo, portanto, indissociável dessa realidade na qual discente e comunidade buscam, além do saber, o fortalecimento dos laços culturais relacionados à vida na terra (Prefeitura Municipal de Andaraí, 2017, p. 12).

O município de Andaraí, através do seu documento norteador, afirma a possibilidade de fortalecimento de laços culturais relacionados à vida na terra como um dos ideais da prática pedagógica da política de tempo integral em escolas do campo. Contudo, o desafio de se fortalecer a educação do campo, em todos os aspectos, permanecia. Era urgente e necessário organizar uma política para se pensar estas escolas para além da infraestrutura, com propostas que dialogassem com a realidade e o contexto da região (Prefeitura Municipal de Andaraí, 2017, p. 13).

Nesse direcionamento, para Arroyo, Caldart e Molina (2009), nasce uma concepção de Educação do Campo com a compreensão de campo como espaço de vida, de produção e cultura; de valorização dos saberes populares; com respeito às especificidades social, cultural, ética e ambiental de seus sujeitos e que possibilite a contribuição para uma transformação social e emancipatória de seus indivíduos.

Ao pensar no desenvolvimento e construção da política de educação integral em tempo

integral nas escolas do campo do município de Andaraí-Ba como espaço de vida que dialoga com a perspectiva apresentada por Molina e Sá (2012), que versa na lógica de uma promoção simultânea da transformação do mundo e da autotransformação humana, trazemos a fala da gestora escolar da Escola do Assentamento, Rosa do Deserto (2023),

> É uma escola que ela não aceita menos do que ela merece, ela não aceita menos diretor, menos coordenador, menos nada. E a gente, a gente tem educado a nossa comunidade, nossos alunos para isso mesmo, para não aceitarem menos do que eles merecem. Então se tem aula tudo é discutido com eles e se tem algo que eles estão vendo que olha, por exemplo, horário de banho a gente estava discutindo com os pais rotina de banho e os pais dizendo... "Camila não é melhor colocar o banho nesse horário porque depois do almoço..." E aí eles participam de tudo (Rosa do Deserto, 2023)[26].

E continua:

> Num primeiro momento a gente não sabia quais os horários colocar as disciplinas porque não se adaptavam. Por exemplo, colocou o violão e um pai falava "meu filho não quer tocar violão", outro dizia "o meu quer violão" e aqui eles sempre participaram né? Sempre veio e com isso a gente abriu o diálogo e a gente entendeu que esse assentamento ele funciona com os pais dentro da escola e mostrando para eles de fato o que vai acontecer. Então, antes de começar as aulas, é mostrar o ambiente aos pais e hoje esse assentamento aqui é o que mais abraça a educação integral, não 100% viu gente porque nós temos desafios e tem família que realmente que o filho meio-dia em casa (Rosa do Deserto, 2023)[27].

De acordo com a gestora escolar:

> na primeira semana de aula, nós fizemos um processo de adaptação em vez de ser só o aluno veio o pai, que não sabia onde colocar tanta gente, mas aí os pais também participaram do processo de adaptação e a gente vai experimentando (Rosa do Deserto, 2023)[28].

Dado o exposto, trazemos alguns pontos de reflexão e debate. Entendemos que a ampliação do tempo por si só não garante a efetivação da educação integral em tempo integral. Pois é preciso que, de fato, a função social da escola seja fundida nas ações e participação da comunidade e do território escolar. Se não houver uma discussão direta com todos os envolvidos no processo educacional para a construção das políticas, as mesmas não chegam à prática e estarão fadadas ao fracasso, contribuindo, assim, com os falsos e infundados conceitos do que realmente venha a ser educação integral em tempo integral.

É preciso pensar na construção com os sujeitos e não para os sujeitos. Só dessa forma

[26] Entrevista de pesquisa realizada em 13/4/2023, na cidade de Andaraí/BA.
[27] Idem.
[28] Idem.

será possível chegar à educação contra-hegemônica e em um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, capaz de contrapor com as realidades antagônicas imbricadas pela formação unilateral que atende a manutenção do *status quo* repleto de injustiça, de exclusão, e de retiradas de direitos.

Ao afirmar que a escola não aceita menos do que ela merece e proporcionar aos seus sujeitos tal orientação evidencia, portanto, a presença de docentes e equipe gestora envolvida e comprometida com a proposta de rompimento com o pensamento conservador, a fim de se pensar em um projeto educacional de caráter emancipador, que contrapõe aos discursos que distorcem o real. Daí a importância de docentes e equipes gestoras terem a capacidade de pautarem suas ações e práticas educacionais na ótica da dialética, tendo em vista que esta, de acordo com Rodriguez (2014) permite nos aproximar do conhecimento e explicar a realidade, a vida e a natureza, porque nos permite analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças da economia, da política e da sociedade.

Dessa forma, Rodriguez (2014) ainda assevera que:

> O educador não pode ser ingênuo, ele precisa compreender como opera o discurso e a linguagem que coloca em voga uma concepção de conhecimento que serve para a segmentação da história. Em consequência, deve identificar como a verdade hegemônica e totalitária, imposta pela classe dominante, mediante o discurso e a linguagem, se reproduz nos espaços institucionais formais, como a escola (Rodriguez, 2014, p. 135).

Nessa direção, identificamos a emergência em trazermos sempre a discursão sobre os projetos e propostas postas nas escolas brasileiras na vertente da ampliação da jornada escolar na perspectiva da "educação integral", mas que, em grandes proporções podem estar distorcendo, através do discurso da linguagem, o que de fato podem vir a ser uma educação integral em tempo integral.

Assim, a ideia da autora coaduna com a fala da gestora escolar no âmbito de pensar na escola do campo, desenvolvida na perspectiva de educação integral em tempo integral, como lugar de professores críticos que desenvolvem suas práticas também na lógica da criticidade compreendendo que "não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes" (Arroyo, 1988, p. 4).

Destarte, evidenciamos aqui um esforço do município em lutar pela garantia, manutenção e permanência dos direitos dos povos do campo no sentido de rompimento com a educação rural, uma vez que esta, ao longo da história e ainda nos dias atuais, continua sendo imposta pelo capitalismo, que desloca a consciência humana através da mídia do discurso e da linguagem, como a forma correta da consciência social própria do capital.

As relações sociais de produção capitalista deslocam a consciência humana, a qual é desarticulada em forma coletiva mediante o senso comum que distancia o sujeito do real. A consciência assume uma forma abstrata e distorcida, não consegue identificar os códigos da realidade, nem os mecanismos da dominação da ideologia burguesa que oculta a realidade mediante verdades hegemônicas (Larrain, 2007) impostas pela mídia do discurso e aceita pela classe trabalhadora e pelos povos do campo desprovidos do entendimento do verdadeiro papel do capital.

Nesse contexto, a categoria Escola do Campo, assim como a Educação do Campo, nasce na perspectiva de transformação das condições sociais da vida dos sujeitos do campo e de seus territórios, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicatos dos povos campesinos (Molina; Sá, 2012).

Essas lutas se concretizam no município de Andaraí-Ba tanto em prol da educação do campo como, também podemos dizer, na construção da política de educação integral em tempo integral nas escolas do campo, pois percebemos, através das falas das entrevistas da Rosa do Deserto (2023) e Rosa do Deserto V (2023) que houve e ainda há envolvimento dos professores, dos alunos e também da própria comunidade no processo de desenvolvimento desta política nas escolas do campo em que realizamos a pesquisa.

Nesse sentido, trazemos a fala Flor da Fortuna (2023) coordenadora pedagógica da escola Anos Finais, quando perguntamos sobre o que os professores acham da atuação em uma escola do campo em tempo integral

> E eles ainda, falam assim: “Nossa! Eu sonhava com uma escola dessa para meus filhos, e hoje eu vejo os filhos nela, meu sobrinho nela porque o Bernardo Spector tem uma família. O bom do campo é isso, todo mundo se conhece, todo mundo faz parte de uma única família. Então, esse espaço aqui não é de pessoas estranhas, é da minha família com os meus filhos, meu sobrinho, dos meus, aqui todo mundo tem família, então, há cuidado maior. Quando se diz respeito à escola do campo, nesse sentido porque é uma família, é o mesmo propósito. Flor da Fortuna (2023)[29].

Visivelmente, percebe se que não obtivemos uma resposta satisfatória no que se refere à atuação dos professores em uma escola em tempo integral, pois a entrevistada tange sua resposta, mais para a participação e atuação dos familiares, bem como de toda a comunidade, distanciando da abordagem da atuação dos professores em uma escola do campo e em tempo integral.

Todavia, acreditamos que a resposta apresentada pela entrevistada seja um dado de extrema relevância, pois aponta o envolvimento e sentimento de responsabilidade, confiança

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

e, acima de tudo, pertencimento da comunidade que se sente acolhida e, ao mesmo tempo, parte da escola. Tais sentimentos se encontram em consonância com a concepção de educação do campo e "afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade" (Arroyo, 2007, p. 163).

Foi justamente a partir desses vínculos inseparáveis mencionados pelo autor que se deram as lutas dos movimentos sociais e dos povos do campo em busca da garantia de direitos dos campesinos e, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2009), nasce uma concepção de Educação do Campo com a compreensão de campo como espaço de vida, de produção e cultura; de valorização dos saberes populares; com respeito às especificidades social, cultural, ética e ambiental de seus sujeitos e que possibilite a contribuição para uma transformação social e emancipatória de seus indivíduos.

Tendo em vista tal concepção, é que se justificam e, ao mesmo tempo, se fundamentam as falas de admiração por parte dos professores, trazidas na citação acima, quando demonstram o sentimento de pertencimento apresentado pelos familiares junto à escola em que os seus estudam.

A materialização de tal concepção, apresentada pelos autores, pode ser identificada, dentre outras formas, através de ações desenvolvidas no dia a dia da Escola do Assentamento ao proporcionar a participação da comunidade do assentamento em algumas aulas:

> [...] na agricultura familiar que foi essa aula que eu estava dando ali com algumas pessoas da comunidade, com senhores da comunidade, ali é aula da agricultura familiar. Estava fazendo uma entrevista com eles. Eles gostam muito quando a gente trabalha (documentário). Porque semana que vem é aniversário do nosso assentamento que eu acredito que ela está fazendo esse movimento já (Rosa do Deserto, 2023)[30].

A gestora da Escola do Assentamento, Rosa do Deserto (2023) compara a participação das famílias entre uma escola que ela já havia atuado na sede do município com esta escola do campo que está atuando afirmando que:

> As famílias daqui elas são muito mais presentes, isso é bem nítido, assim. Quando a gente faz uma assembleia de pais, a gente não dá para colocar todos os pais aqui, aqui não dá. A gente faz a reunião por segmento por mais que nosso auditório seja grande, o auditório não comporta todos os pais para reunião. Para mim, é uma das principais diferenças de uma escola tempo integral da sede e da zona rural (Rosa do Deserto, 2023)[31].

