UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO

FABIANO NEVES SILVA

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BRUMADO-BA

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2026

FABIANO NEVES SILVA

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BRUMADO-BA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: 1- Política Pública Educacional.
Orientadora: Prof[a.] Dr[a.] Arlete Ramos dos Santos

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2026

S58i

Silva, Fabiano Neves.
A implementação da educação em tempo integral nas escolas do campo no município de Brumado-BA / Fabiano Neves Silva, 2026.
206 f. : il.
Orientador (a): Dr.ª Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 172 - 184
1. Educação em tempo integral. 2. Educação do campo. 3. Educação integral. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

CDD 370.917340981

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

FOLHA DE APROVAÇÃO

DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO

FABIANO NEVES SILVA

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BRUMADO-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –UESB, aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: 1- Política Pública Educacional

BANCA DE AVALIAÇÃO

Prof.ª Dra. Arlete Ramos dos Santos (PPGEd/UESB)

Presidenta

Prof.ª Dra. Tatyanne Gomes Marques (PPGEd/UESB)

Membra Interna

Prof.ª Dra. Isabel González (UPN/Colômbia)

Membra Externa

Vitória da Conquista - BA

27 de fevereiro de 2026

Dedico esta dissertação à Ana Karina, minha amiga, que acompanhou integralmente esta jornada no mestrado, oferecendo apoio, escuta atenta e presença constante ao longo de todo o percurso que envolve esta produção acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A gratidão expressa neste trabalho ultrapassa o simples ato de agradecer às pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa. Para além disso, agradecer neste contexto envolve reconhecer pessoas, situações e experiências que dão sentido à minha trajetória de vida, desde os primeiros passos no mundo, na educação e na constituição do meu percurso ético-profissional.

Desse modo, às forças positivas que compõem uma dimensão ainda não plenamente desvendada pela humanidade, manifesto, inicialmente, minha gratidão por me permitir registrar mais uma conquista acadêmica, sustentada por força, perseverança e aprendizado.

Agradeço, de forma especial, à minha família — na pessoa de meu pai, João Batista Silva, de minha mãe, Rosilene Silva, e de minha irmã, Rosiane Silva — por representarem o alicerce da minha trajetória, acreditarem em minha capacidade e estarem sempre presentes, oferecendo apoio e incentivo para a concretização dos meus sonhos.

A oportunidade de ser orientando da Prof.ª Dra. Arlete Ramos dos Santos marca profundamente a minha formação acadêmica, contribuindo de modo significativo para a minha constituição enquanto ser social na dimensão da formação humana. Sua trajetória e produção intelectual constituem importante referência no campo da Educação do Campo, o que conferiu densidade teórica e política a este percurso formativo. Nesse sentido, registro minha gratidão à Prof.ª Arlete por acreditar em minha capacidade e por possibilitar minha inserção em um amplo espaço de produção de conhecimento e de lutas político-sociais.

No âmbito das amizades e dos colegas de estudo do Mestrado em Educação, agradeço a todas as pessoas que me orientaram e apoiaram desde o início desta jornada. De modo especial, registro minha gratidão a Ana Karina e Willian Viana, presentes desde antes do ingresso regular no curso, oferecendo incentivo e apoio constantes; a Emiliana Maia, Rebeca Bispo, Liliane Santana, Vandique Meira, Beatriz Cangussu e Cindy Alanis; bem como aos demais colegas de turma, com quem compartilhei, ao longo da pós-graduação, conhecimentos, experiências, produções acadêmicas, resenhas e também momentos de tensão e desafios.

Além disso, registro meus agradecimentos acadêmicos aos(às) integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC), espaço coletivo de formação, aprofundamento teórico e compartilhamento de experiências fundamentais para o meu percurso formativo.

Sou cordialmente grato às professoras que compuseram a banca examinadora desta dissertação. Na condição de membra interna, a Prof.ª Dra. Tatyanne Marques, e, como membra

externa, a Prof.ª Dra. Isabel González, contribuíram de forma significativa por meio de correções e sugestões, repercutindo positivamente no resultado final e na escrita do trabalho como um todo.

Também agradeço às escolas pesquisadas pelo acolhimento à realização desta pesquisa, bem como aos participantes da comunidade escolar — gestores(as) escolares, coordenadores(as) pedagógicos(as), docentes, pais, mães e responsáveis pelos(as) estudantes — pela disponibilidade em compartilhar depoimentos fundamentais para o desenvolvimento concreto do objeto de estudo.

De modo geral, sem essas presenças, assim como sem outras contribuições e experiências vivenciadas ao longo desta jornada, este percurso dificilmente teria sido concluído com a mesma força e perseverança. Pessoas e situações produzem sentido na vida coletiva e individual. Por essa caminhada, registro meu agradecimento a todos e todas pelo incentivo e pela motivação constantes.

SILVA, Fabiano. **A Implementação da Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo no Município de Brumado-BA**. 2026. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista-BA, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo em Brumado-BA. Nesse contexto municipal, os objetivos específicos desta pesquisa consistem em: compreender as relações existentes entre a Educação do Campo e a Educação em Tempo Integral; identificar os desafios e contradições que emergem na oferta da Educação em Tempo Integral; e investigar, no âmbito municipal, as percepções, formas de acolhimento e avaliações da comunidade escolar das escolas pesquisadas acerca da implementação da Educação em Tempo Integral. Assim, a pesquisa é de natureza exploratória e analítica cujos os fundamentos teórico-metodológicos estão baseados nas produções e contribuições de estudiosos(as) das temáticas abordadas. Utilizamos também os marcos legais da Educação, cujo foco se delimita à Educação do Campo e à Educação Integral em Tempo Integral. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, articulando Revisão Sistemática de Literatura, análise documental e pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e questionário online, com vistas à compreensão crítica das contradições que atravessam a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo pesquisadas. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas do campo do município de Brumado-BA, por meio da análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e questionário online, envolvendo gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e pais e/ou responsáveis. Os resultados desta pesquisa evidenciam contribuições relevantes para a análise crítica dos processos de implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo, ao explicitar suas contradições estruturais, limites políticos e desafios pedagógicos, em face das especificidades sociais, culturais e educacionais das populações camponesas. Nesse movimento, o estudo fortalece o debate sobre a Educação Integral na Educação do Campo, ao mesmo tempo em que contribui para a produção do conhecimento científico, para a reflexão pedagógica dos(as) profissionais da Educação e para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação humana integral e emancipatória.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Educação do Campo; Educação Integral.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implementation of Full-Time Education in rural schools in Brumado, Bahia, Brazil. Within this municipal context, the specific objectives are to: examine the relationships between Rural Education and Full-Time Education; identify the challenges and contradictions that emerge in the provision of Full-Time Education; and investigate, at the municipal level, the perceptions, forms of reception, and evaluations of the school community in the participating schools regarding the implementation of Full-Time Education. The research adopts an exploratory and analytical approach, grounded in theoretical and methodological contributions from scholars in the fields addressed. It also draws on educational legal and policy frameworks, with particular emphasis on Rural Education and Integral Full-Time Education. Methodologically, the research is based on Historical-Dialectical Materialism and articulates a Systematic Literature Review, document analysis, and field research. Data were produced through semi-structured interviews and an online questionnaire, aiming at a critical understanding of the contradictions that permeate the implementation of Full-Time Education in the rural schools investigated. The research was conducted in three rural schools in the municipality of Brumado-BA and involved school administrators, pedagogical coordinators, teachers, and parents and/or guardians. The results reveal significant contributions to the critical analysis of Full-Time Education implementation processes in rural schools by highlighting structural contradictions, political limitations, and pedagogical challenges in light of the social, cultural, and educational specificities of rural populations. In this sense, the research strengthens the debate on Integral Education within Rural Education, while contributing to the production of scientific knowledge, to the pedagogical reflection of education professionals, and to the development of educational practices committed to comprehensive and emancipatory human formation.

Keywords: Full-Time Education; Rural Education; Integral Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação Integral em Tempo Integral 32
Quadro 2 - Valores sociais da Educação Integral no Brasil 40
Quadro 3 - Bancos de dados e plataformas pesquisadas 50
Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão adotados na seleção dos trabalhos 52
Quadro 5 - Periódicos educacionais UESB 55
Quadro 6 - Pesquisas sobre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo originadas em Santarém-PA 58
Quadro 7 - Pesquisas sobre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo originadas em Corumbá-MS 59
Quadro 8 - Outras pesquisas sobre o Mais Educação 62
Quadro 9 - À guisa de intersecção entre Educação Integral/em Tempo Integral e Educação do Campo 63
Quadro 10 - Produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo: implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo 67
Quadro 11 - Categorias de conteúdo e as dimensões de contradição e mediação 85
Quadro 12 - Lócus: Escolas do campo em tempo Integral 95
Quadro 13 - Definição e organização dos pseudônimos 104
Quadro 14 - Referências do Ensino 100% em Tempo Integral 111
Quadro 15 - Normas legais para a Educação em Tempo Integral 113
Quadro 16 - Educação em Tempo Integral de Brumado-BA vira manchete nos jornais 115
Quadro 17 - Comparativo conciso dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas 124
Quadro 18 - Categorias empíricas da pesquisa de campo: núcleos de sentido e descrição operacional 126
Quadro 19 - Concepções dos(as) entrevistados(as) sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral 128
Quadro 20 - Concepções docentes sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral 130
Quadro 21 - Organização pedagógica e curricular da Educação em Tempo Integral 131
Quadro 22 - Percepções de gestor(a) escolar e docente acerca da implementação do tempo integral 133
Quadro 23 - Implementação do tempo integral nas escolas pesquisadas: ano de início e desafios recorrentes 134
Quadro 24 - Percepções de gestores(as) escolares acerca da disponibilidade de materiais didáticos 136
Quadro 25 - Documentos curriculares da Educação do Campo e Educação em Tempo Integral nas escolas pesquisadas 138
Quadro 26 - Formação continuada sobre Educação em Tempo Integral e/ou Educação do Campo 139
Quadro 27 - Situação da formação continuada de coordenadores e gestores escolares 141
Quadro 28 - Percepções dos entrevistados(as) acerca da infraestrutura das escolas pesquisadas 143
Quadro 29 - Percepção docente referente a infraestrutura das escolas pesquisadas 145
Quadro 30 - Percepções de coordenadores(as) escolares sobre os anseios das famílias em relação à Educação em Tempo Integral 147

Quadro 31 - Posicionamento de pais e/ou responsáveis sobre a permanência do(a) estudante na escola 149
Quadro 32 - Comparativo entre percepções de coordenadores(as) e posicionamentos de pais e/ou responsáveis 150
Quadro 33 - Avaliações docentes sobre o engajamento dos(as) estudantes no tempo integral 152
Quadro 34 - Profissionais envolvidos na parte diferenciada do currículo do tempo integral 155
Quadro 35 - Apontamentos das coordenações pedagógicas sobre o trabalho enquanto princípio pedagógico 158
Quadro 36 - Limites curriculares e pedagógicos na efetivação da Educação em Tempo Integral no campo 160
Quadro 37 - Percepções dos(as) pais e responsáveis sobre mudanças na dinâmica familiar com a Educação em Tempo Integral 162
Quadro 38 - Implicações da Educação em Tempo Integral nas vivências familiares, comunitárias e do trabalho no campo 164
Quadro 39 - Práticas pedagógicas no campo e apontamentos de aprendizagem dos(as) estudantes 165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estratégias de busca e seleção dos trabalhos mapeados 54
Tabela 2 - Tipos de produções acadêmicas..... 55
Tabela 3 - Matrículas por etapa no Sistema Municipal de Ensino de Brumado-BA - 2024..... 93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de produções sobre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo, por tipo e ano 56
Gráfico 2 - Evolução do IDEB: anos finais das escolas públicas de Brumado 110
Gráfico 3 - A Educação em Tempo Integral contempla a realidade dos povos do campo?... 135
Gráfico 4 - Percepção dos docentes sobre melhorias na infraestrutura escolar após a implantação da Educação em Tempo Integral 146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Definição e combinação dos descritores 51
Figura 2 - Produções sobre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo distribuídas nos estados e regiões 57
Figura 3 - Categorias de forma do MHD no objeto de estudo 82
Figura 4 - A totalidade do objeto de estudo 83
Figura 5 - Categorias de conteúdo 84
Figura 6 - Contexto geográfico Brumado-BA 89
Figura 7 - Microrregião de Brumado e municípios limítrofes 90
Figura 8 - Localização das escolas pesquisadas 96
Figura 9 - Prêmio Inovação em Gestão Educacional Brumado 2011 109

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Dimensão externa da Escola Joselita Meira de carvalho 97
Imagem 2 - Dimensão externa da Escola Miguel Mirante 99
Imagem 3 - Dimensão externa do Ginásio Clemente Gomes..... 101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Dissertações e Teses
CEB	Câmara de Educação Básica
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE	Centro Educacional Elementar
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CEGV	Colégio Estadual Getúlio Vargas
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EMSF	Ensino Médio Sem Fronteiras
ETI	Escola de Tempo Integral
EMEFS	Escola Municipal Eliza Fidélis da Silva
EMSB	Escola Municipal Sinhô Bandeira
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FSV	Faculdade de São Vicente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEMDECC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MC	Matriz Curricular
MEI	Microempreendedor Individual
MG	Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAE	Núcleo de Atendimento Especializado
ONG	Organização Não Governamental
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola

PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Planos Nacionais de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PROEITI	Programa de Educação Integral em Tempo Integral
Formacampo	Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME (Prog.)	Programa Mais Educação
PMAA	Programa Municipal de Atendimento à Aprendizagem
PMEI	Programa Municipal de Educação Integral
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
REED	Revista de Estudos em Educação e Diversidade
POLIGES	Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional
REDUPA	Revista Educação em Páginas
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Território de Identidade
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
VAAF-MIN	Valor Anual Mínimo por Aluno

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20

CAPÍTULO I 29

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSECCIONADAS: Educação Integral em Tempo Integral e Educação do Campo 29

1.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral: origem, marcos e concepções 29

1.2 A Educação Integral na perspectiva da ampliação do tempo escolar diário 35

1.3 Educação do Campo: gênese, lutas e consolidação 41

1.4 Educação Integral e Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo 45

CAPÍTULO II 48

2. TRILHANDO O CONHECIMENTO: uma revisão das produções acadêmicas na última década 48

2.1 Categorização e critérios metodológicos adotados no mapeamento das pesquisas 50

2.2 Produção do conhecimento sobre Educação Integral/em Tempo Integral e Educação do Campo 53

2.3 As aproximações das produções acadêmicas ao objeto da pesquisa de mestrado 58

CAPÍTULO III 75

3. PERCURSO METODOLÓGICO 75

3.1 O Materialismo Histórico-Dialético: as correlações entre o método e o objeto de estudo 76

3.1.1 Categorias de análise 80

3.1.2 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa 87

3.2 O município de Brumado-BA: a capital do minério e o *lócus* da pesquisa 88

3.2.1 Panorama da Educação municipal 93

3.2.2 Recorte da pesquisa: escolas pesquisadas 95

3.2.2.1 Caracterização: Escola Municipal em Tempo Integral Professora Joselita Meira de Carvalho 96

3.2.2.2 Caracterização: Escola Municipal em Tempo Integral Miguel Mirante 99

3.2.2.3 Caracterização: Ginásio Municipal em Tempo Integral Professor Clemente Gomes 101

3.3 Participantes da pesquisa 103

3.4 Instrumentos de produção de dados 105

3.5 Protocolos éticos: tratamento e análise dos dados 106

CAPÍTULO IV 108

4. A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO EM BRUMADO-BA 108

4.1 A Educação em Tempo Integral no município de Brumado-BA 108
4.1.1 Neoliberalismo e terceirização dos serviços educacionais 118
4.1.2 Um olhar sob os documentos escolares e educacionais do município 120
4.2 As contradições e desafios que emergem na Educação em Tempo Integral das escolas do campo em Brumado 125
4.3 A integração do trabalho como princípio pedagógico nas escolas pesquisadas 157
CONSIDERAÇÕES FINAIS 167
REFERÊNCIAS 172
APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas 185
APÊNDICE B – Questionário aos professores(as) 189
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 196
ANEXO B – Parecer de aprovação da pesquisa no comitê de ética 200
ANEXO C – Matriz Curricular da Educação em Tempo Integral do Município de Brumado-BA 206

INTRODUÇÃO

Os ideais da Educação Integral incorporam-se na Educação brasileira a partir do século XX. Essa época, segundo Cardoso e Oliveira (2019), foi marcada pela coexistência de movimentos, tendências e correntes políticas que debatiam a Educação e os desafios daquele tempo, perante a necessidade de uma "formação humana mais completa"[1], defendida até os tempos hodiernos como Educação Integral, numa perspectiva de desenvolver e potencializar as múltiplas determinações do indivíduo enquanto ser crítico, reflexivo e social.

Conforme o documento intitulado *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, (Brasil, 2009) aponta, as décadas de 1920 e 1930 foram decisivas na história da Educação Integral, provindo todo o embasamento teórico e já apresentada na legislação brasileira argumentos que fundamentavam o processo de implementação de escolas integrais e/ou de tempo integral. Em 1950, essa proposta se impulsiona com o pensamento e as ações educativas dos católicos, anarquistas, liberais e integralistas. Assim, Gadotti (2009) aponta que, na referida década, a Educação brasileira foi influenciada pelas primeiras movimentações da concepção de Educação Integral, com a implementação de instituições que almejavam essa vivência. Destaca-se a idealização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), fundado em 1950, na cidade de Salvador-BA, pelo célebre educador Anísio Teixeira (1900-1971). A partir desse, surgiram outras experiências como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), durante a década 1980, sob a concepção de Darcy Ribeiro (1922-1997) (Gadotti, 2009).

De acordo com os estudos de Cardoso e Oliveira (2019), no Brasil, a Educação Integral tem sido confundida em determinados contextos com a mera ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Por assim dizer, Arroyo (2012) e Caldart (2023) criticam que, de fato, a Educação Integral tem sido erroneamente reportada ao desenvolvimento do tempo integral. Destacam essa ocorrência como contraponto à preocupação no sentido emancipatório atrelado à formação completa do indivíduo. Nessa perspectiva, as explanações dos autores citados reafirmam que a concepção de Educação Integral, em sua essência emancipatória, não é vista nos currículos e práticas dos sistemas de ensino da Educação Básica, que consideram apenas uma jornada escolar diária dividida em dois turnos, sendo o segundo denominado equivocadamente como "contraturno".

---

[1] A expressão "formação humana mais completa" remete à concepção da Paidéia na Grécia Antiga, um sistema educacional que promovia a formação integral do indivíduo, abrangendo suas capacidades intelectuais, morais e físicas (Jaeger, 1994).

O tempo integral, por si só, não assegura os propósitos da formação libertadora, que emancipa o sujeito para a vida, seja nas inter-relações pessoais, no mundo do trabalho, na cultura e no cotidiano como um todo. De acordo com a pedagogia libertadora, enquanto movimento de mudança, segundo Freire (1979), a Educação Integral toma como referência a visão popular e transformadora em defesa da formação para a cidadania.

A Educação em Tempo Integral é mencionada de forma recorrente em marcos relevantes da legislação educacional brasileira, em leis e normativas correlatas, como será apresentado adiante. Por outro lado, a expressão Educação Integral é citada com menor frequência enquanto elemento indispensável para a formação do ser social na perspectiva da emancipação para a vida cotidiana, que requer pensamento crítico-reflexivo. Diante disso, de acordo com a teoria de Karl Marx (1818-1883) e os estudos marxistas, a Educação Integral pressupõe a formação contra-hegemônica, o que não é de interesse para o sistema capitalista.

Por conseguinte, Silva (2023) diferencia a Educação Integral da Educação em Tempo Integral, sendo a primeira um projeto de formação humana, enquanto essa última pode ser caracterizada como insuficiente ou até mesmo reducionista quando não está imersa em mudanças profundas no currículo e nas práticas educativas. Em razão disso, esta pesquisa traz à tona a necessidade em superar a ideia de "tempo" com algo essencial para o desenvolvimento da perspectiva integral na Educação, uma vez que historicamente a ciência do marxismo no campo educacional, os movimentos sociais e as políticas públicas contra-hegemônicas defendem uma Educação Integral emancipadora.

Atualmente, há um movimento no sentido político-emancipatório que traz o conceito de Educação Integral em Tempo Integral, defendido por estudiosos(as) e pesquisadores(as) da área, conforme os primórdios das escolas de tempo integral. Essa nova forma de referência e conceituação está imersa em um movimento de luta no contexto da implementação da referida política, de modo que os sistemas e redes de ensino estão se adequando diante dos desafios e dificuldades. Assim, tal perspectiva vem aparecendo gradativamente na política pública educacional e nos documentos oficiais da Educação (Moll, 2023).

O foco das discussões empreendidas tem em vista a definição de Educação em Tempo Integral que, de acordo ao Art. 4º do Decreto nº 6.253/2007, dispondo sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), diz respeito à ampliação do tempo escolar diário de quatro para sete horas, ou superior, envolvendo atividades escolares ofertadas aos estudantes, independentemente da inserção (ou não) de novos componentes curriculares no currículo escolar (Cardoso e Oliveira, 2020).

Assim, estabelecemos contrapontos críticos, observando que, no município de Brumado-BA, a Educação em Tempo Integral vem sendo implementada nas escolas do campo desde 2009 e, na atual conjuntura, existem adversidades políticas, socioeducacionais e econômicas em caráter intenso em toda a rede de ensino, que serão explicitadas nesta pesquisa com base em evidências documentais e nas falas dos participantes, incluindo aspectos relacionados à gestão, às condições de funcionamento e infraestrutura das escolas do campo, bem como ao financiamento da jornada ampliada. Outrossim, referente ao período de pouco mais de uma década, a Educação do município esteve sob gerencialismo de empresas privadas, sobretudo, na oferta e organização das escolas de tempo integral. A empresa denominada Lyceu Educacional, por via de licitação, foi a responsável pela contratação de monitores e oficineiros para trabalhar no turno diferenciado e também na substituição temporária de professores(as) efetivos(as) do turno regular.

Em termos conceituais, é válido já pontuar que, desde o processo de implantação do tempo integral, o modelo de Educação existente no município de Brumado não está alinhado diretamente aos propósitos da Educação Integral. Por isso, esta pesquisa surge a partir da seguinte questão-problema: Como a Educação em Tempo Integral vem sendo implementada nas escolas do campo no município de Brumado-BA? Dessa forma, o objetivo geral consiste em analisar a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo em Brumado-BA. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos, a saber: compreender as relações existentes entre a Educação do Campo e Educação em Tempo Integral no município de Brumado-BA; identificar os desafios e contradições que emergem na oferta da Educação em Tempo Integral brumadense; investigar, no âmbito municipal, as percepções, formas de acolhimento e avaliações da comunidade escolar das escolas pesquisadas acerca da implementação da Educação em Tempo Integral.

Ao considerar os estudos de Dermeval Saviani (1991), que desenvolveu a Pedagogia Histórico-Crítica[2] pautada na formação multidimensional, alinhamos à Educação Integral para perfazer um discurso que indaga os processos de implementação de escolas em tempo integral, uma vez que em determinadas circunstâncias têm sido mal compreendidos quando se atém às perspectivas de extensão do tempo e ao caráter meramente assistencialista.

---

[2] [...] elaborada na perspectiva dos interesses e das necessidades da classe trabalhadora. Trata-se de uma teoria pedagógica crítica e transformadora que se põe à disposição dos professores e estudantes para lhes assegurar uma formação relevante e consistente sintonizada com as legítimas aspirações da população brasileira (Saviani, 2021, p. 5).

Ressalta-se que a Educação Integral/em Tempo Integral, no sentido estrito de transformação social, foi resgatada no final do século XX, por meio dos ideais marxistas proliferados pelos intelectuais que coadunam com a teoria de Marx (Sousa, 2015 *apud* Cardoso; Oliveira, 2019). Nessa perspectiva, trata-se de uma política pública do Estado-nação, caracterizada como de base contínua e duradoura, pois não deixa de existir quando ocorre a troca de governo pelas eleições diretas. Nesse sentido, o FUNDEB, instituído pela Lei 11.494/2007 foi decisivo para a normatização da Educação Integral e da Educação em Tempo Integral. Em 2007, as ações dessa política permanente de financiamento trouxeram o fortalecimento ao contexto da Educação Integral, avançando até os dias atuais, ainda que, tais avanços estejam inseridos em um campo de políticas e interesses neoliberais.

Quando se pensa na Educação Integral em Tempo Integral no âmbito da Educação do Campo como uma política pública de Estado, indagam-se os possíveis desafios e impasses que podem surgir na emancipação dos(as) camponeses(as) por meio da Educação. Com base nesse pressuposto, salienta-se que a política de Educação em Tempo Integral, orientada pela concepção de Educação Integral, envolve uma série de decisões e estratégias que devem considerar as diversas realidades existentes em cada ente federativo e como se estruturam na política pública educacional. Já, a Educação do Campo, segundo Caldart (2000), é um fenômeno social que se constituiu a partir das singularidades culturais, políticas e econômicas das populações camponesas; ou seja, a realidade de vida no campo é peculiar aos seus povos. Pesquisadores(as) e estudiosos(as) têm verificado que muitos desafios e dificuldades ainda persistem nesse contexto, apesar das conquistas de direitos suscitadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96.

Na legislação, a Educação do Campo passa a ser reconhecida no âmbito da agenda política educacional após a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução n° 1/2002, consolidando-se oficialmente enquanto política pública do Estado com o Decreto n° 7.352/2010, que trata especificamente da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse decreto estabelece princípios, diretrizes e ações voltadas à realidade dos povos do campo, bem como regulamenta o referido programa. Por isso, a Educação do Campo se constitui como uma política pública do Estado-nação, conquistada por meio da luta dos movimentos sociais do campo, que idealizaram um projeto histórico-político de educação da classe trabalhadora, voltado à melhoria da oferta de um ensino de qualidade e específico aos modos de vida camponeses no Brasil.

O contexto atual das políticas públicas educacionais é atravessado por intensas

transformações advindas do sistema capitalista. Assim, a Educação do Campo resiste em sua luta contra os impasses de ordem curricular, didática, infraestrutural, financeira, etc. Destaca-se que, dentre desses problemas, o mais sensível diz respeito aos currículos, pois são objeto de todo o movimento histórico de luta e preocupação referente a uma educação diversificada de matriz camponesa e emancipatória. Em razão disso, para o campo, tem-se implementado a Educação em Tempo Integral (como no caso de Brumado-BA) e não há como deixar de indagar socialmente esse dilema que pode trazer resultados positivos para determinadas realidades, mas para outras não (Cavaliere, 2014). Isto porque existem diferenças contextuais entre a educação oferecida na cidade e no campo, sendo imprescindível atentar à necessidade de uma política de Educação Integral e não apenas de tempo integral. Desse modo, defendemos a consideração acerca das particularidades dos povos que vivem no e do campo, problematizando os impasses e desafios no contexto das escolas de tempo integral situadas no campo, sem desconsiderar que existem experiências exitosas de Educação Integral em Tempo Integral em outras realidades que estão para além do objeto deste estudo.

Nas escolas do campo, ainda ocorrem práticas de ensino pautadas no modelo de Educação Rural, sendo um ensino configurado por práticas e currículos urbanocêntricos. A relevância social dessa pesquisa está relacionada à possibilidade de apresentar resultados capazes de promover reflexão e subsidiar a revisão e o aprimoramento da estrutura de ensino vigente, em uma perspectiva de caráter emancipatório, voltada ao desenvolvimento das forças humanas, e à formação multilateral enquanto modelo de Educação Integral que se consegue fazer na atualidade (Caldart, 2023). Nesse sentido, quando a Educação Integral se limita apenas ao tempo integral, adquire uma unilateralidade que está relacionada à educação que não contempla as realidades existentes e mantém uma lógica compensatória, como a manifestada no desajuste curricular da Educação Rural.

A partir de indagações e experiências pessoais e coletivas no âmbito educacional, enquanto sujeito do campo que cursou todas as etapas da Educação Básica nesse contexto, e atualmente licenciado em Letras, debruço-me sobre esse objeto de estudo, estando atento à necessidade de que os processos de implementação de escolas em tempo integral considerem as especificidades dos povos do campo.

Notadamente, essa relevância pessoal emerge do fato de que minha trajetória permanece constituída por uma realidade presente, desde as raízes familiares até as vivências educacionais. Além disso, em razão de já ter exercido a docência em uma escola de tempo integral no sistema municipal de ensino em Brumado, Bahia, onde ministrava aulas de reforço de Língua Portuguesa, as inquietações pessoais e a vivência na escola me levaram a perceber que a proposta do

tempo integral não atende adequadamente às especificidades dos educandos no município, e isso me sensibilizou a direcionar o olhar da pesquisa aos que estudam no campo. Ademais, por reconhecer que sou filho da classe trabalhadora camponesa, além de ter morado e estudado no campo desde a infância, isso reforçou meu compromisso com a temática e com a análise das especificidades das escolas do campo.

No âmbito acadêmico, espera-se que esta pesquisa contribua com discussões críticas e atuais sobre a Educação em Tempo Integral, especialmente, quando implementada nas escolas do campo sem considerar a concepção de Educação Integral e a realidade dos povos camponeses. Ademais, conforme Silva (2023), a proposta de uma Educação Integral em Tempo Integral difere das concepções tratadas isoladamente. Ao articular ambas de forma integrada, torna-se possível viabilizar uma formação que considera o sujeito em sua totalidade, bem como os tempos e espaços educativos. Para assim, apontar os desafios e impasses que necessitam ser superados na promoção da educação que forme o ser integralmente para a vida. E, ao mesmo tempo, subsidiar novas pesquisas na produção do conhecimento científico das áreas envolvidas e afins, cuja relevância abarcará profissionais da educação e estudantes de graduação e pós-graduação em suas práticas de pesquisa e ensino, demarcando as lutas e enfrentamentos contra os ideais hegemônicos do sistema capitalista.

O desenvolvimento dos interesses de pesquisa que estão imersos no objeto de estudo definido surgiu ao ingressar na pós-graduação, quando ainda era aluno especial do PPGEd/UESB em dois componentes curriculares de Movimentos sociais e Educação do Campo. Nessas oportunidades, as aprendizagens adquiridas foram cruciais para a escolha e delimitação da temática de Implementação de Escolas em Tempo Integral no Campo. Oportunamente, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), participando de modo integral nas reuniões, atividades e diversas ações do grupo até o presente momento. Considero, que o GEPEMDECC é determinante na consolidação desta pesquisa e dos conhecimentos que se desencadeiam na fundamentação teórica-metodológica, assim como das análises e dos resultados expostos.

Durante o curso de mestrado, venho intensamente relacionando as abordagens científicas e as políticas educacionais tratadas na Linha I: Política Pública Educacional, aos meus estudos sobre Educação Integral em Tempo Integral e Educação do Campo. Além disso, os componentes curriculares, eventos acadêmicos, minicursos e oficinas ofertados pelo PPGEd contribuem significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Inclusive, o GEPEMDECC, vinculado à UESB e ao Mestrado em Educação, proporcionou-me novos

conhecimentos sobre Educação Integral por meio do Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo (Formacampo) e, nesse contexto, há direcionamentos específicos por meio do Grupo de Trabalho (GT 3) de Educação Integral em Tempo Integral. Nesse Programa, assumi a Coordenação Territorial do Território de Identidade (TI) Piemonte da Diamantina, e as experiências de alguns municípios, desse e dos demais Territórios de Identidade, de certo modo, auxiliam a construção deste estudo.

Destaco também que a pesquisa guarda-chuva, intitulada *Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas nas Escolas do/no Campo da Bahia no Contexto da Pandemia da Covid-19*[3], coordenada pela Professora Arlete Ramos dos Santos e executada pelos integrantes do GEPEMDECC, traz contributos a este estudo. A referida pesquisa possui dados e resultados sobre a implementação da Educação Integral em Tempo Integral na Bahia, dentre outros, tendo, enquanto pesquisador do grupo, participado da produção. Durante o processo, adquiri experiências acerca da Educação do Campo por via de dados educacionais dispostos em plataformas e documentos oficiais e, também, na fase da pesquisa de campo, que proporcionou vislumbrar a realidade de outros municípios do estado da Bahia.

Em decorrência da pertinência e intensidade das temáticas em foco, é importante frisar que, no contexto da educação brasileira, não há como não perceber os estigmas do capitalismo. Destacam-se a precarização da docência, a ausência de políticas públicas para diversas realidades, o sucateamento do ensino público mediante a redução de investimentos e, consequentemente, a reprodução das desigualdades socioeducacionais. Destarte, ao longo da história da Educação do Campo, os movimentos sociais têm denunciado esses problemas e reivindicado medidas para enfrentá-los. Por isso, atualmente defendemos uma educação que seja realmente integral, e não apenas de tempo integral.

A partir da escrita deste texto, intenciono contribuir para que diversas escolas da Educação Básica possam repensar seus currículos e metodologias de ensino, adequando-se à realidade em que os educandos estão inseridos. E, assim, conceber a real essência da Educação Integral desenvolvida por meio do seu princípio geral que é a integralidade. Isto posto, segundo Gadotti (2009), a ampliação do tempo não define a Educação como integral, mas sim é a totalidade da formação do indivíduo em suas dimensões cognitiva, emocional, social, física, ética e estética que irá determinar a Educação Integral. Isto é, a Educação omnilateral, explicada por Caldart (2023) como a formação humana que contempla e desenvolve o indivíduo em todas as suas dimensões biopsicossociais e educativas.

---

[3] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, sob o CAAE nº 67379823.1.0000.0055 e o Parecer nº 6.005.077.

Para compreender a problemática em volta do objeto de estudo e suas múltiplas determinações, a pesquisa está metodologicamente defendida à luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), elencando as categorias de forma: a totalidade, contradição e mediação. Além disso, utilizamos como categoria de conteúdo a luta de classes da Educação do Campo e a defesa de um projeto educativo de matriz emancipatória, isto é, a Educação Integral além de outras que surgirão da pesquisa empírica. Nessa perspectiva, a fundamentação teórica-metodológica segue a teoria criada por Karl Marx, abarcando autores(as) marxistas que produzem arcabouços para alcançarmos a essência existente entre o método e objeto deste estudo.

Na organização textual, o trabalho está dividido em quatro capítulos. Inicialmente, apresentamos o referencial teórico, a Revisão Sistemática de Literatura e, na sequência, os procedimentos metodológicos. Em seguida, analisamos os dados documentais e de campo. Por fim, apresentamos a análise dos resultados, articulando-os entre as escolas do *lócus* da pesquisa, à luz de uma realidade comum, sem perder de vista as especificidades de cada contexto escolar. Desse modo, desenvolvemos uma reflexão crítica, fundamentada no interesse pela temática, sobretudo nas experiências e na trajetória educacional do pesquisador nas escolas do campo e em sua comunidade de origem.

Sendo assim, após esta introdução, o primeiro capítulo trata sobre os fundamentos teóricos acerca da Educação Integral/em Tempo Integral e Educação do Campo nas suas respectivas legislações, correlacionando-as enquanto políticas públicas resultantes de processos de lutas e movimentos históricos. Diante disso, é evidenciado por meio de autores renomados a coexistência de uma intersecção que perpassa entre uma política e outra, visto que, as duas levantam pautas em defesa de uma educação de caráter emancipatório. Nessas circunstâncias, remontamos a necessidade em implementar e promover tanto a Educação Integral quanto a Educação do Campo em caráter crítico e contra-hegemônico.

Ao compreendermos a pertinência sobre a temática deste estudo, fez-se necessário realizar uma Revisão Sistemática de Literatura, a partir do mapeamento das produções acadêmicas já publicadas sobre o assunto, em plataformas e bancos de dados digitais. Desse modo, instituímos o segundo capítulo que apresenta especialmente artigos, dissertações e teses relacionadas direta e indiretamente ao objeto deste estudo. Porém, a análise feita sobre as produções acadêmicas mapeadas concentrou-se especialmente nas pesquisas que apontam, desde o título, a Educação Integral e/ou de tempo integral e a Educação do Campo simultaneamente.

Para assegurar a coerência e o rigor da investigação, o terceiro capítulo delimita o percurso metodológico adotado, fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e em suas categorias analíticas, e detalha os procedimentos da pesquisa de campo, incluindo *lócus*,

participantes, instrumentos de produção de dados e protocolos éticos. Então, nesse capítulo, é possível entender os caminhos definidos, respeitando os limites da pesquisa e os seres envolvidos.

Referente ao quarto capítulo, designamos a apresentação, análise e interpretação dos dados empíricos, bem como a discussão dos resultados obtidos pela pesquisa. Nesse capítulo, inicialmente é contextualizado como têm sido o processo de implementação da Educação em Tempo Integral no município de Brumado-BA, contextualizando os avanços e desafios, bem como a atuação do neoliberalismo e a terceirização dos serviços educacionais. Em seguida, são apresentados e analisados os documentos escolares e educacionais do município. Isto é, no caso dedicamos necessariamente aos documentos curriculares das escolas pesquisadas, sendo os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) que são específicos de cada escola e a Matriz Curricular que é comum a todas.

Por fim, por meio da pesquisa de campo, interpretamos os dados produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas e de questionário online. Nessa perspectiva, discutimos os desafios e as contradições que emergem na Educação em Tempo Integral nas escolas do campo do município de Brumado, com atenção à integração do trabalho como princípio pedagógico nas unidades escolares investigadas. Assim, as considerações finais acerca dos achados e contribuições do estudo convergem para as necessidades, desafios e avanços na implementação da Educação em Tempo Integral em Escolas do Campo.

CAPÍTULO I

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSECCIONADAS: Educação Integral em Tempo Integral e Educação do Campo

As relações que emergem entre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo comportam as discussões e reflexões deste capítulo. Dessa forma, para um aprofundamento do objeto de estudo, é necessário apresentar os fundamentos teóricos interligados às temáticas. Assim, será dado um tratamento acentuado aos aspectos históricos, militantes e legislativos envolvidos em cada temática, que são responsáveis por estruturar os argumentos fundamentais para a compreensão das múltiplas determinações que envolvem o objeto de estudo.

1.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral: origem, marcos e concepções

Os primeiros movimentos da Educação Integral no Brasil ocorreram no início do século XX. Segundo Cardoso e Oliveira (2019), entre as décadas de 1920 a 1950, prevaleceram pensamentos e matrizes ideológicas provenientes de diversos grupos que se posicionavam no cerne da educação, notoriamente a integral, que mais tarde derivou a Educação em Tempo Integral. Entre esses grupos estavam: os católicos, com uma visão divina e tradicional, exercendo o conservadorismo e suas estratégias de dominação no âmbito socioeducacional; os anarquistas, que rejeitavam a educação ofertada pelo Estado, visto que houve a constituição e reprodução de ideologias do capitalismo; os integralistas reacionários, que concebiam a imagem da instituição educativa ideal, por inteiro nas dimensões intelectual, esportiva, moral, cívica e de trabalho; e, por fim, os liberais, que romperam com a antiga estrutura do serviço educacional, a partir do pressuposto das transformações econômicas e sociais, defendendo a educação como um direito público e gratuito.