A fala da gestora escolar, assim como a fala da coordenadora municipal anteriormente,

[30] Entrevista de pesquisa realizada em 13/4/2023, na cidade de Andaraí/BA.
[31] Idem.

também nos chama a atenção e exige certo cuidado como já sinalizamos anteriormente, na página 43, ao trazermos abordagens a respeito dodo termo “zona rural”. Por isso, também apresentamos no quadro a seguir uma distinção entre os termos.

Quadro 4: Educação do Campo x Educação Rural

Educação do Campo	Educação Rural
Educação que considera a vida, aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia dos povos do campo.	Mesma modalidade de educação oferecida às populações da área urbana, com apenas pequenas mudanças.
Estudo associado com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra, o que estimula a participação da comunidade	Estudo desarticulado do trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Não se relaciona com a forma de viver e produzir da comunidade.
Formação adequada para lidar com a realidade do campesinato.	Formação geral, sem considerar as especificidades do campo e o ensino multisseriado. Formação para o capital.
Valorização do homem do campo, busca por emancipação dos sujeitos.	Concepção preconceituosa acerca dos povos do campo e de sua forma de produção.
Tem por base a cooperação, está inserida num projeto popular de sociedade.	Relacionada ao capital e ao agronegócio, segue a lógica neoliberal de individualismo e competição.
Envolvimento da comunidade na construção da proposta de educação.	Proposta de educação verticalizada, vinda de “superiores” (organismos internacionais, Estado, secretarias de educação, setores privados) para as escolas.

Fonte: SANTOS (2019)

Contudo, ao fazer um comparativo de participação dos pais e familiares em assembleias entre uma escola da sede e uma escola do campo, sendo as duas escolas com a política de educação integral em tempo integral, reafirma as falas de envolvimento da comunidade nas ações e desenvolvimento do processo educacional da escola.

Podemos afirmar que há justificativas para a atuação e participação da família e da comunidade nas atividades da escola do campo. Primeiro porque se trata de uma característica do próprio espaço campesino, como aponta Fernandes (2012)

> A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo para o qual a reprodução da família e da comunidade e da comunidade é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que por sua vez, promove a reprodução dessa relação social

(Fernandes, 2012, p.744).

Além disso,

> Na comunidade há o espaço da festa, do jogo, da religiosidade, do esporte, da organização, da solução dos conflitos, das expressões culturais, das datas significativas, do aprendizado comum, da troca de experiências, da expressão da diversidade, da política e da gestão do poder, da celebração da vida (aniversários) e da convivência com a morte (ritualidade dos funerais). Tudo adquire significado e todos têm importância na comunidade camponesa. Nas comunidades camponesas as individualidades têm espaço. As que contrastam com o senso comum encontram meios de influir. Os discretos são notados. Não há anonimato na comunidade camponesa. Todos se conhecem. As relações de parentesco e vizinhança adquirem um papel determinante nas relações sociais do mundo camponês. Nisto se distingue profundamente das culturas urbanas e suas mais variadas formas de expressão (Gorgen, 2009, p. 5)

Fundados nessas premissas, asseguramos que a diferença entre a participação da família em uma escola do campo e em uma escola das áreas urbanas é muito grande, pois o contexto campesino se materializa em torno dos diversos significados vivenciados por estes povos, bem como pela consciência de coletividade que determinam as relações desses espaços, estando em destaque em relação ao contexto urbano que é pautado na individualidade das relações.

Retomando o diálogo pautado na atuação dos professores, ao perguntar a coordenadora pedagógica da Escola do Assentamento se há aceitação e engajamento dos mesmos na proposta de escola em tempo integral, ela assevera que:

> Eles abraçam, sim! Porque não é um trabalho individual. Então, os professores, eles entendem que é um conjunto, então, tudo que a gente trabalha é no coletivo, e o professor que trabalha pela manhã com a base semanalmente, a gente se encontra com o professor da diversificada para fazer articulação do que está sendo desenvolvido com os meninos em sala de aula, é um complemento (Peperônia, 2023)[32].

Cabe aqui, elucidar a grandeza, a relevância e a importância do desenvolvimento das atividades na escola na perspectiva da coletividade e o quanto esta ação corrobora com a materialização da política de Educação Integral em Tempo Integral desenvolvida nas escolas do campo no município de Andaraí-Ba. Entretanto, quando a entrevistada traz o termo base e parte diversificada, é preciso chamar a atenção para risco de se desenvolver um currículo que traz exclusivamente as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois sabemos que, ainda que se trate de uma legislação (Brasil, 2017), se faz necessário compreender as múltiplas determinações que estão em volta da construção e da execução deste documento.

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

Trilhar em torno desse direcionamento significa pautar o processo educacional em uma lógica hegemônica que se firma pelos caminhos imbricados nos moldes do mercado, da indústria e do capital, pois

> a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se impõe no campo educacional brasileiro como uma nova forma de poder gerencial e de controle da escola pública por parte das classes dominantes, dos grupos empresariais e dos organismos de atuação do capital, cujo objetivo central é introduzir a educação escolar na lógica empresarial e privatista de mercado, buscando-se concretizar uma *nova ordem educacional mundial* (Laval, 2019).

A BNCC é a expressão inequívoca da política regressiva e destrutiva em curso na quadra histórica da crise estrutural do capital e dinamizada pelas forças conservadoras e reacionárias que tem buscado edificar um projeto de educação privatista, empresarial e gerencialista, sob a égide do neoliberalismo, do neoprodutivismo e da financeirização do capital (Freitas, 2018; Laval, 2019).

Dada a discussão em torno do currículo, tendo em vista as ameaças da BNCC no que se refere à fragmentação do currículo, Pereira, Freitas e Andrade (2023), asseveram que se torna fulcral pensar numa Organização do Trabalho Pedagógico, a partir da Educação Integral, que busque superar a fragmentação do conhecimento presente no interior dos currículos escolares.

Pereira, Freitas e Andrade (2023) também chamam a atenção para a análise de que a Educação integral deve ser marcada não apenas pelo tempo cronológico ampliado, mas, sobretudo, pelas oportunidades de realização de uma organização pedagógica sob o método crítico e capaz de superar a fragmentação do conhecimento. Para isso é necessário conhecer os anseios e necessidades dos estudantes tendo em vista a comunidade na qual estão inseridos, sobretudo os povos do campo.

Nesse direcionamento, o Documento Orientador Municipal de Andaraí assevera que:

> [...] as escolas de Educação Integral com clientela predominantemente rural, em especial, de reforma agrária, precisam resguardar as especificidades da vida no campo. Desta forma, a escola precisa garantir a valorização do homem e da mulher do campo e seus símbolos, a autoestima e o protagonismo dos sujeitos do campo; concebendo-o como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra, para edificar e garantir um modo de vida que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e as relações sociais - um princípio de educação do campo para pequenos agricultores e assentados (Prefeitura Municipal de Andaraí, 2017, p. 28).

Salientamos que o trecho aqui apresentado se aproxima consideravelmente das especificidades almejadas pelos campesinos, que lutam por uma educação na dialética da

formação que contemple a história, cultura e realidades campesinas. Contudo, vale alertar que o termo usado neste documento "clientela" é um termo que vem da proposta de uma educação capitalista remetida ao mercado, destoando completamente da Educação do Campo.

Em torno da perspectiva apresentada pelos autores do "não apenas pelo tempo cronológico ampliado" e da valorização dos povos do campo apresentada pelo documento municipal, é de fulcral importância trazer Matos (2023) para esse debate, tendo em vista a necessidade de sempre se chamar a atenção para a distinção de conceitos e concepções, assegurando que

> Eu acho que é importante a gente fazer a distinção entre educação em tempo integral e educação integral. Por que há diferença entre elas. Por um lado sempre foi uma pauta do povo trabalhador a ampliação da educação, inclusive do tempo da educação. Mas esse tempo não deve estar desassociado ao conteúdo da educação. Essa é uma questão. O que a gente vê, de maneira hegemônica no nosso país nos últimos anos, é a ampliação do tempo (educação de tempo integral), mas esse tempo quase sempre é preenchido com atividades esvaziadas de conteúdos significativos para a formação do estudante. E, falando de outro modo e de maneira grosseira, seria como depositar os jovens lá na escola para fazer qualquer coisa. E não é isso que a gente quer. Acho que o que interessa ao povo brasileiro é sim, ter a possibilidade, daqueles que podem educação ampliada, em tempo integral, mas uma educação integral que, efetivamente desenvolva as diversas possibilidades dos estudantes como componentes curriculares que amplie o acesso desses estudantes aos diversos campos do conhecimento e ao mesmo tempo contribua, no caso da educação do campo, com o desenvolvimento de uma subjetividade que entenda esse sujeito onde ele está e com quem ele está para construir determinado projeto de comunidade de educação e de sociedade do país (Matos, 2023).

O autor aponta alguns pontos já apresentados neste estudo ratificando a necessidade de compreensão dos conceitos e concepções da temática, chama a atenção para o cuidado com o tipo de atividades que estão sendo desenvolvidas em muitas escolas que adotaram esta proposta e traz um ponto de extrema relevância ainda não mencionado por todos os teóricos aqui estudados ao utilizar a expressão "daqueles que podem educação ampliada, em tempo integral". Observamos que através desta expressão o autor aponta que também há um ponto importantíssimo a ser observado pelas Redes de Ensino, sejam elas federais, estaduais ou municipais. Toda e qualquer escola pode desenvolver a proposta de educação integral em tempo integral?

Ao trazer a proposição de uma educação que amplie o acesso dos estudantes aos diversos campos de conhecimento, o autor corrobora com a coordenadora Rosa do Deserto (2023) quando assegura que o currículo, ele precisa ser diversificado não apenas para permanecer o aluno na escola, mas que ele também saia galgando novos caminhos. E ainda afirma:

> Andaraí tá com o tema que é "Monitorar aprendizagens", e dentro desse monitoramento a gente precisa de fato entender o ponto de partida para a provisão da aprendizagem dos nossos estudantes, e a educação integral vem trazendo isso, então, é sempre inovar. Então, essa é a nossa grande dificuldade, essa diversidade do currículo, garantindo a aprendizagem dos nossos estudantes, a permanência do Homem do Campo (Zamioculcas, 2023)[33]

A entrevistada demonstra a preocupação do município em monitorar e fortalecer a aprendizagem dos estudantes e proporcionar possibilidades, trazendo para isso a contribuição da educação integral em tempo integral. Contudo, deve-se observar cuidadosamente para que o município não desenvolva um processo de monitoramento baseado nos sistemas de avaliações que estão postos no país, que visa tão somente a apropriação de números para índices, sem um cuidado com o sujeito, impactando diretamente na educação das classes trabalhadoras, pois as influências neoliberais, se firmam garantindo uma formação e qualificação necessárias para o mercado.

Podemos observar, através da fala da entrevistada, que ao trazer o aspecto de permanência do homem do campo, há uma aproximação ao pensamento apresentado por Matos (2023) que traz a importâncias da compreensão do sujeito onde ele está e com quem ele está.

Nesse sentido, vale afirmar que, a partir da fala da coordenadora, evidencia-se a vontade do município em desenvolver uma proposta que contemple os sujeitos do campo e trilhe no direcionamento do currículo das escolas do campo na perspectiva de educação integral em tempo integral. Contudo, a partir das falas dos entrevistados e da matriz curricular apresentada nos anexos G, H e I deste estudo, percebe-se que ainda há necessidade de aproximações ao contexto curricular em que está pautada a Educação do Campo.

No sentido do direcionamento do currículo que atenda aos povos do campo, trazemos Fernandes (2005), ao afirmar que seja um debate da questão agrária mediante o princípio da superação, portanto, da luta contra o capital e da perspectiva de construção de experiências para a transformação da sociedade. Na Educação do Campo, devem emergir conteúdos e debates, entre outros, sobre: a diversificação de produtos relativos à agricultura e o uso de recursos naturais; a agroecologia e o uso das sementes crioulas; a questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária; os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho; a pesca ecologicamente sustentável; o preparo do solo.

Desse modo, asseguramos que as temáticas aqui apresentadas se firmam como possibilidades de um currículo da Educação do Campo que se contraponha ao modelo

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

hegemônico.

Para contribuir com o debate, dentro da lógica contradição e complexidade, vale ressaltar a fala de Taffarel (2023) no que se refere a viabilidade desta proposta em escolas do campo:

> Nós defendemos dentro do projeto histórico de superação do modo capitalista, medidas que precisam ir sendo adotadas. Essas medidas que precisam ser adotadas, elas dizem respeito à vida e, fundamentalmente, a respeito da educação. Como tem que ser a educação. Então nós entendemos que implantar escolas integrais integradas, abrir escolas, sustentar escolas, fazer essas escolas avançarem no currículo na perspectiva de uma formação que contemple, inclusive, a profissionalização é muito importante (Taffarel, 2023).

A fala desta entrevistada se distancia do que nos foi apresentado pela primeira entrevistada neste tópico. Entretanto, compreendemos que, ainda que se trate de pensamentos distintos, com pontos divergentes, podemos pontuar que existem aproximações uma vez que as duas entrevistadas versam pela lógica de uma educação emancipatória e que possa convergir com a perspectiva da omnilateralidade.

A autora aqui entrevistada assevera que há viabilidade de desenvolvimento da proposta de educação integral em tempo integral em escolas campesinas. Contudo ela aponta algumas medidas que precisam ser observadas:

> Para isso, nós precisamos de algumas medidas para tornar isso viável.
> 1.A primeira medida é essa concepção, são as fundamentações, são aquilo que vai orientar o projeto de formação humana, o projeto curricular, que mais nós precisamos?
> 2. Nós precisamos de instalações adequadas;
> 3. Nós precisamos de bons professores, com boas condições de trabalho; 4. 4. Nós precisamos, além disso, de ter um financiamento necessário. Então é viável sim, é possível sim. Agora isso tudo vai depender da nossa capacidade de articular as coisas, da nossa capacidade de convencer as pessoas, de juntar forças para que isso realmente se efetive (Taffarel, 2023).

A partir das medidas aqui apresentadas podemos correlacionar a primeira opção apontada pela autora com as diversas assertivas já postas neste estudo, em capítulos anteriores que trouxemos os conceitos e concepções da educação integral com algumas falas também já apresentadas pelos entrevistados. Vale também apontar, no direcionamento da formação humana no projeto curricular apresentado pela autora, Zamioculcas (2023) assegura um currículo diversificado para que de fato os nossos alunos levem essa aprendizagem para casa e que aquela família tenha mesmo essa aprendizagem e que não precisa sair do campo para ter o seu sustento.

Na segunda medida apresentada, podemos relacionar as fotos nos apêndices desse

trabalho, através da visita em lócus, observando que o município de Andaraí-Ba, dispôs de grande investimento para a construção e reformas dos espaços escolares, bem como aquisição de mobiliários, materiais para laboratórios, materiais para as diversas atividades artísticas, culturais e laborais desenvolvidas nas escolas do campo.

Ao trazer a perspectiva de ter bons professores com boas condições de trabalho, também evidencia-se em algumas falas de entrevistados que há um comprometimento e dedicação por parte dos professores para que haja uma aprendizagem significativa, bem como formação continuada e condições de trabalho, como podemos perceber através da fala de uma professora Flor da Fortuna (2023) da Escola Anos Finais:

> Então, assim... Eu Sempre busquei me preparar e o município nesse sentido deu todo suporte para a gente porque a gente sempre vê formação continuada, a gente nunca ficou desassistido não, assim, essa preparação a gente tem e eu me sinto preparada hoje, sim, nessa questão de eu já ter se convívio com os meninos, de já ter esse conhecimento (Flor da Fortuna, 2023).[34]

E também da fala do coordenador pedagógico dos anos iniciais da Escola Anos Finais, Coqueiro-de-Venus (2023) quando assevera que

> Esse processo de formação continuada já tem, já acontece há anos no município. Na questão da escola integral já entrou nesse processo de formação assim que dá a primeira escola também no município, já abraçou esse processo de formação continuada. Então, automaticamente quando a primeira história integral eles já ingressaram aí nessa formação (Coqueiro-de-venus, 2023).

A autora ratifica, de maneira categórica, a viabilidade desta proposta, mas ainda aponta para a importância e necessidade de se juntar forças, dialogar com a comunidade, com os professores, com os demais funcionários da escola e, principalmente, com os estudantes, para que, através de uma construção coletiva, de fato, haja a efetivação da educação integral em tempo integral nas escolas do campo.

E afirma:

> Agora se você me perguntar qual é a viabilidade disso considerando a conjuntura, no período do governo Bolsonaro, impossível educação integral integrada. Muito pelo contrário: as escolas do campo sendo fechadas, o corte no financiamento, a destruição da universidade e do sistema de ciência e tecnologia. Mas, tem sim, possibilidade. Nós estamos num outro patamar da luta (Taffarel, 2023).

A entrevistada ainda nos apresenta uma rápida análise da conjuntura, apresentando inviabilidade de tal proposta no governo anterior, tendo em vista as diversas ações descontinuidades, no que se refere à implantação de políticas públicas educacionais naquele

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

período, como podemos observar através da reportagem no site do Sindicado dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia (APUB)

> O governo de Jair Bolsonaro ostenta o deprimente título de pior gestão voltada à educação das últimas décadas. A política de desmonte do Ministério da Educação (MEC) é agravada por uma série de cortes orçamentários que inviabilizam o desenvolvimento da educação básica, limitam o acesso ao ensino superior e o desenvolvimento da ciência brasileira, e por escândalos de corrupção envolvendo até pedidos de propina em barra de ouro.
> Nesse período, o presidente atacou a autonomia da universidade pública (impôs 20 reitores interventores), perseguiu servidores, congelou salários (é o primeiro governo que vai terminar sem um único reajuste), fez de políticas educacionais verdadeiras bandeiras ideológicas (mas não conseguiu finalizar a obra de nem 10 unidades escolares) e militarizou escolas em detrimento de outras prioridades.
> O Enem amargou, em 2021, o menor número de inscritos da história e, no mesmo ano, as universidades federais tiveram redução na quantidade de matrículas pela primeira vez desde 1990. O Brasil retrocedeu três décadas![35]

Dessa maneira, há de se concordar que, dadas as complexidades e contradições apresentadas até aqui, diante de um contexto de desmonte e descontinuidades de ações que garantam a efetividade da garantia e permanência dos direitos educacionais no país, realmente podemos ratificar a fala da entrevistada ao que se refere a viabilidade da construção desta proposta em escolas campesinas.

[35] Informações obtidas no site do Sindicado dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia (APUB): Disponível em: <https://apub.org.br/o-vexatorio-e-criminoso-desmonte-da-educacao-promovido-por-bolsonaro/>. Acesso em: 04 dez. 2023.

7. CONSIDERAÇÕES

> É preciso tomar os fenômenos em suas mútuas ligações e interações; é preciso mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do que nos cerca. Mas isto é possível somente pelo caminho da unificação do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo [...] As questões metodológicas que aparecem partem não apenas da melhor compreensão e da assimilação mais completa, mas da essência da tarefa – o estudo e o conhecimento dos fenômenos da atualidade nas suas ligações mútuas (Pistrak, 2009, p. 120).

A pesquisa aqui apresentada se coloca como, dentre outros fatores, produto de superação das diversas realidades vivenciadas na minha trajetória profissional e, principalmente acadêmica, uma vez que, ao longo da minha história e das complexidades imbricadas no contexto familiar, fui alienado, como tantos outros sujeitos na sociedade, pela linguagem do discurso que impera na sociedade como verdade que temos que viver única e exclusivamente para o trabalho perdendo as oportunidades de estar em contato com a ciência e a pesquisa. Pois,

> A linguagem e o discurso abstrato da pós-modernidade, instalados de forma hegemônica, durante as últimas décadas do século XX, elaboram uma apresentação coletiva da verdade, ou seja, a verdade da classe dominante. E mediante os meios de comunicação de massa, determinam as práticas, os valores, os significados, as percepções, a cultura e a identidade. Os referidos meios são os veículos utilizados para direcionar os rumos da sociedade, ou pelo menos de uma grade parcela desta. Isto é, eles indicam os limites da diversidade permitida e o caminho que devem seguir cada indivíduo e a sociedade em seu conjunto (Rodriguez, 2014. p. 133).

Este trabalho, trilhando pela relação da dialética, procurou analisar os desdobramentos da construção da política de Educação Integral em Tempo Integral em duas das 8 escolas do campo do município de Andaraí-Ba partindo das aproximações e contradições apresentadas por autores e pelos sujeitos envolvidos nas escolas onde se deu a pesquisa.

Fizemos um caminhar do todo para as partes, ao tecer as buscas/estudos amplos acerca da temática geral do objeto e contrapor com as especificidades dos contextos campesinos, e com os conceitos e concepções da Educação Integral em Tempo Integral, assim como também caminhamos das partes para o todo, após as contraposições com as especificidades, e partir para o objeto de estudo a fim de se chegar à realidade concreta.

As considerações aqui apresentadas fazem parte de um estudo ao qual o seu objeto está em constantes transformações imbricadas nas múltiplas determinações presentes na sociedade, por isso Netto (2011) aponta que, no âmbito da pesquisa científica, toda conclusão

é sempre provisória, portanto factível a retificação, abandono, complementações ou lacunas.

Assim, delinearemos os caminhos do estudo trazendo os pontos relevantes dos capítulos deste estudo, bem como os achados a partir destes. Dessa forma, no primeiro capítulo fizemos uma abordagem metodológica em torno do método MHD bem como as categorias de análise que fundamentamos este estudo. Com esse intuito, direcionamos os estudos tendo em vista que o MHD leva em conta a complexidade da realidade social, esta concepção filosófica e metodológica, entende que o real somente pode ser explicado a partir do reconhecimento das múltiplas determinações materiais que condicionam o objeto da pesquisa Rodriguez (2014).

No segundo capítulo, fizemos um levantamento de outros estudos acerca da nossa temática, onde pudemos obter muitas aproximações e contradições em torno da temática desse estudo.