Segundo Ferreira (2007), Anísio Teixeira é um dos grandes pensadores da educação brasileira. Ele defendia que a Educação Integral vai além da Educação em Tempo Integral, uma vez que essa primeira concepção abarca a formação mais densa e completa do indivíduo, sendo eficaz tanto do ponto de vista discente quanto docente. Por via emancipatória, Teixeira difundiu essa concepção pedagógica diferenciada, colocando a educação enquanto direito público, laico, gratuito e de qualidade.

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros[4], em que Anísio Teixeira foi um dos principais

[4] O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, redigido por Fernando Azevedo (1884-1974), defendia a educação integral como "direito biológico" de cada indivíduo e como dever do Estado (Gadotti, 2009, p. 22).

signatários, a Educação Integral ganha espaço no Brasil, reverberando na década de 1950 à fundação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador-BA. Essa instituição foi idealizada pelo referido intelectual e objetivou resgatar a qualidade do ensino, em um complexo de quatro escolas classe, destinadas às atividades convencionais do currículo escolar, e uma escola-parque para práticas educativas, artísticas, de lazer e recreação (Nunes, 2009). É importante destacar que essa experiência foi tomada como referência para as posteriores aplicações de Educação Integral, que também surtiram em escolas de tempo integral.

Segundo Cardoso e Oliveira (2019; 2020), durante a década de 1960, funcionaram: o Centro Educacional Elementar (CEE) em Brasília com os ideais do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), oferecendo educação primária em prol das necessidades vitais dos indivíduos, desenvolvendo atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais; e os Ginásios Vocacionais no estado de São Paulo, atendendo estudantes do ensino secundário em tempo integral, mas foram interrompidos pela Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)[5].

Outra experiência marcante no país ocorreu na década de 1980, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro. Os CIEPs surgiram no Rio de Janeiro. "A partir da experiência de Anísio Teixeira e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola" (Brasil, 2009, p. 16). Esse período foi caracterizado pela inovação e desenvolvimento da educação no país, dentro dessa estrutura arrojada que ficou conhecida como "Escola Integral em horário integral". Embora Darcy Ribeiro tenha defendido publicamente esse modelo e, de fato, tenha havido grandes contribuições, existem também críticas apontadas por pesquisas que revelam as fragilidades dos CIEPs.

Conforme Costa (2011), os CIEPs foram muitas vezes associados a caráter assistencialista de incluir nas escolas os indivíduos que estavam à margem da sociedade, expostos a problemas como crime e fome, o que desvirtuava a filosofia da Educação Integral. Além disso, o governo se apropriava das imagens dessas obras arquitetônicas para dissipar propagandas de cunho político-eleitoral. Dessa forma, o propósito político-social foi se enfraquecendo, culminando para o fim desse modelo educacional, ainda que, nos tempos atuais existam formalmente "CIEPs" no Rio de Janeiro.

A legislação brasileira vem, desde a Constituição Federal de 1988, apontando para a Educação Integral ao afirmar que "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família,

[5] A Ditadura Militar no Brasil foi um regime autoritário que teve início com o golpe militar em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart. O regime militar durou 21 anos (1964-1985), estabeleceu a censura à imprensa, restrição aos direitos políticos e perseguição policial aos opositores do regime (Bezerra, [*s.d.*]).

visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). É nesse sentido que a formação para a cidadania, defendida pelos intelectuais da Educação Integral, avança na construção e garantia dos direitos constitucionais e educacionais.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996, fica estabelecida a Educação em Tempo Integral pelo Art. 34, ao afirmar que o ensino fundamental "incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola" (Brasil, 1996). Isso é ainda mais evidente no segundo parágrafo desse artigo: "§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (Brasil, 1996). Nessas circunstâncias, a base legal da LDBEN, ainda que não afirme uma obrigatoriedade, recomenda que as escolas de ensino fundamental funcionem em tempo integral; ou seja, a decisão caberá aos estados, municípios e suas secretarias de educação. Contudo, o Art. 87º, reforça que "§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (Brasil, 1996). Vale pontuar que esse artigo não menciona a progressão em questão para as escolas de origem camponesa, e ainda, o termo "regime" remete à uma estrutura unilateral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/1990, é mais um documento fundamental para os processos de implementação de escolas integrais e de tempo integral. Isso fica evidente quando o Art. 53 vislumbra o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente para a vida, enquanto o Art. 59 aponta que as ações fomentadoras dessa iniciativa são realizadas pelos municípios, apoiados pelos estados e pela União, que devem dispor de recursos e espaços para a promoção da cultura, esporte e lazer do público infanto-juvenil. Em outras palavras, essas proposições do ECA aproximam-se da formação omnilateral "[...] capaz de desenvolver os sujeitos na sua integralidade por meio dos conhecimentos já sistematizados, de métodos adequados e abordagem do conhecimento no viés interdisciplinar, entendendo o estudante a partir da sua prática social" (Pereira; Freitas; Andrade, 2023, p. 104). Essa formação deve ocorrer dentro de infraestruturas adequadas e com recursos didáticos essenciais para a emancipação do ser social.

Ao considerar as concepções de Educação mencionadas na legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988 até as normativas atuais, o quadro a seguir apresenta a distinção conceitual a partir de perspectivas teóricas e exemplos de defensores referente a cada concepção apresentada.

Quadro 1 - Comparativo entre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação Integral em Tempo Integral

	EDUCAÇÃO INTEGRAL	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL
Finalidade	Formar o ser humano de maneira plena, considerando todas as suas dimensões (intelectual, física, afetiva, ética, social e política).	Ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, oferecendo mais atividades e reforço escolar.	Articular a concepção de Educação Integral com a ampliação da jornada escolar, de forma crítica e contextualizada, considerando os sujeitos e territórios.
Foco principal	Formação omnilateral e emancipatória.	Aumento da jornada escolar, muitas vezes com fins compensatórios.	Potencial formativo ampliado pela extensão do tempo e dos espaços educativos, condicionado ao projeto político-pedagógico adotado.
Origem / base teórica	Teorias Críticas da Educação; Humanismo; Materialismo Histórico-Dialético; Pedagogia Histórico-Crítica.	Políticas públicas educacionais (especialmente a partir de 2007 com o PDE e o Mais Educação).	Integra políticas públicas e concepções críticas de educação.
Defensores	Anísio Teixeira[6] (matriz liberal); Dermeval Saviani; Paulo Freire; Moacir Gadotti; Ana Maria Cavaliere;	Estado capitalista	Jaqueline Moll; Miguel Arroyo; Claúdia Cristina Pinto Santos; Higro Souza Silva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 1 tem por finalidade situar o entendimento sobre as concepções de Educação discutidas, para assim identificar as múltiplas determinações acerca do processo histórico educacional no que tange a diferenciação das vertentes de educacionais e compreendê-las em sentido crítico perante as políticas públicas educacionais desde a década de 80 até os anos 2000.

Ao pensar a Educação Integral na perspectiva crítica de Cavaliere (2014) como algo indispensável e urgente, a sua concepção é pouco referendada nos documentos legais da Educação brasileira, pois, majoritariamente, é notável a menção à Educação em Tempo Integral, sendo essa uma política pública do Estado que amplia o tempo escolar diário com o desenvolvimento de atividades de reforço escolar e componentes curriculares diferenciados.

Embora o que tem ficado em evidência seja a ampliação do tempo — e apesar de que a necessidade da educação e das modalidades de ensino seja referente ao pleno exercício prático da Educação Integral —, as políticas públicas do Estado capitalista são postas nas redes e sistemas de ensino municipais, estaduais e federal, repercutindo dentro das suas próprias

[6] Anísio Teixeira é tomado como referência histórica no debate sobre a Educação Integral no Brasil, ainda que vinculado a uma matriz liberal, distinta das concepções crítico-emancipatórias que fundamentam este estudo.

secretarias de educação e unidades de ensino.

Conforme Júnior (2023, p. 73):

> Sabe-se que, a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, por si só, não define a educação como integral, não se trata de uma mera cronologia, porém, tal ampliação é fator essencial para que ocorram satisfatoriamente as ações pedagógicas da Educação Integral.

Com ênfase em Júnior (2023), percebe-se a defesa da concepção que mescla a perspectiva crítica de Educação Integral com a ampliação do tempo. Nessa medida, de forma contextualizada deve considerar o sujeito e a realidade do meio em que vivem, determinando assim a Educação Integral em Tempo Integral, anteriormente apresentada no Quadro 4.

Retomando às normatizações, a Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), determina no Art. 10 a "educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental" e estabelece no Art. 36 "valores diferenciados para o financiamento da educação em tempo integral no ensino fundamental e ensino médio" (Brasil, 2007). Dessa forma, sob a implementação da política de Educação em Tempo Integral, conforme os preceitos da LDBEN, o FUNDEB, criado em 2007, direciona a questão para toda a Educação Básica. Como bem aponta Cavaliere (2014, p. 1208):

> Além da LDB e do Fundeb, os dois Planos Nacionais de Educação, estabelecidos para os períodos 2001-2011 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE 2007) (BRASIL, 2007a), trazem diretrizes relacionadas a Escola de Tempo Integral (ETI).

Em relação aos Planos Nacionais de Educação (PNE), a Lei n.º 10.172/2001 aprovou o PNE 2001-2011 que mencionaram a Educação em Tempo Integral para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Já o PNE 2014-2024, foi aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, e estendeu a oferta da Educação de Tempo Integral em todas as modalidades e níveis de ensino da Educação Básica. Desse modo, os estados e municípios devem assumir a responsabilidade em elaborar seus planos (estaduais e municipais), objetivando alinhar e cumprir as metas do plano nacional, onde destaca-se que todos os sistemas e modalidades de ensino devem aderir à Educação em Tempo Integral. É importante salientar que o PNE 2014-2024 teve sua vigência prorrogada pela Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024, até 31 de dezembro de 2025.

Referente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, segundo Cavaliere (2014), ele é a base de sustentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Decreto n.º 6.094/2007 instituiu o Plano de Metas, "[...] no seu Art. 2º, encontramos diretrizes

voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate a repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV)" (Brasil, 2009, p. 24).

Em contrapartida, frisamos que ampliar tempo não significa Educação Integral, dados os objetivos equivocados de suprir lacunas ou déficits nos resultados avaliativos dos educandos por meio da oferta de Educação em Tempo Integral, pois

> [...] se limitarmo-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação seria uma dose a mais para garantir a visão a visão tradicional do direito à escolarização e uma forma de perder o significado político da educação em tempo integral (Arroyo, 2012, p. 33)

Ainda sobre o PDE, Saviani (2007) ressalta que esse plano funciona como uma espécie de guarda-chuva que abriga todos os programas do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ele tece críticas à vinculação com o Compromisso Todos pela Educação, uma vez que abarcou as organizações de origem empresarial na sua elaboração. Essa situação abriu margem para os governos estaduais e municipais firmar contratos com empresas e terceirizar os serviços educacionais, tanto em instituições de ensino regular quanto nas de tempo integral.

Segundo Cavaliere (2014), a responsabilidade da Educação em Tempo Integral foi articulada com base nos ideais dirigidos pelo PDE e assumida pelo

> Programa Mais Educação (PME), que financia e orienta a ampliação da jornada escolar em escolas de todo o país. Está presente no Mais Educação a ideia, que preside o PDE, de mobilização da sociedade para a melhoria da qualidade da educação. A introdução ao Plano reforça a característica da escola de espaço comunitário que deve firmar parcerias externas visando a melhoria da infraestruturae dos projetos socioculturais, em sintonia com os demais espaços e equipamentos públicos ou privados das cidades (Cavaliere, 2014, p. 1210).

Percebe-se, nessas circunstâncias, uma maior notoriedade da preocupação do Estado em oferecer educação de qualidade. Contudo, é demarcada uma margem que abre espaço para parcerias público-privadas, priorizando o meio urbano, enquanto a população camponesa fica, de certo modo, esquecida.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial n.º 17/2007 e objetivou fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, desenvolvendo atividades socioeducativas dentro das escolas, no turno oposto. Embora esse programa tenha sido extinto e alvo de críticas, não podemos negar que ele trouxe grandes contribuições para a educação, com a indução da Educação em Tempo Integral oficializada pelo Decreto Presidencial n.º 7.083/2010.

Atualmente, o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei n.º 14.640/2023,

viabiliza a implantação e implementação da política que já vem sendo denominada como Educação Integral em Tempo Integral, defendida por Moll e Santos (2023), Arroyo (2012), Silva (2023), entre outros. Inicialmente, o Programa visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral por meio de recursos financeiros, atentando-se para alcançar a Meta 6 do PNE 2014-2024: "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (Brasil, 2014). Ou seja, são disponibilizadas cotas de matrículas em tempo integral aos estados e municípios, com isso recebem recursos financeiros.

É importante destacar que o Programa Escola em Tempo Integral repassa, para cada matrícula, o Valor Anual Mínimo por Aluno (VAAF-MIN) acrescido de 25%, podendo atingir até o valor máximo equivalente ao próprio VAAF-MIN (Brasil, 2023). Assim, a política pública de Estado em questão vai se consolidando a partir da reflexão, construção e implementação no Brasil. Vale salientar que os sistemas de ensino estaduais, municipais e federal vêm recebendo novas cotas de matrículas e recursos; esses, por sua vez, devem ser utilizados para promover melhorias e adequações nas escolas públicas, de modo a comportar o ensino em tempo integral.

Portanto, as políticas públicas educacionais estão imersas no contexto capitalista-neoliberal, que abre margem para que estados e municípios utilizem inadequadamente os recursos recebidos do Governo Federal, principalmente os municípios, que vêm se submetendo à terceirização dos serviços educacionais.

1.2 A Educação Integral na perspectiva da ampliação do tempo escolar diário

Os estudos sobre Educação Integral envolvem a compreensão acerca de processos formativos capazes de desenvolver o ser humano em suas multidimensões educativas e sociais, no viés da emancipação crítica e libertadora. Nesse sentido, indica a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida pelo professor, filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani (1991). Partindo desse pressuposto, cabe saber que a ampliação do tempo escolar deve caminhar conforme os princípios da Educação Integral, que se relaciona à abordagem pedagógica do referido educador, bem como as contribuições dos diversos estudiosos da área citados nesta seção e nessa produção acadêmica como um todo. Além disso, é válido salientar que a PHC comunga neste estudo não somente com a Educação Integral, mas também com a Educação do Campo.

Trazer a discussão dos princípios da Educação Integral alinhada às propostas de ampliação do tempo, envolve primeiramente compreender o princípio geral dessa política. Posto isto, Gadotti (2009), explana que a integralidade transcende os limites conceituais fragmentados e

se insere como o princípio geral da Educação Integral.

> O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (Gadotti, 2009, p. 97).

Educar a partir do princípio da integralidade compete apreender e desenvolver estratégias, métodos, práticas e caminhos teóricos-conceituais que sejam capazes de abarcar as múltiplas dimensões do processo educativo: a pedagógica, social, política e cultural. Nessas circunstâncias, os estudantes e toda a comunidade escolar, envolvidos no preâmbulo da Educação Integral, estão condicionados ao desenvolvimento pessoal, social e organizativo, tanto internamente quanto externamente à escola. Por isso, entender o princípio geral a partir das experiências letivas que ocorrem em escolas de turno único, funcionando numa média entre 7 e 8 horas diárias, ataca a ocorrência de ideologias e práticas que reduzem a Educação Integral ao tempo diário de permanência do estudante na escola.

De acordo Moll (2023), a Educação Integral não é tão somente sobre tempo, pois o tempo é apenas uma consequência da necessidade dos processos de implantação e implementação da política em discussão. Em razão disso, nos tempos hodiernos surge a expressão Educação Integral em Tempo Integral. Por assim dizer, a prioridade que atravessa essa concepção, consiste em desenvolver a longo prazo todas as dimensões do sujeito nas relações interpessoais, em prol da cidadania e do bem viver, contrapondo e rompendo a lógica de mercado na Educação historicamente alienante. Considerando, que "[...] a educação por si só já é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (Saviani, 2021, p. 11).

Se a educação está envolvida no processo de trabalho, entende-se que a Educação Integral enquanto fenômeno de transformação social, forma cidadãos autônomos com capacidade crítica e reflexiva para indagar e compreender as funções exercidas nas relações sociais de produção trabalhista. De acordo com Lucena *et al*. (2011, p. 227),

> Marx entendia que o ensino deveria propiciar aos trabalhadores condições de resistir aos males da divisão do trabalho, da alienação e das condições precárias do trabalho. A educação deveria ser constituída como um instrumento para a realização da luta histórica dos trabalhadores que os elevasse acima das demais classes.

Em concordância com este argumento do marxismo, do ponto de vista capitalista, a

Educação Integral não é de interesse do sistema que, por sua vez, domina e induz que a Educação apenas de tempo integral, suficientemente atinge os propósitos consubstanciados na formação. E, como Pattaro e Machado (2014) dizem, há uma interface dos pressupostos da Educação Integral com a perspectiva histórico-crítica, por entender que as propostas educacionais de caráter crítico estão conjecturadas nas elaborações teóricas de Marx e Engels.

Erroneamente, as formas de expressão acerca do que é "tempo" e sobre o significado de "integral" no contexto educacional tem recebido conotações equivocadas. Por assim dizer, "Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes" (Brasil, 2009, p. 37), uma vez que a necessidade de reconectar escola e educação com sentido da vida, promovendo a libertação dos oprimidos é um princípio da Educação Integral em Tempo Integral.

Na atualidade, comumente, "a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sóciointegrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada" (Cavaliere, 2022, p. 250). Nesse sentido, as políticas educacionais em vigor, estão ainda distanciadas da conscientização sobre a real função da educação e da escola, contrariando as necessidades específicas das diversas raças, culturas e povos que compõem a sociedade.

O marco situacional da proposta pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral, atualmente se executa por via do Programa Escola em Tempo Integral, ainda fragilizado nas práticas de implantação e implementação da política em foco. No momento contemporâneo, sobretudo as escolas municipais da Educação Básica têm sido alvo da rápida adaptação ao funcionamento do tempo integral imerso em desafios e transformações sociais emergentes. Embora, experiências exitosas de Educação Integral em Tempo Integral tenham ocorrido, há também frustrações devido as particularidades de cada realidade, bem como a ocorrência de discrepâncias nas práticas funcionais das escolas integrais em tempo integral. Contudo, a missão que move os defensores da política em questão, é o combate às desigualdades, exclusões e problemáticas que sucumbem a emancipação e formação ensejadas nas múltiplas determinações libertárias de toda e quaisquer formas de opressão e marginalização social.

Aos contributos de Becker (2015), a agenda contemporânea da Educação Integral em Tempo Integral está atrelada ao direito à educação, que tem como princípios a democratização social e a igualdade humana vinculadas à emancipação. Assim, a demanda urgente dessa conjuntura educacional é ressignificar as escolas em seus espaços e tempos, respeitando as identidades e características dos sujeitos de direito. Com isso, ancora-se a dimensão quantitativa, que trata da ampliação do tempo na escola e no seu entorno, à dimensão qualitativa, referente ao

processo formativo do ser social na perspectiva emancipatória. Considerando que os defensores críticos da atualidade têm almejado transformar a referida política, que por vezes esteve inadequada aos interesses das classes sociais dominadas, pois historicamente a hegemonia globalizante interfere nos direcionamentos das políticas educacionais.

No que tange ao modelo de Educação Integral defendido no presente, Pattaro e Machado (2014, p. 123) ressaltam que

> [....] esse modelo educacional é democrático por seu caráter integrador das multidimensões humanas, potencializadas nas intersecções das relações sociais vivenciadas no interior da escola e da sociedade como um todo, sem excluir nenhum indivíduo das novas gerações, não importando a qual grupo social per tença. Esse aspecto igualitário responsabiliza toda a sociedade pelo processo de educar integralmente e, na união desses esforços, nascem práticas educativas minimizadoras das desigualdades sociais, transcendendo uma visão assistencialista comumente relacionada à educação na atualidade.

Coletivamente, constrói-se a formação humana na perspectiva integral, envolvendo a participação da comunidade escolar, sejam professores, gestores, família e os diversos profissionais da educação que fazem a ampliação do tempo na integralidade acontecer. Sobre essa formação humana, Weffort, Andrade e Costa (2019, p. 16) reforçam que é um processo integral, pois "Acontece o tempo inteiro, ao longo de toda a vida e em todos os espaços. É também trajetória social e trilha individual, em que valores, linhas de pensamento e formas de organização social se fundem com as escolhas, preferências e habilidades de cada um". Nessa medida, aspectos como a democracia, inclusão e a transformação, atendem não somente as necessidades da escola, mas também da totalidade social, reconhecendo a diversidade numa visão mais abrangente, transcendendo o estereótipo assistencialista que ainda atravessa a práxis das escolas integrais de tempo integral.

Segundo Gadotti (2009), a formação integral é ao mesmo tempo integrada e integradora da realidade, e abarca a intertransdisciplinaridade e intertransculturalidade. Desse modo, a Educação Integral tem como responsabilidade não somente a transmissão de conhecimentos. Para além disso, compreende as características emocionais, sociais, culturais, éticas e cognitivas, ou seja, é um processo holístico[7] do ato de aprender. Perante as características integrada e integradora da realidade, essa aprendizagem holística se define na formação completa, em que a totalidade é absorvida de forma reflexiva e complexa, disseminando a ação integradora, a partir da conexão entre os diversos saberes e experiências adquiridas para determinar a produção e

[7] Holístico: total, abrangente, visão segundo a qual, o todo é mais que a simples soma das partes. O termo tem origem no Holismo, teoria filosófica aplicada às ciências ambientais para explicar as relações entre os componentes do meio ambiente, vivos e não vivos, e sua interação de acordo com leis físicas e biológicas (Portal de Educação Ambiental, São Paulo-SP, 2020).

promoção, coerente e ampla do conhecimento acerca da realidade.

Nessa linha de pensamento, quando reporta a integralidade à temporalidade, cabe reconhecer que a concepção de Educação Integral,

> [...] possibilita ao educando o contato com poetas, artistas, religiosos, músicos, griôs, artesões e outros, ampliando o horizonte da formação escolar que é mais centrada no conhecimento simbólico do que no conhecimento sensível. Mas, essa aproximação com esse mundo "exterior" à escola precisa ser feito por meio de uma abordagem holística da realidade (WEIL, 1993; YUS RAMOS, 2002), superando a visão fragmentada (Gadotti, 2009, p. 98).

A partir desse ponto, surge a intertransdisciplinaridade e intertransculturalidade. Essa primeira, se contrapõe às prerrogativas tradicionais de ensino, enaltecendo a comunicação entre as várias disciplinas curriculares que se aprofundam umas nas outras e reflete a amplitude da realidade que não se limita a uma única disciplina. Enquanto isso, a segunda prioriza o diálogo entre diferentes culturas dignas de valorização e respeito, no viés humanístico que parte da sensibilidade e compreensão intercultural do estudante, cuja formação adquirida deve ser inclusiva, diversa e, portanto, humana.

Mesmo ainda, com a evidente defesa da Educação Integral na perspectiva da formação humana, o desafio educacional dessa era e das políticas educacionais divergentes ao sistema hegemônico, consiste em romper com a pedagogia tradicional impregnada nas escolas de Educação Básica. Sobre essa problemática, é valido ressaltar sua ocorrência nas escolas na medida em que

> [...] se encarna na prática, prática pensada de tal maneira que o próprio aspecto físico das escolas ganha tal conformação que, quando confrontada com o que é preconizado pela pedagogia nova, muda inteiramente de figura. Se nós pensarmos uma sala de aula típica da pedagogia tradicional, vamos encontrar um conjunto grande de carteiras diante de uma mesa que ocupa posição destacada, e que é a mesa do professor (Saviani, 2021, p. 100).

Por esse exemplo, entende-se que o ambiente escolar e sua forma de organização concreta como um todo, culmina em novos pensamentos e ações não postuladas apenas na teoria, mas essencialmente na prática. Dado que o ambiente escolar é transformado em sua realidade, ultrapassando os limites físicos da escola por meio de uma dinâmica educacional capaz de transgredir os modelos tradicionais de ensino. Nesse caso, desenvolvem-se modelos educacionais, propostas curriculares e metodologias de ensino mais participativas e democráticas de acordo às pedagogias inovadoras, como bem propõe a discussão fundamentada pela Educação Integral. Obviamente, o aumento do tempo escolar quando desenvolvido de forma contextualizada gera mais possibilidades aos estudantes, uma vez que se ultrapassa os limites do currículo

formal, oferecendo atividades diversas e diferenciadas que envolvem artes, esportes, cultura, lazer etc.

Assim, essa ampliação, conforme já visto, deve ocorrer em conjunto à abordagem holística que é a Educação Integral, de forma mais justa e consciente em defesa da garantia e do desenvolvimento humano integral nas dimensões "[...] intelectual, física, afetiva, social e cultural. Para isso, pressupõe também a existência de um projeto coletivo, compartilhado por estudantes, famílias, educadores, gestores e comunidades locais" (Weffort; Andrade; Costa, 2019, p. 16). Dessa forma, o indivíduo é concebido como multidimensional em constante interação social, enquanto ator da sua própria autonomia, desenvolvendo-se integralmente no espaço em que vive, estuda e trabalha.

Para melhor compreensão, o quadro a seguir apresenta os valores sociais da Educação Integral, que também podem ser tratados como princípios e estratégias.

Quadro 2 - Valores sociais da Educação Integral no Brasil

VALOR SOCIAL	DEFINIÇÃO	AUTORES
Conectividade	Nas experiências de educação integral evidencia-se a preocupação com a conectividade escola-comunidade, escola-bairro. A rua passa a ser o pátio ampliado da escola.	Gadotti, (2009, p. 100-102)
Intersetorialidade	[...] articulação do projeto com as várias secretarias do governo municipal, integrando saberes e experiências de planejamento e de ação de cada setor, visando a um trabalho conjunto na concepção, implementação e na avaliação do projeto. Os cidadãos precisam ser reconhecidos em sua totalidade e não fragmentadamente. [...] busca superar a atomização das políticas sociais.	
Equidade	[...] reconhece o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.	Weffort, Andrade e Costa, (2019, p. 17-18)
Inclusão	[...] reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas;	
Contemporaneidade	[...] alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.	
Sustentabilidade	[...] se compromete com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com a integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nesse Quadro 2, os valores sociais da Educação Integral, conforme Gadotti (2009), Weffort, Andrade e Costa (2019) explicam, determinam a prática holística e transformadora da proposta educativa. Iniciando-se pela conectividade, a comunicação dialógica e as múltiplas relações entre escola-comunidade e escola-bairro resultam na criação de uma escola aberta à sociedade em seu entorno, realizando a integração entre as realidades locais e culturais dos povos que nesse espaço vivem e estudam. Assim, visando o desenvolvimento completo do estudante, a escola deve ser intersetorial, ou seja, não pode funcionar de forma isolada, pois nesse valor sua função é apoiar-se em secretarias e ações integradas para abarcar as múltiplas dimensões físicas, emocionais, sociais, culturais e intelectuais dos educandos. Nessa perspectiva, a equidade e a inclusão são fundamentais na garantia do acesso à educação, de modo a construir uma sociedade mais justa e igualitária em respeito às peculiaridades e características específicas do ser social.

Destarte, pensar a Educação Integral de acordo à valorização contemporânea, implica formar sujeitos críticos, autônomos e responsáveis, contrapondo a lógica hegemônica do mundo atual que desencadeia impasses, retrocessos e desafios na Educação de todos e para todos. Além disso, a sustentabilidade é um valor indispensável na ação integral-educativa, pois desenvolver caminhos e estratégias de preservação do meio ambiente é o grande desafio da sociedade moderna globalizada. Em todos os sentidos, o projeto histórico de Educação Integral, vem reverberando suas lutas no pensamento crítico, reflexivo, científico e empírico, em prol das demandas urgentes do século XXI impactado pela ascensão do capitalismo.

1.3 Educação do Campo: gênese, lutas e consolidação

Em termos históricos, a Educação do Campo é fruto das lutas de coletivos organizados da classe trabalhadora do campo, que reivindicam uma educação pensada desde o chão que se pisa; ou seja, os camponeses e camponesas têm direito "a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (Caldart, 2002, p. 18). Diferentemente, conforme a referida autora, atribui-se também nesse contexto o conceito de Educação no Campo; contudo, essa representa apenas a aplicabilidade do direito à educação no lugar onde o povo vive, não abrindo margem para maiores encaminhamentos.

As conquistas de direitos e as lutas por uma educação que atendesse às especificidades dos povos do campo já estavam em curso antes da promulgação da LDBEN n.º 9.394/1996 e se intensificaram no final da década de 1990, contribuindo para a consolidação da Educação do

Campo. Essa ação constituiu a organização dos movimentos sociais do campo, que resiste à sustentação do enfrentamento contra-hegemônico ao capital. Assim, cabe destacar, conforme o modelo clássico de Karl Marx (1818-1883), que todo movimento social passa a existir a partir de ações práticas; isto significa promover revoluções na sociedade que são incapazes de se concretizar somente pela teoria (Gohn, 1997).

Os fundamentos da Educação do Campo originaram-se por meio das diversas microrrevoluções ocorridas no início da década de 1990. Em 1996, na LDBEN, o Art. 28, ainda que utilize a nomenclatura "rural", trata sobre o direito à educação para os povos camponeses, indicando o marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional, pois ficou instituído que:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p. 13).

Dessa forma, a LDBEN atenta-se a um olhar diferenciado para o currículo, a metodologia, a organização escolar e o trabalho no campo. Por muito tempo, a Educação Rural, disposta como um sistema de ensino urbanocêntrico, não contemplou a realidade dos povos do campo. Sabe-se que esse sistema educativo atendia aos interesses dos fazendeiros, que exerciam o poder capitalista, e as pessoas que viviam no campo eram expropriadas para a cidade, pois foram inconscientemente induzidas a acreditar que a vida nos grandes centros urbanos seria melhor. Assim, “o capital é uma articulação e um tipo histórico específico de estrutura de comando” (Mészáros, 2011, p. 118).

A Educação Rural descontextualizada da realidade cultural e cotidiana dos povos do campo modelo de educação hegemônico-capitalista projetado e imposto pela elite rural. Segundo Souza (2023, p. 51),

> [...] Educação, como política desenvolvida pelo Estado nas comunidades rurais, surge “para” os povos do campo, de forma verticalizada, em que se figuravam na ponta superior os agentes e instituições públicos e, na parte inferior, os sujeitos campesinos, os quais seriam os receptores dessa política centralizada. Por ser uma educação “para” e não “junto” aos povos do campo, tem-se a Educação Rural, a qual dá início aos processos educacionais para os povos campesinos, porém com propósitos alienantes e expansionista do sistema capitalista vigente.

Diante o exposto e frente aos dilemas históricos-educacionais, é notável que, mesmo

com a alusão à legitimidade da Educação do Campo a partir da década de 1990, a LDBEN ainda possui reflexos do sistema capitalista. Por isso, houve a necessidade de articular novas estratégias, que resultaram em grandes avanços. Assim, a Educação do Campo de acordo com Santos (2016), foi estabelecida pelos movimentos sociais do campo, tendo como precursor o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), responsável por articular a idealização desse projeto de educação da classe trabalhadora.

A gênese da Educação do Campo ocorreu no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA),em Brasília, entre os dias 28 e 31 de julho de 1997. No ano seguinte, de 27 a 31 de julho de 1998, aconteceu a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO. Nessa conferência, foi criado o conceito de Educação do Campo, destituindo a política compensatória da Educação Rural (Arroyo; Fernandes, 1999). Por isso, Souza (2016) afirma que a Educação do Campo é uma concepção contra-hegemônica de educação e de sociedade, que causa incômodo em muita gente, sobretudo ao poder público, ou seja, ao Estado capitalista.

Em caráter de resistência, os movimentos sociais do campo, os educadores e educadoras do campo e outros membros da sociedade civil conquistaram, com o Parecer n.º 36 de 4 de dezembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No ano seguinte, essas diretrizes foram instituídas pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2002. Como Caldart (2004, p. 1) afirma, essa é "uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas". Assim, a participação dos camponeses é crucial na construção desse projeto histórico de educação, sendo essa a pauta da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia-GO, entre 2 e 6 de agosto de 2004.

De acordo com Carvalho e Santos (2020), não é possível construir a Educação do Campo sem os sujeitos do campo; ela é edificada a partir das relações culturais, experiências e saberes acumulados cotidianamente e historicamente. No desenvolvimento da educação brasileira, o campo tem sido associado ao lugar do atraso, e crianças, jovens e adultos camponeses têm passado por muitos percalços para ter acesso à educação pública, laica e de qualidade garantida na Constituição Federal de 1988. Esses sujeitos têm assistido à escassez de recursos financeiros e didáticos, exclusão digital, ao fechamento de escolas e se deslocado para escolas da cidade ou intracampo, entre outros problemas.

Para Matias (2023), ao discutir as tecnologias digitais na Educação, no próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem ocorrido a desconsideração sobre as singularidades dos

povos do campo. Pois, a educação nas propostas do MEC, ofertada aos camponeses, fundamenta-se nos moldes da educação urbana. Assim, as diversas exclusões e dificuldades que ocorrem nesse contexto partem de uma lógica de dominação que inferioriza o campo por meio dos discursos hegemônicos: o campo subalternizado, "o lugar do atraso, onde a modernidade não chega".

Além da negação de políticas públicas educacionais e articuladas voltadas para as especificidades camponesas, os discursos estereotipados refletem na expropriação dos camponeses. Essa problemática é definida por Souza (2023)[8] como Êxodo Rural Exógeno, compreendendo dentre diversos problemas a ausência de políticas públicas no campo e a retirada forjada e inconsciente dos camponeses de suas terras, em busca de melhores condições de vida no meio urbano.

O fechamento de escolas do campo também desencadeia a migração dos povos do campo para a cidade, pois a falta de escolas no campo representa o esvaziamento do campo, que nas palavras do professor e pesquisador Salomão Hage (2024) "é um processo de desterritorialização dos sujeitos do campo" (Informação verbal)[9].

Segundo Caldart (2000), as lutas que foram traçadas para o alcance da política pública de Educação do Campo representam todo o marco histórico de enfrentamento ao sistema capitalista, em prol de uma formação emancipatória de caráter inclusivo. Mesmo que outras políticas públicas educacionais cheguem ao campo, é preciso atentar para que estas não fragilizem ou descaracterizem a referência educacional dos povos camponeses, que é a própria Educação do Campo. A política que os movimentos sociais do campo lutam é contra o agronegócio, detentor dos grandes latifúndios ocupados pelo monoculturalismo capitalista, que por décadas vem esvaziando o campo, com o projeto de morte, sem cultura, escolas e sujeitos.

Há de se ressaltar que a melhoria e a qualidade da Educação, sobretudo no campo, conforme expressam Santos e Nunes (2020), dependem de políticas públicas efetivas, bem como de uma gestão "democrática e participativa", envolvendo as famílias, a comunidade e todos os profissionais da Educação na defesa da escola e na reivindicação de políticas públicas

---

[8] [...] há um Êxodo Rural Exógeno, que nasce no exterior da realidade social da comunidade campesina e efetiva-se em seu interior, seja pelo abandono das terras, pelo afastamento das atividades rurais, pela busca aos centros urbanos e que, consequentemente, culmina na desterritorialidade dos sujeitos que, da terra, sobrevivem. Nessas condições, o Êxodo Rural Exógeno é imposto, direta e/ou indiretamente, pelo absenteísmo do poder público, ao incentivar a expansão do agronegócio, ao negligenciar o cumprimento da legislação, ao negar direitos e ao restringir o acesso dos povos campesinos às políticas públicas, as quais, quando implementadas com vista aos anseios das classes menos favorecidas, contribuem para a potencialização da melhoria da qualidade de vida nesses espaços comunitários (Souza, 2023, p. 72).

[9] Fala do Prof. Dr. Salomão Hage (2024) em aula do componente curricular Educação Rural e Educação do Campo na América Latina, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

contextualizadas. Essa é uma luta pela desconstrução da Educação Rural no campo, visto que, na totalidade, os sistemas de ensino têm se aproximado mais desse modelo ultrapassado e se distanciado do conceito de Educação do Campo, que assegura o reconhecimento da identidade cultural campesina, por meio dos processos educativos e participativos.

1.4 Educação Integral e Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo

Haja vista que a Educação em Tempo Integral é uma política pública de Estado, não podemos negá-la. Embora, nas escolas do campo, defendemos que a Educação Integral emancipatória deve fundamentar as práticas educativas, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e as Matrizes Curriculares (MC) das escolas do campo. Contudo, predominantemente, essas escolas ainda não possuem PPP e MC específicos ou adequados ao conceito e à práxis da Educação do Campo. Por isso, é preciso estarmos cientes das condições de implementação de escolas em tempo integral que estão ocorrendo nas mais diversas realidades do campo brasileiro, buscando novos caminhos e alternativas no contexto dialético entre as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral.

De acordo com a contextualização histórica da Educação do Campo, segundo autores como Arroyo, Caldart e Molina (2011), as escolas localizadas no campo e que não possuem um currículo que contemple a realidade e especificidade dos povos que lá vivem e estudam, ofertam a Educação no Campo, ou seja, seguem práticas de ensino da cidade. Já as escolas situadas tanto no campo quanto na cidade e que têm o currículo voltado para a realidade do estudante do campo são qualificadas pela Educação do Campo. Nesse sentido, desponta a reflexão acerca da implementação do tempo integral no contexto das escolas situadas em áreas camponesas ou daquelas que, mesmo estando localizadas nas cidades, recebem matrículas predominantemente dos filhos da classe trabalhadora camponesa.

Uma escola de tempo integral, para se ajustar ao contexto camponês, deve desvencilhar-se do caráter assistencialista e reparador contido nas propostas genuínas de ampliação do tempo e dos interesses capitalistas. Para que outras políticas públicas integrem a dimensão educativa e cultural dos indivíduos do campo, é fundamental considerar que a escola do campo é, acima de tudo, um ambiente de convivência coletiva. Nessa perspectiva, o relatório técnico da pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas nas Escolas do/no Campo da Bahia no Contexto da Pandemia da Covid-19, produzido pelo GEPEMDECC, ratifica "[...] que a proposta de educação integral em tempo integral a ser desenvolvida nas escolas do campo tem como premissa manter vivos os costumes e princípios do campo" (Santos, *et al*., 2025, p. 61), iniciando pelas

lutas e enfrentamentos contra os ideais do capitalismo.

Conforme Caldart (2023, p. 161),

> Pensar a escola como coletividade implica construir coletivamente uma estrutura organizativa e de gestão que seja adequada ao tipo de escola: se funciona em turno único, em tempo integral, em regime de internato, com ou sem alternância, se inclui cursos técnicos etc.