Salientamos que ainda há muito que dialogarmos nessa vertente, pois as abordagens feitas a partir dos demais trabalhos permitem algumas lacunas como pontos de reflexão para aprimoramento e se chegar ao concreto, e ainda existe muita incompreensão acerca dos conceitos e concepções sobre a Educação Integral em Tempo Integral.

Ao trilharmos no terceiro capítulo fizemos análises, contrapontos e discussões sobre Política Pública Educacional e Educação Integral, Fundamentos Legais da Educação Integral no Brasil, as Políticas Públicas, reforma do Estado e neoliberalismo, Concepções e contradições do Programa Mais Educação como estratégia de construção da Educação Integral em Tempo Integral e a temática sobre Concepção de Educação Integral x Escolas de Tempo Integral.

No tópico Política Pública Educacional e Educação Integral ficou evidente que há uma grande contradição no que se refere a atuação das políticas públicas no país, bem como sua atuação no contexto da educação integral, pois existem autores que trazem suas ideias e discussões na lógica da necessidade da ampliação do tempo, não só por ampliar. Mas para proporcionar uma ressignificação do processo educacional a partir de mais oportunidades e vivências múltiplas. Contudo, observa-se nesse mesmo tópico que também existem autores que avaliam a atuação das políticas educacionais nesse campo como ações imbricadas na lógica do favorecimento e aprimoramento de uma educação hegemônica que amplia as desigualdades existenciais no país, uma vez que, na grande maioria das estratégias as propostas de Educação Integral em Tempo Integral estão alicerçadas na ampliação do tempo na escola para, a sobreposição do assistencialismo frente à concepção e ideia de educação emancipadora.

Ainda neste capítulo, aprofundamos a fundamentação legal da Educação Integral em Tempo Integral ao longo da história do país e trouxemos, através do tópico Políticas Públicas, reforma do Estado e neoliberalismo, um debate acerca a grande influência exercida pelas fundações e instituições privadas nas esferas governamentais com diversas ações estratégicas neoliberais com o intuito de incitar a precarização e a ineficácia das políticas públicas educacionais, quando deveriam atender de maneira significativa aos anseios da classe trabalhadora em todos os aspectos, sobretudo no que se refere ao contexto educacional do país.

No tópico Concepções e contradições do Programa Mais Educação como estratégia de construção da Educação Integral em Tempo Integral no país fizemos contraposições apresentando uma breve abordagem da conjuntura histórica da atuação do, então PME como estratégia indutora a ampliação da jornada escolar no país, desde a sua instituição legal pelo presidente Lula no seu primeiro mandato, passando pela complexidade e dificuldades em manter essa agenda viva no país frente à resistência da elite brasileira que se opunha as propostas de oportunidades para todos, inclusive para a classe trabalhadora desse país através da institucionalização da atuação do setor empresarial no Ministério da Educação pelo então Ministro Aloízio Mercadante, até chegar ao desmonte do programa após o golpe parlamentar e judiciário sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, e a extinção do programa entre 2018 e 2019.

À vista disso e com base nos autores que compõem este trabalho, afirmamos que é inegável que o Programa Mais Educação trouxe uma importante e rica contribuição para se manter viva a agenda da Educação Integral em Tempo Integral no país, bem como na construção desta política em muitas Redes de Ensino pelo país, como asseguram Mello, Santos e Silva (2023).

Vale chamar a atenção para reflexão de que o Programa Mais Educação foi instituído e lançado, primeiramente somente para escolas, classificadas pelo MEC, como prioritárias com localização urbana, deixando as escolas do campo fora do processo de adesão. Somente em 2010 que houve alteração nos planos de atendimento possibilitando a adesão ao programa por escolas do campo, o que também demonstra um distanciamento e exclusão das escolas do campo dos atendimentos tidos como prioritários.

Ao aprofundarmos no tópico Concepção de Educação Integral x Escolas de Tempo Integral, fizemos uma contextualização a partir de alguns autores que fundamentaram a diferenciação das duas nomenclaturas e chamamos a atenção para a importância do aprofundamento dos debates para melhor esclarecimento com vistas ao desenvolvimento de

propostas reais, que coadunam com a Educação Integral em Tempo Integral.

No capítulo IV foi possível fazermos uma revisão bibliográfica nos aproximando da compreensão das Políticas Públicas da Educação do Campo no Brasil, Movimentos Sociais e suas contribuições na luta pela garantia de direitos, Concepção de Educação do/no Campo, as divergências e diferença entre Educação do Campo e Educação Rural.

A partir desses debates, o que podemos conferir é que desde a colonização em nosso país as dificuldades encontradas pelos povos do campo e a concentração fundiária no Brasil ainda se mantém nos dias atuais e junto a isso observamos propagandas e discursos que afirmam a redução das desigualdades sociais no Brasil se perduram através verdades postas pela ideologia neoliberal e reafirmadas pela linguagem do discurso.

Dessa forma, afirmamos que o país sempre buscou seguir o modelo que atendesse as demandas do desenvolvimento capitalista, tendo a cidade como padrão ou como referência, mas que a forte e consistente atuação dos movimentos sociais para a garantia e permanência dos direitos para a sociedade, bem como a resistência dos trabalhadores do campo, entre eles os povos originários que fortalecem os debates e ações que tem dentre seus objetivos promover transformações necessárias na sociedade, foram e continuam sendo ações importantes nesta complexidade e contradição que é a luta pela garantia e permanência de direitos, sobretudo na educação do campo.

No quinto e último capítulo realizamos a análise das entrevistas e rodas de conversas realizadas através de visita ao município partindo da dialética relacionando com pensamento de autores críticos no intuito de se chegar as realidades concretas em torno do objeto desta pesquisa.

Partindo dos objetivos específicos propostos neste trabalho, trazendo a correlação dos pensamentos aqui apresentados pelos autores e, principalmente das falas dos entrevistados, no intuito de, primeiramente, compreender como se deu o processo de construção da educação integral em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-Ba e suas respectivas implicações.

De forma explicita, evidenciamos uma construção envolta de complexidades, tendo em vista que se trata de uma proposta que perpassa por muitas contradições como: a aceitação e compreensão da proposta por parte das famílias, tendo em vista que muitos ainda não conhecem esta modalidade de ensino; a organização da logística de funcionamento e do currículo a ser desenvolvido neste formato de ensino é mais complexa; a garantia de um currículo/proposta que tenha como princípios a história, a cultura, os costumes e as peculiaridades próprias do campo.

Estes questionamentos partem do princípio da existência de lacunas que ainda impedem de esclarecer esta essência dialética que envolve o objeto e que ainda há um longo caminho a percorrer para se compreender os fenômenos desta atualidade como parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento.

No entanto, constatamos, a partir das entrevistas realizadas e aqui apresentadas que houve participação da comunidade no processo dessa construção, e essa participação se deu, não somente através de uma escuta, pois além dos membros do Assentamento do Mocambo onde está localizada a Escola do Assentamento e da comunidade onde se localiza a Escola de Anos Finais, percebe-se nas falas dos entrevistados que houve, não só uma escuta da comunidade, mas participaram das consultas e reuniões realizadas, eles atuaram e continuam atuando ativamente nos direcionamentos, planejamentos e decisões referentes ao andamento das escolas.

Ao tentarmos identificar quais foram as transformações vivenciadas pelas escolas do campo, que foram realizadas a pesquisa, após a construção da política de Educação Integral em Tempo Integral, não há como negar que um fator importante e preponderante foi a realização de investimentos financeiros para a as reformas e/ou construções realizadas para o desenvolvimento desta proposta nas escolas do campo, como podem ser verificadas nos apêndices deste trabalho.

Também ressaltamos que a partir das rodas de conversas e entrevistas evidenciamos que as categorias autonomia, auto-organização e coletividade estão bem presentes nas escolas, tanto na Escola do Assentamento, que tem o projeto Comunidade Aprendizagem, quanto na Escola Anos Finais.

Em síntese, analisando todo esse processo de construção da política de Educação Integral em Tempo Integral no município de Andaraí-Ba, constatamos que os seus desdobramentos se apresentam de forma variada e contraditória, mas se firmam como uma estratégia viável para as escolas do campo, pois evidencia-se vários aspectos observados que nos levam a acreditar que o município consegue desenvolver uma caminhada na vertente da Educação Integral em Tempo Integral, sobretudo nas escolas do campo, sem perder a essência, as raízes, os costumes e peculiaridades campesinas, mas também existem lacunas ainda a serem superadas.

Podemos constatar esses fatos, a partir das falas dos entrevistados já aqui mencionadas, como podemos relembrar a fala da gestora da Escola do Assentamento quando traz abordagens significativas, relativas à atuação das comissões que lutam em busca de melhorias para sua escola. Um ponto de extrema relevância a ser observado é que as ações

para a construção da política não foram e não são desenvolvidas e realizadas única e exclusivamente por um ideal político do governo, embora há de se concordar que também houve vontade e zelo político do prefeito na realização desta construção. Entretanto, foi e é através da determinação do coletivo das comunidades em torno das escolas pesquisadas que as ações e transformações acontecem, ratificando a forte característica firmada na concepção da educação do/no campo.

Aqui se faz necessário ratificar que a proposta de educação integral em tempo integral desenvolvida nas escolas do campo, mantem vivos os costumes e princípios do campo, a começar pela capacidade de lutas e enfrentamentos realizados pelas comissões do projeto Comunidade Aprendizagem em prol da coletividade e das melhorias para ampliação da escola e para a inclusão de outras atividades a serem desenvolvidas na escola.

No decorrer das abordagens realizadas até aqui, evidenciou-se uma reflexão em torno de alguns conceitos trazidos por diversos autores que defendemos como princípios da Educação do Campo e também, como conceito de Educação Integral em que pudemos fazer contraposições e aproximações da proposta desenvolvida pelo município suscitando alguns questionamentos e pontos de reflexão.

Desse modo, observamos a importância de distinguir as diversas propostas que nos foram apresentadas neste estudo como maneiras errôneas e distantes da real concepção de educação integral em tempo integral. É preciso ter claro os projetos de educação integral em tempo integral que estão postos na realidade concreta. De um lado o projeto da classe dominante que chega de forma verticalizada para que as escolas cumpram as determinações são com vistas ao fortalecimento de uma educação hegemônica, fragmentada e privatista que traz a lógica da ampliação do tempo, tão somente como reparação de sequelas históricas trazidas pela ação do neoliberalismo e do capital perverso.

Do outro lado, portanto, defendemos um projeto de Educação Integral em Tempo Integral, seja em escolas localizadas na sede ou escolas do/no campo, partindo dos autores aqui estudados, que aponte para o direcionamento de propostas que o foco não seja somente as aprendizagens matemáticas e linguísticas visando atender aos sistemas e índices no país, mas que trilhe pela lógica da integralidade dos sujeitos, nas múltiplas dimensões, nas oportunidades completas, na formação omnilateral e na formação emancipatória com vistas à transformação das realidades postas.