Nesse sentido, a coletividade proporciona o bem-estar dos educandos e de toda a comunidade escolar, priorizando a aprendizagem significativa nas relações previstas por meio do diálogo e da vivência social, que traz para o interior da escola princípios, interesses e propósitos que são refletidos com o intuito de contemplar as realidades recebidas das mais diversas culturas que subjazem à sociedade.

As propostas metodológicas e pedagógicas de Educação em Tempo Integral, pautadas na unilateralidade a partir da ampliação do tempo, que não consideram um currículo inclusivo e multicultural para os povos do campo, reforça a conjuntura hegemônica ainda presente na Educação e nas políticas públicas do Brasil. Dentre essas particularidades e os desafios que estão colocados, fica subentendido que a condição de direito universal é afastada pela "compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçado pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória[...]" (Cavaliere, 2014, p. 1207), ou seja, essa educação é levada para o campo com as mesmas condições da cidade, que, na pior das hipóteses, não realiza uma escuta na comunidade ou uma análise específica da realidade.

O cumprimento da meta 6 do PNE 2014-2024 ainda não se encontra conforme o esperado. O Censo Escolar da Educação Básica de 2023 contabilizou que o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira atingiu apenas 21% do total de matrículas da Educação Básica (Inep, 2023). E nesse quantitativo, cabe ressaltar que, apesar de ainda ser pouco, já há escolas do campo incluídas. Assim, no que concerne aos processos de implementação das escolas em tempo integral, não pode se esquecer da meta 6.7 "atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;" (Brasil, 2014).

Em suma, a Educação em Tempo Integral começou a ser implementada em cidades nas unidades de ensino denominadas como escolas piloto, onde se experimenta o desenvolvimento da proposta e, após observar-se resultados positivos vai se estendendo para demais instituições. Mas, com a efetiva qualidade de política pública de Estado, conferida pela legislação educacional brasileira, passa a ser implementada em todos os entes federativos, e seus sistemas de

ensino devem aderir, independentemente de a escola estar situada na cidade ou no campo, considerando o Programa Escola em Tempo Integral e o PNE 2024-2034, em elaboração para o novo decênio.

CAPÍTULO II

2. TRILHANDO O CONHECIMENTO: uma revisão das produções acadêmicas na última década

Este capítulo, apresenta no contexto nacional, um mapeamento acerca das produções acadêmicas que envolvem as temáticas Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo, no Brasil entre os anos de 2014 e 2024, investigando os processos de implementação do tempo integral em escolas que atendem estudantes camponeses(as) e são consideradas do campo.

Para tanto, foram realizadas buscas de artigos, dissertações e teses em banco de dados e plataformas digitais, a saber: Portal de Periódicos Capes, Catálogo de Teses e Dissertações Capes, Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), Portal de Periódicos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd/UESB).

O olhar lançado neste mapeamento atém-se às experiências de escolas do campo em todo o país, que já funcionam em tempo integral. Desse modo, trata-se de uma Revisão Sistemática de Literatura das temáticas correlacionadas, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), enquanto método desta pesquisa de mestrado. Assim, identificamos o quantitativo de trabalhos científicos já produzidos acerca das temáticas mencionadas, bem como refletimos a essência das pesquisas selecionadas e como aproximam entre si, buscando compreender a relação com objeto de estudo desta dissertação.

Cabe justificar que a dedicação dada a este trabalho de coleta, organização, interpretação e análise reflexiva-comparativa das produções acadêmicas, encontradas nos bancos de dados e plataformas digitais, não pode ser confundido como um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. Pois, não é o caso do que se apresenta neste capítulo. Salienta-se que: "[...] estados da arte devem ser elaborados por especialistas, pessoas que aliem profundo conhecimento da área e capacidade de sistematização, o que, como já foi dito, nem sempre é o caso de alunos de mestrado e doutorado" (Alves, 1992, p. 54).

Assim, quanto ao Estado do Conhecimento, em conformidade com Vosgerau e Romanowski, (2014), esse método realiza um panorama geral sobre as produções científicas em determinada área do conhecimento, apesar de ser bem parecido com uma Revisão Sistemática de Literatura, pelo fato de ambos utilizarem técnicas ou etapas de identificação, registro e categorização que congregam periódicos, teses, dissertações e livros acerca de um tema específico. Contudo, sua abrangência circunda toda a área do conhecimento que se foca.

Nessa medida, este capítulo traz uma Revisão Sistemática de Literatura pelo entendimento de que no curto espaço de tempo que se realizou o mapeamento das pesquisas, obteve-se um resumo das principais produções que unem as temáticas Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo e que se relacionam diretamente ao objeto desta dissertação, ou possui alguma similaridade. Há que se reforçar o seguinte:

> Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167).

A intersecção das temáticas presentes neste levantamento de produções bibliográficas e acadêmicas, formam um campo de estudo novo e diferenciado, que está ainda em desenvolvimento no meio científico. Logo, se reconhece a existência de pesquisas que já fazem essa relação, mas com um teor mais específico ou fragmentado. Em razão disso, o diferencial desta produção é, portanto, a atenção centrada em dois temas ao mesmo tempo, sem separá-los ou desviar o foco de um para o outro: a Educação Integral em Tempo Integral e a Educação do Campo. A junção dessas temáticas dá-se em razão de provocar inquietações neste pesquisador (autor desta dissertação) enquanto estudante da pós-graduação PPGEd/UESB, motivando-o a analisar as diferentes vertentes imersas nesse contexto educacional em destaque.

Ao considerar que a Revisão Sistemática de Literatura resume, identifica e reconhece as lacunas na produção do conhecimento que foi delimitado neste mapeamento, há uma sistematização das produções acadêmicas analisadas, uma vez que:

> [...] o propósito de uma revisão sistemática é resumir a melhor pesquisa disponível acerca de uma questão específica. Isto é feito através da síntese de resultados de diversos estudos. Uma revisão sistemática utiliza procedimentos transparentes para encontrar, avaliar e sintetizar os resultados de pesquisas relevantes na área em estudo" (*What Is*..., 2014, *apud* Ramos; Faria; Faria, 2014, p. 21).

Consequentemente, os achados desta Revisão Sistemática de Literatura evidenciam como vem sendo implementada a política de ampliação do tempo de permanência do estudante em escolas do campo na perspectiva da Educação Integral pelo Brasil. Portanto, vê-se que os resultados apontam além dos desafios observados na maioria dos trabalhos analisados, caminhos que contribuem para os processos de implementação do modelo de Educação Integral no que tange a formação humana, e não somente à mera ampliação da carga horária diária e letiva.

2.1 Categorização e critérios metodológicos adotados no mapeamento das pesquisas

O mapeamento das pesquisas, foi realizado entre os meses de outubro e dezembro de 2024. O percurso metodológico traçado conferiu inicialmente a estruturação de critérios e etapas para a realização das buscas nos bancos de dados e plataformas digitais apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 - Bancos de dados e plataformas pesquisadas

BANCOS DE DADOS E PLATAFORMAS	CRITÉRIOS DE ESCOLHA	TIPOS DE PRODUÇÕES
Portal de Periódicos Capes	Essa plataforma foi escolhida em razão de ser uma ferramenta de pesquisa acadêmica renomada no Brasil, uma vez que, promove o acesso a um amplo campo de publicações de artigos científicos validados em banco de dados e editoriais científicos. Além disso, a Capes fomenta a pós-graduação *stricto sensu* e a pesquisa científica no país.	Artigo
Catálogo de Teses e Dissertações Capes	O que justifica a escolha desta, é o fato de se tratar de uma plataforma, também da Capes, que congrega pesquisas de doutorado e mestrado defendidas nos programas de pós-graduação em nível acadêmico das instituições de Ensino Superior públicas e privadas.	Tese e Dissertação
Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD)	A BDTD, é uma plataforma digital com funcionalidades de banco de dados que integra bibliotecas digitais sustentadas pelas universidades e institutos de pesquisas brasileiros. Amplamente acessível, preserva e fortalece a difusão do conhecimento científico em nível nacional e realiza conexões internacionais, possibilitando maior alcance das pesquisas numa escala global. Sendo este o diferencial dessa escolha.	Dissertação e Tese
Portal de Periódicos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Trata-se de uma plataforma digital que abriga revistas científicas, cadernos temáticos e outros tipos de periódicos. Há a abrangência de diversas áreas do conhecimento como a educação, as ciências sociais, o direito, a ciência da computação, entre outras. O Portal de Periódicos UESB, foi escolhido em função de conter 4 revistas bem específicas da área da Educação: Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED), Revista Educação em Páginas (REDUPA), Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) e Revista Práxis Educacional. Destaca-se essa última vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).	Artigo
Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd/UESB)	É um banco de dados acadêmico que até então, possui somente dissertações armazenadas, pois o curso de doutorado iniciou em 2024. Os critérios que definem essa escolha são: o vínculo dos autores deste artigo com a universidade e o programa citados e à pesquisa de mestrado que desenvolvem.	Dissertação e Tese

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Expostas as fontes de buscas no Quadro 3, apresentam-se os descritores empregados no levantamento. O organograma a seguir traz a lógica de definição e combinação dos descritores, observando inicialmente os caminhos externos e a *posteriori* o interno.

Figura 1 - Definição e combinação dos descritores

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Com o objetivo de obter o maior número de artigos, dissertações e teses, os descritores definidos foram combinados utilizando o operador booleano AND[10]. Em seguida, foram pensados e aplicados testes com diferentes probabilidades nos campos de buscas dos bancos de dados e plataformas digitais. Assim, a lógica do organograma na Figura 1 chega a duas combinações suficientes. Ao visualizar por fora do círculo, à esquerda observa-se o primeiro tema tratado no título deste artigo, já à direita está o segundo tema, nesse caso, o signo mental formado não mistura as temáticas, afastando-se do interesse em realizar buscas unindo temas diferentes. Ainda olhando o espaço externo ao círculo, na parte superior, constata-se a combinação exitosa de descritores diferenciados e na inferior outra combinação, embora essa última pode se diversificar mais em relação à anterior. Para melhor diversificar a associação dos descritores, a enumeração lógica que se segue na parte interna do círculo derivou na melhor combinação, conjugando os descritores: "Educação em Tempo Integral AND Educação do Campo" e "Escolas do Campo AND Educação Integral". Estes, quando aplicados nos testes de buscas, trouxeram um quantitativo extenso de produções, sendo que o primeiro foi mais efetivo. Além

[10]A função do operador booleano AND é buscar duas expressões juntas, combinando termos para garantir que ambos estejam presentes nos resultados.

disso, os descritores combinados por booleanos foram testados com “aspas” e sem aspas. Verificou-se que a utilização das “aspas” restringia muito os resultados, culminando até na perda de trabalhos pertinentes ao mapeamento das pesquisas, por isso, foi descartado o uso de aspas.

O marco temporal delimitado para este mapeamento, recenseou trabalhos acadêmicos e científicos de autoria brasileira que foram produzidos, defendidos e publicados entre o período de 2014 e 2024. Esse recorte tem como referência a Lei n.º 13.005/2014 que instituiu o PNE 2014-2024, sendo que, nos últimos 10 anos as normativas desse documento têm influenciado potencialmente o movimento de implantação e implementação da política de ampliação da jornada escolar fundamentada na Educação Integral. Assim, esse é um dos critérios utilizados na inclusão/exclusão de trabalhos, conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão adotados na seleção dos trabalhos

EIXO	INCLUSÃO	JUSTIFICATIVA	EXCLUSÃO	JUSTIFICATIVA
GERAL	Temáticas interseccionadas	Apontar simultaneamente a Educação Integral/em Tempo Integral e a Educação do Campo desde o título do trabalho, ou indiciar alguma relação aos dois temas conjuntos.	Temáticas isoladas	Pesquisas que tratam apenas da Educação Integral/em Tempo Integral ou da Educação do Campo.
	Marco temporal (2014-2024)	Produções dos últimos 10 anos. Utilizando como parâmetro a Lei n.º 13.00l5/2014.	Antecedentes à aprovação do PNE 2014-2024	Trabalhos que estão fora do marco temporal, podem ser utilizados apenas para referenciar as discussões. Portanto, excluídos do mapeamento.
	Lócus de pesquisa: Escolas do Campo	Estudos realizados em e sobre escolas do campo localizadas no meio rural e urbano.	*Lócus* de pesquisa: Escola da Cidade	Automaticamente excluídas, pois, não atendem majoritariamente estudantes oriundos do campo.
	Redes/Sistemas de ensino Municipal e Estadual	Pesquisas realizadas em diversos estados e municípios, aproximam-se da temática, tendo também em vista que a ampliação do tempo escolar no PNE 2014-2024. Embora, no campo se localiza mais escolas municipais.	Sistema Federal	Estão sob a responsabilidade dos estados e municípios.
ESPECÍFICO	Acesso aberto e disponível na integra	Trabalhos com livre acesso e gratuito para visualização e download.	Restrição de acesso	Exigência de taxa de pagamento e/ou cadastro em outras plataformas.
	Gêneros Acadêmicos	Publicização de artigos, dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação.	Outros Gêneros textuais acadêmicos	Monografias, livros, resumos simples e expandidos, entre outros, não contemplam o interesse dos pesquisadores.

	Produção Nacional	Autores nacionais e trabalhos escritos e publicados em língua portuguesa.	Produção Internacional	Não interessam para a reunião e comparação das pesquisas, por não abranger a legislação brasileira e necessitar de tradução.
	Área da Educação e Ciências Humanas	A Educação emerge e dialoga com as Ciências Humanas, compreendendo as interações sociais, culturais, históricas e subjetivas do ser humano.	Áreas isoladas	Trabalhos que não tenham relação alguma com a Educação e áreas do conhecimento correlacionadas.
	–[11]	Todos os critérios de inclusão trazem resultados.	Trabalhos repetidos	Nas buscas, desconsidera-se o resultado repetido, o qual deve permanecer na primeira plataforma ou banco de dados pesquisado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A elaboração dos critérios de inclusão e exclusão tiveram como base o conteúdo da pesquisa, ou seja, as temáticas abordadas, bem como as características das plataformas e bancos de dados digitais. Desse modo, foram divididos em dois eixos: o eixo geral está mais ligado às discussões e temas que são tratados em todo o trabalho, enquanto o eixo específico abrange itens funcionais das plataformas e estratégias utilizadas nas buscas realizadas. Em suma, o primeiro eixo aplica-se tanto à parte analítica do objetivo do mapeamento quanto a parte de realização das buscas; já o segundo eixo somente busca trabalhos e refina os resultados.

2.2 Produção do conhecimento sobre Educação Integral/em Tempo Integral e Educação do Campo

A revisão sistemática, já dialogada na seção anterior, e assim como afirma Sampaio e Mancini (2007, p. 84), apesar de possuir características específicas, não é diferente de outros tipos de revisão, pois ela "[...] é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema". Adiante, é vista a prática das estratégias conduzidas na obtenção e seleção das produções do conhecimento referente às temáticas das políticas públicas educacionais em foco.

Assim, a Tabela 2 evidencia a fase inicial da revisão sistemática propriamente dita. A partir da combinação dos sistemas e descritores, obtiveram-se os primeiros resultados, referentes aos trabalhos que *a posteriori* foram submetidos ao refinamento, resultando em um quantitativo menor e mais apurado. Desse modo, foi possível avançar para a etapa de seleção, verificando os títulos e palavras-chave, lendo os resumos e realizando uma sondagem textual, tendo

[11]O uso do travessão na célula, indica a expressão "não se aplica".

em vista que alguns trabalhos demandaram uma leitura dinâmica nessa fase. Com isso, chega-se ao resultado final do mapeamento das produções.

Tabela 1 - Estratégias de busca e seleção dos trabalhos mapeados

Banco de Dados/Plataforma	Descritores (D.1; D.2)[12]	Resultado Inicial	Resultado Refinado	Seleção	Resultado Repetido	Resultado Final
Portal de Periódicos CAPES	D.1	276	159	7	-	7
	D.2	186	106	3	-	3
Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD)	D.1	1.028	8	3	-	3
	D.2	2.189	12	1	-	1
Banco de Dissertações e Teses do PPGEd/UESB	D.1	1	-	-	-	1
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	D.1	199	62	13	4	9
	D.2	437	105	4	-	4
Portal de Periódicos da UESB	D.1	-	-	1	-	1
TOTAL		**3.827**	**452**	**32**	**4**	**29**

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Ao sistematizar os dados da Tabela 1, no total foram captadas 29 produções acadêmicas como resultado final. Os D.1 foram mais precisos nas buscas, pois trouxeram maiores resultados ao final da operação dos critérios e estratégias. Cabe destacar que, no refinamento foram utilizados os critérios de inclusão e exclusão tanto do eixo geral quanto do eixo específico, ainda que, nem em todos os bancos de dados e plataformas foi necessário aplicar todos, em alguns casos nenhum (PPGED e UESB). Referente aos D.2, é importante justificar que obtiveram menores e não aparecem no Banco do PPGEd e Periódicos da UESB em razão de obter os mesmos resultados das buscas feitas com os D.1. Observa-se pelo Catálogo da Capes, 4 trabalhos repetidos, desses, 3 já haviam sido encontrados na BDTD e 1 no Banco do PPGEd/UESB. Sendo assim, foi a única repetição constatada e logo descartou-se o quantitativo para o somatório total.

De acordo com Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1997), a produção do conhecimento advém de uma prática social correlacionada à educação e a ciência, ou seja, um campo de forças que por meio da pesquisa científica estuda uma problemática social almejando comprovar hipóteses e contribuir para a transformação da realidade. Por isso, a tabela a seguir subdivide o total de produções acadêmicas por tipos de produções, consideradas de alto impacto,

[12]D.1 e D.2 são abreviações para mencionar as combinações de descritores: “Educação em Tempo Integral *AND* Educação do Campo” e “Escolas do Campo *AND* Educação Integral”.

uma vez que, são produzidas em programas de pós-graduação reconhecidos e validados cientificamente.

Tabela 2 - Tipos de produções acadêmicas

Banco de Dados/Plataforma	Descritores	Artigos	Dissertações	Teses	Resultados
Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD)	D.1	-	3	0	3
	D.2	-	1	0	1
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	D.1	-	9	0	9
	D.2	-	3	1	4
Banco de Dissertações e Teses PPGED/UESB	D.1	-	1	0	1
Portal de Periódicos CAPES	D.1	7	0	-	7
	D.2	3	0	-	3
Portal de Periódicos UESB	D.1	1	0	0	1
TOTAL		**11**	**17**	**1**	**29**

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

O mapeamento encontrou em todas as fontes de pesquisa, 11 artigos, 17 dissertações e apenas 1 tese em torno da política de ampliação do tempo escolar pela Educação Integral na Educação do Campo. Com os descritores "Educação em Tempo Integral AND Educação do Campo", foram encontrados: 7 artigos no Portal da Capes e 1 no Portal da UESB; 3 dissertações na BDTD, 9 no Catálogo da Capes e 1 no banco de dados do PPGEd/UESB. Pelos descritores "Escolas do Campo AND Educação Integral" obteve-se apenas 3 artigos resultados do Portal da Capes; e 4 dissertações, 1 na BDTD e 3 no Catálogo da Capes. Sobre produção doutoral, em todas as buscas, somente foi encontrada 1 tese no Catálogo da Capes, utilizando ambas as combinações de descritores pelas fontes do mapeamento.

É preciso fazer um adentro no Portal de Periódicos da UESB, composto por 21 periódicos. As buscas nessa plataforma, conforme o quadro a seguir, vasculharam 9 revistas e tipos de periódicos indexados. Mesmo sabendo que por algumas nomenclaturas, havia a possibilidade quase certa de não encontrar pesquisas específicas da área educacional alinhada ao interesse do objeto desta revisão sistemática. Nesse sentido, ateve-se a atenção para as revistas que estão no campo da Educação, verificando as temáticas e publicações entre 2014 e 2024.

Quadro 5 - Periódicos educacionais UESB

PERIÓDICO	ISSN
APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação	2359-246X
Ensino em Revista	2965-7571
Estudos da Língua(gem)	1982-0534
Língu@ Nostr@	2317-2320
Revista Práxis Educacional	2178-2679
Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED)	2675-6889
Revista de Iniciação à Docência	2525-4332
Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)	2763-5716

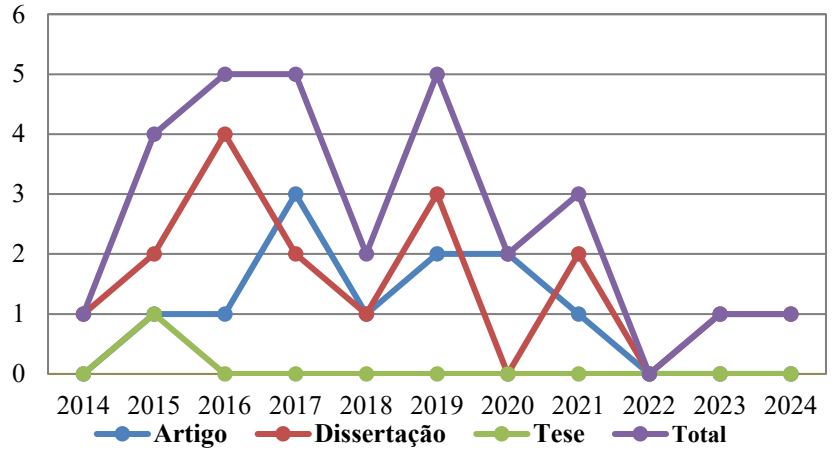
Revista Educação em Páginas (REDUPA)	2764-8028

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Portal de Periódicos UESB (2024).

Dentre os 9 periódicos, 4 são da área de Educação: REED, POLIGES, REDUPA e onde o único artigo encontrado (contabilizado na Tabela 3) está publicado, ou seja, a Revista Práxis Educacional. A produção é intitulada *Educação Integral de Tempo Integral: diagnóstico da implantação em escola do campo*, originada na Região Norte do Brasil. Pelo título, esse trabalho está diretamente relacionado aos interesses de pesquisa já explicitado, mas a análise sob ele não será dada nesse momento.

Como parâmetro dos pontos mencionados, ano e região de publicação, a continuidade da análise sob o aspecto quantitativo das produções coletadas assenta-se a seguir.

Gráfico 1 - Quantitativo de produções sobre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo, por tipo e ano



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No marco temporal detalhado pelo Gráfico 1, é revelado que os trabalhos produzidos entre 2014 e 2024 foram predominantemente dissertações e artigos, denotando que a articulação temática entre Educação Integral em Tempo Integral e Educação do Campo ainda se apresenta como um campo incipiente na produção acadêmica. Pois, no mapeamento das produções, foi encontrada apenas uma tese de doutorado produzida em 2015. Além disso, o pico total consecutivo de publicações sobre essas temáticas conjuntas foi em 2016 e 2017, com 5 produções acadêmicas em cada ano, reduzindo menos da metade no ano seguinte, quando em 2019 atinge novamente 5 produções no ano. Embora, de 2020 em diante registrou uma queda e instabilidade no total de produções, não havendo aumento significativo.

Observa-se, também no Gráfico 1 que a produção do tipo dissertação é a que mais aparece nos resultados apresentados, onde o pico maior de dissertações defendidas e publicadas foi

em 2016 com 4 produções. Assim, constata-se que até o presente momento as produções sobre a articulação temática entre Educação Integral em Tempo Integral e Educação do Campo têm sido poucas no país, revelando a necessidade de realizar mais pesquisas nos programas de pós-graduação do Brasil. Deve ser considerando também que esses últimos 10 anos são marcados pela Meta 6 do PNE 2014-2024: ofertar o tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas da Educação Básica e nas diversas modalidades de ensino. Destarte, os dados do Gráfico 1 são impactantes, posto que, em 2022 foi o ano mais crítico, sem publicação alguma, e nos anos seguintes o quantitativo total não é significativo.

As 29 produções acadêmicas têm suas origens autorais e locais nas 5 regiões do país: Nordeste, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Levando em conta o território nacional e sua extensão, reafirma-se que o quantitativo de pesquisas publicadas em 10 anos é mesmo pouco. Assim, o mapa a seguir apresenta especificamente a distribuição geográfica dos resultados por 14 estados da nação brasileira onde as pesquisas foram realizadas (*in loco*).

Figura 2 - Produções sobre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo distribuídas nos estados e regiões

REGIÕES> **Norte**: Pará e Amazonas; **Nordeste**: Bahia, Maranhão, Pernambuco e Sergipe; **Centro - Oeste**: Goiás, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal; **Sudeste**: Minas Gerais; **Sul**: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Fonte: Elaborado pelo autor na plataforma *MapChart* (2024).

Conforme a Figura 2, os artigos, dissertações e tese estão mais concentrados nas regiões Norte e Centro-Oeste e pulverizados nas demais. Como o mapa focaliza mais nos estados, o Pará foi o mais representado, com 6 produções acadêmicas. Em seguida, Mato Grosso do Sul aparece com 5 registros. Minas Gerais possui 3, enquanto Rio Grande do Sul e Goiás têm 2 produções cada. Além disso, os estados da Bahia e Amazonas também apresentaram 2 produções cada. Os estados de Sergipe, Santa Catarina, Pernambuco, Paraná, Rio de janeiro e Distrito Federal tiveram 1 produção acadêmica cada. Essa distribuição reflete o contexto das temáticas em foco à nível nacional, com alguns estados e regiões se destacando. Já em outros estados, fica apontada a necessidade ao incentivo da produção do conhecimento como ocorre nos estados do Sul e Sudeste: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina; Minas Gerais.

2.3 As aproximações das produções acadêmicas ao objeto da pesquisa de mestrado

Esta subseção é dedicada ao aprofundamento das análises sob os trabalhos coletados nos bancos de dados e plataformas digitais, o que não descarta ainda a possibilidade de exclusão de trabalhos, pois, nesta etapa ainda serão considerados os critérios de inclusão/exclusão do eixo geral.

A partir da leitura integral das produções, foram comparados os trabalhos entre si e verificadas as semelhanças com objeto desta pesquisa de mestrado: *A Implementação da Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo no Município de Brumado-BA.* Nessa perspectiva, analisou-se os objetivos, métodos, tipos de abordagem, *lócus* de pesquisas e resultados obtidos em todas as produções coletadas. Desse modo, reduz-se o quantitativo de 29 trabalhos, considerando inicialmente a relação direta das temáticas.

As produções analisadas são aquelas que estão centradas tanto no objeto do mapeamento quanto no objeto desta pesquisa de mestrado. Por isso, entende-se a necessidade de uma análise precisa, destacando nesse contexto a escolha das pesquisas mais diretas e de maior interesse.

Inicialmente, notou-se a concentração de pesquisas originadas nos respectivos municípios: Santarém no Pará com 6 pesquisas e em Corumbá no Mato Grosso do Sul com 4 pesquisas, conforme apresentam a seguir os Quadros 6 e 7.

Quadro 6 - Pesquisas sobre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo originadas em Santarém-PA

Nº	ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO
1	2019	Maria Aparecida dos Santos Pereira	Educação Integral em Tempo Integral na Escola do Campo em Santarém-	Dissertação	Universidade Federal do

			Pará: o caso da escola Irma Dorothy Mae Stang		Oeste do Pará (UFOPA)
2	2016	Clênya Ruth Alves Vasconcelos	As Experiências Pedagógicas da Implementação da Política de Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo na Amazônia Paraense	Dissertação	UFOPA
3	2017	Clênya Ruth Alves Vasconcelos e Solange Helena Ximenes Rocha	Reflexões Sobre a Escola do Campo em Tempo Integral no Município de Santarém – Pará	Artigo	UFOPA
4	2017	Gerusa Vidal Ferreira, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Educação de Tempo Integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação	Artigo	UFOPA
5	2019	Milka Oliveira de Vasconcelos, Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes e Solange Helena Ximenes-Rocha	Educação Integral de Tempo Integral: diagnóstico da implantação em escola do campo	Artigo	UFOPA
6	2020	Clenya Ruth Alves Vasconcelos e Solange Helena Ximenes-Rocha	A Política de Educação em Tempo Integral, Perspectivas e Aproximações com a Educação do Campo	Artigo	UFOPA

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base no *corpus* da pesquisa.

Quadro 7 - Pesquisas sobre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo originadas em Corumbá-MS

Nº	ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO
1	2017	Rosa Maria da Silva	Educação do Campo e Educação de Tempo Integral nas Escolas Municipais Rurais de Educação Integral Monte Azul e Eutrópica Gomes Pedroso, Corumbá-MS	Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
2	2017	Geraldo Garbelini Neto	Possibilidades e Limites do Programa Mais Educação numa Escola do Campo	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
3	2019	Geraldo Garbelini Neto, Anamaria Santana da Silva	Educação (em tempo) Integral: o Programa Mais Educação numa Escola do Campo no Município de Corumbá/MS	Artigo	UFMS
4	2017	Rosa Maria da Silva, Antonio Sales	Escola em Tempo Integral no Campo: conflitos de ideias	Artigo	UEMS

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base no *corpus* da pesquisa.

Ao realizar a leitura dos trabalhos expostos nos Quadros 6 e 7, pelos títulos e conteúdos textuais foram constatados um total de 6 trabalhos que tratam sobre o Programa Mais Educação, que no caso, não é o foco direto desta análise qualitativa. Portanto, no Quadro 6 os trabalhos de n.º 2, 3, 4 e 6, e no Quadro 7 os trabalhos de n.º 2 e 3 abarcam o referido programa, o que

significa que não são essencialmente o foco analítico da revisão sistemática em questão, portanto não serão aprofundados. Embora, é importante destacar que estes trabalhos abordam a Educação Integral/em Tempo Integral e a Educação do Campo, uma vez que, o Mais Educação, como já visto, foi um importante programa indutor da política de ampliação do tempo na perspectiva da "Educação Integral", bem como os contextos dessas pesquisas se voltam às populações do campo.

Por isso, é necessário ressaltar que apesar de uma dissertação e dois artigos do Quadro 9 possuírem título direto ao objeto desta revisão sistemática, o conteúdo textual se volta especificamente ao Mais Educação. Dessa forma, foram sintetizados, relacionando-os entre si, de modo a focar na essência do objeto de estudo que é único e comum nessas três publicações.

Na Amazônia Paraense, em 2016, a dissertação defendida por Clênya Ruth Alves Vasconcelos intitulada *As Experiências Pedagógicas da Implementação da Política de Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo na Amazônia Paraense*, discute como o Mais Educação foi determinante na compreensão sobre as experiências pedagógicas resultante da implementação do programa em cinco escolas do campo. A autora, ao optar pela abordagem qualitativa, apoiou-se na análise documental e na pesquisa de campo, tendo como referencial a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Das principais conclusões analíticas, destaca-se a fragilidade observada na articulação entre as atividades do tempo escolar e do tempo ampliado, onde a inexistência de formação e qualificação para receber o programa impactou na improvisação dos tempos e espaços escolares.

Segundo Vasconcelos (2016), nas escolas pesquisadas, ficou evidente a falta de clareza no tocante ao real significado da proposta de Educação Integral, contradizendo tanto a definição quanto o sentido dessa política. Nesse viés, o caráter assistencialista que historicamente legou à Educação Integral foi induzido nas escolas do campo de tempo integral em Santarém-PA, com a visão direcionada ao Mais Educação enquanto uma alternativa de reforço escolar e estratégia para afastar/retirar as crianças das ruas. Maiores detalhes acerca dessa produção podem ser vistos nos artigos que se discutem a seguir, sobretudo no primeiro, pois se tratam de publicações dos resultados obtidos pela pesquisadora em seu relatório final.

O artigo intitulado *Reflexões Sobre a Escola do Campo em Tempo Integral no Município de Santarém – Pará*, publicado pelas autoras Clênya Vasconcelos e Solange Rocha, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, feito em cinco escolas do campo em Santarém-PA, utilizando a pesquisa de campo com a aplicação de entrevistas semiestruturadas na comunidade escolar (professores, monitores, pais, diretores e coordenadora do Mais Educação). As autoras refletem sobre a implementação da política de Educação Integral no município por meio do Programa

Mais Educação (PME), e constataram que o programa representou uma ocupação para os estudantes, afastando-os da ociosidade e propiciando melhorias no rendimento escolar. Dessa forma, aponta-se os desafios da implementação da política de Educação em Tempo Integral nas escolas do campo (Vasconcelos; Rocha, 2017).

Referente ao artigo intitulado *A Política de Educação em Tempo Integral, Perspectivas e Aproximações com a Educação do Campo*, trata-se de uma pesquisa recente, cuja autoria é também de Vasconcelos e Rocha (2020). Porém, dessa vez as autoras se debruçam sobre aspectos teóricos, a partir da pesquisa bibliográfica que concerne às políticas públicas em foco, bem como à análise documental acerca dos Cadernos Pedagógicos da Série Educação no Campo (2009), Manual Operacional da Educação Integral (2014) e das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Res. CNE/CEB n.º 01/2002). Nessa perspectiva, versam sobre a implementação e imbricação das políticas educacionais de Educação em Tempo Integral e Educação do Campo, pelo Programa Mais Educação Campo. Sendo que, este foi um importante caminho para a promoção das propostas de ampliação do tempo escolar de acordo às diversas formas e maneiras de vida das populações do campo e suas especificidades, apesar da constatação de desafios a serem superados na implementação do tempo integral nas escolas do campo.

O diferencial dos trabalhos de Vasconcelos e Rocha (2017; 2020) está na abordagem do Mais Educação Campo como uma versão reconfigurada do Programa Mais Educação, que objetivou atender as escolas do campo visando melhorar a qualidade da educação e ampliar as oportunidades educativas no campo, conforme os princípios do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria n.º 86, de 01 de fevereiro de 2013 e alinhado ao Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010, regulamentador da política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Como pano de fundo, ambas as produções das autoras analisam a implementação do Programa Mais Educação e suas implicações no contexto camponês, embora, valem-se de abordagens e focos atenuadamente diferentes.

Acerca dos demais trabalhos apresentados nos Quadros 6 e 7, àqueles que possuem relação direta com o objeto desta pesquisa de mestrado, suas análises estão expostas mais adiante. Quantos aos que tratam sobre o Mais Educação, encontram-se relacionados com outras pesquisas apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 8 - Outras pesquisas sobre o Mais Educação

Nº	ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO	ORIGEM	INSTITUIÇÃO
1	2016	Luisete do Espírito Santo Sousa	Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA	Dissertação	Igarapé-Miri-PA	Universidade Federal do Pará (UFPA)
2	2015	Antonio Menezes da Costa	Implementação do Programa Mais Educação em Duas Escolas Estaduais do Campo em Manacapuru/AM	Dissertação	Manacapuru-AM	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
3	2015	Samira Bandeira de Miranda Lima	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.	Dissertação	Formosa-GO	Universidade de Brasília (UnB)
4	2018	Vagner Viera de Souza, Sicero Agostinho Miranda e Elaine Corrêa Pereira	A Escola no Contexto do Campo: vivências à partir do Programa Mais Educação	Artigo	Rio Grande-RS	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base no *corpus* da pesquisa.

De modo geral, parte dos trabalhos expostos nos quadros anteriores ao Quadro 8, desenvolvem também suas análises sob o Mais Educação. Então, no Quadro 8, com mais 4 pesquisas diretas ao Programa, percebe-se nesse contexto a predominância de um quantitativo total de 9 pesquisas encontradas nas plataformas e bancos de dados pesquisados. Diante disso, esses trabalhos comungam interesses em comum ao dedicarem-se no estudo que envolve a implementação do Mais Educação em escolas do campo, envolvendo a Educação Integral e a ampliação do tempo. A partir de uma análise crítica e nas nuances entre si, essas pesquisas corroboram pontos positivos com contradições e desafios na execução da política que perpassava pelo o extinto programa.

Cabe frisar que, majoritariamente as pesquisas que tem por objeto de estudo o Mais Educação nas escolas do campo, utilizaram a abordagem metodológica de natureza qualitativa. Empregando entrevistas semiestruturadas aos(às) diversos(as) atores(as) da comunidade escolar envolvidos(as) no Programa. Além disso, fizeram uso da análise documental, que inclui manuais operacionais do Mais Educação, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, bem como demais documentos oficiais que dizem respeito tanto à Educação Integral/em Tempo Integral quanto à Educação do Campo. Há ainda uma pequena parcela de pesquisas que consideram relevante a observação *in lócus* nas escolas do campo.

Há que se retomar que não é objeto central dessa revisão debruçar-se sob o Mais Educação, mas sim numa análise da totalidade referente à implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo. Destarte, nos pressupostos de Gadotti (2009), o Programa foi uma iniciativa e estratégia para alavancar uma nova configuração da oferta da Educação brasileira a partir da segunda metade dos anos 2000. Desde então, os processos de implantação e implementação de escolas em tempo integral vem sendo influenciados e desencadeados por diferentes políticas e programas de governo, como o vigente Programa Escola em Tempo Integral.

Para guiar a análise das pesquisas diretas à totalidade da intersecção da Educação Integral em Tempo Integral com a Educação do Campo, segue no Quadro 9 um refinamento de interesse direto já vistos nas pesquisas dos Quadros 6 e 7:

Quadro 9 - À guisa de intersecção entre Educação Integral/em Tempo Integral e Educação do Campo

PRODUÇÃO ACADÊMICA	TIPO
Educação Integral em Tempo Integral na Escola do Campo em Santarém-Pará: o caso da escola Irma Dorothy Mae Stang	Dissertação
Educação Integral de Tempo Integral: diagnóstico da implantação em escola do campo	Artigo
Educação do Campo e Educação de Tempo Integral nas Escolas Municipais Rurais de Educação Integral Monte Azul e Eutrópica Gomes Pedroso, Corumbá-MS	Dissertação
Escola em Tempo Integral no Campo: conflitos de ideias	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base no *corpus* da pesquisa.

Como ficou constatado, a maioria das produções acadêmicas foram encontradas no município de Santarém no Pará. Das quais, tem-se a dissertação intitulada *Educação Integral em Tempo Integral na Escola do Campo em Santarém-Pará: o caso da escola Irma Dorothy Mae Stang*, da pesquisadora Maria Aparecida dos Santos Pereira. Defendida em 2019, essa pesquisa de mestrado realizou um estudo acerca da implementação da Educação Integral em Tempo Integral na escola do campo Irmã Dorothy Mae Stang. A partir do PPP da escola, a autora buscou identificar o conceito de Educação Integral e de Tempo Integral executado na instituição.

A referida pesquisa, fez uso da abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia metodológica por identificar que esse caminho estava mais próximo do campo de investigação. Dessa forma, Pereira (2019), necessitou inicialmente se fundamentar em bibliografias sobre seu objeto de estudo e coletar dados documentais dentro e no entorno da escola, como o PPP e a legislação brasileira educacional no que tange a LDBEN 9.394/96 e os PNE

2001-2010 e 2014-2024. Em seguida, na comunidade escolar, a pesquisadora empregou a técnica de observação participante, possibilitando o acompanhamento na integra das atividades docentes e da rotina da escola. Por meio da pesquisa de campo, foi aplicada uma entrevista semiestruturada à gestora escolar, sobressaindo a percepção dos(as) atores(as) envolvidos(as) na política de Educação Integral em Tempo Integral.

Os dados coletados por Pereira (2019), foram organizados, tratados e consequentemente analisados à luz da Análise de Conteúdo teorizada por Bardin (2011). Nessa perspectiva, houve a descrição e tratamento acerca das mensagens que transpassam os dados coletados, objetivando inferências racionais sob os conhecimentos da pesquisadora e seu campo de estudo. Nos resultados obtidos, o que ficou mais evidente foi a falta de um consenso entre os(as) atores(as) da Escola Irma Dorothy Mae Stang em relação ao conceito de Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Notou-se ainda que a realidade da escola estava imersa em um contexto de dificuldades, principalmente no que diz respeito à infraestrutura escolar e rotatividade de professores(as). Para além disso, em 2017, a Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA reverteu, em partes, o funcionamento da escola de tempo integral para o de tempo parcial, descaracterizando a proposta inicial.

É importante salientar que em Santarém-PA, a proposta de ampliação do tempo escolar, se deu a partir da implantação de uma Política Municipal de Tempo Integral em duas escolas piloto: a Frei Fabiano, localizada na cidade e a Dorothy Stang, no campo (Pereira, 2019). Assim, o município aderiu à proposta em 2012 tendo o Programa Mais Educação como principal apoio governamental na implantação e implementação de escolas em tempo integral, como também já relatado por Vasconcelos e Rocha (2017; 2020).

Ao tratar sobre o PPP, Pereira (2019) aponta que a primeira escola do campo de tempo integral em Santarém-PA, buscou implementar na prática as proposições do documento: desenvolver uma concepção de educação adequada à formação do homem do campo, valorizando a cidadania e o trabalho como princípio educativo. Outrossim, as conclusões acerca da análise feita a partir do PPP também destacam o quão relevante se faz a participação comunitária e o desenvolvimento integral do(a) estudante camponês(a) na perspectiva da Educação Integral.

Conforme apontam Vasconcelos, Nunes e Rocha (2020), no artigo *Educação Integral de Tempo Integral: diagnóstico da implantação em escola do campo*, a escola municipal do campo Dorothy Stang, foi fundada em 19 de março de 2012 paralelamente com a adesão do município à política de Educação Integral de Tempo Integral. Nessa produção científica, publicada na Revista Práxis Educacional do PPGEd/UESB, como o próprio título do trabalho já diz, as autoras apresentam um diagnóstico sobre a implantação da referendada política na escola

citada. A natureza metodológica da pesquisa é caracterizada pela abordagem quanti-qualitativa, cujos os dados analisados foram coletados pela aplicação de um questionário composto por 62 questões objetivas para 10 docentes, 1 coordenadora pedagógica e 1 gestora.

No geral, as evidências das pesquisas produzidas em Santarém-PA revelam que até o ano de 2019, o município continuava levando a política de tempo integral apenas nas duas já escolas mencionadas. As discussões de Vasconcelos, Nunes e Rocha (2020) historicizam e fundamentam o conceito de Educação Integral, diferenciando e desvinculando conclusões precipitadas no que tange a questão da ampliação do tempo entre a essência da formação humana que está presente na formação omnilateral, isto é, integral. A Educação do Campo é defendida pelas pesquisadoras no princípio conceitual, em defesa das necessidades do povo santareno que vive no e do campo. Os resultados obtidos, retomam às conclusões de Pereira (2020), pois, do mesmo modo, ficou constatado uma infraestrutura física e pedagógica carente na realidade da escola Dorothy Stang. Tal problemática se traduz nos desafios que estão postos aos governos e educadores para repensar a escola em um outro cenário e diferentes perspectivas de reorganização curricular, física e pedagógica.

Sobre as pesquisas originadas no Corumbá-MS, a dissertação produzida por Rosa Maria da Silva, no ano de 2017, foi identificada como uma das pesquisas fora da região Nordeste do país que mais se aproxima ao objeto de estudo desta pesquisa de mestrado em Brumado-BA. Intitulada *Educação do Campo e Educação de Tempo Integral nas Escolas Municipais Rurais de Educação Integral Monte Azul e Eutrópica Gomes Pedroso, Corumbá-MS*, analisou a materialização da implantação da Educação em Tempo Integral e quais foram os seus nexos com a Educação do Campo no Ensino Fundamental das Escolas Municipais Rurais Polo Monte Azul e Eutrópia Gomes Pedroso, localizadas no município de Corumbá-MS. O questionamento que atravessa todo o caminho da pesquisa desde a definição do objeto à produção final, envolve o entendimento a saber como as políticas educacionais são aplicadas no campo e o impacto destas na vida dos(as) corumbaenses da comunidade escolar em foco.

O estudo realizado por Silva (2017), optou pela abordagem qualitativa, que segundo a autora, utiliza referenciais teóricos-metodológicos baseados no método Materialista Histórico Dialético (MHD). Nessa medida, tem-se a bibliografia acerca da produção autoral de estudiosos da Educação do Campo e da Educação Integral em Tempo Integral, mapeando também outras pesquisas já realizadas sobre essas políticas nas plataformas *Scielo* e CAPES. Com a análise documental, reuniu-se projetos pedagógicos, matrizes curriculares e documentos normativos referente a carga horária das escolas pesquisadas. Por fim, a pesquisa de campo ocorreu por via

da aplicação de entrevistas semiestruturadas tendo como participantes professores(as), gestores(as), estudantes e familiares.

Acerca dos principais pontos que perpassam o conteúdo da produção e difusão do conhecimento discutido nas palavras de Silva (2017), há o diálogo sobre o contexto histórico das lutas sociais no campo, apresentando a história da Educação do Campo no Brasil a partir dos entraves dos movimentos sociais camponeses contra o modelo hegemônico de Educação Rural. Nessa contrapartida, o conceito de educação camponesa almeja a vinculação entre educação e garantia pela terra, valorizando o trabalho e a cultura local a partir do reconhecimento dos(as) sujeitos(as) do campo como protagonistas de sua própria educação e história. Por isso, quando se traz a Educação em Tempo Integral para o bojo dessa discussão, é indagado se esse modelo e suas propostas estão considerando as particularidades do homem do campo ou se está apenas levando a educação da cidade para o campo com a imposição de um modelo urbanocêntrico via ampliação da jornada escolar diária.

Os resultados da pesquisa de mestrado defendida por Silva (2017), apontaram que as escolas Polo Monte Azul e Eutrópia Gomes Pedroso, no turno diferenciado, trabalhavam praticamente com os mesmos moldes pedagógicos propostos para as aulas do currículo comum. Outro ponto impactante está na conclusão geral apresentada, onde fica evidente que a Educação em Tempo Integral nas escolas pesquisadas não se relaciona com o projeto histórico de educação da classe trabalhadora defendido pelos movimentos sociais. Apenas observa-se que na escola Monte Azul existia alguns projetos pedagógicos voltados para a realidade do campo, mas, majoritariamente os(as) docentes eram resistentes às proposições e não participavam de iniciativas como essas. Já, na Eutrópia, em razão da grande maioria dos(as) educadores(as) serem originários(as) do assentamento onde a escola está localizada, e pelo fato de participarem de formações e capacitações mais específicas, notou-se atenuadamente uma tendência mais próxima da realidade do campo. Ademais, escola e comunidade estavam afastadas entre si nos aspectos participativo e socioeducacional, pois, sobressaia o ensino citadino em ambas escolas.

Ainda, em 2017, Rosa Maria da Silva publica um artigo que traz um objeto de estudo semelhante à sua dissertação, contando com a coautoria de Antonio Sales. O título da produção é *Escola em Tempo Integral no Campo: conflitos de ideias*, os(as) autores(as) tecem uma crítica à implantação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo, uma vez que, conforme relatam, essa política pode ser caracterizada como urbana e imposta a partir dos ideais das cidades educadoras. Desse modo, apresentam "[...] uma análise sobre discursos e conceitos referentes à Educação de Tempo Integral, ao mesmo tempo em que aponta algumas ideias da população do campo de Corumbá-MS a respeito do tema" (Silva; Sales, 2017, p.173).

O percurso metodológico de Silva e Sales (2017), teve como fundamento leituras bibliográficas, entrevistas semiestruturadas e conversas informais com os(as) pais e/ou responsáveis pelos(as) estudantes(as) de uma escola municipal do campo no Sul-mato-grossense de Corumbá. As entrevistas contaram com 65 participantes, onde 68% dos(as) pais e/ou responsáveis pelos(as) estudantes se posicionaram desfavorável à escola de tempo integral, por entenderem que Educação em Tempo Integral significa "ficar mais tempo na escola". Além disso, possuem consciência sobre as diferentes funções da escola e da família na educação, bem como acreditam na importância de a escola do campo trabalhar com questões inerentes à realidade do(a) estudante camponês.

Dentre alguns motivos mais marcantes na desaprovação pelos(as) entrevistados(as), justifica-se a insegurança das mães referente ao cuidado da escola com os(as) filhos(as) e o desejo em acompanhar o desenvolvimento estudantil. Na visão dos(as) pais e/ou responsáveis a oferta do turno regular é suficiente e não abrem mão do contato entre família e transmissão cultural da localidade, além de notarem a falta de estrutura da escola para funcionar em tempo integral, etc. Em suma, as conclusões de Silva e Sales (2017) denunciam uma política fragmentada e excludente, que amplia tempo escolar e desconsidera as diferenças entre campo e cidade.

Nesta revisão sistemática, assim como nas demais produções acadêmicas encontradas nas plataformas e bancos de dados, os estudos analisados encontram-se pulverizados nas diversas regiões do Brasil. Desse modo, as análises das outras pesquisas diretas, apresentadas a seguir, organizam-se por ano de publicação. A lógica estabelecida relaciona artigos e dissertações de diferentes abordagens e origens, concatenando-os às publicações mais recentes.

Quadro 10 - Produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo: implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo

Nº	ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO	ORIGEM	INSTITUIÇÃO
1	2016	Gerusa Faria Rodrigues	A Construção do Tempo Integral em uma Escola do Campo	Dissertação	Duque de Caxias-RJ	Universidade Católica de Petrópolis (UCP)
2	2018	Cíntia Pina Dantas Silva	Educação em Tempo Integral para Alunos do Campo: A Experiência de Andaraí-Bahia	Dissertação	Andaraí-BA	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
3	2020	Zilda Gláucia Elias Franco, Eulina Maria Leite Nogueira e Saray Marques	Balsa Escola: educação de tempo integral em uma escola localizada no campo em Humaitá no estado do Amazonas	Artigo	Humaitá-AM	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
		Édipo Lucas Soares				

4	2021	Barbosa, Luciana Cristina Vilarim da Silva, Luciana Anacleto Da Silva e Anísio Francisco Soares	Educação Integral e em Tempo Integral: desafios e perspectivas no município de Paudalho/PE - Brasil	Artigo	Paudalho-PE	Universidade de Pernambuco Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
5	2021	Maria Lucimar Matos de Lucena	Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal: há tempos e espaços para o campo? Um estudo de caso na Escola Classe Ipê	Dissertação	Distrito Federal-DF	Universidade de Brasília (UnB)
6	2023	Higro Souza Silva	Desdobramentos da Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo no Município de Andaraí-BA	Dissertação	Andaraí-BA	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
7	2024	Adriana Maria Falkembach Knackfuss	Educação Integral em Tempo Integral no Contexto da Escola do Campo Irineo Antolini- SM/RS	Dissertação	Santa Maria-RS	Universidade Franciscana

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base no *corpus* da pesquisa.

Na região Sudeste, Gerusa Faria Rodrigues defendeu, em 2016, a dissertação *A Construção do Tempo Integral em uma Escola do Campo*, que teve como objetivo analisar a organização do tempo integral e a construção da proposta curricular na Escola Municipal Presidente Vargas, em Duque de Caxias no Rio de Janeiro. Desse modo, Rodrigues (2016) desenvolveu uma crítica detalhada perante os desafios e possibilidades da implementação do tempo integral na escola do campo *lócus* do seu estudo. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa de natureza exploratória, com a análise documental e bibliográfica referente a documentos oficiais e fundamentos teórico-metodológicos. Por meio da pesquisa de campo a autora realizou observações simples, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários para traçar o perfil dos(as) participantes, construindo um arcabouço para um estudo de caso na escola pesquisada.

Os(as) participantes da pesquisa de Rodrigues (2016) foram professores(as), gestores(as), monitores(as) voluntários(as) e pais e/ou responsáveis pelos(as) estudantes. Considerando a amplitude do objeto de estudo, a dissertação traz a discussão dos conceitos de Educação em Tempo Integral e Educação Integral, os marcos legais e as propostas que os regem. Nesse mesmo sentido, ao tratar sobre a Educação do Campo, é abordada a história, as políticas e os princípios do conceito de educação protagonizado pela classe trabalhadora de identidade camponesa. Os resultados obtidos asseveram que, na Escola Presidente Vargas, o tempo integral foi implementado com um planejamento inadequado, visando apenas manter o funcionamento da escola, que estava sob ameaça de fechamento e distanciada dos princípios da Educação Integral

e da Educação do Campo. Notou-se que a organização curricular da escola seguia as diretrizes da rede municipal, e que, com ênfase na Educação Ambiental, foi criada uma horta escolar na tentativa de organizar o currículo carente de intencionalidade e planejamento às especificidades do campo.

No estado da Bahia, poucas pesquisas de mestrado tratam sobre a implementação da Educação em Tempo Integral em escolas do campo. No recorte temporal de 2014 a 2024, a primeira produção do tipo dissertação é intitulada *Educação em Tempo Integral para Alunos do Campo: a experiência de Andaraí-Bahia*, também um estudo de caso com abordagem qualitativa, no assentamento Mocambo, onde está localizada a Escola de Tempo Integral Fernando Gomes de Azevedo do Sistema Municipal de Educação (SME) de Andaraí-BA. A defesa e publicação do trabalho ocorreu em 2018, pela autora Cíntia Pina Dantas Silva, que entre os anos de 2016 e 2017 desenvolveu o estudo buscando analisar a implantação do modelo de ensino em tempo integral, observando a influência exercida na autoestima dos(as) estudantes camponeses(as) e a permanência em suas origens.

As contribuições de Silva (2018) resultam dos dados produzidos por meio de questionários, entrevistas e observação participante. Os questionários foram destinados aos(às) professores(as), diretores(as) escolares e demais funcionários(as) da escola, bem como a uma parte dos(as) pais e/ou responsáveis pelos(as) estudantes. As entrevistas destacam-se nos instrumentos de produção de dados, pois, perpassou da comunidade escolar interna para a externa, entrevistando "[...] moradores antigos do assentamento, pais de alunos, lideranças do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Andaraí, professores e direção da Escola de Tempo Integral Fernando Gomes de Azevedo, com a secretária de educação do município e com o ex-gestor municipal" (Silva, 2018, p. 32). Na pesquisa bibliográfica, a fundamentação teórico-epistemológica elencada pela pesquisadora reuniu obras de estudiosos(as) renomados(as), dentre os(as) quais, destacam-se os(as) que produzem conhecimento sobre Educação do Campo e Educação Integral em Tempo Integral, a saber: Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Ana Maria Cavaliere, Anísio Teixeira, entre outros(as).

Oposto aos resultados obtidos por Rodrigues (2016), os achados da pesquisa realizada por Silva (2018) denotam uma experiência "exitosa" da implantação do modelo de ensino em tempo integral na escola do assentamento Mocambo, trazendo uma nova perspectiva de educação aos(às) moradores(as) locais. Os pontos positivos dizem respeito à melhoria ocorrida na qualidade de vida dos(as) assentados(as), à promoção da autoestima dos(as) estudantes, os novos olhares sobre a agricultura, o resgate e fortalecimento da cultura local e a aproximação entre escola e comunidade. Embora notou-se a existência de alguns desafios, como a necessidade de

um maior envolvimento dos(as) pais e/ou responsáveis pelos(as) estudantes no processo ensino-aprendizagem e o reconhecimento dos(as) estudantes do Ensino Fundamental II acerca das aulas diversificadas.

No cenário educacional brasileiro, os desafios, impasses, dificuldades e divergências atravessam as políticas públicas de educação voltada para as diversidades de povos existentes no país. As populações do campo, por sua vez, são formadas por pessoas que possuem forte relação com a natureza, residem e vivem do campo ou da floresta, incluindo os povos originários, de terreiro, quilombolas, agricultores(as) familiares, trabalhadores(as) rurais assalariados(as) ou autônomos(as), marisqueiros(as), ribeirinhos(as), pescadores(as), etc. E onde estão mesmo esses povos? Desde as regiões mais acessíveis quanto às de difícil acesso, estão os povos do campo, das águas e das florestas (uma denominação atual). O artigo *Balsa Escola: educação de tempo integral em uma escola localizada no campo em Humaitá no estado do Amazonas* apresenta essa realidade ao revelar que a Escola Municipal Rural Osmarina Melo de Oliveira, em Humaitá-AM, é a única escola em tempo integral flutuante do Brasil, por isso o nome Balsa Escola, pois está atracada às margens do Rio Madeira (Franco; Nogueira; Marques, 2020).

O estudo na Balsa Escola foi realizado pelas doutoras Zilda Gláucia Elias Franco, Eulina Maria Leite Nogueira e Saray Marques. A primeira e a segunda autora são professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e a última, professora da Faculdade de São Vicente (FSV). Com o objetivo de compreender a organização do tempo integral na Balsa Escola e a sua organização curricular, as autoras utilizaram a abordagem de natureza qualitativa, realizando pesquisa bibliográfica e de campo, instrumentalizada pela observação *in loco*, questionários semiestruturados com questões objetivas e subjetivas aos(às) educadores(as) e educandos(as). Foi incluída também a aplicação de entrevistas (diálogos) com uma parcela de estudantes e a SME de Humaitá-AM, utilizando a Análise de Conteúdo para interpretar e discutir os dados.

O grande diferencial dos resultados obtidos por Franco, Nogueira e Marques (2020) destaca questões delicadas pelo contexto em que se localiza a escola (como pode funcionar uma escola de tempo integral flutuando em pleno rio?). As dificuldades encontradas apontam o quão desafiador é para os(as) estudantes camponeses(as) e ribeirinhos(as) fazer valer o seu direito à educação. Tudo começa desde o trajeto até a escola, envolvendo a qualidade do transporte, obstáculos no percurso da casa à escola e o tempo de viagem. Ao chegar na escola, os estudantes ainda se deparam com a falta de recursos tecnológicos/digitais, espaço para atividades

recreativas e biblioteca, situação que causa interferências no desenvolvimento e execução das atividades curriculares.

Segundo Franco, Nogueira e Marques (2020), no contexto amazônico, apesar da Balsa Escola ser considerada uma inovação e alternativa para ofertar o Ensino Fundamental, a carência de gestores(as) locais atentos(as), planejamento curricular, formação continuada e outros desafios têm impactado negativamente o avanço/construção de uma política e identidade educacional capaz de considerar a cultura local e superar o modelo de educação urbana imposto.

A implantação do tempo integral na rede municipal de Paudalho, no estado de Pernambuco, foi analisada a partir da pesquisa *Educação Integral e em Tempo Integral: desafios e perspectivas no município de Paudalho/PE – Brasil*. Trata-se de um artigo escrito por Édipo Lucas Soares Barbosa, Luciana Cristina Vilarim da Silva, Luciana Anacleto da Silva e Anísio Francisco Soares, que investigaram o conceito de "Educação Integral" concebido pela equipe pedagógica em duas escolas do campo: a Escola Municipal Eliza Fidélis da Silva (EMEFS) e a Escola Municipal Sinhô Bandeira (EMSB), selecionadas pela SME para implantar o ensino em tempo integral. Os pressupostos teórico-metodológicos utilizados pela autoria do trabalho, levaram à definição do tipo de pesquisa qualitativa, optando pelos seguintes instrumentos de produção de dados: análise documental, observação e entrevista semiestruturada com os(as) docentes.

Um aspecto que chama bastante atenção na produção de Barbosa et al. (2021), envolve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que os currículos da EMEFS e EMSB, além de estarem fundamentados no PME e nas Diretrizes do Programa Municipal de Educação Integral (PMEI), basearam-se também na BNCC, observando o “comprometimento com a Educação Integral”. Assim, nota-se que os(as) autores(as) não destacam ou mencionam o caráter neoliberal que carrega este último documento, ou seja, observaram contribuições em palavras sem aprofundar nas múltiplas determinações do capitalismo que atravessam a Educação neste país, sobretudo na política de Educação em Tempo Integral.

De modo como relatou Rodrigues (2016), Barbosa *et al*. (2021) também destaca a criação de hortas pedagógicas nas escolas pesquisadas, sendo que está foi uma estratégia que guiou o ensino integral na EMEFS e EMSB, integrando práticas pedagógicas com questões sociais, enquanto um espaço lúdico que contextualiza os conteúdos curriculares com a realidade do(a) estudante. Sem recursos do Governo Federal, o município de Paudalho-PE almejou o comprometimento com a educação de qualidade, implantando o tempo integral através de políticas próprias, apoiadas na necessidade de uma gestão democrática vinculando escola e comunidade. O estudo pondera que a concepção de Educação Integral transcende a ampliação da carga

horária, que geralmente no Brasil varia entre 7 e 8 horas diárias a depender da realidade escolar. Embora, haja desafios no contexto escolar em foco, a experiência de tempo e educação integral no município foi considerada "exitosa", pois, serviu de referência para outras escolas municipais tanto no campo quanto na cidade.

Nessa mesma linha de sucesso, em 2021 o estudo de caso realizado por Maria Lucimar Matos de Lucena, na Escola Classe Ipê em Brasília, resultou na pesquisa de mestrado defendida pela autora na Universidade de Brasília (UnB), levantando a questão-problema já no título: *Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal: há tempos e espaços para o campo?* Diante dessa indagação, a pesquisa valeu-se do MHD para compreender a totalidade do objeto de estudo na escola localizada em área camponesa do Distrito Federal. Nessa circunstância, teve como foco compreender como alinhava-se o Programa de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI) às Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo.

Para a produção de dados, Lucena (2021) utilizou análise documental, observação participante, grupo focal com o corpo diretivo, entrevistas semiestruturadas com educadoras regentes e pais e/ou responsáveis pelos(as) estudantes. Recorrendo também ao questionário online via Google Forms, para alcançar as professoras, devido ao contexto de isolamento social durante a Pandemia de Covid-19. Assim, o estudo de caso, envolveu toda a comunidade escolar e obteve os seguintes resultados: a Escola Classe Ipê almeja a construção de processos formativos ancorados nas Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo; embora, tem enfrentado desafios, como a pouca participação da comunidade camponesa nas decisões escolares, pois apesar de ter projetos pedagógicos de grande relevância para a agroecologia, educação ambiental e direitos humanos não tem sido amplamente apreciados pela população envolvida. Por isso, a dissertação, contribui para o desenvolvimento da Educação Integral nas escolas do campo em tempo integral, em razão de explicitar a relação entre escola e comunidade, a organização dos tempos e espaços educativos, e a percepção do espaço camponês pelos profissionais da escola.

Retomando ao estado da Bahia, onde também se encontra esta dissertação que analisa a Educação em Tempo Integral do município de Brumado-BA, a pesquisa mais próxima à nossa foi produzida pelo Mestre Higro Souza Silva. A proximidade dá-se não somente pela essência do objeto de estudo, mas também por outras razões específicas como método de pesquisa, instituição de origem, orientação, localização estadual, etc. Trata-se de uma pesquisa bem recente, defendida em 2023 e intitulada *Desdobramentos da Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo no Município de Andaraí-BA*, também muito próxima à dissertação de Cíntia Pina Dantas Silva (2018), já discutida anteriormente.

Higro Silva (2023), fez uma explanação consistente acerca dos fundamentos legais e das implicações sociais da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo, apresentando como a Educação do Campo tem recebido influências da política de ampliação do tempo nos propósitos da Educação Integral. Ademais, contextualiza a história da Educação do Campo, encabeçada pelos movimentos sociais compostos por coletivos de trabalhadores(as) camponeses(as). Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com gestores(as), professores(as), estudantes e pais e/ou responsáveis, para analisar a construção da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo no município de Andaraí-BA.

Conforme a contextualização do estudo, o município iniciou a implantação da Educação em Tempo Integral desde 2009, com um projeto de acompanhamento educacional vinculado à Igreja Católica. Os principais resultados obtidos foram a participação da comunidade escolar como um todo, promovendo a construção coletiva do planejamento e práticas fortalecedoras da identidade camponesa, envolvendo gestores(as), professores(as), diversos(as) profissionais da Educação e famílias. Assim, visibilizou-se a relevância de desenvolver o planejamento da proposta de Educação Integral em Tempo Integral de modo democrático, visando à Educação Integral de paradigma omnilateral, atrelado à formação humana e à emancipação dos povos camponeses de acordo com a cultura local.

Por fim, a dissertação intitulada *Educação Integral em Tempo Integral no Contexto da Escola do Campo Irineo Antolini – SM/RS*, realizada pela pesquisadora Adriana Maria Falkembach Knackfuss, foi defendida na Universidade Franciscana em 2024. O percurso metodológico traçado pela autora adotou a abordagem qualitativa de natureza explicativa e interpretativa. Como instrumento de produção de dados, empregou-se a técnica de grupo focal, realizando encontros presenciais gravados e transcritos com cinco professoras da escola. Após a transcrição dos dados, os mesmos foram analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Atendendo ao objetivo geral de compreender quais os desafios e as potencialidades que permeiam o processo de Educação em Tempo Integral em uma escola municipal de Ensino Fundamental do campo de Santa Maria/RS.

As descobertas de Knackfuss (2024) indicam à proposição de um currículo mais flexibilizado e contextualizado aos saberes locais, promovendo o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Além disso, apontam a falta de formação continuada específica sobre a Educação Integral em Tempo Integral e Educação do Campo, bem como que o tempo de planejamento coletivo entre docentes é inadequado e há ainda vacância de profissionais nas outras áreas específicas do currículo diferenciado, como artes, música, esporte, etc. Ou seja, na Escola do

Campo Irineo Antolini, coexiste a limitação das atividades diversificadas e o desfavorecimento do currículo integral. Por essa constatação, a implementação ainda recente, não obteve êxito, apesar de que a comunidade escolar esteja acreditando e defendendo a necessidade da proposta de Educação Integral com jornada de tempo ampliada nessa escola do campo santa-mariense.

Tomando como referência essas três últimas dissertações da década atual, nos respectivos anos 2021, 2023 e 2024, considera-se que servem como elementos representativos diretos para compreender o objeto desta Revisão Sistemática de Literatura propriamente dita. Perseverantes, mantém a intersecção entre as políticas públicas do Estado-Nação: Educação Integral em Tempo Integral e Educação do Campo. Desse modo, apresentam a convergência existente na defesa da Educação Integral em Tempo Integral no campo, desconstruindo a ideia de educar estritamente aos preceitos do aumento de carga horária, em favorecimento à integralidade enquanto princípio geral da Educação Integral. E, por assim dizer, responsável pela formação humana e emancipação do ser social nas características multidimensional e omnilateral. Sabendo que, no contexto da Educação do Campo, devem ser incorporadas práticas de valorização cultural, integradas ao território e à comunidade, com o protagonismo dos(as) próprios(as) camponeses(as).

CAPÍTULO III

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Ao observarmos a realidade das escolas do campo em tempo integral no município de Brumado e buscarmos caminhos para compreendê-la, fez-se necessário adotar o método científico que permitisse refletir criticamente e contribuir com a transformação do estado em que se encontra a implementação da política de ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, a pesquisa está apoiada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), já que esse método possibilita reflexões críticas sobre a conjuntura socioeducacional problematizada e ultrapassa as barreiras das aparências e contradições que a permeiam. Em razão disso, de acordo com Netto (2011), o nosso método de pesquisa está à disposição do conhecimento teórico, buscando alcançar a essência do objeto em suas múltiplas determinações.

A partir dos fundamentos teórico-metodológicos que dialogam com o método, a análise sobre a implementação da Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo no município de Brumado expõe a relação entre Educação do Campo e Educação Integral. Concomitantemente, identificam-se os desafios e contradições na oferta dessa política pública, que necessita ser investigada desde a sua implementação até a recepção pela comunidade escolar das escolas pesquisadas no município de Brumado.

Os fundamentos teórico-metodológicos que embasam as análises e discussões a respeito da problemática tematizada valem-se do marxismo e de bibliografia relacionada ao objeto de estudo. Nessa perspectiva, para o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e para o percurso metodológico da pesquisa, destacam-se Konder (2008), Kosik (1976), Lüdke e André (1986), Marx (2011; 2013), Masson (2012), Mayo (1996), Mészáros (2008; 2011a; 2011b), Netto (2011), Prodanov (2013) e Richardson (2012), entre outros. No que se refere ao referencial teórico das áreas em foco, reuniram-se obras e publicações de diversos estudiosos, bem como marcos legais que instituem essas políticas públicas. Desse modo, esses aportes articulam-se às análises documentais e de campo.

Para a Educação Integral e Educação em Tempo Integral, dialogamos com os(as) respectivos(as) estudiosos(as): Afonso-Rocha (2025), Moll (2012; 2023), Cardoso e Oliveira (2019; 2020), Cavaliere (2007; 2014; 2022), Costa (2011), Ferreira (2007), Gaddotti (2008; 2009), Gonçalves (2006), Júnior (2023), Nunes (2009), Pereira, Freitas e Andrade (2023), Rodrigues e Mota (2023), Saviani (1991; 2007; 2021), Silva (2023), Silva e Pinto (2023), Lucena *et al.* (2011), Pattaro e Machado (2014), Weffort, Andrade e Costa (2019), entre outros(as). Já, a respeito da Educação do Campo, utilizamos os(as) autores(as) Arroyo (2007; 2011; 2012),

Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2000; 2002; 2004; 2023), Molina e Hage (2019) Cardoso, Santos e Souza (2025), Carvalho e Santos (2020), Matias (2023), Santos (2016), Santos e Nunes (2020), Souza (2016), Souza (2023), entre outros(as) estudiosos(as) que dialogam com o objeto e método de pesquisa. A saber: Ball (2014), Caetano (2020), Freitas (2018), Freire (1979), Gil (2010), Goncalves (2001), Gohn (1997), Kuenzer (1989), Oliveira (2011), Soares (2000), Weich (1993), etc.

A natureza da pesquisa caracteriza-se como exploratória e analítica, devido à necessidade em conhecer e aprofundar melhor na temática. Destarte, no município de Brumado-BA, não foram identificadas pesquisas como esta. Além disso, a política de Educação em Tempo Integral está sendo implementada no município, com desafios e contradições que necessitam ser superados, bem como problemas político-sociais que têm impactado a conjuntura atual. Diante disso, a natureza exploratória permite a familiarização com o fenômeno, enquanto a abordagem analítica utiliza o MHD como fundamento da análise de dados.

3.1 O Materialismo Histórico-Dialético: as correlações entre o método e o objeto de estudo

O princípio do MHD consiste na compreensão epistemológica da realidade e suas múltiplas determinações, pois, como Kosik (1976) afirma, a dialética materialista é precedida pela explicitação científica da realidade humano-social. Dessa forma, o método em questão fundamenta-se na teoria social de Karl Marx (1818-1883), apoiada pela colaboração de Friedrich Engels (1820-1895), analisando concretamente a estrutura da sociedade moderna engendrada pelo paradigma capitalista. Segundo Caldart (2023, p. 291),

> Não por acaso, o método de fazer ciência de Marx – e de Engels, seu parceiro de pesquisa e elaboração – era uma crítica prática ao modo de produzir e estudar ciência que se consolidava em sua época, sob as determinações das relações sociais de produção capitalista. Modo que constituía "campos teóricos autônomos e voltados para si mesmos".

Assim, para compreender a linha de pensamento envolta do materialismo desenvolvido no marxismo, é preciso observar dois aspectos separadamente, identificando porque se vinculam: história e dialética. Nesse sentido, conforme Leiro, Santos e Reis (2023) explicitam que Marx e Engels inverteram significativamente a dialética idealista de Hegel, inaugurando um novo campo epistemológico, ao defenderem que o motor da história são as contradições materiais do mundo e da vivência na sociedade humana.

Antes de tudo, de acordo com Netto (2011), o termo materialismo trata sobre uma representação simplista da obra de Marx, que se refere à matéria e seu movimento em dimensões

naturais e sociais concretas. Segundo as interpretações de Hermine (2013, p. 5), "[…] matéria é tudo aquilo que existe fora da consciência, que não depende da consciência, que tem existência objetiva e não subjetiva". Essa colocação adverte os equívocos do idealismo hegeliano e da filosofia alemã que defendiam a consciência como fator determinante do ser social. Marx refutou essa concepção, afirmando que "O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência" (Marx, 2011, p. 5). Então, do ponto de vista marxista, sem precedentes na história da humanidade e das relações sociais, a consciência humana nunca seria capaz de definir o ser perante as condições "inconscientemente" impostas pelo sistema de dominação capitalista. Por conseguinte, isso remete à consciência de classe, em que, nas palavras de Weich (1988), o pensamento do trabalhador corresponde com a sua situação social.

Conforme Konder (1981), na Grécia Antiga, a dialética significava arte do diálogo, e sendo gradativamente expulsa da filosofia, foi entendida como um sinônimo de lógica ou pejorativamente expressada: "lógica das aparências". Embora, mesmo assim, a dialética prevaleceu no pensamento de diversos filósofos renomados, e "Na acepção moderna, entretanto, dialética significa pensar as contradições da realidade essencialmente contraditória e em permanente transformação" (Konder, 1981, p. 8). Nessa perspectiva, a realidade não é estática e o materialismo é dialético porque engloba a teoria geral do ser e como este se movimenta no cotidiano, a partir do seu lugar no mundo, como interage com a natureza e a função social que o determina, pois, "A dialética materialista é uma ciência. Estuda as leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento" (Hermine, 2013, p. 5). Por isso, a rigor, a dialética é de natureza científica e não meramente de caráter filosófico, uma vez que estuda as leis universais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento humano.

Nessa perspectiva, Mészáros (2011, p. 49) pontua que "O materialismo histórico, como o próprio nome implica, explica os vários processos sociais e desenvolvimentos intelectuais, em suas complexidades coerentemente ordenadas, em relação aos seus fundamentos materiais sem reduzi-los a alguma entidade material abstrata.". Assim, o materialismo é histórico devido à relação que o especifica em face à sociedade, ou seja, o mundo é dinâmico, pois ao longo do tempo ocorrem constantes mudanças sociais, econômicas e políticas. Em poucas palavras, de acordo com Mayo (1966), o materialismo histórico de cunho marxista explica os processos da história e do capitalismo, uma vez que as forças econômicas determinaram o curso da história.

Segundo Konder (2008), do ponto de vista histórico, o materialismo funciona como uma lente que permite enxergar o cotidiano e as transformações sociais em constante evolução.

Dessa forma, a junção da Dialética e da História é o fundamento da compreensão crítica da realidade e de sua totalidade, uma vez que, ao contrapor realidades adversas por meio do pensamento crítico e da reflexão, é possível desconstruir as aparências de um determinado fenômeno e alcançar o que é concreto e real. Por isso, dialética e história se articulam no marxismo, objetivando compreender de modo crítico como o homem e a natureza se relacionam em um espectro social revestido de movimentos contrários e inacabáveis que se reinventam na conjuntura do sistema hegemônico-capitalista.

O MHD, Netto (2011) reafirma, advém da teoria criada por Marx em 1841, quando o intelectual iniciava sua obra e completava seus 23 anos de idade, recebendo ainda no mesmo ano o título de Doutor em Filosofia pela Universidade de Jena, na Turíngia. Esse arcabouço teórico-metodológico desenvolvido no marxismo, parte do pressuposto analítico sob a realidade, uma vez que:

> […] assume o lugar específico no desenvolvimento do pensamento humano sobre o mundo, que ele, por isso mesmo, abriga em si a possibilidade de enquanto ideologia participar do enfrentamento e da resolução dos conflitos de modo a ser capaz de proporcionar intelectualmente, para solução desses conflitos […]" (Lukács, 2013, p. 575 *apud* Lara, 2017, p. 14).

Assim, Marx se dedicou ao estudo da sociedade moderna surgida desde o período feudal, ao transitar do século XVIII para o XIX, na Europa, período em que a classe burguesa surgiu e se organizou. Por isso, o MHD assume grandes proporções e adquire tamanha procedência no campo das Ciências Humanas e Sociais. Perante à essas características, retomamos ao pensamento de Konder (2008), na metáfora do MHD enquanto uma lente que enxerga a realidade de forma aprofundada e a amplia. Em conformidade, Leiro, Santos e Reis (2023, p. 8) explicam que:

> No materialismo histórico-dialético, tomado como lente que apreende as relações sociais, a realidade é concebida como unidade, em relação à qual as partes são composições que possuem contornos particulares, porém interdependentes, em uma interação contínua, conferindo um caráter dinâmico a essa realidade.

Nesse contexto da relação dinâmica que caracteriza o método definido neste estudo, é viável destacar que sobre os aspectos metodológicos, "[...] no que toca à teoria social de Marx a questão do método se apresenta como um nó de problemas. E, neste caso, problemas que não se devem apenas a razões de natureza teórica e/ou filosófica: devem-se igualmente a razões ideopolíticas" (Netto, 2008, p. 10). Nessa perspectiva, partimos da ideia de que os estudos já realizados sobre o fenômeno da Educação em Tempo Integral no contexto das escolas do

campo, ainda não são suficientes para compreender essa realidade imbricada na implementação de escolas de tempo integral.

De acordo com o método de Marx, sobre a realidade, é válido mensurar que esse aspecto do mundo e das práticas cotidianas "[...] é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem" (Kosik, 1976, p. 23). Esse processo é de caráter contínuo, e nas mediações que são engendradas, indivíduo e sociedade são transformados em busca da verdade mais legítima. Por essa medida, o objeto do estudo em foco tem a pretensão a partir dos resultados obtidos, transformar a realidade dos estudantes camponeses que frequentam escolas do/no campo em tempo integral, formando sujeitos críticos em sua integralidade de acordo aos princípios da Educação Integral e da Educação do Campo.

Ao trazer a Educação Integral e a Educação do Campo para o bojo da teoria marxiana, identificamos que esses campos de conhecimento são perpassados por lutas e contradições que se originam na sociedade dividida entre classe trabalhadora e burguesia. De acordo com Marx (2013), o movimento contraditório surge em razão das ideologias hegemônicas que são postas para dominar e oprimir as massas. Nesse sentido, a Educação Integral e a Educação do Campo possuem algo em comum: ambas vêm historicamente pensando um projeto educativo que defende a emancipação do sujeito para a vida, mesmo que cada uma tenha suas especificidades. Isso ocorre porque a conjuntura contraposta das políticas educacionais de caráter neoliberal induz uma formação alienada que resulta em antagonismos.