Apontamos, portanto, que o objeto aqui estudado se destaca pela importância de apresentar uma proposta em que demonstra compromisso da gestão municipal através de investimentos nas estruturas físicas, mobiliários e profissionais para o desenvolvimento da

proposta de ampliação da jornada escolar nas escolas do campo do município de Andaraí-Ba. Apontamos também que o desenvolvimento desta proposta tem se destacado, tendo em vista as falas dos entrevistados e visita ao município, pelo comprometimento das equipes gestoras das unidades escolares, o zelo no desenvolvimento das atividades, bem como pela capacidade de articulação com a comunidade em torno das escolas.

Outro ponto que observamos e se faz necessário mencionar é que as propostas de Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo, sendo estas, Escola do Assentamento e Escola Anos Finais no município de Andaraí-Ba trilham pelo direcionamento da coletividade, capaz de levar seus alunos ao reconhecimento da ciência como produto da história, mesmo que marcada por diversas contradições.

Contudo, salientamos que após as análises realizadas partindo das entrevistas, das rodas de conversa, da análise do Documento Orientador do município e do embasamento teórico deste estudo, vislumbramos pontos de extrema relevância no desenvolvimento da proposta desenvolvida no município de Andaraí-Ba. Entretanto, se faz necessário assegurar que este estudo parte de uma perspectiva crítica embasada no MHD, na lógica da formação humana e emancipatória, como já apresentada pelos diversos autores aqui presente. Logo, julgamos importante afirmar que apesar de o município ainda não estar implementando totalmente uma proposta com base nos pressupostos do MHD, percebemos que existem alguns indicadores nessa direção, mas que ainda carece de uma formação continuada embasada no referencial teórico crítico, para contemplar a essência da Educação do Campo e da Educação Integral.

Em suma, concluímos o estudo deste objeto com as inferências aqui feitas. Todavia, asseguramos que não concluímos o estudo desta temática, pois ainda existem lacunas a serem investigadas, ainda há necessidade de ampliação desse debate dadas as contradições e complexidades da sua concepção e, indubitavelmente, as diversas políticas que estão sendo implementadas em todo o país através do novo programa instituído pelo governo Lula, já mencionado no capítulo 3 deste estudo “Escola em Tempo Integral”, requererão análises, estudos e mais debates. Esta pesquisa buscouanalisar os desdobramentos da construção da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do Campo do município de Andaraí-Ba, trazendo contradições em torno desta realidade e reflexões pautadas na formação humana e emancipatória, problematizando os diversos contextos apresentados. Esperamos que este estudo possibilite inspirações em outros espaços, tendo em vista a emergência de uma discussão em torno dos conceitos de Educação integral em Tempo Integral em direção aos princípios da Educação do Campo, na perspectiva do MHD.

O estudo também se apresenta como um forte debate sobre a importância da Educação Integral em Tempo Integral em escolas do campo com vistas à emancipação humana como materialização da educação pública, gratuita e de qualidade capaz de apresentar uma proposta educacional que verse pela lógica da criticidade. Pois, só dessa forma será possível que os sujeitos se libertem da exploração que, historicamente, sustenta o modo de produção capitalista existencial.

8. REFERÊNCIAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Aloizio Mercadante Toma Posse no Ministério da Educação. Veja O Pronunciamento. **Portal Abmes**, Brasília, DF, MEC, 24 jan. 2012. Disponível em: https://abmes.org.br/noticias/detalhe/450/aloizio-mercadante-toma-posse-no-ministerio-da-educacao.-veja-o-pronunciamento. Acesso em: 30 out. 2021.

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

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas: Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ARRETCHE, M. T. S. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ANPOCS, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-10, mai. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000100001. Acesso em: 30 out. 2021.

ARROYO, Miguel G. O Direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, maio de 1988.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARCELOS, R. G. de; MOLL, J. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 887–911, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1354. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1354. Acesso em: 15 set. 2022.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002. Acesso em: 28 out. 2021.

BEZERRA NETO, L. **"Sem Terra Aprende e Ensina**: Um estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST". Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Portaria n.º 1.495, de 2 de agosto de 2023. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro: **Diário Oficial da União**, p. Edição: 146-B | Seção: 1 - Extra B, 2 ago. 2023.
BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, que institui a Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 17 nov. 2022.

BRITO, M. A. O currículo e a disciplina história no contexto da educação integral em tempo integral. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, 2018.

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

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

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

CARVALHO, L. D. **Educação (em tempo) integral na infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CASTRO, R. A. **A Agroecologia e a Educação do Campo no Projeto Político Pedagógico de Escolas do Campo em Assentamentos do MST no Território de Identidade do Sudoeste Baiano**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2022.

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

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

CHAGAS, M. A. M. Das *et al*. Contribuições para o debate atual. *In*: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2013.

COGGIOLA, O. **La Cuestión Agraria en Brasil**. Grupo de Pesquisa História e Economia Mundial Contemporâneas. Artigos. Março de 2007. Disponível em: http: http://www.rebelion.org/docs/39143.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

COSTA, N. R. da. **Educação de tempo integral do campo**: Novos tempos e significados. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2011.

CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **O Método Dialético na pesquisa em educação**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

FERNANDES, B. M. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **Revista NERA**, [S. l.], Ano IX, n. 24 – Oct. 2008. p. 73-85.

FERNANDES, B; MOLINA, M. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M.; JESUS, S. M. A. S. de. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-52.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 26, p. 635-46, jul./set. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014. Acesso em: 1 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luis Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: Pistrak, M. (Org.). **A escola comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. / Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

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

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

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

GORGEN, |Frei| S. Agricultura camponesa. Cadernos de Estudos Cooperfumos, Santa Cruz do Sul, ago. 2009.

GOUVEIA, M. J. A. Educação Integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Institui Programa Escola em Tempo Integral:** Cerimônia de sanção da lei ocorrerá na segunda-feira (31), às 11h, no Palácio do Planalto. Programa prevê R$ 4 bilhões de investimento para ampliar 1 milhão de novas matrículas. Gov.br/mec: Assessoria de Comunicação Social do MEC, com informações da Secretaria de Educação Básica, 31 jul. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/governo-institui-programa-escola-em-tempo-integral. Acesso em: 31 jul. 2023.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max. Ascensão e declínio do indivíduo. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro Editora, 2000.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969/1976/1997.

LARRAIN, J. **El concepto de ideologia**. Santiago: LOM, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÁZARO, A. Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia seu papel (entrevista). **Cadernos CENPEC**. Pesquisa e Ação Educacional, v. 2, n. 2, 2012.

LIMA. S. B. M. **Programa Mais Educação nas Escolas do Campo**: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? - O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de educação da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

LUCENA, M. L. M. de. **Educação integral em tempo integral no distrito federal**: há tempos e espaços para o campo? Um estudo de caso na escola classe ipê. 2021. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

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.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy**: A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Mônica, Califórnia: Goodyear. 1980.

MACHADO, L. A precarização do ensino é uma guerra contra as classes populares. **Estados gerais da cultura**, [S. l.], 3 mai. 2021. Disponível em: https://estadosgeraisdacultura.art.br/a-precarizacao-do-ensino-e-uma-guerra-contra-as-classes-populares/. Acesso em 21 nov. 2022.

MARQUES, E.; PELICIONE, M.; PEREIRA, I. Ensino público de educação básica, por que tão falho? **Jacobs consultoria**, [S. l.], 2021. Disponível em: https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/ensino-p%C3%BAblico-de-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-por-que-t%C3%A3o-falho. Acesso em: 20 nov. 2022.

MARTINS, R. A. P. **Políticas Educacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação do Campo**: um Estudo de Caso do Município de Itapetinga – BA (2008- 2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2020.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**. Lisboa: edições 70, 1989b.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural: 1974.

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

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992.
MARX, K. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, 9, 2012. Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-13.

MEAD, L. M. "Public Policy: Vision, Potential, Limits". **Policy Currents**, Fevereiro: 1-4. 1995.

MENDONÇA, P. M. 2017. **Tese (Doutorado em Educação**) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017.

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

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciências sociais**. Trad. Ester Vaiman. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

2005.

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.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. *et al*. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

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

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

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

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

MUNDURUKU, D. **Entrevista concedida ao documentário Muita terra para pouco índio.** VILLELA, B.; LOBATO, S. Amazon Picture, 2018.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Quem somos**. Salvador: UFBA, 2023. Disponível em: https://observatorioeducacao.ufba.br/quem-somos. Acesso em: 29 jul. 2023.

PARO, V. H. *et al*. (1988). **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

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

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANDARAÍ. **Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Município de Andaraí**. Andaraí: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, 2017.

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

RODRÍGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico dialético. *In.*: CUNHA, C; SOUSA, J. V; SILVA, M. A. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 131-152.

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

SANTOS, A. R; CARVALHO, M. S. O Pronera Como Política Pública Educacional Do Campo: Contextos e Contradições. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 31, p. 275–296, 2019. DOI: 10.20952/revtee.v12i31.11466. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/11466. Acesso em: 2 ago. 2023.

SANTOS, A. R. Dos.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

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

SANTOS, G. L; SANTOS, V. P; SANTOS, A. R. Movimentos Sociais e Democracia. *In*: Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista (BA). **Anais [...]**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, p. 4922-4934, maio, 2019. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8922/8577. Acesso em: 27 jul. 2023.

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

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, S. C. **A Judicialização Da Questão Territorial Indígena**: Uma Análise Dos Argumentos Do Supremo Tribunal Federal E Seus Impactos Na (Des) Demarcação De Terras Indígenas No Brasil. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/38755. Acesso em: 27 jul. 2023.

SANTOS, V. C. **As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista - BA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SILVA, F. J. C; CARVALHO, M. E. P. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução**. *In*: 18º REDOR. Perspectiva feminista de gênero: desafios no campo das militâncias e das práticas. 24 a 27 de junho, Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.

SILVA, R. M; SALES, A. Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 773, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p773. Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, C. P. D. **Educação em tempo integral para alunos do campo**: a experiência de Andaraí-Bahia**.** 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, C. B. **Políticas Públicas Para Formação Continuada de Professores do Campo no Âmbito do Plano de Ações Articuladas (Par)**: Uma Reflexão Sobre As Contradições Da Base Nacional Comum Curricular (Bncc). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade estadual do Sudoeste da Bahia, Bom Jesus da Lapa, 2020.

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

SMARJASSI, C; ARZANI, J. H. As Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil: uma Perspectiva Histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, 27 abr. 2021. Disponível em: Https://Educacaopublica.Cecierj.Edu.Br/Artigos/21/15/As-Politicas-Publicas-E-O-Direito-A-Educacao-No-Brasil-Uma-Perspectiva-Historica. Acesso em: 23 nov. 2022.

SOARES, J. S. **Avanços e Desafios da Educação do Campo com a Implementação do Plano de Ações Articuladas (Par) no Território Sertão Produtivo-BA**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2022.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003. Acesso em: 28 out. 2021.

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.

SOUZA, B. J. R. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação**: o que há de novo? Trabalhos Completos. Comunicação e Relatos. *In*: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Disponível em: https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes.Relatos/0079.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

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

TOURAINE, A. ***El sujeto*.** Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Buenos Aires: Paidós, 2006.