Evidentemente, com base na filosofia do marxismo compreende-se que as movimentações históricas e cotidianas nas políticas educacionais, estão emaranhadas em uma divisão social. Foi o que Marx historicizou como luta de classes, conferindo uma dimensão mais aprofundada da concepção.

> A ideia da luta de classe, como sabemos, não se originou de Marx. Muita gente antes dêle havia reconhecido a sua existência, e muitos não-marxistas da atualidade subscrevem uma versão modificada da idéia, pelo menos na sua aplicação a alguns países. Mas sòmente Marx fêz dela a mola principal da história. O *Manifesto Comunista* proclamou, com grande vigor, que tôda a história é a história das lutas de classe, e a verdade disto nunca foi depois posta em dúvida (Mayo, 1966, p. 98).

Assim, ao longo da evolução da humanidade os conflitos entre classes sociais já existiam e foram observados antes mesmo de surgir a ciência do marxismo. Contudo, é a na teoria de Marx que a luta de classes é sistematizada, conferindo sentido histórico, dialético e servindo ao conhecimento científico. Por isso, a obra marxiana é responsável pelo advento de um método de pesquisa, isto é, o MHD.

A materialidade histórica dos camponeses e a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo no município de Brumado-BA formam um cenário que levanta reflexões sobre a realidade, a cultura e os modos de produção da existência dos camponeses perante à implementação da política de Educação em Tempo Integral. Assim, a questão desta pesquisa, é a seguinte: Como a Educação em Tempo Integral vem sendo implementada nas escolas do campo no município de Brumado-BA? A questão da pesquisa foi levantada, tendo em vista que "Uma investigação científica, tipicamente começa com uma pergunta, ou um problema, ou, o que quer dizer a mesma coisa, com uma teoria, ou número de teorias" (Mayo, 1966, p. 210). Por isso, o mesmo questionamento pode também ser feito em outras unidades de ensino da Educação Básica dos diversos estados e municípios do Brasil.

Destarte, a legislação educacional brasileira propõe a ampliação do tempo escolar conforme uma política pública de Estado que, nos primeiros documentos normativos da Educação, é mencionada como Educação em Tempo Integral, enquanto nos mais recentes já trata como Educação Integral em Tempo Integral. Conforme Oliveira (2011), política de Estado é diretamente contínua e garantida enquanto direito social irrevogável. A caráter, não podem ser desfeitas após mudança de governo.

Em síntese, tendo como pressuposto que "A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' [...]" (Kosik, 1976, p. 20), na realidade do município de Brumado, a Educação que se desenvolve no campo e na cidade constitui-se, inicialmente, na ampliação do tempo escolar diário, deixando em segundo plano a formação integral voltada para a emancipação humana. Por meio do MHD, a investigação sobre esse objeto de pesquisa mobiliza categorias de análise voltadas às relações, contradições e interesses subjacentes no cotidiano, nas políticas e nas transformações dos diversos espaços sociais, econômicos, políticos e identitários dos quais as populações camponesas fazem parte ou nos quais se dividem.

3.1.1 Categorias de análise

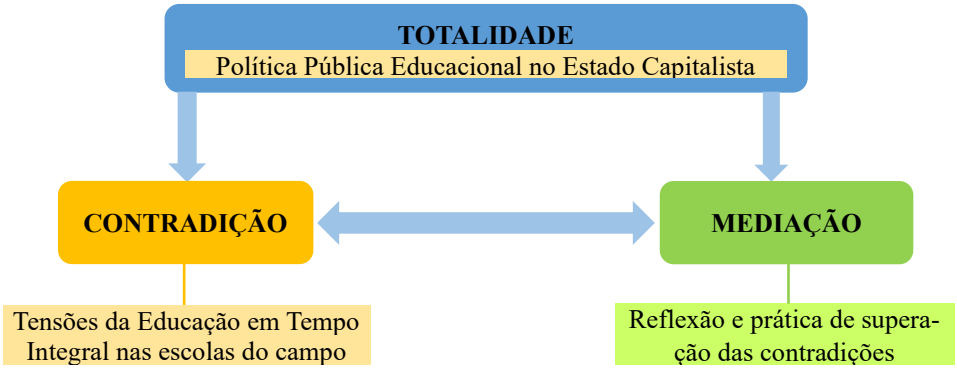
Para tratar da materialidade sobre as temáticas relacionadas ao objeto de pesquisa, traçamos o percurso social e histórico envolvido nas forças e disputas das contradições de classes na Educação do Campo em defesa da Educação Integral nos princípios da formação humana. À vista disso, "As categorias e conceitos oriundos do materialismo dialético sempre coexistem nas explicações sobre as realidades e fenômenos sociais" (Lara, 2017, p. 12). Logo, com o MHD temos as categorias de forma como decisivas — a totalidade, contradição e mediação — captando a realidade e os diversos fenômenos envolvidos no objeto de pesquisa. Não podemos

perder de vista que "Captar a realidade em sua *totalidade* não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades" (Masson, 2012, p. 4-5, grifo da autora).

A percepção da totalidade não significa que todas as coisas serão obtidas por completo, pois os diversos elementos possuem detalhes e peculiaridades específicas e culminam numa visão geral sob o objeto de investigação. Em razão disso, a contradição e a mediação são categorias determinantes nas análises deste estudo, e para compreender a conjuntura é também imprescindível definir as categorias de conteúdo: luta de classes da Educação do Campo, defesa da Educação Integral e emancipação do ser social. Nesse sentido, as "[...] categorias da dialética são universais, sendo partes do conteúdo do método de investigação científica. A realidade tem um caráter dialético, o que requer conhecimento das leis e categorias da dialética" (Hermine, 2013, p.16). Por conseguinte, com as categorias elencadas, este estudo possui fidedignidade frente à investigação aprofundada sob a ampliação do tempo escolar diário em escolas do campo.

O MHD no objeto de pesquisa estrutura-se a partir das categorias de forma inter-relacionadas, orientando a análise crítica da realidade. A totalidade permite compreender a política pública educacional no contexto mais amplo do Estado capitalista, evidenciando suas determinações estruturais e interesses de classe. A contradição, por sua vez, revela-se nas tensões entre os objetivos declarados da política de Educação em Tempo Integral e sua implementação nas escolas do campo, marcada por desigualdades históricas e imposições do modelo urbanocêntrico de ensino. Já a mediação corresponde ao movimento reflexivo e prático que busca superar essas contradições, apontando caminhos para a transformação da realidade educacional com base em uma concepção crítica de Educação Integral, vinculada às condições e necessidades dos sujeitos do campo. Frente a essa interação entre as categorias de forma, a figura a seguir ilustra e sintetiza a referida explicação.

Figura 3 - Categorias de forma do MHD no objeto de estudo



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Conforme a Figura 3, a totalidade concreta sinaliza o marco epistemológico desta pesquisa, emergindo as categorias de contradição e mediação, numa relação intrínseca ao método. Ou seja, o MHD se faz presente desde a escolha do objeto até os resultados obtidos por este estudo. Isso está imbricado em todo o processo de escrita. Segundo Kosik (1976, p. 44), "Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido". Contudo, conforme Kosik (1976) explica, os fatos obtidos não dizem respeito necessariamente ao conhecimento da realidade em si, e também o conjunto destes não forma ainda a totalidade. Nesse mesmo sentido, Konder (2008, p. 38) ressalta: "[...] a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização (que, conforme já advertimos, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada)". Sobre a contradição e a mediação, Masson (2012) expressa que o movimento contraditório leva ao entendimento dos modos como os fenômenos são conduzidos e se transformam. Enquanto, o ato de mediar direciona as conexões permeadas nas características da realidade do objeto de estudo.

Diante o exposto, se faz necessário compreender como a totalidade se configura na pesquisa a partir do método e das relações estabelecidas com o campo de estudo. A Figura 4, por sua vez, por meio das categorias da dialética — singular, particular e geral — esclarece detalhadamente o processo de implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo no município de Brumado-BA.

Figura 4 - A totalidade do objeto de estudo

Fonte: Elaborada pelo autor (2025), com imagens da Revista Brumado (2019).

A Figura 4 demonstra como as categorias da dialética estão estruturadas na totalidade do objeto de estudo que é a política pública educacional no Estado capitalista. Assim sendo, o singular envolve o espaço e os sujeitos que dizem respeito à investigação que, neste caso, é a comunidade escolar tanto interna quanto externa à escola, em decorrência das múltiplas determinações que subjazem o *lócus* e participantes da pesquisa. Já o particular é a própria totalidade, ou seja, o contexto da Educação em Tempo Integral no Brasil enquanto política do sistema capitalista que contradiz a Educação Integral defendida na perspectiva marxista de emancipação social. Assim, esta pesquisa mesmo pressupondo que a educação nas escolas do campo é implementada somente com tempo integral, ainda observa quais elementos e possibilidades de Educação Integral podem ser percebidos e inseridos na realidade das escolas do campo. Por fim, o geral — também chamado de universal — é intrínseco à uma dimensão mais ampla concebida na pesquisa, isto é, a agenda política educacional brasileira que determina a adesão dos estados e municípios à política de Educação em Tempo Integral.

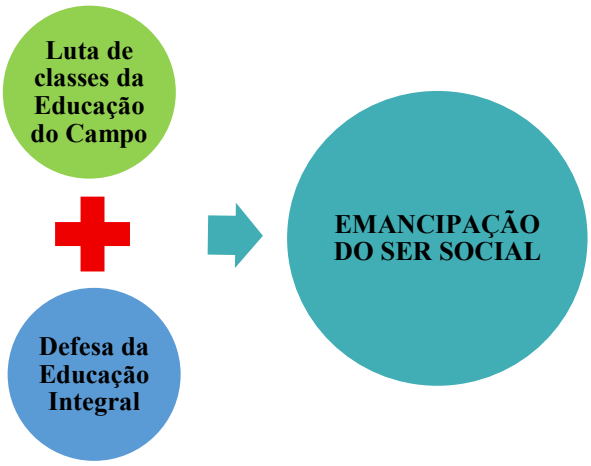
Ao considerar as categorias apresentadas na totalidade do objeto de estudo, ancoradas em Cheptulin (1982), o singular refere-se à realidade concreta da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo em Brumado-BA. Então, a singularidade engloba a comunidade escolar no campo e relaciona-se com o contexto maior que é a Educação em Tempo Integral a nível nacional, ou seja, a particularidade com suas propriedades e ligações que não existem em outras formações materiais. Desse modo, na sua posição de 2º lugar, o particular está entre meio da

totalidade, e àquelas propriedades e ligações que se repetem constituem o geral que é a dimensão maior identificada: a agenda política educacional do Estado-nação. Em razão disso, o particular está envolvido em contradições e mediações, uma vez que é a unidade do singular e geral, estando em constante relação. Portanto, assim como no singular e particular, "O geral e o particular estão interligados. O geral está no particular. Este está, ao mesmo tempo, no geral, ou seja, o geral está no particular e o particular está no geral. No mundo, não existem dois objetos ou fenômenos perfeitamente iguais" (Hermine, 2013, p. 16). Embora, nas formações matérias enquanto o geral e o particular se repetem, o singular não se repete.

Ademais, a comunidade escolar e os povos do campo sob efeito das contradições geradas pelas estruturas de poder (governantes/Estado), necessitam que seus direitos sejam validados em sintonia com suas reais necessidades e características identitárias que lhes são próprias. Nesse sentido, os indivíduos que no *lócus* de pesquisa integram ao singular, majoritariamente são membros da classe trabalhadora do campo que historicamente luta contra a hegemonia capitalista cessante das políticas públicas e esvaziamento do campo. À vista disso, "[...] a contradição está posta no interior dos antagonismos de classes, em que os complexos sociais operantes da reprodução social estabelecem relações de aproximações e distanciamentos dessa base socioeconômica (Lara, 2017, p.119).

Para tanto, são exibidas a seguir as categorias de conteúdo que estabelecem relação com a totalidade e aparecem exclusivamente no contexto das contradições e mediações indagadas no objeto de estudo e nas interações desencadeadas entre si, pois "O conteúdo de um objeto é constituído pelas interações entre elementos e aspectos internos e pelas ações deste objeto sobre outros, externamente" (Hermine, 2013, p. 24).

Figura 5 - Categorias de conteúdo



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Na Figura 5, temos expostas as três categorias de conteúdo, duas delas conjecturam as propostas revolucionárias de Educação do Campo e Educação Integral. Enquanto isso, a terceira resulta das mobilizações sociais desencadeadas por movimentos sociais em defesa de uma educação voltada à formação de sujeitos críticos e à emancipação social, ancorada na teoria marxista. Nesse sentido, o conteúdo "[...] é um processo no qual todos esses elementos e aspectos encontram-se constantemente em interação, em movimento, mudam-se um no outro e manifestam às vezes uma, às vezes outra de suas propriedades" (Lara, 2017, p. 263). Assim, as propriedades das categorias de conteúdo estão em constante movimento devido suas diferenças e características inteligíveis que possuem em comum. Por razão, complementam umas às outras, compondo a essência que fundamenta o objeto de estudo.

Ao pensar as categorias de conteúdo separadamente, é possível identificar as especificidades que cada uma apresenta e por que interagem constantemente. A esse respeito, é preciso mostrar tal ação, percebendo como a contradição e mediação se manifestam no conteúdo.

Quadro 11 - Categorias de conteúdo e as dimensões de contradição e mediação

CATEGORIA DE CONTEÚDO	**AÇÃO**	
	Contradição	**Mediação**
Luta de classes da Educação do Campo	Classe dominante X classe trabalhadora do campo.	Movimento de resistência, reivindicações e práticas pedagógicas contra-hegemônicas.
Defesa da Educação Integral	Conflito interno que limita e/ou confunde a Educação Integral com a ampliação de tempo.	Práticas pedagógicas, currículos e políticas adequadas à realidade da comunidade escolar, numa perspectiva integral, autônoma e crítica.
Emancipação do Ser Social	Opressão executada pelas estruturas de dominação.	Reconhecimento da cultura e fortalecimento da consciência de classe por meio da Educação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme o Quadro 11, em cada categoria de conteúdo, a contradição diz respeito aos conflitos e oposições que se manifestam nas vertentes socioeducativas. Por outro lado, a mediação refere-se aos esforços realizados para superar as contradições, mobilizando operações práticas, discursos e conhecimentos acadêmicos (teóricos e empíricos) orientados à transformação da realidade e à emancipação do ser social.

Nesse sentido, a contradição existente na luta de classes da Educação do Campo abarca os antagonismos entre os interesses do sistema capitalista e os movimentos sociais do campo,

que defendem uma educação emancipadora. Esse movimento, mediado pelas lutas sociais, articula resistência, reivindicação e práticas pedagógicas de caráter crítico-emancipatório.

Na defesa da Educação Integral, a contradição surge a partir do momento em que se implementa a Educação em Tempo Integral, desconsiderando os princípios emancipatórios da Educação Integral e não reconhecendo a distinção de ambas as concepções mencionadas. Por isso, o ato de mediar nessa segunda categoria envolve a superação do referido conflito interno, por meio de práticas pedagógicas, currículos e políticas adequadas aos sujeitos do campo que formam a comunidade escolar dentro e no entorno da escola. Assim, enquadra-se a perspectiva integral, autônoma e crítica, adequada à realidade dos povos camponeses.

Referente à emancipação do ser social, a contradição que a permeia comunica com as duas categorias anteriores. Entretanto, se manifesta na ausência da emancipação promovida pela Educação Integral e Educação do Campo. Nessa medida, o capitalismo transcende oprimindo os estudantes e sua realidade, ao impor hegemonicamente a Educação em Tempo Integral e a Educação Rural que limitam o potencial de liberdade e autonomia dos camponeses. Diante disso, para realizar a mediação, é necessário reconhecer por meio da Educação os saberes e especificidades culturais que os estudantes trazem à escola. Além do mais, fortalecer a consciência de classe frente às políticas de emancipação que formam os membros de uma sociedade diversificada.

Como visto, as categorias de conteúdo se relacionam com as categorias de forma, pois "[...] não podem existir isoladamente. O conteúdo de um objeto é composto de vários elementos e processos. Esses elementos não estão postos aleatoriamente, seguindo um determinado ordenamento que gera uma estrutura própria, uma forma interior" (Hermine, 2013, p.23). No caso da contradição, o elemento principal que a representa é o capitalismo, desencadeante dos conflitos de classes, onde se encontra a luta de projetos de disputa emancipatórios da Educação Integral e da Educação do Campo. Nessas circunstâncias, o conteúdo está envolvido numa luta concreta de caráter contra-hegemônico, pois historicamente as modalidades de ensino mencionadas almejam transformar a realidade dos sujeitos que as contemplam, sendo esse um movimento de mediação.

Outrossim, as categorias de conteúdo se conectam também com as da totalidade: universal — a agenda política do Estado-nação, executada nas contradições estruturais do capitalismo; particular — a Educação em Tempo Integral determinada na legislação brasileira e recorrente em todo o país com experiências e realidades diversas; singular — a Educação em Tempo Integral nas escolas do campo no município de Brumado-BA, onde a comunidade escolar e os povos do campo são atravessados por lutas de direitos educacionais específicos às

suas reais necessidades. Sob essa lógica marxista, a experiência concreta de cada escola municipal em tempo integral no campo analisada, indica a diversidade cultural e identitária das diversas comunidades onde as escolas estão localizadas. Além de desvelar as contradições e potencialidades específicas de cada contexto e suas características em comum.

Portanto, forma e conteúdo não se separam, pois de acordo com Cheptulin (1982, p. 264) “Mediante as categorias de "conteúdo" e de "forma", o homem desdobra a coisa em dois aspectos contrários, organicamente ligados e que se mudam um no outro e incluem o ser da coisa”. Desse modo, a correlação entre conteúdo e forma possibilita a compreensão histórico-dialética que permeiam as tensões, dinâmicas e potencialidades do processo de implementação de escolas em tempo integral no campo, resultando na compreensão crítica das contradições e possibilidades determinantes para a transformação social e educacional.

3.1.2 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

Tendo em vista que todo tipo de pesquisa científica utiliza inicialmente a revisão bibliográfica, consideramos que essa primeira etapa da pesquisa tem seu ponto de partida no levantamento bibliográfico que envolve a fundamentação teórica-epistemológica e o mapeamento de produções acadêmicas acerca das temáticas imersas no objeto de estudo. Diante disso, salientamos que, em todo o caminho da pesquisa, aprimoramos as leituras que, além das contribuições teóricas, trazem dados para o estudo e conduzem as discussões, embasando melhor a pesquisa. A bibliografia é composta pela reunião de toda produção escrita já publicada em diversos meios, tais como:

> [...] livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Desse modo, com a pesquisa bibliográfica, consultamos e utilizamos diversas fontes que abordam e relacionam às temáticas: Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo. Assim, de acordo com Soares e Maciel (2000), realizamos um levantamento e avaliação acerca da produção acadêmica e científica sobre as temáticas do objeto de estudo definidas para a análise da conjuntura problematizada.

Esta pesquisa tem como requisito também a análise de documentos, articulada à pesquisa bibliográfica com levantamento de documentos escolares das instituições que compõem

o lócus da pesquisa. Esse procedimento ancora-se em Gil (2010), ao destacar a proximidade entre o trabalho com documentos e a pesquisa bibliográfica, na medida em que ambas recorrem a fontes registradas para a compreensão do objeto de estudo. Nesse sentido, a análise de documentos contempla diversos meios "[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares" (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Cabe salientar que os estudos e análises de documentos envolvem legislações educacionais a nível nacional, estadual e municipal, que regem as temáticas em foco. Sobretudo, os documentos escolares a saber: Projeto Político Pedagógico (PPP), Matriz Curricular (MC) e leis, decretos, resoluções e portarias referente à Educação do município de Brumado-BA; além de informações e dados coletados nas plataformas digitais dos institutos de pesquisas oficiais do país como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como em revista física, jornais e portais de notícias online.

Este estudo se caracteriza como pesquisa de campo, com integração dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica e documental, elencando diálogos e contrapontos críticos das bibliografias e dos documentos com a realidade pesquisada. Segundo Gonçalves (2001, p.67),

> A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

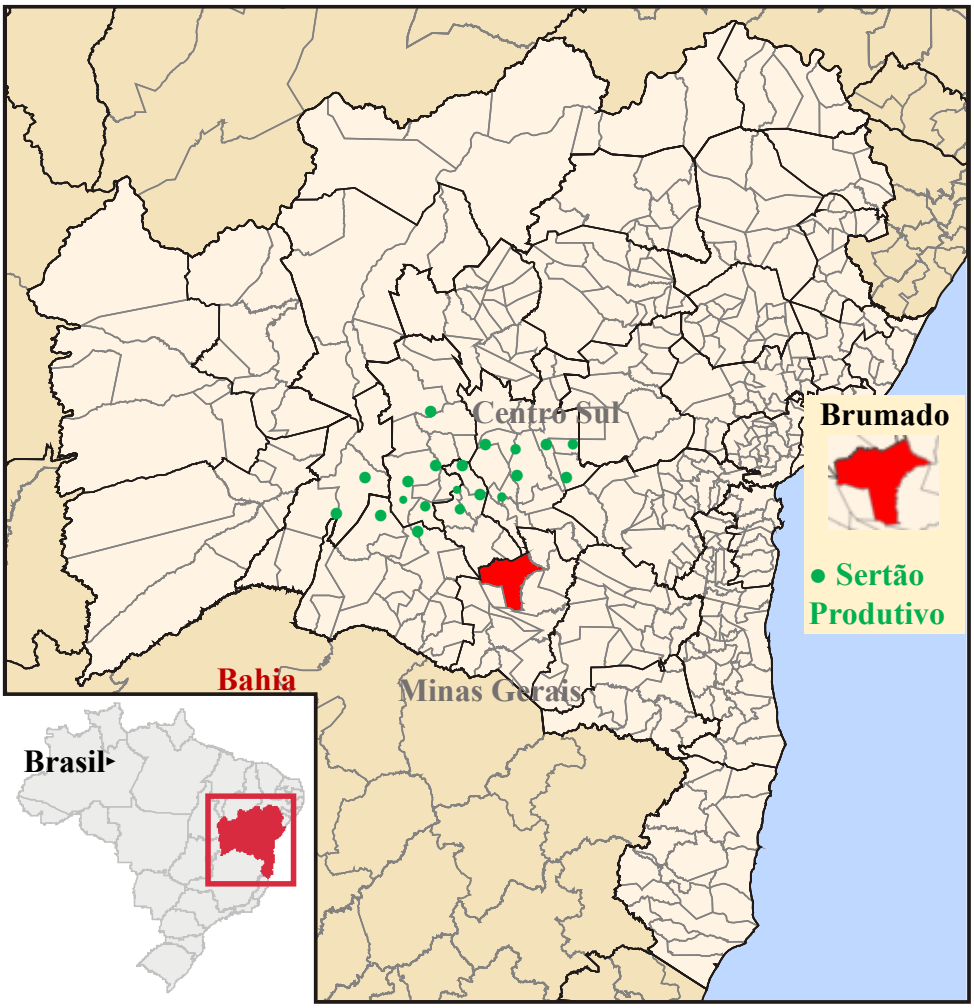
De acordo com Gil (2010), em busca de informações e conhecimentos, delineamos a pesquisa como exploratória e analítica, devido a sua intencionalidade metodológica em proporcionar maior familiaridade com o fenômeno da implementação da Educação em Tempo integral nas escolas do campo, ainda pouco conhecido ou estudado. Para isso, utilizamos a ideologia e a ciência do marxismo: o MHD enquanto método de pesquisa, compreendido na teoria de Karl Marx ao se debruçar sob as relações capitalistas e suas múltiplas estratégias e condições de dominação na sociedade.

3.2 O município de Brumado-BA: a capital do minério e o lócus da pesquisa

O município de Brumado localiza-se no interior do estado da Bahia, numa distância de 530 km da capital baiana (Salvador-BA) e pertence ao território de identidade Sertão Produtivo,

que compreende 20 municípios, fazendo limite com o estado de Minas Gerais-MG. A figura a seguir apresenta tanto a localização quanto a situação geográfica do município.

Figura 6 - Contexto geográfico Brumado-BA



Fonte: Elaborada por Carlos Henrique Rodrigues (2006) e adaptada pelo autor (2025).

Na Figura 6, Brumado está localizado na Região Centro Sul da Bahia, onde estão situados os municípios do Sertão Produtivo: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo e Urandi; sinalizados na figura com um ponto verde.

A última medição territorial de Brumado foi realizada em 2024 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apresenta a área municipal de 2.207,612 km², ocupando o *ranking* das extensões territoriais, na posição 60ª de 417 entre os municípios da Bahia e 685ª de 5570 entre todos os municípios do Brasil; cuja região intermediária e de influência é o município de Vitória da Conquista-BA (IBGE, 2018; 2024). Ademais, é relevante apresentar

a microrregião de Brumado e os municípios limítrofes que estão traçados entre dez áreas territoriais que circundam o referido município, conforme exposto a seguir na Figura 7.

Figura 7 - Microrregião de Brumado e municípios limítrofes

Fonte: Plano Diretor Brumado (2006).

Nessa microrregião, onde estão os municípios limítrofes — Aracatu, Caraíbas, Dom Basílio, Ituaçu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Rio de Contas, Rio do Antônio e Tanhaçu — Brumado se destaca como o maior município em extensão territorial e o mais populoso. Segundo o Censo Demográfico 2022, realizado pelo IBGE, a população brumadense (gentílico) é de 70.510 habitantes, com densidade demográfica de 31,94 habitante por quilômetro quadrado (IBGE, 2022). Já em 2024, conforme a última estimativa populacional divulgada pelo IBGE, o município continha 74.095 pessoas, (2024).

Economicamente, Brumado também está em 1º lugar entre os 11 municípios apresentados na Figura – 5, cujo Produto Interno Bruto (PIB) em 2021 foi calculado em R$ 1,8 bilhão, com renda per capita de R$ 26.432,55 (IBGE, 2021). Os setores econômicos (×1000) do município são bastante diversificados, uma vez que na agropecuária têm-se R$ 47.627.449, na indústria R$ 749.928.923, nos serviços privados R$ 588.110.312 e públicos R$ 243.535.985 (IBGE, 2021). Diante desses dados, a menor arrecadação resulta da agricultura e pecuária,

enquanto a principal renda está na mineração representada pelo setor indústria. Assim, é importante enfatizar que Brumado difere de seus municípios limítrofes que se desenvolvem mais a partir da agropecuária. Por isso, importa conhecer a história de Brumado e como se emancipou politicamente perante a influência exercida na microrregião.

A economia do município tem relação com a sua história. Primeiramente, o nome Brumado não foi definido por acaso, pois a etimologia da palavra vem do termo "bromo". No século XIII, esse termo era constantemente empregado pelos mineiros e bandeirantes no garimpo às margens do Rio Brumado. Desse modo, por volta dos anos 1710 e 1720, a utilização da palavra significava as ações de perda ou engano, mistificação ou desaparecimento do ouro que ocorria durante a lavra no córrego, onde era suposta alta concentração de minério valioso como o ouro. Já, conforme o antigo historiador, geógrafo, engenheiro e escritor brasileiro, Teodoro Fernandes Sampaio (1855-1937), nascido na Bahia, a origem do nome Brumado advém de uma expressão tupi: *Itimbopira* (Y – timbó – pyra), cujo significado é enevoado ou coberto de bruma. Por outro lado, um missionário português da época, chamado José Dias Ribeiro da Silva (1880-1937), que vivia em Brumado, popularmente conhecido como Padre Zé Dias, fez uma analogia ao topônimo "Brumado", que se originou da Serra Geral e da Chapada Diamantina, "que ao Norte, ao amanhecer, desce das serras brumas cobrindo a cidade" (dizia o padre). Todo esse contexto, faz sentido e de fato os conceitos relacionam entre si e contribuíram para a nomeação histórica do município (Arquivo Municipal, s.d.).

A gênese territorial de Brumado pode ser compreendida a partir do processo de ocupação colonial do Brasil, estruturado pelas capitanias hereditárias e pela concessão de terras como estratégia de controle e povoamento. Nesse sistema, os donatários podiam distribuir sesmarias, mecanismo que favoreceu a formação de grandes propriedades e a interiorização da ocupação (IBGE, s.d.; Nozoe, 2006). Além disso, no contexto do padroado, a Igreja Católica exerceu funções institucionais ampliadas, uma vez que os registros paroquiais produziram efeitos civis e jurídicos, reforçando a centralidade da paróquia e do pároco[13] como instâncias locais de documentação e autoridade (Borges, 2008; Leão Filho, 2021). Nesse sentido, o surgimento de Brumado é demarcado em um local específico chamado Fazenda Campo Seco, que até os dias atuais preserva esse nome enquanto povoado rural. Outrora, as terras que hoje compreendem a cidade de Brumado eram pertencentes à referida fazenda (IBGE, s.d.).

Assim, na história do município, a dinâmica de circulação fundiária e a presença

[13] Na Igreja Católica, o pároco é o padre responsável por uma paróquia, isto é, uma comunidade religiosa organizada em torno de uma igreja matriz (principal) de um bairro, povoado ou cidade (Igreja Católica, 1983, cân. 515, §1; cân. 519).

histórica da Igreja Católica podem ser observadas na trajetória do padre André Antunes Maia, filho de João Antunes Moreira, que herdou as terras da Fazenda Campo Seco e as vendeu, em 1749, para José de Souza Meira; em 1755, essas terras já pertenciam a Miguel Lourenço de Almeida, familiar do Santo Ofício (IBGE, s.d.; Santos Filho, 1956). Além disso, outra área territorial que marca a história de Brumado é a Serra das Éguas, que em 1764 também pertencia ao padre André Antunes da Maia[14] (IBGE, s.d.). Cabe salientar que a Serra das Éguas é rica em jazidas de minérios diversos, com destaque para magnesita, talco e dolomita, associadas à atividade mineradora e à presença de empresas do setor na região (Moreira, 2020).

Em 1970, Brumado começou a chamar atenção pela sua grande reserva mineral e de qualidade. A partir de 1980, a cidade recebe o título de Capital do Minério, tornando-se comum o uso dessa expressão no cotidiano dos brumadenses, em jornais, feiras, relatórios econômicos, etc. Um dos principais motivos para o surgimento dessa designação pode ser compreendido pelo fato de que, na Serra das Éguas, encontra-se a 3ª maior mina de magnesita a céu aberto do mundo e a 2ª maior mina de talco do Brasil (Arquivo Municipal, s.d.).

Em 2025, Brumado completou 148 anos de emancipação política. No princípio, era dependente de Rio de Contas-BA, depois foi distrito de Caetité-BA e denominado como Bom Jesus dos Meiras, alcançando sua independência no dia 11 de junho de 1877. O município veio a ser redefinido oficialmente como Brumado somente em 1931, pois, nos tempos mais remotos do povoamento, a área territorial já havia sido denominada de tal modo. Atualmente, possui mais de 33 bairros urbanos e subdivide-se em quatro distritos, a saber: Ubiraçaba, Itaquaraí, Cristalândia e Umburanas, com cerca de 95 comunidades em toda a área rural (Brumado, 2015).

Apesar de Brumado ser fortemente influenciado pelo minero-negócio e apresentar baixa produção agropecuária, nas comunidades camponesas se expressam diversas formas de produção, bem como lutas e resistências das populações do campo. No âmbito da agricultura e da pecuária, o município cultiva algodão, feijão, maracujá, hortaliças e outros mantimentos, além de manter criações de bovinos, suínos, caprinos, ovinos e aves. Nesse contexto, articulam-se a produção dos pequenos produtores da agricultura familiar camponesa e as atividades associadas ao agronegócio, em um território historicamente constituído pela presença e interação de povos indígenas, africanos e europeus.

---

[14] Esse protagonismo de um agente eclesiástico (padre) na cadeia de posse e negociação de terras pode ser lido como um indício da relevância social e institucional da Igreja nos processos de ordenamento local e legitimação documental, em consonância com o contexto do padroado e da centralidade paroquial na vida civil da colônia (BORGES, 2008).

3.2.1 Panorama da Educação municipal

Conforme a plataforma digital de dados educacionais QEdu, a Educação Básica em Brumado é ofertada em 37 escolas públicas e 9 escolas privadas, totalizando 46 unidades de ensino regular. Majoritariamente, essas escolas são de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e o município conta com 6 escolas de Ensino Médio ao todo, sendo 3 na rede pública e 3 na rede privada. Há políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão em ambas as redes, embora outras políticas como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação em Tempo Integral funcionem apenas na esfera pública (QEdu, 2025).

A educação ofertada nas escolas públicas municipais de Brumado integra a rede municipal de ensino e é organizada no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, que estabelece normas e instâncias de regulação e gestão (como Secretaria e Conselho Municipal de Educação). Os dados atualizados em 2024, sobre o quantitativo de escolas municipais apontam 34 escolas, mostram 21 localizadas na sede e 13 no campo. Todas funcionam em tempo integral, regularmente com Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. Essas escolas estão distribuídas nos diversos bairros da cidade e no perímetro urbano até nas áreas rurais mais distantes, atendendo estudantes oriundos de diversas realidades. A tabela a seguir apresenta, por etapa, o quantitativo de matrículas que foram efetivadas em 2024 pelo sistema municipal de ensino.

Tabela 3 - Matrículas por etapa no Sistema Municipal de Ensino de Brumado-BA - 2024

ETAPA	CAMPO	CIDADE	TOTAL
Creche	196	823	1.019
Pré-escola	364	908	1.272
Ensino Fundamental Anos iniciais	1.136	2.520	3.656
Ensino Fundamental Anos finais	894	2.057	2.951
EJA	0	482	482
Educação Especial	106	383	489

Fonte: Elaborada pelo autor (2025), com dados do Censo Escolar INEP, 2024 – Qedu.

A partir do quantitativo de matrículas apresentadas por etapa na Tabela 3, observa-se que as matrículas no campo são numericamente inferiores às da cidade em todas as etapas, o que se relaciona também com a distribuição demográfica do município. Também, conforme já

apontamos, das 34 escolas municipais, 13 estão localizadas no campo (38,2%). Assim, a interpretação desses dados deve considerar a distribuição populacional: segundo o Censo 2022, a população rural de Brumado é de 18.254 habitantes (cerca de 25,9% do total). Embora 38,2% das escolas municipais estejam no campo (13 de 34), as matrículas rurais em 2024 correspondem a aproximadamente 27,3% do total (2.696 de 9.869). Desse modo, mais do que indicar fragilidade pela quantidade de escolas, os dados sugerem diferenças de porte das unidades, dispersão territorial e condições de acesso e permanência, além da ausência de matrículas em EJA no campo.

Na última divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2023, o município apresentou bom desempenho: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Brumado obteve 5,9, enquanto nos anos finais registrou 5,5. Então, considerando a soma das notas dos anos iniciais e finais, e dividindo o total de 11.4 por dois, a média geral do município no IDEB é 5.7. Vale salientar que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o município registrou queda no IDEB em relação aos anos de 2017 e 2019 que obtiveram a maior nota, com 6.1.

Conforme está publicado no QEdu, os dados do Censo Escolar 2023, sobre distorção idade-série, revela que em Brumado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes do campo e da cidade estavam com defasagem entre idade e ano escolar de 11,1%. A cada 100 crianças dos anos iniciais, cerca de 11 estavam atrasadas 2 anos ou mais no processo de escolarização. Referente à distorção idade-série dos anos finais do Ensino Fundamental, houve um percentual maior em relação aos anos iniciais, pois no campo e na cidade 19,8% que estavam com o referido atraso escolar. Esse quantitativo mostra que a cada 100 crianças, aproximadamente 20 estavam com 2 anos ou mais de atraso escolar (QEdu, 2025).

Ainda, segundo dados do QEdu (2025), a infraestrutura das escolas públicas municipais de Brumado apresenta acessibilidade para pessoas com deficiência, dispondo de salas de aula, dependências e sanitários adaptados e/ou específicos. Além disso, as unidades contam com água potável, energia elétrica, alimentação escolar em diferentes turnos do dia letivo e serviços de esgotamento e coleta de lixo. Quanto aos recursos tecnológicos digitais, as escolas possuem conexão à internet/banda larga e equipamentos eletrônicos diversos. Contudo, a presença desses recursos não garante, por si só, seu uso pedagógico contínuo e efetivo, o que depende de condições como conectividade estável, manutenção e formação docente.

3.2.2 Recorte da pesquisa: escolas pesquisadas

Para compor o *lócus* da pesquisa, das 13 escolas municipais em tempo integral no campo, delimitamos 3 escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, cujos nomes, localização e critérios de escolha estão organizados no quadro a seguir.

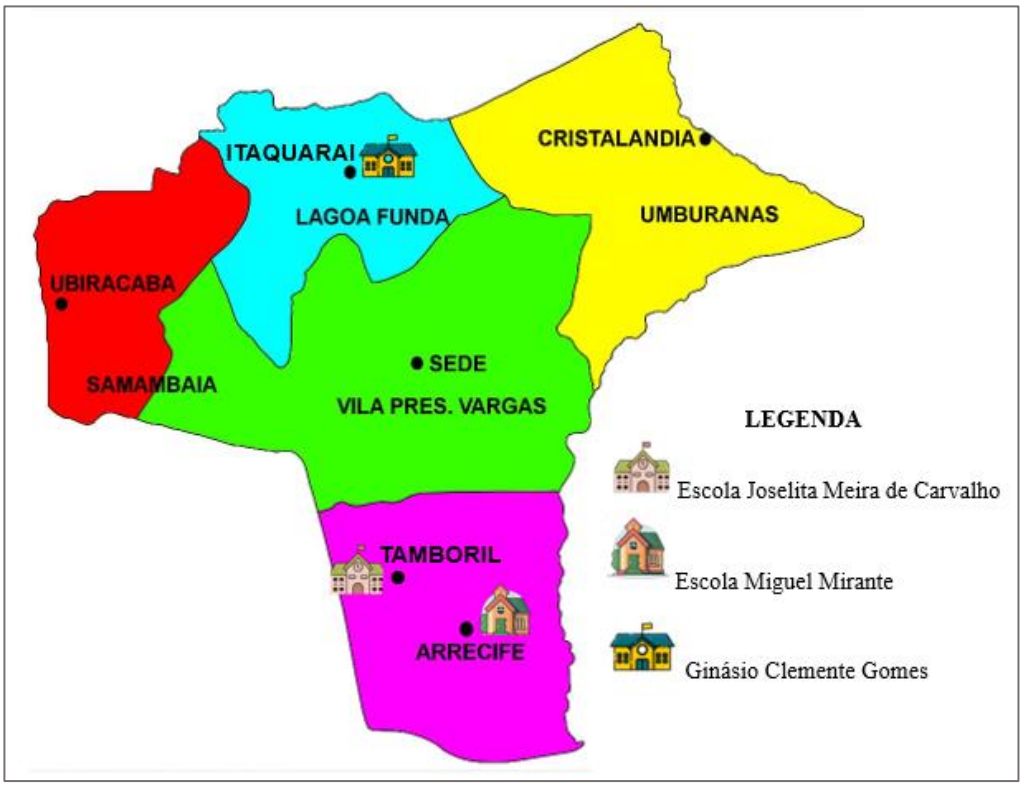
Quadro 12 - Lócus: Escolas do campo em tempo Integral

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	CRITÉRIOS DE ESCOLHA
Escola Municipal em Tempo Integral Professora Joselita Meira de Carvalho	Fazenda Tamboril	Essa escola foi a primeira a funcionar em tempo integral no campo, por isso, a escolhemos. Além disso, contribuíram para a escolha o fato de já ter atendido mais de 400 estudantes e a localidade possuir uma forte cultura agropecuária.
Escola Municipal em Tempo Integral Miguel Mirante	Povoado Arrecife	Escolhemos essa escola por estar localizada em um povoado, a fim de refletir, com base nas culturas e especificidades dos povos do campo, sobre a realidade local.
Ginásio Municipal em Tempo Integral Professor Clemente Gomes	Distrito Itaquiraí	A escolha dessa escola se deu em razão de estar localizada em um distrito que possui diversas comunidades em sua proximidade e estar em pleno desenvolvimento. Nesse sentido, a escola é o núcleo dos estudantes das comunidades circunvizinhas, pois o município não possui mais escolas multisseriadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essas escolas possuem culturas bastante diversificadas entre si, pois recebem estudantes de comunidades circunvizinhas e também de localidades mais distantes, inclusive de municípios vizinhos nas divisas de Brumado. Desse modo, a comunidade escolar apresenta identidade camponesa, e os profissionais da educação são, em sua maioria, oriundos do campo. Assim, justificamos que as demais escolas não foram incluídas em virtude das especificidades e dos limites da pesquisa, bem como por estarem muito próximas entre si e das unidades selecionadas, o que poderia resultar na obtenção de dados semelhantes. Destarte, as escolas foram delimitadas considerando o porte infraestrutural e a lógica de localização, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 8 - Localização das escolas pesquisadas



Fonte: Plano Diretor Brumado (2006), adaptada pelo autor (2025).

Em síntese, a Escola Miguel Mirante é a de menor porte, atende a estudantes de diferentes comunidades de Brumado e, em alguns casos, de localidades limítrofes, conforme informações da gestão escolar, e localiza-se no povoado Arrecife, onde as residências estão agrupadas ao redor da escola. A escola de porte intermediário é a Joselita Meira de Carvalho, com capacidade para comportar mais educandos, localizada na Fazenda Tamboril, cuja comunidade é fortemente marcada pela agropecuária. Por fim, a maior escola é a Clemente Gomes sendo considerada um núcleo, pois as diversas comunidades que estão próximas à área distrital são atendidas pela referida escola, localizada em Itaquiraí. Esse distrito possui uma mescla de características das outras localidades onde estão situadas as demais escolas, bem como se destaca na produção de maracujá e um pequeno comércio local de vários gêneros, desde alimentação até vestimenta.

A seguir, apresenta-se a caracterização detalhada de cada escola pesquisada.

3.2.2.1 Caracterização: Escola Municipal em Tempo Integral Professora Joselita Meira de Carvalho

A Escola Municipal em Tempo Integral Professora Joselita Meira de Carvalho, cuja denominação foi definida por decisão da comunidade da Fazenda Tamboril, como forma de

homenagear a professora Joselita Meira de Carvalho (*in memoriam*), foi fundada em 28 de dezembro de 2009, pela Lei Municipal nº 1.584/2009 e pela Resolução nº 006/2011 (CME-BA). Diante disso, apresenta-se a imagem a seguir, que registra o espaço externo da escola.

Imagem 1 - Dimensão externa da Escola Joselita Meira de carvalho

Fonte: Acervo do pesquisador (2025).

Na Imagem 1, observa-se que, no entorno imediato da Escola Joselita Meira de Carvalho, há trechos de terra batida, enquanto, em frente à escola, verifica-se pavimentação asfáltica com acesso vindo da sede do município. Ressalta-se que as condições de pavimentação variam entre as localidades rurais de Brumado, com a coexistência de trechos pavimentados e não pavimentados.

Em 2017, a escola teve mudanças em sua estrutura e no público atendido, passando a funcionar em tempo integral, com carga horária total de nove horas diárias, iniciando suas atividades às 7:00 e finalizando às 16:00. As etapas de ensino ofertadas são Educação Infantil para crianças de 03 a 05 ano e Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Conforme dados do Censo Escolar (2024), coletados na plataforma QEdu, o quantitativo de matrículas realizadas pela escola em 2024 foi 38 na pré-escola, 138 nos anos iniciais e 100 nos anos finais, contemplando no total cerca de 276 estudantes oriundos das diversas comunidades camponesas circunvizinhas. Além disso, a escola possuía no ano 22 docentes e avaliação no IDEB atingiu a nota de 4,5 no 1° ao 5º ano do Ensino Fundamental, e 4,0 para o 6º ao 9º ano (QEdu, 2024).

A equipe administrativa e pedagógica da escola é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. O documento que regulamento o currículo escolar é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Por meio desse, a gestão escolar disse que busca subsidiar os profissionais na construção de uma concepção de ensino-aprendizagem alinhada ao currículo, acompanhando e organizando o trabalho pedagógico e promovendo a integração dos

órgãos colegiados para uma gestão participativa e democrática (Brumado, 2022a).

Nesse sentido, a escola conta com a atuação de educadores sociais no período de tempo integral e são comumente denominados como monitores e/ou professores de reforço escolar. Estes, contribuem para manter a organização das rotinas escolares e o bom funcionamento da escola, assegurando aos estudantes o aprendizado com ênfase em leitura, interpretação e cálculo, além de desenvolver atividades recreativas e dispor suporte aos professores, desenvolvendo atividades para superação das dificuldades dos educandos. Conforme o PPP, a proposta pedagógica da escola é construída com o envolvimento dos professores (Brumado, 2022a). Além disso, a escola conta com equipe de apoio, incluindo porteiros, profissionais de limpeza/serviços gerais e merendeiras.

No que se refere à infraestrutura, de acordo com o PPP, a escola subdivide-se em prédio escolar e área anexa. Esse primeiro espaço conta com 17 salas de aula, 1 sala de vídeo, 2 banheiros para estudantes e 2 para professores; secretaria, diretoria, sala de professores e coordenação pedagógica funcionam em um espaço amplo e compartilhado. Há ainda 1 depósito, 1 almoxarifado, 1 cantina, 1 reservatório de água potável, 1 quadra poliesportiva coberta e 1 refeitório. A área anexa conta com 1 biblioteca e 1 depósito, e não há laboratório de informática e de ciências. Desse modo, o PPP caracteriza a infraestrutura como razoavelmente ampla e adequada, com salas de aula climatizadas e com janelas grandes. Entre os equipamentos eletroeletrônicos disponíveis, constam TVs, aparelhos de som, computadores, impressoras e data shows, em boas condições de uso (Brumado, 2022a).

No geral, as dependências da escola contam com acessibilidade e não possui rede de esgoto. Quanto à alimentação escolar, a escola dispõe de água filtrada e oferece quatro refeições diárias: café da manhã, merenda no intervalo da manhã, almoço e café da tarde. No setor de serviços e tecnologia, utiliza água de poço artesiano, energia elétrica da rede pública, internet banda larga e possui coleta de lixo periódica (QEdu, 2024).

As características mais marcantes do público atendido, oriundo das comunidades circunvizinhas, incluem nível socioeconômico baixo, com predominância de famílias cuja subsistência está vinculada à agricultura de subsistência, além de referências morais, religiosas e culturais diversificadas. Os encontros convocados pela escola constituem um espaço de diálogo com pais e responsáveis, voltado ao acompanhamento de informações educacionais e comportamentais dos estudantes. Por fim, a comunidade escolar tem como diferencial o Colegiado Escolar, composto por representantes de pais, profissionais da escola e da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), que atua como um órgão deliberativo, consultivo, avaliativo e fiscalizador (Brumado, 2022a).

3.2.2.2 Caracterização: Escola Municipal em Tempo Integral Miguel Mirante

A Escola Municipal em Tempo Integral Miguel Mirante recebeu esse nome em homenagem ao vereador Miguel Mirante que, embora não fosse natural do povoado de Arrecife, trouxe muitos benefícios à comunidade durante a gestão municipal do ex-prefeito Armindo Azevedo (1899- 1967). Assim, a escola possui uma longa trajetória na história educacional de Brumado e tem contribuído, por décadas, para a alfabetização e a formação dos povos do campo na região. Data-se que a escola foi fundada em 21 de abril de 1959, contudo a lei que oficialmente respalda seu funcionamento foi promulgada em 28 de dezembro de 2009, Lei nº 1.584/2009 (Brumado, 2022b).

Destaca-se que, até o ano de 2005, as aulas eram ministradas em classes multisseriadas, de modo a contemplar o processo ensino-aprendizagem de acordo com a realidade da comunidade escolar. Nesse sentido, desde a sua fundação, a escola vem mantendo uma estrutura física menor, ainda que com a implementação da Educação em Tempo Integral foi necessário ampliar os espaços físicos-educativos. Por isso, a imagem a seguir apresenta externamente a estrutura da escola.

Imagem 2 - Dimensão externa da Escola Miguel Mirante

Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

A Imagem 2 mostra que a Escola Miguel Mirante está instalada na praça central do povoado, calçada com paralelepípedos, e cercada pelas casas dos poucos moradores, dispostas praticamente em torno da escola. A instituição é de grande importância para outras comunidades mais isoladas, pois, desde 2006, tornou-se o núcleo das escolas vizinhas, devido ao impacto do fechamento de escolas do campo.

Em decorrência da implementação da Educação em Tempo Integral na Escola, em julho de 2017, ficaram instituídas aulas regulares pela manhã e atividades de reforço e oficinas à tarde, iniciando as atividades educativas das 7:00 às 16:00 horas. O ensino comporta estudantes da Educação Infantil, compreendendo as etapas de creche e pré-escola; bem como oferta de Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais (Brumado, 2022b).

Segundo dados do Censo Escolar (2024), dispostos no QEdu, os números de estudantes matriculados em 2024 correspondiam a 11 matrículas na Pré-escola, 59 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 57 nos anos finais, representando em média 127 estudantes. No referido ano, o quadro docente da escola estava formado por 14 professores e as notas atingidas pelos estudantes no IDEB foram 5,4 nos anos iniciais e 5,5 nos anos finais (QEdu, 2024).

Conforme informado no PPP elaborado em 2022, a infraestrutura da escola conta com 10 salas de aula, 01 biblioteca/sala de leitura, 01 pátio coberto, 01 sala de vídeo, 01 cantina, 01 cozinha, 06 banheiros para estudantes, 01 banheiro para funcionários, 01 refeitório, 01 sala de diretoria, 01 sala de professores, 01 secretaria e 01 auditório. Não existem laboratórios de informática ou ciências, nem sala de coordenação pedagógica. A equipe administrativa é composta por um membro diretor, um docente articulador e um coordenador pedagógico. Além disso, a equipe de apoio escolar inclui 3 funcionários de serviços gerais, 2 cozinheiras e 3 porteiros; bem como educadores sociais do tempo integral: monitores, oficineiros e professores de reforço (Brumado, 2022b).

Em sua estrutura física, a escola conta com salas de aulas climatizadas (ar-condicionado) e acessibilidade para deficientes nas dependências e sanitários. Para a alimentação dos estudantes, a escola dispõe de água filtrada e oferece quatro refeições diárias: café da manhã, lanche do intervalo, almoço e lanche da tarde. No setor de serviços, possui água de poço artesiano, energia elétrica da rede pública (e outros), fossa asséptica e coleta periódica de lixo. Sobre recursos tecnológicos e equipamentos digitais, dispõe de internet banda larga, impressora, copiadora, retroprojetor e televisão (QEdu, 2024).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a escola orienta sua atuação pelos princípios da gestão democrática e participativa, buscando integrar a comunidade escolar interna e externa e ampliar a escuta e a participação nos processos decisórios. O Colegiado Escolar, foi criado em 01 de junho de 2022, é composto pela direção, representantes docente, funcionários e pais, cujo objetivo almeja ampliar a participação na análise de projetos e acompanhar as atividades técnico-pedagógicas e administrativas-financeiras, combatendo práticas autoritárias e fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade (Brumado, 2022b).

Para garantir o pleno funcionamento, a escola conta com a gestão municipal e a Secretaria de Educação, repassando os recursos financeiros, provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a compra de material de consumo e permanente, mediante apreciação do Colegiado Escolar. Além disso, a característica do público atendido é demarcada pela agricultura e agropecuária, promovendo a subsistência dos camponeses residentes no povoado, influenciando também as comunidades rurais de origem dos estudantes (Brumado, 2022b).

3.2.2.3 Caracterização: Ginásio Municipal em Tempo Integral Professor Clemente Gomes

O Ginásio Municipal em Tempo Integral Professor Clemente Gomes recebeu essa denominação em homenagem ao primeiro professor do distrito Itaquaraí em Brumado, também caracterizado como um vilarejo. Clemente Gomes prestou serviços que contribuíram tanto para a educação da comunidade quanto para o desenvolvimento da vila. Em razão disso, a escola originalmente foi fundada em 1 de dezembro de 1992, pela Lei Municipal nº 1.034/1992, como Ginásio Municipal Professor Clemente Gomes. A criação dessa escola se deu pela necessidade de uma instituição mais ampla, ofertando desde Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Além disso, no passado, contemplou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em meados de 2022, disponibilizou suas dependências ao Ensino Médio Sem Fronteiras (EMSF), realizado pelo Colégio Estadual Getúlio Vargas (CEGV) de Brumado (Brumado, 2022c).

Devido à ampla estrutura física escolar na localização, o Ginásio Clemente Gomes é considerado uma escola polo ou um grande núcleo de ensino, pois atende a estudantes vindos desde as comunidades próximas até àquelas mais distantes. A imagem a seguir mostra, pela dimensão externa, a amplitude do espaço e as características do local onde está instalada.

Imagem 3 - Dimensão externa do Ginásio Clemente Gomes

Fonte: Acervo do pesquisador (2025).

Conforme a Imagem 3, é possível argumentar que a comunidade de Itaquaraí, apesar de ser considerada do campo, possui algumas características mais urbanizadas. Inclusive, no ponto em que a escola está localizada, nota-se a predominância de calçamento com paralelepípedos e a ausência de vegetação. Isso se dá em razão do pleno desenvolvimento influenciado pela mesclas de culturas econômicas urbanas e rurais. A vila possui um pequeno comércio de diversificados gêneros alimentícios, saúde, beleza e bem-estar, além de manutenção de transportes e aparelhos tecnológicos digitais. Contudo, a agropecuária é forte no distrito, principalmente referente ao plantio de maracujá e outras lavouras influentes. Nesse sentido, as propostas pedagógicas da escola reivindicam a concepção de Educação do Campo.

Sobre a organização da escola, a instituição oferta turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, organizadas por seriação. Por se tratar de uma escola em tempo integral, os estudantes permanecem na instituição das 7h às 16h, período em que são oferecidas quatro refeições diárias: café da manhã, merenda, almoço e lanche (Brumado, 2022c).

De acordo com os dados do Censo Escolar (2024), publicados na plataforma QEdu, as matrículas no Ginásio Clemente Gomes foram contabilizadas em 2024 com 45 na Pré-escola, 143 nos anos inicias do Ensino Fundamental e 129 nos anos finais. Esses números representam cerca de 317 estudantes na escola, e o quadro docente no ano em questão eram 21 professores. Os resultados dos estudantes no IDEB estão avaliados em 4,8 nos anos iniciais e 5,7 nos anos finais (QEdu, 2024).

Segundo o PPP elaborado em 2022, o compromisso da instituição é com a formação ética, política e social dos estudantes, almejando a valorização dos saberes próprios e característicos do meio em que vivem. Dessa forma, desde 2022, o funcionamento da escola geralmente inclui, na equipe gestora, um membro diretor, um vice-diretor, um articulador e um coordenador pedagógico; contando também com os educadores sociais que ministram aulas de reforços e oficinas pedagógicas, recreativas e de lazer. Além disso, a escola possui instâncias colegiadas, como o Colegiado Escolar, composto por pais e professores, além do Pré-Conselho de Classe e do Conselho de Classe (Brumado, 2022c).

A infraestrutura física da escola é espaçosa, com salas amplas e climatizadas. Além disso, as dependências da escola contam com acessibilidade para pessoas deficientes. Assim, os espaços físicos são divididos em três categorias com os respectivos quantitativos: pedagógicas - 15 salas de aula, 03 pátios cobertos, 02 áreas de lazer, 01 auditório, 01 biblioteca, 01 laboratório de ciências, 01 laboratório de informática, 01 escritório, 01 quadra de esportes, 01 sala de reforço escolar e 01 sala de vídeo; serviços - 04 banheiros para estudantes, 03 banheiros

de funcionários, 01 cozinha, 01 depósito de lanches; 01 depósito de limpeza e 01 refeitório; administrativas - 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores e 01 de coordenação (Brumado, 2022c).

No quesito de equipamentos e tecnologia, o Ginásio Miguel Mirante possui impressora, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, aparelho de TV e computador com acesso à internet e banda larga. Os serviços da escola contam com água tratada, energia elétrica, esgotamento sanitário e coleta periódica de lixo, oferecidos pelo poder público municipal (QEdu, 2024).

Por fim, de acordo com o PPP do Ginásio Clemente Gomes, a proposta pedagógica prevê a implementação da Educação do Campo e o desenvolvimento de ações voltadas à Educação Inclusiva. Nesse documento, também se registra que a escola busca acolher a cultura local e atende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em articulação com o Núcleo de Atendimento Especializado (NAE) de Brumado (Brumado, 2022c).

3.3 Participantes da pesquisa

Em cada escola definimos o quantitativo de 8 participantes, sendo 1 diretor(a) ou vice-diretor(a), 1 coordenador(a) pedagógico(a), 3 professores(as) e 3 pais ou responsáveis pelos estudantes. No total, a amostra da pesquisa é composta por um grupo de 24 participantes. Entendemos que os profissionais da Educação possuem domínio das normativas e processos de gestão, enquanto os(as) pais e/ou responsáveis contribuem com a percepção sobre a dimensão prática e cotidiana da implementação da Educação em Tempo Integral.

Em razão desta pesquisa ser de campo, com realização de entrevistas e questionários, os entrevistados e respondentes serão mencionados com pseudônimos relacionados à história e exploração de minério em Brumado. Isto é, nomes de lugares antigos, pedras preciosas, minerais diversos e outras denominações peculiares. Inclusive, na etapa das entrevistas, os nomes reais das escolas foram substituídos por pseudônimos referente à cultura econômica de Brumado, para que não haja identificação dos participantes.

A escolha dos pseudônimos ocorreu com a intenção de visibilizar aspectos importantes do município durante toda a pesquisa, fortalecendo as relações entre as partes deste percurso metodológico e garantindo a não identificação pessoal dos participantes, tampouco o nome real das escolas durante a análise de dados, conforme está descrito a seguir no Quadro 13.

Quadro 13 - Definição e organização dos pseudônimos

LÓCUS	PARTICIPANTES	PSEUDÔNIMOS	INSTRUMENTOS
Escola Minério	Direção	Esmeralda	Entrevista
	Coordenação	Diamante	
	Pais/responsáveis	Magnesita Talco Dolomita	
	Professores	Prof. Brumadense Prof. Bandeirante Prof. Mineiro	Questionário online
Escola Agricultura	Direção	Ouro	Entrevista
	Coordenação	Quartzo	
	Pais/responsáveis	Cristal Granito Magnésio	
	Professores	Prof. Bom Jesus dos Meiras Prof. Chapada Diamantina Prof. Sertão Produtivo	Questionário online
Escola Agropecuária	Direção	Ametista	Entrevista
	Coordenação	Itimbopira	
	Pais/responsáveis	Mármore Turmalina Ferro	
	Professores	Prof. Serra Geral Prof. Rio Brumado Prof. Serras Brumas	Questionário online

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Cabe frisar que os pseudônimos criados não possuem relação alguma de identificação real dos participantes e das escolas. Sobretudo, os nomes de lugares não estão vinculados com o local de residência dos participantes. Por isso, os pseudônimos refletem as informações e discussões apresentadas no início deste tópico do percurso metodológico.

Os critérios de inclusão/exclusão adotados na seleção dos participantes foram criados de modo a contemplar os instrumentos de produção de dados e atender à questão de pesquisa: Como a Educação em Tempo Integral vem sendo implementada nas escolas do campo no

município de Brumado-BA? Assim, integraram a pesquisa diretores(as) e vice-diretores(as), bem como coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam na Educação Básica do município há pelo menos dois anos, além de professores(as) efetivos(as), oriundos(as) do campo, com atuação mínima de seis anos, anterior ao processo de implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo, isto é, que lecionam na unidade escolar desde período anterior ao ano de 2019. No que se refere aos pais ou responsáveis pelos(as) estudantes, participaram aqueles residentes na localidade da escola e que acompanham as reuniões de pais e/ou responsáveis e mestres, por vivenciarem o processo de implementação da Educação em Tempo Integral na comunidade.

É importante enfatizar que os(as) estudantes não integraram o escopo desta pesquisa, uma vez que os(as) matriculados(as) nos anos finais do ensino fundamental, em geral, possuíam menor idade, o que envolveu questões éticas específicas, considerando-se a faixa etária e a capacidade de julgamento dos participantes. Ademais, durante o processo de produção de dados, foi prevista a possibilidade de exclusão de participantes em casos de ausência ou mediante solicitação de retirada da participação na pesquisa.

3.4 Instrumentos de produção de dados

No contexto da pesquisa documental, solicitamos primeiramente o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas para verificar como a Educação Integral e a Educação do Campo estão sendo contempladas. Também verificamos a Matriz Curricular (MC) das escolas, de modo a observar a base comum e a parte diversificada do currículo escolar e a carga horária letiva.

Posteriormente, realizamos a pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com três diretores(as), três coordenadores(as) pedagógicos(as) e nove pais ou responsáveis pelos estudantes. O quantitativo de participantes foi dividido igualmente em cada escola para melhor fruição na produção e análise de dados. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada utiliza de questionamentos básicos a partir de teorias que condizem com o tema da pesquisa. Diante disso, esse instrumento favoreceu a descrição fenômenos sob o objeto de estudo, explicando e compreendendo a realidade conforme o método de pesquisa.

Em relação ao questionário, tivemos nove respondentes, em uma divisão de três professores(as) em cada escola, que responderam a perguntas abertas e fechadas, por meio de formulários online, via Google Forms, de modo a viabilizar a disponibilidade dos participantes e os espaços da escola para a produção de dados. Com esse instrumento, foi possível vislumbrar as

propostas do currículo da Educação em Tempo Integral relacionadas às práticas pedagógicas e aos povos do campo. Assim, estando de acordo com Richardson (2012), nos questionários, especialmente nas questões abertas, as características das perguntas foram de ordem subjetiva e permitiram aos respondentes expressar suas percepções em frases ou orações, sem a nossa intenção de respostas antecipadas. Dessa forma, os respondentes detêm uma maior oportunidade de elaborar suas opiniões sobre o objeto da pesquisa. Quanto às questões fechadas, por serem objetivas, traçam o perfil desses respondentes em relação aos critérios da pesquisa, auxiliando a compreensão dos discursos das respostas subjetivas.

3.5 Protocolos éticos: tratamento e análise dos dados

A pesquisa obteve autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, por meio do Parecer n.º 7.231.569 (CAAE: 83761624.7.0000.0055), emitido via Plataforma Brasil em 18 de novembro de 2024. A partir de então, foi realizada visitas nas unidades de ensino que compõem o *lócus* de pesquisa e apresentando o projeto, onde em cada ocasião foi recepcionado e aceito pelos gestores escolares. Essa fase inicial da pesquisa possibilitou conhecer, na prática, as escolas e, nesse momento, procedeu-se à análise documental nos arquivos escolares, bem como em sites e plataformas digitais que armazenam documentos oficiais, como legislações, portarias e resoluções referentes às políticas públicas que compõem o objeto deste estudo.

Diante dos apontamentos iniciais, é importante destacar que a pesquisa está respaldada pelos procedimentos legais e éticos, previstos pelo CEP da UESB, cumprindo com as determinações da Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016 e da Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelecem os padrões éticos envolvendo pesquisas com seres humanos no Brasil. Por isso, na fase realização das entrevistas e aplicação do questionário, os participantes de livre e espontânea vontade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando seus direitos desde a produção de dados até a publicação dos resultados. Assim, a rigor, fica determinado a garantia do sigilo sobre a identidade pessoal e dos dados coletados, respeitando os princípios éticos, tais como a autonomia, a maleficência, a beneficência, a justiça e a igualdade, sendo que a participação é voluntária e pode ser retirada a qualquer momento pelo participante.

Conforme prevê a Resolução CNS n.º 466/2012, qualquer pesquisa que envolva seres humanos pode apresentar riscos, abarcando as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural que abrangem o participante. Diante disso, frisamos que esta pesquisa não provoca riscos físicos aos participantes, mas não descartamos a possibilidade da ocorrência de

riscos nas demais dimensões, ainda que sejam mínimos tomamos todo cuidado de acordo com a legislação ética e científica. No geral, os resultados da pesquisa tendem a beneficiar a população envolvida e os interessados pelo assunto, abarcando o meio científico, pedagógico e social.

O tratamento dos dados ancora-se nos princípios metodológicos e éticos da pesquisa científica. Nesse sentido, as entrevistas foram gravadas em dispositivo digital de áudio (*Sony* ICD-PX240 4GB), passaram por transferências de armazenamento em pastas digitais devidamente protegidas por senhas pessoais e intransferíveis de acesso único e exclusivo do pesquisador responsável, com auxílio do software Sonix. Por outro lado, acerca do questionário via Google Forms, as respostas foram automaticamente captadas e armazenadas em pastas online de acesso único e exclusivo ao pesquisador. Com esses recursos, os detalhes e nuances das repostas orais e escritas foram registrados e armazenados em sigilo, atendendo aos fins da pesquisa, e em hipótese alguma os participantes não serão identificados.

A análise dos dados foi organizada a partir das categorias do MHD, compreendendo o objeto de estudo em sua totalidade, como expressão da política pública educacional no Estado capitalista, articulada às determinações mais amplas da sociedade. Inicialmente, realizou-se uma leitura preliminar dos dados produzidos por meio de entrevistas e questionários on-line, com vistas à identificação de elementos recorrentes nas falas dos participantes. Assim, os dados foram sistematizados com base nas categorias de conteúdo da pesquisa: luta de classes da Educação do Campo, defesa da Educação Integral e emancipação do ser social. Consideraram-se as dimensões de contradição e mediação, evidenciando, de um lado, os conflitos e tensões entre a classe dominante e a classe trabalhadora do campo, bem como os limites impostos pela lógica capitalista à materialização da Educação Integral e da Educação do Campo; e, de outro, as práticas de resistência, as ações pedagógicas e os processos de fortalecimento da consciência crítica dos participantes da pesquisa. Na discussão dos resultados, as falas e respostas são apresentadas por meio de pseudônimos, em articulação com o referencial teórico e com os dados da pesquisa documental, permitindo uma interpretação que ultrapassa a aparência imediata dos fenômenos e alcança suas determinações históricas e sociais.

CAPÍTULO IV

4. A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO EM BRUMADO-BA

Este capítulo dedica-se à dimensão maior da pesquisa, trabalhando com dados documentais e de campo. Nessa prospectiva, elenca resultados e discussões, cujas análises estão estruturadas à luz do referencial teórico-metodológico que fundamenta este estudo. Por meio das relações estabelecidas entre as seções, é possível compreender as múltiplas determinações embrincadas no fenômeno da implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo, especificamente, no município de Brumado-BA.

Em virtude da pesquisa científica de natureza exploratória e analítica, a questão de pesquisa se constrói a partir de informações, dados, experiências, epistemologias e práticas, buscando obter respostas para a seguinte indagação: Como a Educação em Tempo Integral vem sendo implementada nas escolas do campo no município de Brumado-BA? Para evidenciar que esse propósito está sendo atingido, organizamos o último capítulo da pesquisa, dividindo-o em três seções, algumas com subdivisões.

Diante do exposto, a seção 4.1 e suas subseções destinam-se ao tratamento e à análise dos dados documentais, reunindo legislações e documentos científicos, institucionais e administrativos de caráter oficial. As seções 4.2 e 4.3, por sua vez, apresentam os resultados da pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas presenciais e de questionário online, articulando discussões e reflexões a partir das percepções dos participantes e da interpretação desenvolvida nesta pesquisa.

4.1 A Educação em Tempo Integral no município de Brumado-BA

A Educação em Tempo Integral começou a ser implementada em Brumado no ano de 2009, com o projeto piloto na Escola Municipal Nice Públio da Silva Leite. Destaca-se que, para operacionalizar o sistema de tempo integral, foi necessário criar o Programa Municipal de Atendimento à Aprendizagem (PMAA), financiado com recursos próprios do município. Esse programa ampliou a jornada escolar para 9 horas e 30 minutos, enquanto a média diária de permanência dos estudantes na rede pública era de apenas 4,1 horas. Em razão disso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) observou os resultados positivos e premiou o município em 2011 com o título de Inovação em Gestão Educacional, conforme apresenta a figura a seguir.

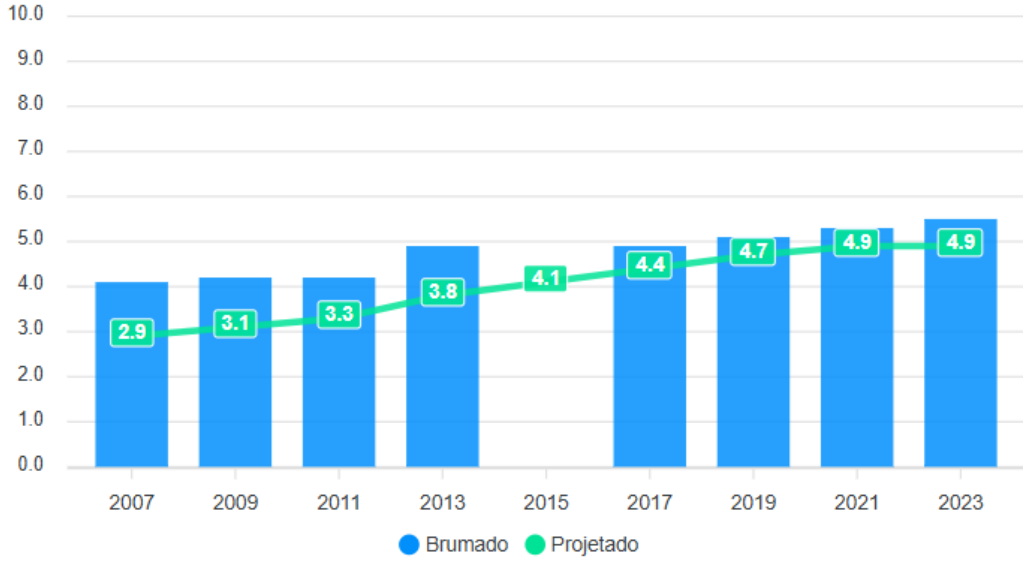
Figura 9 - Prêmio Inovação em Gestão Educacional Brumado 2011

Fonte: Inep (2011).

Na Figura 9, o prêmio concedido pelo Inep ao município, conforme dados documentais, deu-se devido à seguinte avaliação: “As escolas de tempo integral tiveram um aumento significativo nos indicadores educacionais; índices de desnutrição baixaram sensivelmente; houve melhoria no comportamento e no relacionamento dos alunos com a família e sociedade” (Inep, 2011). Ao observar a Figura 9, destaca-se que a nota das escolas públicas municipais de Brumado no IDEB, com 4,9 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi prevista pelo Inep e associada aos esforços de implementação de escolas de tempo integral. Essa relação, no entanto, não ocorre de forma direta, pois a elevação dos indicadores educacionais resulta de diferentes mediações, como a ampliação do tempo escolar, o acesso a atividades complementares e as condições de funcionamento das escolas. Nesse sentido, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica entre 2007 e 2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Brumado apresenta evolução ao longo de mais de uma década, indicando um crescimento progressivo, como pode ser observado no Gráfico 2, a seguir. Esse processo, embora associado

à política de tempo integral, também expressa limites e contradições presentes nas políticas educacionais.

Gráfico 2 - Evolução do IDEB: anos finais das escolas públicas de Brumado



Fonte: IDEB-INEP (2023), coletado na plataforma QEdu (2025©).

Referente ao Gráfico 2, é importante ressaltar que os números projetados, em cor verde, representam as metas traçadas pela Secretaria Municipal de Educação, enquanto as colunas do gráfico, em cor azul, demarcam os resultados alcançados. Observa-se que, ao longo dos anos, os resultados do município acompanham e, em alguns momentos, se aproximam das metas projetadas, indicando um processo de crescimento progressivo do IDEB, ainda que sem o cumprimento integral dessas metas em todo o período analisado. Em anos como 2007, 2009 e 2011, por exemplo, os resultados permanecem abaixo das projeções, evidenciando dificuldades iniciais no alcance das metas estabelecidas.

Esses dados revelam que, no período de 2007 a 2011, o IDEB estava em níveis críticos e praticamente paralisado em torno de 4,2. A superação dessa pontuação é percebida a partir de 2013, com a nota 4,9. Em 2015, há ausência de dados, embora em 2017 os números ainda permaneçam em 4,9. Até esse período, o município estava no processo de implementação da Educação em Tempo Integral. A partir de 2019, ano em que se implementa a referida política nas escolas do campo, os números evoluíram constantemente, avançando de 5,1 até atingir, em 2023, a marca de 5,5. Nesse segundo período, houve a ascensão da Educação em Tempo Integral, com a ampliação da jornada escolar em todas as escolas municipais. Diante disso, a administração municipal atribui os resultados positivos do IDEB à implementação da Educação em Tempo Integral (Brumado, 2019). Essa associação, entretanto, não pode ser compreendida

de forma direta ou linear, pois o avanço dos indicadores educacionais resulta de múltiplas determinações, evidenciando que, mesmo nos anos mais recentes, a elevação dos índices não significa o alcance pleno das metas projetadas. À luz da dialética, isso não significa que esses números representem plenamente a realidade no que diz respeito à efetiva materialização da aprendizagem dos estudantes.

Conforme Silva e Pinto (2023, p. 235), Brumado passou por

> [...] um período de estagnação quanto ao aumento do número de escolas contempladas com a ampliação do tempo escolar. Foram em média 8 (oito) anos com apenas 3 (três) escolas nesse formato educacional, até que, em 2017, 90% das creches e escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino se tornaram em tempo integral, alcançando a marca de 100% das unidades em setembro de 2019.

A Revista de Brumado 2019, publicada na versão impressa, reportou a implementação da Educação em Tempo Integral em todo o sistema de ensino, tanto nas escolas da cidade quanto do campo. O quadro a seguir apresenta os destaques e discursos dispostos na Revista de Brumado, acerca das quatro unidades de ensino que melhor representam a qualidade do ensino, do ponto de vista da gestão municipal e educacional.

Quadro 14 - Referências do Ensino 100% em Tempo Integral

ESCOLA	DESTAQUES
Nice Públio	O conceito de Ensino em Tempo Integral foi implantado em Brumado em 2009. Numa visão futurista e arrojada, a administração municipal adotou o projeto piloto, que começou a ser operacionalizado na Escola Nice Públio da Silva Leite.
Joselita Carvalho	A Escola Municipal Joselita Meira de Carvalho, que, a partir de 2019, começou a funcionar no Sistema de Ensino Integral, tornou-se um dos marcos educacionais de Brumado, simbolizando um avanço significativo para as escolas do meio rural.
Américo Zizico	O ensino no meio rural em Brumado, que até o ano de 2004 tinha ainda salas de aulas multisseriadas, hoje já possui sistema de Ensino Integral, num avanço notável promovido pela gestão municipal. Uma das escolas de grande destaque neste cenário promissor é Américo Zizico Nascimento, que fica localizada no Distrito de Umburanas e foi ampliada e modernizada, com salas de aula climatizadas, refeitórios e muitas benfeitorias.
CMEAS	O CMEAS - Centro Municipal de Ensino Agamenon Santana - é a maior escola da Rede Municipal de Ensino, recebendo mais de mil alunos. Atualizada para o Sistema de Ensino Integral, a unidade passou por total reestruturação, ganhando um ar de modernidade e funcionalidade, com amplas salas de aula, todas climatizadas, além de infraestrutura adequada para os professores e alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor e adaptado da Revista de Brumado, ano 1, n.º 1, jul. 2019.

Essas escolas de tempo integral são amostras que representam como tem ocorrido a implementação da Educação em Tempo Integral no município. Sendo assim, as informações organizadas no Quadro 14 chamam a atenção devido às melhorias promovidas nas estruturas

físicas das escolas e aos avanços obtidos na qualidade da educação. Por outro lado, é perceptível a existência de algumas lacunas, pelo uso de termos e discursos contraditórios, principalmente quando se refere às escolas do campo.

Como visto no Quadro 14, nas escolas do campo, a Educação em Tempo Integral teve início em 2019 na Escola Municipal Joselita Meira de Carvalho, "simbolizando um avanço significativo para as escolas do meio rural" (Brumado, 2019, p. 4). Cabe frisar que o termo "rural", no contexto citado, pode estar atrelado ao desconhecimento da concepção de Educação do Campo, criada a partir do I ENERA, "um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo" (Caldart, 2004, p. 3).

Essa colocação do "avanço do meio rural" deixa uma preocupação, uma vez que a Educação em Tempo Integral pode estar se sobrepondo à realidade dos camponeses da escola mencionada. Além disso, a matéria da Revista de Brumado 2019 passa a ideia da extinção das classes multisseriadas, sendo reparada ou ocupada pelo sistema de ensino em tempo integral. Como reportado, 2024 foi o último ano de funcionamento das salas de aula multisseriadas; cinco anos depois, o tempo integral é tido como um avanço. Segundo Caldart (2004), as classes multisseriadas são hegemonicamente estigmatizadas como algo ruim, com pouca qualidade e baixo rendimento, quando, na realidade, o ensino nas salas multisseriadas reforça a Educação do Campo e valoriza a cultura local onde ela acontece.

A gestão municipal da época afirmou que implantou o conceito de Educação em Tempo Integral a partir de uma visão futurista e arrojada (Brumado, 2019). Esse avanço não pode ser visto de tal modo por se tratar de um processo inicial, ainda que o PMAA tenha conquistado o prêmio de Inovação e Gestão Educacional do Inep. Porque, a primeira intenção percebida é ampliar o tempo, só depois que o ensino vai assumindo características que conduzem à tentativa de promover uma Educação Integral.