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

TELES, G. As Contribuições da Categoria da Totalidade para a Análise dos Movimentos Sociais. **Revista Alamedas**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: Https://E-revista.Unioeste.Br/Index.Php/Alamedas/Article/View/19001/12820. Acesso em: 23 nov. 2022.

TELLES, V. DA. S. **Direitos Sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

TORRES, A. M; TIMBO, B. H. O. **Educação integral nas escolas do campo**: Uma análise na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Alves de Araújo. João Pessoa. 2015. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

UOL. TRF-1 mantém decisão que arquiva ação contra Dilma por 'pedaladas fiscais' por unanimidade. Portal UOL notícias, [S. l.], 2023. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/08/22/trf-1-mantem-decisao-que-arquiva-acao-contra-dilma-por-pedaladas-fiscais-por-unanimidade.htm. Acesso em: 1 nov. 2023.

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.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de questionário para coleta de dados a ser respondido pelo (a) Dirigente Municipal de Educação do município de Andaraí-BA

1. Nome?
2. Função que atua no município?
3. Qual a quantidade de escolas localizadas no campo no município de Andaraí antes da implantação da política de Educação em Tempo Integral no município?
4. Qual a quantidade de alunos nas escolas do campo antes da implantação da política de Educação em Tempo Integral no município?
5. Qual a quantidade de escolas do campo hoje?
6. Qual a quantidade de alunos nas escolas do campo hoje?
7. Quantas escolas no campo atendem em tempo integral?
8. Quantas escolas na sede atendem em tempo integral?
9. Qual a carga horária das escolas do campo que funcionam em tempo integral?
10. Em que ano teve início o atendimento em tempo integral nas escolas do campo?
11. Qual a quantidade de professores nas escolas do campo antes da implantação da política de Educação em Tempo Integral no município?
12. Qual a quantidade de professores nas escolas do campo hoje?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido pela Coordenação Municipal das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA

1. O município já teve alguma ação na perspectiva de Educação em Tempo Integral nas escolas do campo, antes da implantação desta política educacional? Qual? Como esta ação era desenvolvida?
2. Quais as motivações que levaram o município a implantar a política de Educação em Tempo Integral nas escolas do campo?
3. Quais as maiores dificuldades encontradas na implantação da política de Educação em Tempo Integral nas escolas do campo?
4. Ao pensar em implantar a política de Educação em Tempo Integral nas escolas do campo, quais foram os primeiros passos traçados no planejamento dos envolvidos?
5. Qual foi a reação dos professores que atuavam nas escolas do campo ao serem informados sobre a implantação?
6. Qual foi a reação dos alunos e familiares escolas do campo ao serem informados sobre a implantação?
7. Qual foi a reação da comunidade em torno da escola ao serem informados sobre a implantação?
8. Houve algum tipo de escuta a comunidade, alunos e responsáveis sobre a implantação da política de Educação em Tempo Integral nas escolas do campo?
9. Houve alguma reformulação na matriz curricular das escolas do campo para a implantação da política de Educação em Tempo Integral? Qual/quais?
10. Houve algum tipo de melhoria na estrutura física das escolas do campo para a implantação da política de Educação em Tempo Integral? Qual/quais?
11. Houve investimento financeiro nas escolas do campo para a implantação da política de Educação em Tempo Integral? Municipal, estadual ou federal?
12. Houve investimento em formação para os profissionais (gestores, coordenadores, professores, merendeiras, zeladores e vigilantes) que atuam nas escolas do campo para a implantação da política de Educação em Tempo Integral?
13. Como é a rotina diária das escolas do campo?
14. Em relação à aprendizagem, quais aspectos podem ser observados desde a implantação da nova proposta até os dias atuais?
15. Quais as maiores dificuldades vivenciadas nas escolas do campo hoje?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido por Gestores das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA

1. Qual o seu tempo de atuação na escola que trabalha?
2. Em relação aos profissionais que atuam na escola, qual a sua opinião sobre atuação, engajamento e desenvolvimento das atividades em se tratando de uma escola em tempo integral?
3. Você já participou de alguma formação continuada específica para gestão escolar, voltada para a política de Educação em Tempo Integral oferecida pelo município? Caso sim, como foi? Quais as contribuições para a sua prática na gestão escolar?
4. Em sua opinião, a proposta de Educação em Tempo Integral desenvolvida no município trouxe, ou tem trazido alguma contribuição para a aprendizagem dos estudantes? Por quê?
5. Qual o comparativo pode ser feito no que se refere à estrutura física da escola antes e depois da implantação da política de Educação em Tempo Integral?
6. Em sua opinião quais as maiores dificuldades encontradas no gerenciamento de uma escola com a política de Educação em Tempo Integral?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido por Coordenadores Pedagógicos das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA

1. Qual o seu tempo de atuação na escola que trabalha?
2. Quais são os componentes curriculares que compõem o currículo da escola que você atua?
3. Enquanto coordenador (a) pedagógico, qual a comparação pode ser feita em relação ao desenvolvimento das atividades na escola, antes e depois da implantação da política de Educação em Tempo Integral?
4. Como você avalia a atuação e engajamento dos professores da escola em que você atua, em relação ao desenvolvimento da sua prática em uma escola de tempo integral?
5. Qual a sua opinião sobre a habilidade, preparo e atuação dos professores da escola que você atua, tendo em vista a política de Educação em Tempo Integral na escola?
6. Você já participou de alguma formação continuada específica para coordenação pedagógica voltada para a política de Educação em Tempo Integral oferecida pelo município?
7. Em sua opinião, a proposta de Educação em Tempo Integral desenvolvida no município trouxe, ou tem trazido, alguma contribuição para a aprendizagem dos estudantes?
8. Quais as maiores dificuldades apresentadas pelos professores?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido por Professores das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA

1. Qual o tempo de atuação na escola que trabalha?
2. Enquanto professor (a), qual a comparação pode ser feita em relação ao desenvolvimento das atividades na escola, antes e depois da implantação da política de Educação em Tempo Integral?
3. Como você avalia a atuação, engajamento e comprometimento dos estudantes da escola em que você atua?
4. Os estudantes gostam de estarem na escola? Como você percebe esta resposta?
5. O que os familiares acham da escola em tempo integral?
6. Você se sente preparado (a) para atuar em uma escola com a política de Educação em Tempo Integral? Por quê?
7. Você já participou de alguma formação continuada voltada para a política de Educação em Tempo Integral oferecida pelo município?
8. Em sua opinião, a proposta de Educação em Tempo Integral desenvolvida no município trouxe, ou tem trazido, alguma contribuição para a aprendizagem dos estudantes?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido por Estudantes das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA

1. Você gosta de estudar em sua escola? Por quê?
2. Qual o componente curricular (disciplina) você mais gosta? Por quê?
3. Os seus familiares gostam que você estude em uma escola de tempo integral? Por quê?
4. O que você faz quando não está na escola?
5. Que horas começa a sua aula e que horas termina?
6. Quanto tempo leva para chegar na sua escola?
7. Você tem vontade de ir morar na cidade? Por quê?

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista para coleta de dados a ser respondido por Familiares de estudantes das Escolas do Campo no município de Andaraí-BA

1. Quantas pessoas moram em sua casa?
2. Quem trabalha em sua casa? Qual o trabalho?
3. O que você acha do seu (a) ... ficar na escola de manhã e de tarde?

APÊNDICE H – Autorização para realização de Pesquisa Prezada

Ofício nº 001/2022

Itapetinga-BA, 22 de setembro de 2022

A Sua Senhoria a Senhora Ariele Santos Azevedo
Secretária Municipal de Educação de Andaraí-BA

Assunto: Autorização para realização de Pesquisa Prezada,

Eu, Higro Souza Silva, portador do GR 09759062-24 e do CPF 014.799.215-05, residente no município de Itapetinga-BA, discente do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) inscrito no número de matrícula 2022F0058, venho por meio deste, solicitar a sua autorização para realização de coleta de dados (entrevistas presenciais e questionário online) neste referido município junto a: dirigente municipal de educação, coordenação técnica pedagógica, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e responsáveis por alunos, como o objetivo de realizar pesquisa científica intitulada "Os desdobramentos da implementação da educação em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-BA".

Atenciosamente,

Higro Souza Silva

Discente do Curso de Mestrado em Educação do PPGED/UESB

APÊNDICE I – Acervo da Escola Fernando Gomes Azevedo

Banheiros com roupeiros

Espaço para banho

Parquinho de recreação

Refeitório

Sala de aula

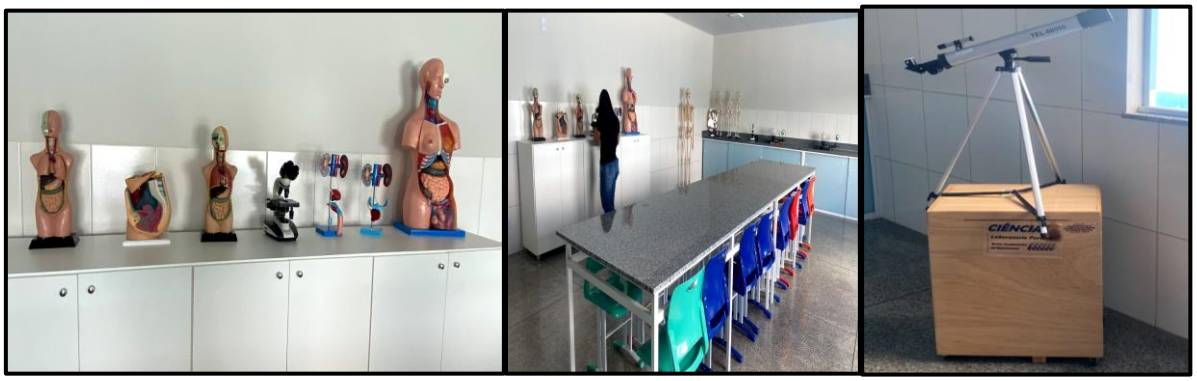
APÊNDICE J – Acevo Da Escola Municipal De Educação Integral Dr. Bernardo Spector Localizada Na Comunidade Ubiraitá, Andaraí-BA

Sistema de Energia Solar

Sistema de Captação de água de chuva

Banheiros

Laboratório de Biologia



Refeitório

Cozinha

Salas das oficinas

OFICINA DE
MARCENARIA
EDEMIR SANTOS DA INVENÇÃO

OFICINA DE
BLOCOS E LAJOTAS
JOÃO LUÍS DE ALMEIDA (BARRAQUINHA)

OFICINA DE
CORTE E COSTURA
ALBINA PEREIRA

OFICINA DE
ROBÓTICA
EDNALDO QUEIROZ DOS SANTOS

OFICINA DE
ROBÓTICA
EDNALDO QUEIROZ DOS SANTOS

ANEXOS

ANEXO A – Autorização para Coleta de Dados

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, *ARIELE SANTOS AZEVEDO*, ocupante do cargo de *DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO* do(a) *MUNICÍPIO DE ANDARAÍ-BA*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *OS DESDOBRAMENTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANDARAÍ-BA*, dos pesquisadores *HIGRO SOUZA SILVA E ARLETE RAMOS DOS SANTOS* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do ítem 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Andarai, **26/09/2022**

Ariele Santos Azevedo
Secretária Municipal de Educação
Esporte e Cultura
Dec. nº2.479 de 21/03/2022

Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo:

Impressão Digital
(Se for o caso)

ANEXO B – Folha de Provação da Comissão de Ética em Pesquisa

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:
OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANDARAÍ-BA

2. Número de Participantes da Pesquisa: 16

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
Higro Souza Silva

6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
014.799.215-05	Rua Roberto santos, 90 OTÁVIO CAMÕES ITAPETINGA BAHIA 45700000		
8. Nacionalidade:	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email:
BRASILEIRO	77988243212		higro.souza@hotmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 11 / 10 / 2022

Higro Souza Silva
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	13.069.489/0001-08	
15. Telefone:	16. Outro Telefone:	
(73) 3525-6683		

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: _____ CPF: 988.886.257-04

Cargo/Função: Coordenadora

Data: 11 / 10 / 2022

Núbia Regina Moreira
Assinatura

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira
Coordenadora do PPGEd
Mat. 72.368.083-9

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *HIGRO SOUZA SILVA.*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *ARLETE RAMOS DOS SANTOS.*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANDARAAÍ-BA.
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *A Educação do Campo foi elevada a condição de Política de Estado através do Decreto nº 7.352/2010 assinado pelo governo Lula. Mas ainda assim, essa modalidade continua vulnerável e dependente de políticas públicas capazes de proporcionar caminhos e meios de contrapor as realidades de opressão, desrespeito e desvalorização dos povos campesinos. Por isso, desejamos conhecer como se deu a implantação da educação em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-Ba e quais os desdobramentos desta política para os povos do campo.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *Estamos fazendo esta pesquisa para compreender como se deu o processo de implantação da educação em tempo integral na Educação do Campo no município de Andaraí-BA e suas respectivas implicações; identificar se houve melhorias e/ou retrocessos apresentados pelas escolas do campo após a implantação da política de educação em tempo integral no município e verificar a viabilidade da educação em tempo inntegral desenvolvida na Educação do Campo com as diversas realidades vivenciadas no contexto campesino.*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: *Responder 15 perguntas sobre a implantação da educação em tempo integral nas escolas do campo.*
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: *Em Andaraí-BA entre os dias 28/11/22 e 30/11/22.*
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: *20 minutos*

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Desconforto ao responder questionários ou constrangimento em participar de entrevista (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis).

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os questionários serão lacrados em envelopes ainda sob as vistas do participante, haverá download e retirada do arquivo de gravação da entrevista do armazenamento em nuvens.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Reconhecimento da importância da sua contribuição para todo o processo desta investigação; Fonte de estudo que possibilitará aos participantes aprimorarem o desenvolvimento de suas práticas frente as temáticas apresentadas pela pesquisa .

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Esta pesquisa trará vários benefícios como a avaliação para toda a comunidade andaraiense do desenvolvimento da educação em tempo integral nas escolas do campo; servirá como mais um subsídio para estudos e pesquisas sobre esta temática no meio acadmêmico; subsídio de estudo para os profissionais que atuam na mesma área temática desenvolvida pela pesquisa .

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?
R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: ***Higro Souza Silva.***
Endereço: **Rua Roberto Santos, 08, Otávio Camões, Itapetinga-BA.**
Fone: (77)98824-3212/98110-9677 / E-mail: *higro.souza@hotmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Rubricas:

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Itapetinga, 23 de setembro de 2022

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

ANEXO D – Declaração de Compromisso para Pesquisas com Seres Humanos

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS
(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

TÍTULO DA PESQUISA: *Os desdobramentos da educação em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-BA.*
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Higro Souza Silva*

O pesquisador responsável pela estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LHES SÃO INAFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº. 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

TÍTULO 1
Compromisso Geral

I. Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
II. Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
III. Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
IV. Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratório;
V. Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
VI. Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa.
VII. Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
VIII. No caso de submissão de projeto da modalidade "Relato de Caso", mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
IX. Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

TÍTULO 2
Compromissos Financeiro e Orçamentário

I. Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
   a) Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
II. Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais expensas;
III. O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
IV. A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias;
V. O A remuneração do pesquisador deve constar como item específico de despesa no orçamento da pesquisa;
   a) Este pagamento nunca pode ser de tal monta que induza o pesquisador a provocar alteração da relação riscos/benefícios para os participantes.

Página 1

Rubricas:

TÍTULO 3
Compromisso de Indenização

I. É garantido aos participantes da pesquisa (e aos seus responsáveis ou acompanhantes, quando cabível) o direito à indenização (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, seja na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano;
II. Sob hipótese alguma será exigida dos participantes da pesquisa a renúncia ao direito à indenização.

TÍTULO 4
Compromisso Metodológico

I. Toda a pesquisa envolvendo seres humanos produz riscos. Destarte, serão admissíveis apenas as pesquisas nas quais o risco seja justificado em relação ao benefício esperado. (Resolução CNS Nº 466/2012 – V. 1.a);
II. É eticamente inútil, -e, portanto, inaceitável-, a pesquisa cujo projeto seja inadequado do ponto de vista metodológico;
III. O arquivo contendo a íntegra do projeto de pesquisa deve, em especial, delinear, claramente, os critérios de inclusão e exclusão referentes ao estudo; descrever, detalhadamente, a metodologia a ser utilizada e informar, de forma adequada e atualizada, a lista de referências bibliográficas utilizada.

TÍTULO 5
Compromisso Documental

I. É imprescindível entregar, ao CEP/UESB e, quando cabível, à CONEP, relatórios parciais (no mínimo semestrais) e finais da pesquisa, bem como notificações de eventos adversos sérios e imprevistos que venham a ocorrer durante o andamento do estudo.
II. Cabe ao pesquisador acompanhar todos os trâmites de seu projeto na Plataforma Brasil, independentemente de qualquer mensagem enviada pelo sistema.

Itapetinga-Ba, ***22 de setembro de 2022***

ASSINATURAS

Pesquisador Responsável: Thigra Souza Silva

Orientador(a)/Orientando(a): *Arlete Ramos dos Santos* Arlete Ramos dos Santos

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

ANEXO E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS
(Para indivíduos entre 6 e 11 anos de idade)

Somos estudantes da ***Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB*** **e estamos fazendo uma pesquisa.**

A gente está estudando sobre *Os desdobramentos da educação em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-BA*

Por que a gente percebeu que *mesmo que a Educação do Campo tenha sido elevada a condição de Política de Estado através do Decreto nº 7.352/2010 assinado pelo governo Lula, ainda assim, essa modalidade continua vulnerável e dependente de políticas públicas capazes de proporcionar caminhos e meios de contrapor as realidades de opressão, desrespeito e desvalorização dos povos campesinos. Por isso, desejamos conhecer como se deu a implantação da educação em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí-Ba e quais os desdobramentos desta política para os povos do campo.*

Por isso que a gente quer *compreender como se deu o processo de implantação da educação em tempo integral na Educação do Campo no município de Andaraí-BA e suas respectivas implicações; identificar se houve melhorias e/ou retrocessos apresentados pelas escolas do campo após a implantação da política de educação em tempo integral no município e verificar a viabilidade da educação em tempo inntegral desenvolvida na Educação do Campo com as diversas realidades vivenciadas no contexto campesino.*

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Só que precisamos da sua ajuda para isso.
Se a gente te convidar para participar, você aceita?

Mas antes de você responder, vamos te explicar direitinho como vai ser.

A gente vai fazer o seguinte:
Faremos uma entrevista com contendo 7 perguntas sobre suas aulas e a rotina na sua escola.

É importante que você saiba que *você pode sentir algum desconforto, constrangimento ou vergonha na hora de resmponder alguma pergunta na entrevista. Caso isso aconteça, fique a vontade em optar em não responder.*

Mas não se preocupe! Vamos tomar bastante cuidado.
Para evitar qualquer tipo de constrangimento ou incômodo, faremos a entrevista em um local reservado e arquivaremos os documentos em local privado.

Se você puder nos ajudar, **vai ser bom por que** *esta pesquisa será uma fonte de conhecimento para*

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

os profissionais da educação do município de Andaraí avaliarem o desenvolvimento do seu trabalho e também mais uma fonte te estudo e leitura para os acadêmicos que estudam esta temática.

Tem mais :)

Pode ser que a gente publique estas informações em livros, artigos, apresente em alguns congressos ou outros lugares, mas a gente só vai dizer que você participou se você e o seu responsável (pai, mãe, avô, avó...) deixarem, certo?!
Vou guardar tudo direitinho por 5 anos e depois eu jogo fora.
Ah! Quando eu terminar, volto pra te contar o que eu descobri.

Para participar não precisa pagar nada.
Se eu te incomodar, você pode pedir pra parar e pra sair quando quiser, sem problemas.

Tem alguma dúvida? Alguma coisa da pesquisa te prejudicou?
Pode ligar ou mandar um e-mail, que vamos te ajudar:

Pesquisador responsável: *Higro Souza SIlva*
Endereço: *Rua Roberto Santos, 08, Bairro Otávio Camões, Itapetinga-BA*
Telefone: *(77)98824-3212* | E-mail: *higro.souza@hotmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Telefone: **(73) 3528-9727** | E-mail: **cepjq@uesb.edu.br**
Horário de Funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08:00 às 18:00

Você tem direito a umas coisas chamadas de Ressarcimento e Indenização. Mas, como é um pouco complicado de explicar, vou mandar no documento que você vai levar para os seus responsáveis, e aí eles podem ler e te dizer o que é, certo?

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

E aí, posso contar com você?

Sim!( )

Não!( )

Marcou NÃO?
Não tem problema. É só me devolver os papéis. Obrigado assim mesmo. :-)

Marcou SIM?
Que legal! Obrigado(a)! Agora, por favor, assine primeiro nessa linha aí em baixo, depois no quadrinho "Rubrica", em todas as páginas, e leve estes papéis para os seus pais ou responsáveis lerem e assinarem para mim, ok? Depois é só me devolver.