> A ampliação do tempo escolar nas unidades de ensino de Brumado é caracterizada pela oferta de atividades extracurriculares como reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática, informática, oficinas artísticas (dança, artesanato, teatro e música) e práticas esportivas, ministradas por monitores que são, em sua maioria, pedagogos, além de outros profissionais licenciados ou com formação no Ensino Médio e que tenham habilidade em modalidades esportivas ou artísticas (Silva; Pinto, 2023, p. 235).

As atividades extracurriculares, citadas por Silva e Pinto (2023), foram realizadas por profissionais da educação com ensino superior e por educadores sociais. Estes últimos são **pessoas** atuantes na área da educação, responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades

artísticas, esportivas e culturais, sem a exigência de uma formação certificada. É importante salientar que, ao longo da implementação da Educação em Tempo Integral no município, observa-se a ausência de reconhecimento, por parte dos gestores municipais, em relação aos educadores sociais, o que repercute em outras instâncias da administração pública.

Após 100% das escolas públicas municipais, funcionando em tempo integral, foi publicado no Diário Oficial do Município o Decreto nº. 5.753, de 12 de agosto de 2022. Nesse documento, a prefeitura municipal de Brumado-BA determinou a alteração dos nomes das escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino, admitindo a inserção dos termos "Em Tempo Integral" na denominação de cada escola, considerando os dispositivos e objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação (PME) que regulamentam o ensino em tempo integral. Perante à menção desses documentos legais, o quadro a seguir apresenta um comparativo sobre as normativas para a Educação em Tempo Integral, considerando os contextos nacional e municipal.

Quadro 15 - Normas legais para a Educação em Tempo Integral

NORMA	DIRETRIZ	DISPOSITIVO	OBJETIVO GERAL
LDBEN Lei nº 9.394/1996	Art. 34, §2º	O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, visando assegurar ao educando tempo mais amplo de convivência escolar.	Ampliar o tempo do estudante na escola, promovendo mais aprendizagem e convivência.
PNE Lei nº 13.005/2014	Meta 6	Oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de Educação Básica e para, pelo menos, 25% dos estudantes.	Expandir a oferta de escolas em tempo integral em todo o país.
	Estratégias 6.1 a 6.5	Preveem ações como assistência técnica e financeira, prioridade para áreas vulneráveis, formação de professores, e currículos integrados com cultura, esporte, saúde etc.	Garantir a qualidade da Educação Integral, com foco no desenvolvimento humano integral.
PME de Brumado-BA Lei nº 1.757/2015	Meta 15	Ampliar e qualificar a oferta da Educação Integral, replicando a Meta 6 do PNE, prevendo 50% das escolas públicas funcionando em tempo integral para 25% dos estudantes, até 2025.	Adequar o sistema municipal à meta nacional, promovendo acesso e permanência com qualidade.
	Estratégias Locais	Ampliação da infraestrutura; oferta de atividades pedagógicas, culturais e esportivas; formação docente; parcerias intersetoriais (cultura, saúde, universidades etc.).	Adaptar o tempo integral à realidade e às demandas locais de Brumado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) e fundamentado na LDB, PNE e PME de Brumado.

Prevista legalmente desde a LDBEN nº 9.394/1996, a política de Educação em Tempo Integral, que deve fundamentar-se na Educação Integral, vem se universalizando a nível nacional, estadual e municipal nas últimas décadas. Isso também em razão da normativa que instituiu

o PNE 2014-2024 deixar explícita a necessidade e o compromisso das redes e sistemas de ensino do país de ofertar Educação em Tempo Integral em ao menos 50% das escolas públicas básicas, atendendo ao mínimo 25% do quantitativo de estudantes com matrículas ativas até o ano de 2025. Nesse sentido, nas percepções e conclusões desencadeadas pelo Quadro 15, considerando também as discussões antecedentes ao mesmo, fica evidente que o município de Brumado-BA já atingiu a Meta 6 do PNE, replicada em seu PME. Pois todas as escolas públicas municipais do campo e da cidade já funcionam em tempo integral desde 2019.

O PME de Brumado-BA, com vigência até 2025, é resultado de uma reformulação do plano elaborado em 2009 e aprovado por meio da Lei Municipal nº 1.583, de 28 de dezembro de 2009, para o decênio 2010-2020. Faz saber que se trata de uma versão antiga que durou apenas cinco anos, pois a Lei nº 1.752, de 30 de junho de 2015, determinou a reformulação de uma nova versão para o decênio de 2015-2025. A reformulação do Plano teve como diferencial a criação de uma comissão de monitoramento e acompanhamento sob a aplicabilidade das metas projetadas até o encerramento do período decenal em evidência. Cabe salientar que não houve mudanças no PME em 2025, pois a prorrogação dos planos municipais ocorreu em âmbito nacional, conforme as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE).

Notoriamente, nos últimos anos, o município tem atingido seus objetivos educacionais no que tange à oferta de Educação em Tempo Integral. Em termos legais, adequou-se à meta nacional, visando ao acesso e à permanência dos estudantes na Educação Básica de "qualidade", compreendida como um conceito em disputa no campo das políticas educacionais. Ademais, tem buscado adaptar o tempo integral conforme a realidade local e suas demandas emergentes. Assim, posto no PME, o contexto da educação brumadense, necessita de melhorias e possui prioridades que a ampliação do tempo escolar pode proporcionar, desde que aplicada com planejamento e perspectivas eficientes.

Proeminente, o PME nº 1.752/2015 destaca que para

> [...] a melhoria da qualidade da educação no município de Brumado a Prefeitura Municipal através da Secretaria Municipal da Educação elaborou o programa para implantação da proposta de Educação em Tempo Integral em todas as unidades escolares da rede municipal começando com a educação infantil e as séries iniciais (1° ao 5° ano) até alcançar as unidades das séries finais (6° ao 9° ano) do Ensino Fundamental (Brumado, 2015, p. 37).

Nesse sentido, a reformulação do PME cita a elaboração do Programa Educação em Tempo Integral que, naquela ocasião, propôs a sua extensão para atender a todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, utilizando recursos próprios e financiamento do Governo Federal pelo Programa Mais Educação. Ou seja, em 2015 a Prefeitura e a Secretaria

Municipal de Educação (SME) de Brumado estavam articulando a ampliação do tempo integral em todas as escolas que, como já foi dito, instaurou-se em 2019.

De acordo com o PME de Brumado (2015), foi estabelecida a jornada diária de 9 horas na rede municipal de ensino, compreendendo o período das 07:00 às 16:30, com 8 horas/aula diárias e intervalo de 1 hora para descanso. Nessas circunstâncias, o Programa Educação em Tempo Integral propôs

> [...] o aumento regular da carga horária diária dos alunos da rede de educação municipal visando não apenas a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), mas, sobretudo, a proteção de crianças e adolescentes que se encontrem em situações de vulnerabilidade social com uma formação que atenda aos aspectos de melhoria do desenvolvimento físico, no fornecimento de três refeições, do desenvolvimento psíquico, com o acompanhamento de profissionais especializados, do desenvolvimento acadêmico, com uma estrutura de suporte pedagógico dada por professores adequadamente capacitados, e do desenvolvimento sócio-cultural, promovendo uma ampliação das oportunidades formativas no âmbito das manifestações culturais, do mundo do trabalho, do esporte e da saúde (Brumado, 2015, p. 37-38).

De acordo com a pretensão do PME, a educação de Brumado tem chamado atenção no cenário nacional, com resultados, ações e investimentos que direcionam o funcionamento da jornada de tempo integral nas escolas. Nessa perspectiva, a ampliação da carga horária escolar, a implementação de políticas de financiamento específicas e a reorganização curricular voltada à Educação em Tempo Integral têm levantado indagações e problematizado a situação da política educacional em destaque, como explicitam três exemplos no quadro a seguir.

Quadro 16 - Educação em Tempo Integral de Brumado-BA vira manchete nos jornais

ANO	ACONTECIMENTO	FONTE
2019	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista-BA e Secretaria Municipal de Educação visitam escolas públicas de Brumado-BA para conhecer o Modelo de Escola em Tempo Integral do município.	https://www.pmvc.ba.gov.br/prefeito-e-equipe-da-educacao-conhecem-modelo-de-escola-em-tempo-integral-de-brumado/
2020	Brumado foi a primeira cidade da Bahia e do Brasil a anunciar a retomada das aulas presenciais durante a pandemia de covid-19, para 21 de setembro de 2020.	https://globoplay.globo.com/v/8845192/
2024	Lyceu Educacional recebe mais de 700 mil reais só no mês de abril/2024 da prefeitura de Brumado.	https://www.sudoestenamira.com.br/noticias/9732-2024/05/30/lyceu-educacional-recebe-mais-de-700-mil-reais-so-no-mes-de-abil2024-da-prefeitura-de-brumado

2025	Brumado tem experiência reconhecida em mapa de Educação Integral do MEC.	BAHIANOTÍCIAS https://www.bahianoticias.com.br/municipios/noticia/48429-brumado-tem-experiencia-reconhecida-em-mapa-de-educacao-integral-do-mec

Fonte: Elaborada pelo autor (2025), com base em matérias dos jornais/sites citados.

Tecendo as manchetes do Quadro 16, primeiramente, o destaque no Conecta Conquista (2019), foi resultado dos avanços e da organização do município de Brumado, pois naquele ano, pelo avanço no IDEB e com o tempo integral em todas as escolas, chamou atenção da Gestão Municipal de Vitória da Conquista-BA, que teve o interesse em conhecer o sistema de ensino brumadense que já estava "100% integralizado". Desse modo, a experiência foi tida como referência para gestores e educadores conquistenses, mesmo ainda em meio a desafios, dificuldades e contradições persistentes até nos dias atuais.

Ainda, conforme o Quadro 16, durante o período pandêmico, mais especificamente no pico de contaminação da covid-19, uma decisão chocou o estado da Bahia e teve repercussão nacional. Ao desvelar de uma crise sanitária sem precedentes, a prefeitura de Brumado anunciou por meio da Portaria nº 02, de 1º de setembro de 2020, publicada no Diário Oficial, o retorno facultativo das aulas presenciais nas escolas municipais, após a suspensão gerada pela Covid-19. A publicação teve visibilidade na imprensa pelos diversos sites e jornais, com matéria televisiva apresentada no Jornal da Manhã, sob domínio da Rede Globo, que também foi repercutida pelo Jornal Nacional em horário nobre. Nesse sentido, vislumbra-se o anseio da gestão municipal manter seu sistema educacional de tempo integral num momento tão delicado da vida humana.

Sabe-se que a Educação em Tempo Integral de Brumado tem contribuído para a ampliação da permanência dos estudantes na escola e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, com potencial para contribuir para a redução da evasão escolar, bem como para a formação dos brumadenses. Mas, existem lacunas a serem superadas em tempos de neoliberalismo educacional e incremento de políticas públicas descontextualizadas. Nessa perspectiva, ainda no Quadro 16, identifica-se que o município tem realizado parcerias e contratos com empresas privadas, para atuar desde serviços gerais a educacionais nas escolas de tempo integral, como no caso a inoperante Lyceu Educacional que foi alvo de intensas especulações pelos altos valores recebidos em licitações.

A partir de 2023, o município de Brumado passou a adotar, em seus documentos oficiais,

a nomenclatura Educação Integral em Tempo Integral, ao reconhecer que não se pode restringir a política à mera ampliação do tempo escolar. Essa mudança é formalizada pela publicação do Decreto n.º 6.104, de 13 de setembro de 2023, que "dispõe sobre a implantação da Política de Educação Integral em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Brumado, Estado da Bahia, e dá outras providências" (Brumado, 2023, p. 1). Trata-se de um documento recente da legislação municipal, que sistematiza os encaminhamentos observados ao longo da implementação da Educação em Tempo Integral e incorpora atualizações relacionadas à ampliação de tempos e espaços na perspectiva da Educação Integral, em consonância com o Programa Escola em Tempo Integral do Governo Federal.

O Decreto nº 6.104/2023, estabelece as diretrizes e a organização curricular da Educação em Tempo integral, contemplando as etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Nesse documento, as cargas horárias diárias e semanais das escolas são detalhadas, atentando-se à localização diferenciada entre cidade e campo. Sendo que, na cidade as aulas iniciam as 7:00 e terminam as 16:30, enquanto no campo o início ocorre as 7:00 e finaliza as 16:00, com 30 minutos de diferença em relação à cidade, devido as especificidades locais, culturais e o deslocamento dos estudantes camponeses. Além disso, é descrito como os profissionais da Educação devem atuar, considerando também a integração curricular com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a avaliação periódica das escolas referente à garantia da qualidade educacional (Brumado, 2023).

No que tange ao ano letivo de 2025, no final de 2024, foi publicada no Diário Oficial do Município de Brumado a Resolução nº 003/2024, de 20 de dezembro de 2024, expedida pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que aprovou o calendário escolar do Sistema Municipal de Ensino, com início em 10 de fevereiro de 2025 e término em 12 de dezembro de 2025, totalizando 200 dias letivos (Brumado, 2024). Contudo, embora o município tenha iniciado o ano letivo conforme estabelecido na resolução, o ensino em tempo integral teve início apenas no dia 19 de maio de 2025, em um contexto marcado por dificuldades administrativas, organizacionais ou estruturais na sua implementação. Esse atraso reduziu o período de participação dos(as) estudantes nas atividades de tempo integral e interferiu no desenvolvimento das ações previstas, limitando seus efeitos na formação de crianças e jovens. A situação também evidencia o descompasso entre o planejamento registrado nos documentos oficiais e a execução no cotidiano escolar, revelando desafios na efetivação da proposta no contexto municipal.

Retomando o Quadro 16, observam-se avanços no município de Brumado a partir do projeto em desenvolvimento intitulado *Educação em Tempo Integral e Fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos*, reconhecido pelo MEC no *Mapa de Experiências Inspiradoras*

em Educação Integral, publicado em 12 de dezembro de 2025. Para o município, esse reconhecimento evidencia aspectos como inclusão, acessibilidade, intersetorialidade e rede de proteção. No entanto, no contexto desta pesquisa, ainda não se contemplam integralmente os diversos desafios e realidades existentes, sobretudo no que se refere aos povos do campo, público específico da análise de dados deste estudo.

4.1.1 Neoliberalismo e terceirização dos serviços educacionais

A princípio, essa discussão sobre neoliberalismo e terceirização dos serviços educacionais se faz necessária, em razão de que, a Educação Brasileira tem ficado a carga das grandes empresas multinacionais que financiam as políticas e programas educacionais (Ball, 2014). Essa ação pode ser vista no Compromisso Todos pela Educação que abriu margem para as detentoras de capital como Grupo Gerdau, DPaschoal, Itaú, Bradesco, Santander, etc., exerce poder concebendo a educação hegemônica como alavanca propulsora do capitalismo.

Conforme Santos e Nunes (2020), a atuação das grandes empresas do capital determinam a educação capitalista fundamentada no documento da ONG Parceiros da Educação, intitulado *A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil* (2012), criado pelas empresas e fundações privadas com o intuito de privatizar a educação pública, transformando-a em mercadoria e formando meros consumidores sem capacidade crítica e reflexiva. Nesse sentido, é de suma importância ressaltar que o sucateamento das políticas públicas educacionais no Brasil, demonstra o cumprimento da agenda mundial da educação neoliberal, por meio das chamadas bases curriculares, que em nosso país conhecemos como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e idealiza os quatros pilares da Educação defendidos pela Unesco: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver; aprender a conhecer.

Assim, é válido contextualizar sobre as diversas dinâmicas que a política de Educação Integral em Tempo Integral tem passado, pois ações que envolvem muito dinheiro têm sido sobretudo vistas na criação e execução dos diversos programas educacionais fomentadores da ampliação do tempo integral. Como já citado em outras seções desta pesquisa, o Programa Mais Educação e o Programa Escola em Tempo Integral, certamente emergiram nas influências monetárias empresariais.

Para Ball (2014, p. 26), neoliberalismo "[...] é sobre dinheiro e mentes, é um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneo". Trata-se de uma doutrina econômica dos países ricos que globalmente mantém a lógica hegemônica ativa nas esferas sociais, no caso mais visado à Educação. Por exemplo, a BNCC, como está posta

na lógica do desenvolvimento de competências e habilidades, é neste caso uma política do Estado capitalista e nela atravessa todas as modalidades de ensino, inclusive as imersas no objeto de estudo desta pesquisa.

Como se vê, o fenômeno ideológico-neoliberal

> [...] trata a educação escolar, particularmente na escola pública, como lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos em relação ao desenvolvimento econômico (também denominados países em desenvolvimento, ou países emergentes), cujas finalidades educativas de formação escolar centram-se em interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado. (Libâneo; Freitas, 2018, p. 24)

Relacionando a dialética marxista à concepção de Libâneo e Freitas (2018), o neoliberalismo em sua dimensão central, subordina a Educação aos interesses econômicos e globais, transformando-a em um instrumento de exploração da força de trabalho, contraposta à formação humana caracterizada como crítica, autônoma e, portanto, contra-hegemônica. Nessa perspectiva, sistemas de ensino federais, estaduais e municipais no Brasil, pendem a atender aos interesses do capital. Por assim dizer, fica entendível que ao implementarem políticas de ampliação da jornada escolar ancoradas na Educação Integral, decerto, não irão desenvolver fielmente os preceitos, princípio e fundamentos da emancipação humana.

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, e como já exposto na subseção anterior, um clássico exemplo neoliberal, ocorreu no município de Brumado-BA, que até no ano de 2024, terceirizou os serviços da oferta de educação nas escolas públicas municipais. Por via de licitações, a Lyceu Educacional atuou em média durante uma década no município, terceirizando profissionais como educadores sociais para trabalhar no tempo integral, recebendo R$ 8,00 hora/aula. Além da contratação, exercendo domínio, a empresa também realizava acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido pelos terceirizados. De acordo com Freitas (2018), é válido destacar que a terceirização de serviços educacionais está ligada à ótica capitalista de mercadoria, que se relaciona ao modelo de gestão educacional pautado por conceitos empresariais.

Em 2025, não houve contratação da mesma empresa e nem similar. Embora, as pretensões de contratação dos educadores sociais para atuar no ano letivo de Brumado, ainda seguiu uma lógica empresarial. Pois, por via do Credenciamento nº 003/2025 e Processo Licitatório n° 0119/2025, a prefeitura de Brumado anunciou seleção de profissionais interessados em prestar serviços ao município como monitores de reforço e oficineiros da Secretaria Municipal de Educação para manutenção das atividades pedagógicas e culturais no ano de 2025. Para tanto, era necessário aos interessados ser Microempreendedor Individual (MEI) (Brumado, 2025). A

publicação foi alvo de críticas em diversos meios de comunicação e na sociedade local, por contradizer interesses da classe trabalhadora e dos profissionais da Educação.

Em tempos de neoconservadorismo, profissionais da educação, escolas públicas e diversas comunidades locais-culturais estão imersos nas ofensivas do Estado capitalista e das políticas públicas hegemônicas.

> Ou seja, a educação e a escola exercem uma função nas condições necessárias para que a ideologia hegemônica se mantenha, embora com resistência dos educadores e das entidades educacionais. Diferentes grupos têm interesse pela educação e pela escola no sentido de legitimarem ideias e pressupostos, mas há um campo de lutas e disputas em defesa da escola e da educação pública. (Caetano, 2020, p.127)

Por isso, as políticas educacionais estão conjecturadas na tripla relação entre educação, escola e poder, determinando em diversas situações e realidades de ensino a manutenção ideológica de caráter essencialmente dominante sob as massas sociais. Dessa forma, a escola que transmite conteúdos, também reforça de certo modo as ideias e valores que sustentam a estrutura de poder imposta, mesmo apesar das forças desencadeadas pelas reivindicações históricas promovidas pelos movimentos sociais e sindicais.

Em síntese, no contexto do neoliberalismo, diversos grupos de interesse, concebem a educação como estratégia legitimante de ideias particulares que formam as suas identidades e desenvolvem seus pressupostos ideológicos. Correspondendo, como diz Mészáros (2011a, p. 113) "[...] às transformações materiais realizadas nas últimas décadas, bem em consonância com a crise estrutural cada vez mais profunda da ordem social metabólica estabelecida. Portanto, nessa dimensão, a escola e seu entorno acabam por si tornar um campo de disputas tensionado pelo status quo e as movimentações que almejam transformar a realidade para um estado democrático.

4.1.2 Um olhar sob os documentos escolares e educacionais do município

Nesta subseção, apresenta-se especificamente os documentos escolares e educacionais do município, buscando identificar se a Educação Integral/Tempo Integral e a Educação do Campo aparecem nos documentos. Nessa perspectiva, o material em análise é prioritariamente a Matriz Curricular (MC) da educação de Brumado e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas que compõem o *lócus* desta pesquisa.

De início, é importante deixar claro que os documentos são apresentados em sequência separadamente com análises de características mais descritivas, ainda que, possam ser reflexivas à luz do método de pesquisa Materialista Histórico Dialético (MHD). Os documentos foram

disponibilizados pelos(as) gestores(as) escolares das Escolas em Tempo Integral Joselita Meira de Carvalho, Miguel Mirante e Clemente Gomes, entre dezembro de 2024 e março de 2025, durante visitas técnicas realizadas pelo pesquisador. Na ocasião, também houve observações e diálogos com as equipes de gestão e coordenação das escolas, que apresentaram os espaços físicos e as dinâmicas de funcionamento do tempo integral.

O primeiro documento para requisição foi a MC das escolas, que ao ser requerida na Escola Municipal em Tempo Integral Professora Joselita Meira de Carvalho, o pesquisador obteve a informação de que a MC é comum e única para todo o sistema municipal de ensino em tempo integral de Brumado, no campo e na cidade. Essa descoberta levanta reflexões pois campo e cidade apesar de se relacionarem são realidades com características específicas e culturais, que também variam entre si em cada escola pesquisada.

Em 19 de fevereiro de 2024, foi publicada no Diário Oficial do Município de Brumado a Resolução CME nº 001/2024, atualizando a MC das Escolas em Tempo Integral do sistema municipal de ensino, com vigência a partir do ano letivo de 2024. Ainda, em 2025, o município segue essa mesma matriz, pois não foi publicada uma nova versão específica para esse ano.

A Resolução nº 001/2024, detalha a carga horária para o Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano. Há a seguinte divisão: Area do Conhecimento, Oficinas Curriculares, Formação Pessoal e Social e Atividades Integradoras. Nessa organização, o tempo integral é caracterizado pela carga horária anual com 1.840 horas/aula destinadas aos estudantes dos anos iniciais e 2.040 horas/aula para os anos finais, totalizando 17.360 horas/aula para o Ensino Fundamental completo. Além das áreas do currículo regular como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso, etc., a matriz propõe a parte diversificada do tempo integral com Oficinas Curriculares, aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática, bem como Atividades Recreativas, Culturais, Esportivas, Motoras, Tecnologia de Informação e Comunicação. Propondo ainda, formação pessoal e social com atividades integradoras na ampliação da jornada escolar, diversificando as experiências de aprendizagem (Brumado, 2024). É importante salientar que a MC não faz menção específica à Educação do Campo e, conforme visto e discutido, o foco é a Educação em Tempo Integral.

Adentrando nos PPP, das três escolas pesquisadas, a que possui o maior documento em termos de conteúdo escrito é a Joselita Meira de Carvalho, com 380 páginas e consequentemente o mais consistente. Esse PPP descreve a identificação e os princípios orientadores da educação da escola, alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). No documento, ainda pode ser vista a avaliação do

desempenho escolar, apresentando os aspectos positivos e negativos acerca do ensino, corpo docente, participação dos pais, ambiente e infraestrutura.

Para a oferta e desenvolvimento do Ensino Fundamental, o PPP da Escola Joselita Meira de Carvalho, propõe conteúdos programáticos detalhados**,** abarcando diversos componentes curriculares do currículo regular, alinhados às habilidades da BNCC. Além disso, o documento contém um calendário de ações pedagógicas e um questionário organizados, possibilitando a identificação da comunidade escolar fortemente marcada pela cultura camponesa. Nesse sentido, o PPP da escola destaca a necessidade e defesa de uma educação caracteristicamente pensada para os sujeitos que vivem no e do campo, focando nos princípios agroecológicos e culturais que definem a comunidade escolar. Por isso, a escola ressalta no documento a participação de seus profissionais da educação em cursos de Formação Continuada do Campo, ofertada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) da Bahia.

Cabe destacar que, a concepção teórica posta no PPP da Escola Joselita Meira de Carvalho baseia-se na Teoria Histórico-Cultural, onde a criança se relaciona com o mundo e desenvolve sua psique. Nesse sentido, a escola destaca em seu PPP o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem apoiando-se no sociointeracionismo de Vygotsky (2007), onde a educação é concebida pelo indivíduo a partir do reconhecimento e interação com o seu contexto histórico, social e cultural. Por essa razão, o PPP em destaque apresenta uma percepção sensível à Educação do Campo, preocupando-se com a cultura dos povos que residem e estudam na Fazenda Tamboril.

Sobre o PPP da Escola Municipal em Tempo Integral Miguel Mirante, trata-se de um documento mais sucinto, com 60 páginas, embora com conteúdo amplamente articulado. Nesse documento, apresenta-se a missão, visão e valores prezados pela instituição de ensino. O foco principal do documento abrange a Educação Integral e a gestão democrática-participativa, envolvendo toda a comunidade escolar na dinâmica e construção de processos educativos ancorados na realidade local e cultural. Outros elementos como o diagnóstico situacional da escola, incluindo infraestrutura, corpo docente e discente, reflete as forças e fraquezas perpassadas no ensino ofertado, cuja preocupação maior é contemplar as especificidades dos estudantes advindos de culturas multifacetadas.

Em seu diferencial, a Escola Miguel Mirante preza pela escuta à comunidade escolar, e nesse princípio, destaca que o PPP foi construído coletivamente entre os profissionais da educação e os diversos atores socias que vivem em entorno. Ademias, descreve a relevância de três projetos pedagógicos que tem contribuído fortemente no para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, a saber: Múltiplos olhares, Leitor da semana e Gincana cultural: Resgatando

Valores. Esses projetos, como estão postos no PPP, são promovedores da leitura, escrita, resgate de valores e a integração social. Portanto, estão articulados ao ensino em tempo integral, relacionando às atividades do currículo diferenciado.

O último PPP, também extenso, com 311 páginas, é o da Escola Municipal em Tempo Integral Professor Clemente Gomes, os detalhes principais apontam para a organização funcional e espacial, princípios pedagógicos e indicadores educacionais. Na referida escola, as proposições do PPP concentram-se na formação crítica e participativa, tendo como propósito valorizar a diversidade e desenvolver a pesquisa. Evidentemente, esse documento aponta para a necessidade em promover melhorias no contexto escolar, contando com o envolvimento de toda a comunidade escolar, resultando na construção do pensamento crítico pautado nas reais necessidades dos estudantes e da população que são oriundos.

A partir da gestão democrática e inclusiva, o PPP da Escola Clemente Gomes, dimensiona a sua atenção à Educação do Campo e aos estudantes com necessidades especiais. Em respeito as múltiplas realidades, cita experiências como no caso do Formacampo, que contribuiu na reformulação do PPP, agregando conceitos e práticas voltados à Educação do/no Campo e aos princípios: liberdade, autonomia, flexibilidade e democracia. Isso contempla também a Educação Integral/em Tempo Integral abordada no PPP, com a devida atenção, não sendo apenas dentro do PPP dada à Educação do Campo, mas para as duas modalidades que funcionam simultaneamente.

Nas escolas pesquisadas, todos PPP foram elaborados e reformulados durante o ano de 2022. Notoriamente, cada documento atende à alguma determinada identidade própria, considerando os sujeitos contemplados e os espaços onde ocorre Educação em Tempo Integral e relaciona Educação do Campo. Assim, a seguir, o Quadro 17 apresenta um comparativo de como estão postas a Educação Integral e a Educação do Campo nos PPP analisados, de modo a sintetizar e/ou acrescentar a discussão supracitada sobre o referido documento escolar nesta subseção.

Quadro 17 - Comparativo conciso dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas

	ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL		
	MIGUEL MIRANTE	**CLEMENTE GOMES**	**JOSELITA MEIRA DE CARVALHO**
EDUCAÇÃO INTEGRAL	• Busca o desenvolvimento qualitativo da aprendizagem, abrangendo dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética. • Foca na centralidade do estudante, aprendizagem permanente, perspectiva inclusiva e gestão democrática.	• Motiva a permanência do estudante; • Promove a formação integral do ser humano, para além do cognitivo.	• Visa o desenvolvimento humano, social e sustentável de forma integral, através de linguagens diversas e ambiente acolhedor.
EDUCAÇÃO DO CAMPO	No Povoado **Arrecife**: • Atende moradores das comunidades circunvizinhas; • O PPP não discute explicitamente a Educação do Campo como uma modalidade; • Seu foco é mais como polo educacional rural.	No Distrito **Itaquaraí:** • O PPP foi formulado com base na formação continuada do Programa Formacampo 2022 - UESB; • Apresenta a autocrítica: Brumado não possui planejamento específico para a Educação do Campo.	Na Fazenda **Tamboril**: • Vincula a educação "a um novo projeto de desenvolvimento econômico, social e ecológico voltado para o campo; • Foca em princípios agroecológicos e na cultura do campo; • Defende a reestruturação curricular, privilegiando a formação integral e inclusão social dos camponeses; • Participação em cursos de Formação Continuada do Campo ofertada UNDIME.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025), com base nos PPP das escolas (2022).

Com base no comparativo do Quadro 17, todas escolas citam em seus PPP a Educação Integral. Embora, de acordo com o cenário municipal relacionado à definição prática das proposições dos PPP, o que tem prevalecido é a integralização do tempo para integral em detrimento da Educação Integral. Acerca da Educação do Campo, os PPP indicam três experiências diferenciadas, onde na Escola Miguel Mirante não reconhece esta modalidade e possui uma Educação Rural (hegemônica). Já, a Escola Miguel Mirante atenta-se que o Sistema Municipal de Ensino não propõe uma política educacional diferenciada voltada para os povos do campo e por isso a escola reformulou seu PPP baseando-se na formação continuada ofertada pelo Formacampo. Por final, a Escola Joselita Meira de Carvalho, extremamente preocupada com a cultura local, reconhece o desenvolvimento dos princípios da Educação do Campo, visando

aspectos como a formação integral dos camponeses, inclusão social e valorização da agricultura familiar ajustada aos processos econômicos e culturais da comunidade escolar.

Portanto, a análise e discussão sob os PPP é indispensável para compreender se as proposições desses documentos e as propostas de Educação Integral em Tempo Integral e Educação do Campo estão de fato ocorrendo na práxis das escolas pesquisadas, considerando os processos formativos na perspectiva da formação humana e emancipação do ser social. Contudo, essas respostas foram demonstradas a partir das conclusões dadas pela pesquisa de campo nas próximas seções.

4.2 As contradições e desafios que emergem na Educação em Tempo Integral das escolas do campo em Brumado

A princípio, é importante frisar que esta seção se dedica a análise dos dados produzidos a partir da pesquisa de campo instrumentalizada pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos e pais/responsáveis pelos(as) estudantes, bem como por meio do questionário online respondido por professores(as) da Educação Básica que atuam nas escolas do campo que compõem o *lócus* desta pesquisa. Frente a isso, os diálogos apresentados e discutidos, tecem uma crítica acerca da realidade do tempo integral implementado especificamente em áreas camponesas do município de Brumado-BA, valendo-se das lentes analíticas do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e de categorias empíricas[15] que foram indispensáveis para a tabulação dos dados e suporte das análises construídas.

Para tanto, articulamos os seguintes aspectos: (I) organização pedagógica e curricular; (II) condições concretas de oferta; e (III) percepções e avaliações da comunidade escolar, em consonância com o objetivo geral da pesquisa: analisar a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo em Brumado-BA. Assim, executamos uma leitura exploratória e analítica sob os dados empíricos das entrevistas e questionários, à luz das categorias de forma do MHD — Totalidade, Contradição e Mediação — e das categorias de conteúdo — luta de classes da Educação do Campo, defesa da Educação Integral e emancipação do ser social — determinantes na compreensão crítica da realidade pesquisada.

Vale salientar que as categorias empíricas foram criadas a partir dos dados de campo, com base na observação das falas e dos núcleos de sentido recorrentes nas respostas dos participantes, tanto por via das entrevistas quanto do questionário. Por isso, para melhor entendimento, se faz necessário apresentar o quadro a seguir.

---

[15] "As categorias empíricas são aquelas construídas a partir do material empírico, expressando as estruturas de relevância presentes na fala e na prática dos sujeitos pesquisados." (Minayo, 2014, p. 178).

Quadro 18 - Categorias empíricas da pesquisa de campo: núcleos de sentido e descrição operacional

CATEGORIA EMPÍRICA	NÚCLEOS DE SENTIDO	DESCRIÇÃO OPERACIONAL
Concepções: Educação Integral × Tempo Integral	Definições/entendimentos; distinção (ou confusão) entre "educação integral" e "tempo integral"; sentidos atribuídos à proposta	Falas em que o sujeito explica o que entende por Educação Integral e/ou Tempo Integral e avalia se a prática vivida se aproxima desses sentidos
Organização pedagógica e curricular	Estrutura do tempo integral; turno/contraturno; oficinas; reforço; parte diversificada; integração (ou fragmentação) curricular	Falas que descrevem como a escola organiza rotinas, tempos e atividades (manhã/tarde), indicando articulação entre currículo regular e atividades do tempo integral
Formação e suporte pedagógico	Formação continuada; orientações da SME; reuniões pedagógicas; apoio/assessoria; lacunas formativas	Falas sobre existência/ausência, frequência e qualidade das formações e do acompanhamento pedagógico para atuar no tempo integral e/ou Educação do Campo
Trabalho docente e condições de trabalho	Carga de trabalho; planejamento; sobrecarga; tempo para integração; múltiplas demandas; condições para executar a proposta	Falas sobre como as condições de trabalho (tempo, planejamento, demandas, rotinas) favorecem ou dificultam o desenvolvimento do tempo integral
Equipe e profissionais do tempo integral	Oficineiros/monitores; vínculos/rotatividade; integração com docentes; continuidade das oficinas	Falas que descrevem composição da equipe do contraturno, estabilidade/rotatividade e impactos na continuidade e qualidade das atividades
Rotina, cansaço e permanência prolongada	Jornada extensa; cansaço/desmotivação; disciplina; adaptação à rotina; permanência "o dia todo"	Falas que relatam efeitos do tempo integral no cotidiano do estudante e da família (bem-estar, fadiga, motivação, convivência e rotina)
Aprendizagem e acompanhamento	Reforço/apoio pedagógico; dificuldades; avanços; acompanhamento; avaliação do desempenho	Falas que indicam impactos do tempo integral na aprendizagem (melhorias, limites, acompanhamento de tarefas e estudos) e estratégias de apoio
Famílias e relação escola–comunidade	Participação das famílias; comunicação; adesão/discordância; percepções sobre a proposta; corresponsabilização	Falas que expressam como famílias e comunidade percebem o tempo integral, como participam e como avaliam ganhos e problemas no cotidiano
Transporte, distância e acesso	Deslocamento; estradas; horários; chuvas; tempo de viagem; impacto na rotina	Falas que relacionam funcionamento do tempo integral às condições territoriais (distância, transporte escolar, clima) e aos efeitos na permanência
Infraestrutura e recursos	Espaços físicos (descanso, higiene, lazer); alimentação/água; materiais; manutenção/reformas; adequações	Falas sobre condições materiais necessárias ao tempo integral e como limitações de infraestrutura/recurso restringem (ou viabilizam) práticas de Educação Integral
Proteção social: alimentação e "evitar telas"	Alimentação/cuidado; ocupação do tempo; segurança; proteção social; redução de ociosidade/uso de telas	Falas que atribuem ao tempo integral função social de cuidado/proteção (alimento, acolhimento, ocupação do tempo), tensionando o pedagógico e o compensatório

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa (2025).

As categorias empíricas expostas no Quadro 18 já expressam contradições constitutivas da realidade investigada, uma vez que emergem do movimento concreto do fenômeno analisado. Contudo, essas categorias não esgotam a apreensão da totalidade, pois foram elaboradas como procedimento de sistematização e organização dos dados de campo, considerando a relação dialética entre forma e conteúdo mobilizada no percurso metodológico da pesquisa. Desse modo, a perspectiva analítica marxiana possibilita apreender determinações estruturais, bem como as tensões e as possibilidades de superação presentes na implementação do tempo integral nas escolas do campo no município de Brumado-BA, ultrapassando a pseudoconcreticidade, isto é, a aparência imediata do fenômeno (Kosik, 1976).

Em face da análise dos dados, que resulta em interpretações e reflexões críticas acerca dos desafios e das contradições emergentes na Educação em Tempo Integral nas escolas do campo em Brumado, os(as) entrevistados(as) e os(as) respondentes do questionário são nomeados por pseudônimos nesta seção, a fim de garantir o sigilo dos dados.

Nessa medida, as evidências produzidas a partir das entrevistas revelam a implementação de uma política educacional no âmbito do Estado capitalista, uma vez que o objeto de estudo é determinado, na totalidade, por condições estruturais e tensionado por conflitos entre o discurso de formação integral e as condições concretas de oferta. Esse tensionamento manifesta-se como movimento de contradição e, nesse contexto, emergem mediações, compreendidas como estratégias locais de ajuste, adaptação e criação de práticas voltadas à viabilização do cotidiano escolar. Assim, os desafios não surgem como "problemas isolados", mas como expressões de um processo contraditório de ampliação da jornada escolar diária em escolas do campo chamadas a atender simultaneamente as demandas pedagógicas, sociais e materiais da comunidade.

No que tange ao questionário online, esse instrumento de produção de dados corrobora e amplia o escopo analítico, ao registrar as percepções dos(as) docentes das escolas pesquisadas. Isso possibilita a triangulação com os dados produzidos nas entrevistas, reforçando que as contradições se manifestam tanto no plano das concepções e do currículo quanto nas condições objetivas de oferta, como infraestrutura, equipe, permanência prolongada e relação escola-comunidade. Destarte, na sequência, são apresentadas e analisadas as falas dos participantes, a fim de apreender as múltiplas determinações, contradições e mediações que atravessam o objeto de estudo.