Andaraí-BA, 22 de setembro de 2022

Rubricas:

Assinatura do(a) participante

Impressão Digital
(Se for o caso)

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Itapetinga-BA, 22 de setembro de 2022

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

ANEXO F – Parecer Consubstanciado do Centro de Ética e Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANDARAÍ-BA

Pesquisador: Higro Souza Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65119722.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.779.419

Apresentação do Projeto:

Nas palavras do autor:
"Este projeto tem como objeto de estudo analisar a implementação da educação em tempo integral implantada na Educação do Campo do município de Andaraí-BA tendo em vista as condições vivenciadas nas escolas campesinas. Para entrar em contato direto com o objeto, será realizado um levantamento dos dados através de entrevistas semi-estruturadas, bem como, questionários sendo as entrevistas divididas em 6 tipos diferentes que atenderá o (a) dirigente municipal de educação ou o (a) coordenador (a) técnico (a) da secretaria de educação, 3 gestores escolares, 3 coordenadores pedagógicos, 3 professores, 3 alunos e 3 familiares dos alunos inseridos no contexto do objeto da pesquisa e o questionário será destinado para o (a) dirigente municipal de educação ou coordenador(a) tecnico (a) da secretaria de educação. No terceiro momento será feita a análise e sistematização dos dados, tendo em vista as leituras e estudos realizados anteriormente. Andaraí é uma cidade do Estado do Bahia que está localizada na região central do Parque Nacional da Chapada Diamantina fazendo fronteira com os municípios de Mucugê, São Domingos e Nova Redenção. Situa se a 37 km a Sul-Oeste de Vera Cruz a maior cidade nos arredores e a 431,7 km de da capital do estado, Salvador. A rede municipal de ensino é composta por 16 escolas, sendo 11 escolas localizadas na zona urbana e 5 escolas localizadas no campo. Entretanto, esta pesquisa versará somente sobre as escolas do campo observando como se deu e como acontece a implementação da educação em tempo integral e se os elementos da educação do campo estão

presentes. Para uma melhor compressão do objeto de estudado, pautando se na realidade da totalidade concreta, serão utilizadas as categorias do método dialético: totalidade, práxis, contradição e mediação, por entender que estas auxiliarão nesta análise de acordo com os contextos em que o objeto está inserido".

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a implementação da educação em tempo integral implantada na Educação do Campo no municípiode Andaraí-Ba tendo em vista as condições vivenciadas nas escolas campesinas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa não apresenta risco físico aos participantes. Os possíveis riscos aos sujeitos da pesquisa são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situação de constrangimento decorrente da abordagem. Em caso de algum problema dessa natureza, detectado no momento da assinatura do TCLE, os participantes poderão ser dispensados de participar da pesquisa. Caso o sujeito aceite participar da pesquisa e no deccorer da coleta de dados, se sentir desconfortável ou constrangido, poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento.

Benefícios:

A pesquisa trará benefícios de impacto: Científico, pois pretende se que seus resultados sejam apresentados em congressos e eventos científicos que tratem desta temática e será uma fonte de estudo acadêmico para demais estudos. Pedagógico, pois possibilitará aos participantes aprimorarem o desenvolvimento de suas práticas frente as temáticas apresentadas pela pesquisa e os resultados da pesquisa também poderão ser utilizados em formação de professores em licenciaturas ou formação continuada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado ligada ao PPGEd (UESB), que versa sobre a educação em tempo integral em escolas do campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2028506 (OK)

TALE (OK)
TCLE (OK)

QUESTIONARIO (OK)
PROJETO (OK)
AUTORIZACAO (OK)
DECLARACAO (OK)
CRONOGRAMA (OK)
Folha (OK)

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências éticas.

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V)

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 25/11/2022, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências éticas.

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V)

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 25/11/2022, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2028506.pdf	02/11/2022 12:28:57		Aceito
Outros	TALE.pdf	02/11/2022 12:12:56	Higro Souza Silva	Aceito
TCLE / Termos deAssentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/11/2022 12:12:35	Higro Souza Silva	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	02/11/2022 10:54:50	Higro Souza Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.docx	02/11/2022 10:53:24	Higro Souza Silva	Aceito
Investigador	PROJETO.docx	02/11/2022 10:53:24	Higro Souza Silva	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO.pdf	20/10/2022 18:45:52	Higro Souza Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	20/10/2022 18:32:49	Higro Souza Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/10/2022 18:30:08	Higro Souza Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	20/10/2022 17:40:00	Higro Souza Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 25 de novembro de 2022

_____

Assinado por:

ANEXO G – Matriz Curricular Educação Infantil – Tempo Integral

Matriz Curricular – 2015 a 2018
Educação Infantil – Tempo Integral

	Área de Conhecimento	Eixos Curriculares	Creche Maternal	Pré Escola Jardim I	Pré Escola Jardim II
Base Comum	*Formação Pessoal e Social*	Identidade, Autonomia, Cuidar e Educar	05 (240)	02 (80)	02 (80)
	Conhecimento de Mundo	Linguagem Oral e Escrita	05 (240)	05 (240)	05 (240)
		Matemática	03 (120)	04 (160)	04 (160)
		Natureza e Sociedade	03 (120)	03 (120)	03 (120)
		Artes Visuais	03 (120)	02 (80)	02 (80)
		Corporeidade e Movimento	03 (120)	02 (80)	02 (80)
		Música	03 (120)	02 (80)	02 (80)
Carga Horária Parcial			**25 (1000)**	**20 (800)**	**20 (800)**
Parte Diversificada	*Atividade Diversificada*	Desenvolvimento Psicomotor	2 (80)	-	-
		Iniciação à Informática	-	3 (120)	3 (120)
		Espaços de Leitura	3 (120)	3 (120)	3 (120)
		Atividades Lúdicas (jogos, recreação e brincadeiras)	3 (120)	3 (120)	3 (120)
		Linguagens Artísticas e Cultura Popular	2 (80)	3 (120)	3 (120)
		Meio Ambiente e Sustentabilidade	-	3 (120)	3 (120)
Carga Horária Atividade Diversificada			**10 (400)**	**15 (600)**	**15 (600)**
Alimentação e Repouso			**10 (400)**	**10 (400)**	**10 (400)**
CARGA HORÁRIA TOTAL			**(45) 1800**	**(45) 1800**	**(45) 1800**

Ativar o W
Acesse Config

ANEXO H – Matriz Curricular Ensino Fundamental Anos Iniciais – Tempo Integral

Matriz Curricular – 2015 a 2018
Ensino Fundamental Anos Iniciais – Tempo Integral

	Área de Conhecimento	Disciplinas	ANO					TOTAL GERAL
			Ciclo Alfabético			Anos Finais		
			1°	2°	3°	4°	5°	
Base Comum	*Aspectos da Vida Cidadã Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciências e Tecnologia Cultura e Linguagem*	Língua Portuguesa	07 (280)	07 (280)	07 (280)	06 (240)	06 (240)	33 (1320)
		Matemática	04 (160)	04 (160)	04 (160)	05 (200)	05 (200)	22 (880)
		Ciências	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	10 (400)
		Geografia	01 (40)	01 (40)	01 (40)	02 (80)	02 (80)	07 (280)
		História	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	10 (400)
		*Artes	02 (80)	02 (80)	02 (80)	01 (40)	01 (40)	08 (320)
		*Educação Física	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	10 (400)
		Educação Religiosa	(I)	(I)	(I)	(I)	(I)	(I)
Carga Horária Anual – Base Comum			20 (800)	20 (800)	20 (800)	20 (800)	20 (800)	100 (4000)
Parte Diversificada – Oficinas Curriculares	Atividades de Linguagem e Matemática	Apoio Pedagógico Língua Portuguesa	02	02	02	02	02	A carga horária das Oficinas Curriculares será de 01 duração de 90 minutos cada
		Apoio Pedagógico Matemática	02	02	02	02	02	
		Hora da Leitura	02	02	02	02	02	
		Informática Educacional	01	01	01	01	01	
		Iniciação a Pesquisa	-	-	-	02	02	
		Língua Estrangeira Moderna	01	01	01	01	01	
	Atividades Culturais, Esportivas e Motoras	Dança (Expressão Corporal)	01	01	01	01	01	
		Música (Canto/Instrumentalização)	02	02	02	02	02	
		Artes Cênicas (Teatro)	02	02	02	02	02	
		Esporte	01	01	01	01	01	
		Oficina de Brinquedos	01	01	01	-	-	
		Artesanato Popular	-	-	-	01	01	
		Manifestações Culturais	02	02	02	02	02	
	Formação Pessoal e Social	Ética e Cidadania	02	02	02	02	02	
		Cooperativismo e Agricultura Familiar	02	02	02	02	02	
		Higiene e Formação de Hábitos	01	01	-	-	-	
		Orientação Doméstica	-	-	01	01	01	
CARGA HORÁRIA PARTE DIVERSIFICADA			15 (600)	15 (600)	15 (600)	15 (600)	15 (600)	75 (3000)
CARGA HORÁRIA TOTAL – TEMPO INTEGRAL			35 (1400)	35 (1400)	35 (1400)	35 (1400)	35 (1400)	175 (7000)
Alimentação e descanso			10 (400)	10 (400)	10 (400)	10 (400)	10 (400)	

ANEXO I – Matriz Curricular Ensino Fundamental Anos Finais – Tempo Integral

Matriz Curricular – 2015 a 2018
Ensino Fundamental Anos Finais – Tempo Integral

	Área de Conhecimento	Disciplinas	ANO				TOTAL GERAL
			6°	7°	8°	9°	
Base Comum	*Aspectos da Vida Cidadã Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciências e Tecnologia Cultura e Linguagem*	Língua Portuguesa	05 (200)	05 (200)	05 (200)	05 (200)	20 (800)
		Matemática	04 (160)	04 (160)	04 (160)	04 (160)	16 (640)
		Ciências	03 (120)	03 (120)	03 (120)	03 (120)	12 (480)
		Geografia	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	08 (320)
		História	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	08 (320)
		Artes	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80))	08 (320)
		Educação Física	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	08 (320)
		Educação Religiosa	(I)	(I)	(I)	(I)	(I)
Carga Horária Anual – Base Comum			20 (800)	20 (800)	20 (800)	20 (800)	80 (3200)
Parte Diversificada		Língua Estrangeira Moderna	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	08 (320)
		Optativa (Eixo Temático)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	02 (80)	08 (320)
		Optativa (Eixo Temático Linguagem e Comunicação)	01 (40)	01 (40)	01 (40)	01 (40)	04 (160)
Carga Horária Anual – Parte Diversificada			05 (200)	05 (200)	05 (200)	05 (200)	20 (800)
Oficinas Curriculares	Atividades de Linguagem e Matemática	Apoio Pedagógico Língua Portuguesa	02	02	02	02	A carga horária das Oficinas Curriculares será terá duração de 90 minutos cada
		Apoio Pedagógico Matemática	02	02	02	02	
		Oficina de Leitura	02	02	02	02	
		Informática Educacional	01	01	01	01	
		Iniciação a Pesquisa	01	01	01	01	
		Oficina de Redação	01	01	01	01	
	Atividades Culturais, Esportivas e Motoras	Dança (Expressão Corporal)	01	01	01	01	
		Música (Banda/Canto/Instrumentalização)	02	02	02	02	
		Artes Cênicas (Teatro)	02	02	02	02	
		Esporte e lazer	01	01	01	01	
		Arte Popular e Cultura	-	-	-	01	
		Manifestações Culturais	02	02	02	02	
	Formação Pessoal e Social	Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	02	02	02	02	
		Educação em Direitos Humanos	01	01	-	-	
		Ciência do Lar	-	-	01	01	
CARGA HORÁRIA PARTE DIVERSIFICADA			15 (600)	15 (600)	15 (600)	15 (600)	60 (2400)
CARGA HORÁRIA TOTAL – TEMPO INTEGRAL			40 (1600)	40 (1600)	40 (1600)	40 (1600)	160 (7000)
Alimentação e descanso			5 (200)	5 (200)	5 (200)	5 (200)	