As concepções dos(as) participantes sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral revelam uma contradição recorrente no cotidiano escolar das escolas pesquisadas, bem como na implementação da política no município, pois nas falas dos(as) entrevistandos(as), fica

em evidência o destaque para o tempo integral e por vezes observa-se uma mistura conceitual. Assim, mesmo que as explicações toquem na definição da Educação Integral na perspectiva da formação humana nos fundamentos de Caldart (2023), as falas indicam que nas comunidades camponesas está implementada a Educação em Tempo Integral enquanto mera ampliação da jornada escolar. Vejamos os enunciados das entrevistas no quadro a seguir:

Quadro 19 - Concepções dos(as) entrevistados(as) sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral

PARTICIPANTE	ENUNCIADO
Diamante	Bom, são duas vertentes que elas se confundem, né? A Educação Integral, ela visa todo o acompanhamento do aluno, né? Todos os aspectos. E **em tempo integral, acho que é o que vem sendo implementado no município**, né? Que visa a permanência do aluno, mas **a questão como que ela foi implementada, acho que ainda precisa de algumas organizações** ainda, de algumas especificidades, como **a gente não tem um integral 100%**, né?
Quartzo	A **educação integral** é uma educação que **não tem duas turmas**, é uma sequência. **O aluno aprende durante o período que permanece na escola com continuidade de atividades, de aulas, de oficinas**, como se fosse uma consequência. E a **Educação de Tempo Integral** é uma educação que, vamos dizer assim, ela **está ampliando mais o tempo do aluno dentro da escola**.
Itimbopira	**Educação Integral** é a educação que, de fato, ocorra de **maneira eficiente**. E a **Educação em Tempo Integral** é esse **período estendido** para que essa aprendizagem ocorra. Mais ou menos isso.
Ouro	A **concepção de integral, de tempo integral**, para mim, **são processos que a educação deve permear durante todo o tempo integral**, independente de quando ele chega, ele sai. **Tempo integral** é aquele **tempo extra**, aquele tempo a mais **que o aluno fica em sala de aula, que o aluno fica dentro da escola.**
Ametista	Eu acho assim, **Educação Integral** e **Educação em Tempo Integral** eu acredito, não sei se é isso. Seria uma educação que **ocorre durante os dois períodos em que o estudante está na escola**, que é pela manhã e à tarde. E são concepções em que o estudante, **ele tem acesso não só à parte curricular** da escola, não só às disciplinas, **mas também à questão de socialização**, questão de **alimentação, recreação, reforço e atividades lúdicas.**
Esmeralda	A **Educação Integral** é aquela educação que **integra o sujeito em todos os aspectos**. A educação integral **pensa não somente no cognitivo, mas também no social, no emocional**, integrar esse sujeito com a comunidade, integrar esse sujeito com seus pais, integrar esse sujeito com a cultura. É a educação integral nesse sentido, o sujeito enquanto sujeito social, emocional, racional. E a **em tempo integral** seria uma questão **voltada ao tempo que duraria a educação, perdendo de vista essa questão integral do sujeito**.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme os enunciados do Quadro 19, os(as) entrevistados(as) possuem mais facilidade para opinar sobre o tempo integral, pois são mais diretos ao falar dessa ampliação do tempo. Quando tocam na Educação Integral as explicações são menos claras e, isso denota que tentativas de práticas aproximadas à Educação Integral ocorrem dentro das escolas pesquisadas,

porém, a essência da política implementada pelo sistema municipal de ensino de Brumado-BA se pauta na Educação em Tempo Integral. Nesse sentido, de acordo com Gonçalves (2006), essas escolas, assim como o município em sua totalidade carece de uma concepção de Educação Integral vinculada à emancipação do ser social e desvinculada do tempo cronológico. Por isso, a defesa da Educação Integral surge nesse ponto como mediação da contradição produzida no interior do Estado capitalista, que tende a reduzir a Educação a uma lógica funcional e instrumental, confundindo a Educação Integral com a mera ampliação do tempo cronológico.

Segundo Cavaliere (2014, p. 1212):

> Uma ampliação da jornada pouco ou nada amarrada ao projeto pedagógico da escola ou ancorada na ideia da complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente e não corresponde à expectativa da população [...].

Nessa perspectiva, o ensino nas escolas pesquisadas, não produz práticas de formação humana e, portanto, não segue o paradigma de Educação Integral fundamentado nos valores sociais que compreendem: articulação escola-comunidade, ação intersetorial, acesso às oportunidades educativas, inclusão da diversidade, formação crítica para a contemporaneidade e sustentabilidade dos processos educativos, visando à superação das desigualdades e à formação humana integral (Gadotti, 2009; Weffort, Andrade e Costa, 2019). Outrossim, reitera-se que no contexto educacional brasileiro há uma disputa de projetos de sociedade, determinada pelo confronto entre as propostas orientadas pela adaptação às exigências do capital e a concepção de formação humana integral, vinculada à emancipação do ser social. Frente a isso, na linha do pensamento marxista, mais especificamente em Mészáros (2008), a contradição que confunde e mistura as concepções de Educação Integral com tempo integral é apreendida, compreendendo a Educação como prática social historicamente situada e atravessada pelas determinações do modo de produção capitalista.

Ainda, no que se refere à dimensão conceitual da Educação nos propósitos da formação humana e da ampliação do tempo, o quadro a seguir apresenta os dados do questionário, a partir das respostas docentes que expressam a distinção entre as concepções abordadas, conforme a seguinte questão: *Qual é o seu entendimento sobre as concepções e conceitos acerca da Educação Integral e da Educação em Tempo Integral?* Nessas circunstâncias, reforça-se que a Educação Integral é associada ao desenvolvimento do estudante em múltiplas dimensões da formação humana — isto é, na omnilateralidade que tange ao ser intelectual, físico, cultural, social, ético e político (Caldart, 2023) —, enquanto a Educação em Tempo Integral é frequentemente associada à ampliação do “tempo maior” de permanência na escola.

Quadro 20 - Concepções docentes sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral

PARTICIPANTE	RESPOSTA
Prof. Serra Geral	A **Educação Integral** é um processo **contínuo do desenvolvimento**, onde abrange **todos os aspectos do indivíduo**. Já a **Educação em Tempo Integral** está relacionada à **ampliação do tempo** de permanência do estudante na escola.
Prof. Bom Jesus dos Meiras	**Educação Integral** é para integra, **faz parte na escola**. **Em tempo integral é** ficar na escola por **um tempo maior**.
Prof. Chapada Diamantina	Uma **escola sem ruptura**: **turno único**, em que houvesse o entendimento da **sequência didática**, pois há uma transformação no comportamento dos alunos no **contraturno**.
Prof. Rio Brumado	Entendo a **Educação Integral** como uma proposta que visa **formar o estudante em todas as suas dimensões**, não apenas no aspecto acadêmico. Já a **Educação em Tempo Integral** representa a prática dessa concepção, ao **ampliar o tempo na escola e possibilitar vivências pedagógicas mais significativas**, que contribuem para o desenvolvimento completo do aluno.
Prof. Brumadense	A **Educação Integral** foca no **desenvolvimento completo do aluno** em todas as dimensões (cognitiva, afetiva, social, etc.), enquanto a **Educação em Tempo Integral** refere-se à **ampliação da jornada do estudante na escola** para no **mínimo sete horas diárias ou 35 horas semanais**.
Prof. Minério	**Educação Integral** é uma concepção filosófica e pedagógica que entende **o ser humano de forma global**, considerando todas as suas **dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural e ética**. Já a **Educação em Tempo Integral** é uma **organização do tempo e do espaço escolar**, em que o estudante permanece **mais horas na escola**. No entanto, **não basta aumentar o tempo** — é necessário que esse tempo seja qualificado por práticas pedagógicas coerentes com a Educação Integral.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As concepções docentes sistematizadas no Quadro 20 evidenciam a contradição central que perpassa o processo de implementação da Educação em Tempo Integral no município de Brumado. Embora haja algumas respostas que expressem a compreensão ampla sobre a Educação Integral, vinculada à formação humana omnilateral, observa-se que, na prática, predomina a associação dessa concepção à política de ampliação do tempo de permanência do(a) estudante na escola sob os ditames do Estado capitalista. Dessa forma, a recorrente confusão entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral indica que a política educacional implementada no contexto municipal ainda se orienta majoritariamente por uma lógica quantitativa do tempo escolar, não se configurando como um projeto pedagógico integral ancorado na formação humana omnilateral. Por isso, as escolas pesquisadas não estão contextualizadas em projetos de educação e de sociedade capazes de preparar os(as) filhos(as) da classe trabalhadora camponesa para construírem "[...] relações sociais de produção que superem a exploração e a alienação próprias da lógica social capitalista" (Caldart, 2023, p. 356).

A partir dos dados das entrevistas quanto do questionário, observamos que há dificuldades de expressão em ambas as concepções, indicando a ênfase para a ampliação do tempo e fragmentação do currículo em dois turnos diferenciados. Por exemplo, no Quadro 20, a resposta de Prof. Bom Jesus dos Meiras reafirma a contradição entre o que pode estar sendo Educação Integral e o que realmente está se desenvolvendo no contexto escolar, pois conforme destacado "**Educação Integral, faz parte da escola**" e "**em tempo integral é um tempo maior**". Diante disso, há um contraponto estruturante, pois, esse "**faz parte da escola**" não é garantido a todos(as) e como discute esta pesquisa, não ocorre em grande parte das escolas de tempo integral. Justifica-se nas reivindicações de Moll (2012, p. 26): "Educação Integral é o direito de aprender em todos os tempos e espaços da vida". Referente à lógica da Educação em Tempo Integral como expressão de "**um tempo maior**", isto é, ampliado; e acrescentando o pensamento de Prof. Chapada Diamantina ao enfatizar "**escola sem ruptura**: **turno único"** traduzido no desenvolvimento da sequência didática e não à ideia errônea de contraturno, o documento *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* coloca que:

> Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (Brasil, 2009, p. 36).

Nesse sentido, pela resposta de Prof. Chapada Diamantina, o tempo integral na política municipal se caracteriza na lógica de divisão de turnos. Isso também fica evidente nos dados das entrevistas realizadas com três coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas pesquisadas ao tratar sobre a organização pedagógica e curricular, como se apresenta no quadro a seguir.

Quadro 21 - Organização pedagógica e curricular da Educação em Tempo Integral

PARTICIPANTE	ENUNCIADO
Itimbopira	O **período da manhã**, os professores trabalham de acordo com o que o currículo propõe para cada segmento. E aí **o professor trabalha com os conteúdos, tem as partes avaliativas**. E **a tarde** é um complemento, através de **reforço, de realização de atividades propostas pela manhã,** que são as tarefas de casa feitas na escola, com o professor de reforço. E, **além disso, tem as oficinas**, que são oficinas diferenciadas, **que abrangem outras questões: Arte, Educação Física, recreação, identidade.**
Diamante	Foi **dividido em turnos**, né? **A parte regular, com disciplinas**, né? São de vista pela grade curricular da escola, são **feitas pela manhã**. E **a tarde vem oficinas, reforços, esportes.**
Quartzo	O **tempo regular** funciona com **as disciplinas, português, matemática, ciência, história e geografia**, as disciplinas regulares. Já **no contraturno**, que abrange a escola de tempo integral, são realizadas **aulas de reforço português e**

	matemática e diversas oficinas, tais como **arte, esporte, teatro, dança, meio ambiente, projeto de vida, recriação, caligrafia, oficina de leitura, oficina de alfabetização.**

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro 21 evidencia que a organização pedagógica e curricular do tempo integral nas escolas pesquisadas se estrutura, predominantemente, a partir de uma divisão entre o turno regular no período da manhã e um "complemento" no turno vespertino, composto por reforço escolar e oficinas pedagógicas. Embora essa configuração possa ser apresentada institucionalmente como ampliação das oportunidades educativas para estudantes do campo, sobretudo diante das limitações objetivas vivenciadas pelas famílias camponesas, a análise dos dados revela que tal organização não se alinha, em sua materialidade, aos pressupostos da Educação do Campo. Conforme argumentam Vasconcelos, Nunes e Rocha (2020), ao discutirem a Escola de Tempo Integral no campo, a centralidade atribuída a arranjos pedagógicos voltados predominantemente à lógica do reforço e da adaptação tende a esvaziar o potencial formativo da Educação Integral quando reduzida à ampliação do tempo escolar. Nesse sentido, as autoras assinalam que:

> Por essa razão, a Escola de Tempo Integral no Campo deve considerar os elementos que a fazem diferente de outros contextos educativos, evidenciar e priorizar seus sujeitos como protagonistas desse processo. E todos os arranjos pautados na aprendizagem desses alunos devem ser mediados pelos aspectos físicos, sociais e pedagógicos, dimensões caracterizadoras da Educação Integral (Vasconcelos; Nunes; Rocha, 2020, p. 354).

Assim, na perspectiva dialética, a contradição entre o discurso da Educação Integral e sua efetivação prática evidencia que a ampliação do tempo escolar tende a assumir caráter compensatório e adaptativo, concentrando-se no reforço dos conteúdos do turno regular nas escolas pesquisadas. Além disso, as oficinas ofertadas no turno vespertino tendem a ocupar uma posição fragilizada e/ou reduzida, o que, conforme assevera Arroyo (2007; 2012), contribui para a consolidação da lógica do contraturno, marcada por práticas tradicionais e compensatórias, bem como por processos de adaptação e pela repetição de atividades de ensino já desenvolvidas no período matutino. Nessa conjuntura, coexistem limites estruturais e político-pedagógicos que tensionam a possibilidade de construção de um projeto educativo comprometido com a realidade do campo. Conforme confirmam as avaliações do tempo integral realizadas por um(a) gestor(a) escolar e por um(a) professor(a), bem como as percepções decorrentes das experiências relatadas por um(a) docente, sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 22 - Percepções de gestor(a) escolar e docente acerca da implementação do tempo integral

CARGO	PARTICIPANTE	ENUNCIADO/RESPOSTA
Gestão Escolar	Ametista	**O ano passado**, que foi o último ano da gestão passada, **nós terminamos** o ano **somente com oficinas de português e matemática**. E a aula de Educação Física, que já era do currículo da escola. Então, a gente **não tinha oficinas mais lúdicas, mais participativas** para os estudantes. A gente **não tinha mais capoeira**, a gente já **não tinha mais dança**, a gente já **não tinha mais xadrez**. Então, só **ficou mesmo o reforço**. Isso **contribuiu muito para a desmotivação dos estudantes** em participar.
Docente	Prof. Rio Brumado	Na escola em que atuo, **a Educação em Tempo Integral ainda não está plenamente articulada com a realidade dos estudantes do campo**. Pela **manhã ocorre o ensino regular** e, **à tarde, o ensino integral funciona principalmente como uma extensão das mesmas práticas**. Já foram realizados alguns projetos que valorizam a cultura e os saberes da comunidade, mas ainda são poucos e insuficientes para **integrar efetivamente o ensino regular e o tempo integral**, limitando o potencial de fortalecimento da identidade e do aprendizado dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os relatos de Ametista e Prof. Rio Brumado, no Quadro 22 expressam que nas escolas do campo, a divisão de turnos a partir da jornada ampliada está condicionada à restrição do reforço escolar. Nesse sentido, percebe-se que falta diversificar as atividades que vão além do currículo regular, contemplando e desenvolvendo práticas a lúdicas, recreativas, culturais que dialoguem com a realidade dos(as) estudantes e os(as) motivem a participar, protagonizando a emancipação socioeducativa. Diante disso, Caldart (2000, p. 10) reitera:

> Para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade.

Por isso, para compreendermos o funcionamento das escolas no contexto da Educação em Tempo Integral, questionamos aos gestores(as) escolares: *Em que ano a escola começou a funcionar em tempo integral e quais foram os principais desafios enfrentados?* Apresentam-se, no quadro a seguir, as respostas dos(as) participantes:

Quadro 23 - Implementação do tempo integral nas escolas pesquisadas: ano de início e desafios recorrentes

PARTICIPANTE	ENUNCIADO
Ametista	Então, a escola começou a funcionar, eu acho que foi em **2016 para 2017**. Em 2016 eu não pude perceber muito porque foi um período que eu não ficava o dia todo na escola. [...] em 2018 eu passei a ficar o dia todo na escola [...]. Então, eu pude perceber alguns avanços e também pude perceber alguns **desafios**. Naquela época, quando eu comecei a ficar o dia todo, em 2018, a gente percebia uma **falta de instrução, de capacitação nos monitores** da escola e a gente percebia também uma **falta de atividades mais atrativas**. Não sei se é pelo fato de ser zona rural, de ser muito longe da sede, mas a gente tinha poucas atividades atrativas de oficina.
Ouro	Olha, a escola começou em tempo integral **há uns seis, sete anos**. Logo no início em que o município todo aderiu ao ensino em tempo integral. E assim, eu acho que **a maior dificuldade** hoje que o tempo integral encontra **é conseguir pessoas qualificadas para estar trabalhando no tempo integral**. [...] E assim, **uma das outras questões também é a questão do espaço**, né? Porque apesar da gente hoje ser uma escola bem grande e ter muito espaço, mas às vezes não tem espaços adequados para determinado tipo de atividades.
Esmeralda	**2013/2014**! Eu acho que **o maior desafio é a estrutura escolar**. Porque o gestor que implementou o ensino em tempo integral, ele não se preocupou com a estrutura. Então, **as escolas foram sendo adaptadas** em sua estrutura, **aumentando salas**, aumentando **corredores**, **mas ele não se preocupou em**, por exemplo, **fazer mais banheiros, vestiários, mais áreas de lazer**. Então, eu penso que, no momento, a estrutura é a parte mais difícil.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

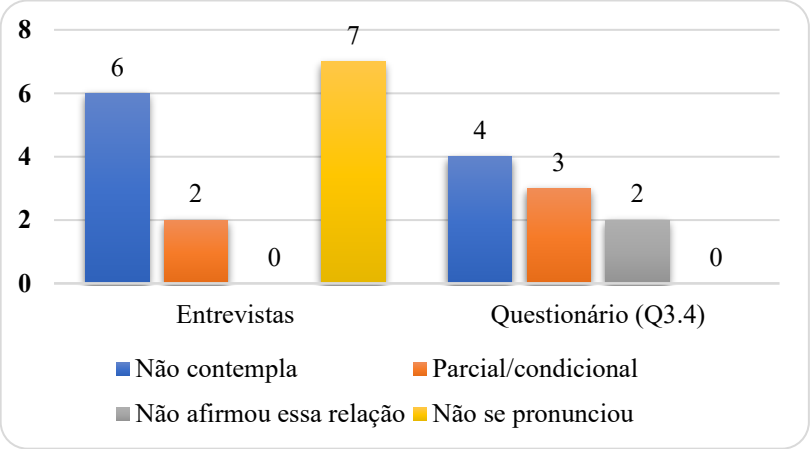
Perpassam nos enunciados do Quadro 23 uma problemática em comum que no campo das contradições envolvem a defesa da Educação Integral, a luta de classes da Educação do Campo desde a totalidade do objeto de estudo às mediações necessárias para superar os desafios recorrentes: fragilidades na capacitação/qualificação de profissionais (monitores/oficineiros), limitações de espaço e estrutura física e restrições na oferta de atividades atrativas. Esses desafios conjecturam a necessidade de ressignificar o funcionamento das escolas camponesas de tempo integral, deixando o mero estado de tempo ampliado, para assim desenvolver políticas e práticas educativas fundamentadas em princípios da Educação Integral e na perspectiva marxista como anseia os movimentos sociais do campo.

> Para isso, é importante que a escola reconheça os outros territórios do exercício da vida, do conhecer e do fazer. Assim, a Educação Integral, em questão, não se restringe à possibilidade de ampliação do tempo que a criança ou o jovem passa na escola, mas à possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo. [...] como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes, como direito à ampliação contínua do repertório sociocultural e à expressão autônoma e crítica da sociedade e como possibilidade de projeto mais generoso de nação e de país (Brasil, 2009, p. 47).

Nesse contexto, as contradições discorridas até este ponto, se acentuam quando observamos a relação entre Educação do Campo e Educação em Tempo Integral presentes nos

enunciados das entrevistas, mais precisamente no Quadro 22. Como nesse caso: **"[...] a Educação em Tempo Integral ainda não está plenamente articulada com a realidade dos estudantes do campo"** (Prof. Rio Brumado). Frente a isso, reunimos trechos das entrevistas e respostas do questionário de todos(as) os(as) participantes da pesquisa reafirmando essa colocação. Diante disso, a seguir no Gráfico 3, para garantir transparência foram incluídos também os(as) participantes que não se pronunciaram diretamente sobre o questionamento.

Gráfico 3 - A Educação em Tempo Integral contempla a realidade dos povos do campo?



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Posto os dados do Gráfico 3, observa-se que dos 15 entrevistados(as), 6 afirmam que a Educação em Tempo Integral não contempla a realidade do campo, 2 dizem que isso ocorre parcialmente e nos enunciados de 7 entrevistados(as) não houve pronunciamentos sobre essa questão. Já, no questionário 4 professores(as) responderam que contempla, 3 apontaram parcialmente e o restante não afirmou que há relação entre tempo integral e realidade do campo. Dessa forma, do total de 24 participantes da pesquisa, 15 indicam para a necessidade referente ao reconhecimento em desenvolver temáticas vinculadas à realidade e à vivência dos estudantes e de suas famílias. Porém, diante do contexto municipal, superar essa lacuna é um processo dificultoso e que requer a mediação de uma proposta pedagógica-curricular integral e de tempo integral desenvolvida para e com os povos do campo, ou seja, ouvindo a comunidade.

Nessa direção, Silva (2023, p. 113), em diálogo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, permite compreender que:

> [...] é necessária uma proposta pedagógica que verdadeiramente assuma o compromisso de superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa. [...]. A Pedagogia Histórico Crítica como um caminho a seguir na transformação desta em uma educação integral, integrada e em tempo integral.

Assim, percebe-se que as escolas pesquisadas estão imersas na unilateralidade, uma vez que os(as) participantes da pesquisa também revelam a ausência de documentos curriculares específicos da Educação do Campo, bem como para o desenvolvimento dessa política de tempo integral nas escolas camponesas. Além disso, coexiste a padronização de materiais didáticos para as escolas da cidade e do campo, com baixa variação e percepção entre a diversidade identitária e cultural presente nesses espaços. Nessa perspectiva, o quadro a seguir apresenta as colocações dispostas por dois/duas gestores(as) escolares sobre os materiais didáticos destinados às escolas do campo.

Quadro 24 - Percepções de gestores(as) escolares acerca da disponibilidade de materiais didáticos

PARTICIPANTE	ENUNCIADO
Ametista	Então, **na gestão anterior, era muito deficiente essa questão de materiais**. **Na gestão atual**, a gente vê que **o currículo está sendo adaptado para aderir à Educação do Campo**. [...] a gente **tem um livro regular**, mas a gente tem **materiais de apoio**, materiais didáticos. Então, **esses materiais às vezes são construídos pelos próprios monitores** e a gente faz reprodução, a gente imprime, a gente xeroca, **às vezes** esses recursos **são feitos com materiais reciclados**, às vezes **a Prefeitura envia com a gente esses materiais também**.
Ouro	Agora, **o município, a gestão, a secretaria de educação**, eles **têm um cuidado muito maior**. **Quando a gente precisa de um material**, a gente solicita. **Eles só não mandam para a gente quando eles realmente não conseguem**, quando a gente precisa de algo. Eles estão bem empenhados. Claro que a gente sabe que o poder público sempre é mais devagar, para a gente conseguir as coisas é muito mais difícil. Uma coisa que eu também tenho observado é que, **às vezes, as escolas de zonas rurais sempre recebem por último**. **Sempre é a última a receber os recursos**. As escolas de zonas rurais **são sempre aquelas que demoram mais de estar desenvolvendo trabalhos grandiosos**. Às vezes, **é mais visado às cidades** da sede.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro 24 revela a ocorrência de "avanços" recentes no que se refere à disponibilidade de materiais para as escolas do campo desenvolverem as atividades pedagógicas requeridas no tempo integral. Observa-se que os materiais didáticos dizem respeito aos livros didáticos utilizados no currículo regular, compostos pelos componentes curriculares comuns do ensino. Diferentemente, citam-se os materiais de apoio usados na parte diferenciada do currículo, que envolve as aulas de reforço e oficinas pedagógicas e recreativas. Outrossim, destaca-se que, conforme relataram os(as) participantes entrevistados(as), a gestão municipal e a SME atual têm se colocado de forma prestativa na viabilidade desses materiais, apesar de ocorrerem momentos de criação de materiais próprios pelos monitores e improvisação dentro das escolas, além da subalternização da escola do campo em relação à da cidade.

É notório, no Quadro 24, que, nesse sentido, com efeito, há a disposição dos materiais didáticos e/ou de apoio, embora prevalece uma lógica de adaptação curricular à Educação do Campo, que, inclusive, é enfatizada por Ametista: **"[...] o currículo está sendo adaptado para aderir à Educação do Campo"**. A expressão do(a) participante sugere que as escolas não possuem um currículo consistente, ancorado na realidade dos povos do campo e seus aspectos culturais, seguindo, desse modo, o modelo educativo urbanocêntrico. Frente a isso, Arroyo (2007, p. 158-159) explica:

> A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro* lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (grifos do autor).

A "adaptação" e o "outro lugar", problematizados por Arroyo (2007), revelam a hierarquia e a exclusão que relegam o campo ao segundo plano e até mesmo o desconsideram por inteiro como um espaço ilegítimo de produção de conhecimento e de projeto educativo próprio. Consecutivamente, "os outros" centralizam a denúncia do referido autor acerca do processo de alterização[16] que define o meio urbano como referência central e normativa, ao passo que ajusta o campo a modelos já prontos, isto é, à lógica citadina que impõe dependência inferiorizante às origens camponesas. Essa crítica é evidenciada no Quadro 24, a partir da visão de Ouro ao se manifestar: **"[...] as escolas de zonas rurais sempre recebem por último. Sempre são as últimas a receber os recursos. [...] sempre aquelas que demoram mais de estar desenvolvendo trabalhos grandiosos. [...] é mais visado às cidades da sede"**. Ou seja, prevalece, ainda, no contexto das escolas pesquisadas, a escassez de materiais e recursos específicos para desenvolver tanto as atividades do currículo comum quanto as diferenciadas, que envolvem a caracterização das práticas didático-educativas em tempo integral no campo.

Assim, frisamos que a lógica urbanocêntrica é responsável por dificultar a contextualização e a valorização dos saberes e modos de vida do campo, articulada a um projeto emancipatório de educação, uma vez que "[...] a classe trabalhadora, desde o período colonial no Brasil, vivencia essa exclusão educacional, a qual tem servido como mecanismo de dominação, de reprodução das situações de classe e legitimação das desigualdades sociais" (Santos; Nunes, 2020, p. 163). Por isso, no pensamento marxista, elencado pelas categorias do MHD, nessa

[16]A alterização é um processo social, político e simbólico em que determinados grupos são referidos como "outros", inferiores ou marginais, a partir da ideologia hegemônica que se impõe no cotidiano e nas relações humanas. Dessa forma, desenvolve-se um mecanismo de hierarquização que legitima desigualdades e subalternizações, principalmente no contexto das políticas e práticas institucionais (Santos, 2007).

problemática discutida a partir do Quadro 24, a emancipação do ser social e a luta de classes da Educação do Campo emergem como mediações determinantes para o enfrentamento e a superação das contradições envoltas sob o aspecto das condições materiais, objetivas e subjetivas referentes ao funcionamento da escola de tempo integral no campo

No que se refere aos documentos curriculares da Educação do Campo e a outros instrumentos normativos que amparam o funcionamento do tempo integral em princípios integradores, constata-se no quadro a seguir.

Quadro 25 - Documentos curriculares da Educação do Campo e Educação em Tempo Integral nas escolas pesquisadas

PARTICIPANTE	ENUNCIADO
Diamante	A gente se baseia na **BNCC**, no **DCRMB**, que é **o documento referenciado ao município**. E nós temos **diretriz básica da LDB, BNCC**, o próprio regime escolar.
Quartzo	A escola, agora, nesse momento que eu assumi a coordenação pedagógica, **não foi encontrado nenhum tipo de documento**, nem mesmo o PPP da escola[17]. A escola **não possui regimento interno**, nenhum documento desse tipo.
Itimbopira	Eu **não tenho conhecimento se tem algum documento** voltado para educação, **especificamente para educação do campo**, dentro da escola, não. **Eu acredito que não tem esse documento**.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro 25 revela a inexistência de documentos curriculares que tratem sobre Educação do Campo e Educação em Tempo Integral dentro das escolas. Outrossim, sugere que quando existem documentos, são de caráter generalistas, conforme Diamante (2025) cita a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Referencial Curricular do Município de Brumado (DCRMB), responsável por organizar o currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental no sistema municipal de ensino; além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O DCRMB é um documento alinhado à BNCC, que por sua vez retoma

> [...] a chamada "pedagogia das competências" que visa a uma formação que permite ajustar os indivíduos ao mercado de trabalho elencando as competências exigidas e cumprindo o objetivo da seleção de conteúdos que serão objeto dos testes gerais de avaliação segundo parâmetros padronizados. Assim, o currículo se distancia ainda mais da formação humana integral (Amorim; Ferri, 2020 p. 6).

[17] Essa escola possui PPP reformulado desde o ano de 2022, como também já foi discutido na seção 4.1 deste capítulo. Contudo, durante a entrevista o(a) coordenador(a) pedagógico não tinha esse conhecimento porque o arquivo da escola não foi disponibilizado pela gestão escolar anterior devido questões de interesses políticos ocasionado pelas eleições municipais de 2024.

Assim, verifica-se que nas escolas pesquisadas prevalece o projeto de educação hegemônico-capitalista, uma vez que a visibilidade para a BNCC, bem como a ausência de documentos, menções e falta de conhecimento dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) sobre diretrizes e práticas específicas da Educação do Campo e Educação Integral em Tempo Integral indica um estado de dominação neoliberal. Por isso, essas escolas em tempo integral no campo estão limitadas à ampliação do tempo sem uma base curricular e política capaz de assegurar intencionalidade formativa, articulação com o território e participação da comunidade. Essa fragilidade aponta para a necessidade urgente em desenvolver medidas que se centralizam na implementação de política educacionais coerente com a realidade dos povos do campo.

Sobre a formação continuada de professores, coexistem desafios que deixam lacunas na organização curricular para as práticas ancoradas nos princípios da Educação do Campo e da Educação Integral na perspectiva da formação humana omnilateral. Isso reverbera no que Marx (1844) destaca como meta constante ao discutir e dialogar sobre a formação do ser humano em todos os aspectos: pensando, criando, produzindo e convivendo coletivamente. Nesse contexto, a análise sob os dados produzidos por meio do questionário online evidencia um cenário desigual e ao mesmo tempo insuficiente dada as lacunas de formação docente para atuar nas escolas de tempo integral no campo. Diante disso, o quadro a seguir traz as respostas mais detalhadas, uma vez que o município não possui uma política específica que dispõe de cursos de formação continuada para atuar na Educação em Tempo Integral e/ou Educação do Campo.

Quadro 26 - Formação continuada sobre Educação em Tempo Integral e/ou Educação do Campo

PARTICIPANTE	RESPOSTA
Prof. Serra Geral	Não. Por enquanto **apenas voltada para alfabetização**, mas **não para Educação no Campo**.
Prof. Chapada Diamantina	Participo de **formação em alfabetização e letramento, não** com o intuito de atuação na escola **de tempo integral**.
Prof. Rio Brumado	Sim. **O município tem ofertado formações** por meio de **reuniões pedagógicas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação**, reunindo os docentes **em um espaço comum da cidade**. Esses encontros favorecem a troca de experiências entre os professores e possibilitam o compartilhamento de práticas pedagógicas.
Prof. Sertão Produtivo	**Infelizmente não** oferta curso para os profissionais.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De acordo o Quadro 26, constata-se que o município de Brumado-BA oferta aos docentes das escolas pesquisadas apenas uma formação em alfabetização, conforme relatam Prof. Serra Geral e Prof. Chapada Diamantina. Nesse sentido, fica evidente que essa formação não

atende a questão da implementação da Educação em Tempo Integral, nem menos à Educação do Campo. Posto isso, conforme os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), configura-se um negacionismo acerca da formação continuada, uma vez que de acordo com Saviani (1991), essa ocorrência impacta negativamente a transformação da realidade das comunidades que compõem o lócus desta pesquisa. Além do mais, as menções pontuais, feitas por Prof. Rio Brumado, sobre formações que ocorre por meio de reuniões em espaço comum na cidade indicam que não há centralidade alguma às especificidades referente a realidade dos estudantes camponeses e suas origens. Ao final, Prof. Sertão Produtivo afirma que infelizmente o município não oferta cursos de formação continuada, sendo também reafirmando pelos demais respondentes.

Valendo das categorias do MHD, para mediar o referido desafio da formação continuada no município de Brumado, o Programa Formacampo imerso na luta de classes da Educação do Campo, se coloca no estado da Bahia como um caminho para a formação de educadores do campo, atentando-se também para a questão da implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo por meio do *GT 3 - Educação Integral em Tempo Integral* que oferta essa formação específica para ambas as áreas em discussão. Contudo, Brumado não adere ao Formacampo desde 2022 quando o Programa contribuiu para a reformulação do PPP de uma das escolas pesquisadas.

À vista disso, Cardoso, Santos e Souza (2025, p. 235) explicam que:

> A Educação do Campo enfrenta desafios singulares, dada a diversidade geográfica, cultural e socioeconômica das áreas rurais. Professores que atuam nesse contexto necessitam de uma formação continuada que contemple não apenas os aspectos pedagógicos, bem como as peculiaridades inerentes às comunidades agrárias. O programa em destaque surge como resposta a essa demanda, visando não apenas à atualização técnica, mas também à valorização da identidade e cultura locais.

A ausência de formação continuada para desenvolver nas escolas do campo os projetos educativos da Educação do Campo e da Educação Integral, pode ser compreendida a partir de uma base capitalista que escabece a Educação hegemônica inconscientemente imposta, pois membros da comunidade escolar tanto interna quanto externa à escola não percebem esse fenômeno de alienação neoliberal. Em razão disso, como pontua Mészáros (1930), a sociedade e para tanto a Educação estão à mercê do neoliberalismo reacionário. Então, as escolas nesse contexto, reproduzem historicamente práticas e métodos de ensino tradicionais e, portanto, contrários à emancipação dos sujeitos de direitos que formam a classe trabalhadora camponesa.

Ainda, referente à formação continuada, vale discutir também a formação dos(as) gestores(as) escolares e coordenadores(as) pedagógicos(as) para atuar em seus respectivos cargos

frente ao funcionamento da escola em tempo integral. Diante disso questionamos esses(as) profissionais da Educação: *Você possui alguma formação continuada, seja em coordenação pedagógica/gestão escolar ou em Educação em Tempo Integral?* Os(as) participantes se posicionaram da seguinte forma apresentada no Quadro 27.

Quadro 27 - Situação da formação continuada de coordenadores e gestores escolares

CARGO	PARTICIPANTE	ENUNCIADO/RESPOSTA
Coordenação Pedagógica	Diamante	Não
	Quartzo	Eu **estou fazendo agora**! Está ocorrendo assim, eu estou fazendo **particular em coordenação e o outro está sendo fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Brumado**. [...] está **trabalhando formações no campo, vai tentar implantar essa separação da zona urbana e da zona rural**, porém, estão trabalhando com os coordenadores, com os gestores primeiro, porque é um **plano para o futuro**, para o próximo ano, não seria para agora.
	Itimbopira	No momento, assim, é igual eu falei, eu tenho pouco tempo de coordenação, né? Eu iniciei esse ano. **Nós temos os nossos encontros formativos**, só que, assim, ainda não tive tantos, tantos encontros, tantas questões, assim, de formação voltada para coordenação, mas **o município ele disponibiliza, ele tem as nossas reuniões, tem as coordenadoras gerais, né, que elas fazem as reuniões e orientam os novos coordenadores, né**? Então, **é mais, assim, um suporte**, né? Um suporte para as dúvidas, né, que surgirem, um norte, uma orientação, elas dão, elas dão uma orientação para a gente diante de qualquer dúvida que surgir, né? Mas, assim, **formação acadêmica eu ainda não tenho voltada para coordenação**.
Gestão Escolar	Ouro	Não
	Ametista	Não
	Esmeralda	Em gestão escolar, eu **tenho pós-graduação em gestão escolar**. O processo eu **fiz uma pós-graduação, na época incentivada pela Secretaria de Educação**, **foi uma formação continuada para todos os coordenadores pedagógicos e gestores da época**. Eu estava na coordenação de uma escola e tive a oportunidade de participar. Essa formação continuada, uma pós-graduação mesmo, reconhecida como pós-graduação, e foi **custeada pelo município** na época. E isso influenciou muito na minha forma de gerir, porque o conhecimento, quando você tem o conhecimento da sua função e como você precisa fazer a sua função, influencia demais nas nossas ações.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme se verifica no Quadro 27, o sistema municipal de educação não oferece aos coordenadores(as) pedagógicos(as) e gestores escolares das escolas pesquisadas nenhum tipo de formação que envolve especificamente a política de Educação em Tempo Integral. Além disso, esses(as) profissionais não possuem formações nesse sentido, adquiridas por meio de iniciativas e recursos próprios. No que diz respeito à formação para desenvolverem

adequadamente as funções dos cargos, dois/duas diretores(as) e um(a) coordenador(a) responderam de modo objetivo que não possuem formação específica referente aos cargos. Enquanto isso, dois/duas coordenadores(as) e um(a) diretor(a) disseram que estão envolvidos em processos de formação ou já realizaram cursos dedicados à área de coordenação pedagógica e gestão escolar.

Das principais constatações, Quartzo relata que atualmente está cursando uma pós-graduação em coordenação pedagógica na rede privada, além de um curso que está sendo ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Brumado-BA, que tem tocado na questão da dicotomia entre campo e cidade, que em oportunidades futuras será desenvolvida na prática. Diferentemente, Itimbopira explica que não se trata de fato uma formação continuada em coordenação pedagógica, mas sim de momentos formativos em que se reúnem com as coordenadoras gerais que passam as orientações necessárias, servindo como suporte para o desenvolvimento pedagógico das escolas em que atuam.

Sobre a formação continuada em coordenação pedagógica e gestão escolar Esmeralda, esclarece que em outra gestão municipal, a SME custeou uma pós-graduação destinada a todos(as) os(as) diretores e coordenadores das escolas municipais da época, e, portanto, devido a isso e em razão de ter atuado na coordenação pedagógica em uma escola, adquiriu a formação continuada contemplando ambos os cargos. Assim, subtende-se que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e demais gestores(as) escolares não tiveram essa oportunidade por não ter atuado em um dos referidos cargos na época.

Em síntese, as interpretações desencadeadas a partir do Quadro 27 indicam que a formação continuada de gestores(as) escolares e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas de tempo integral no campo não ocorre de forma sistemática, uma vez que é notória a descontinuidade formativa, dependendo de momentos específicos e recorrendo a alternativas de formação continuada na rede privada. Além disso, observa-se questões instrumentais quando a SME dispõe apenas de suporte e orientações direcionadas aos cargos em discussão. Mais uma vez, pontuamos que o Formacampo dispõe de arcabouços formativos que podem capacitar esses profissionais da Educação, pois atuam em escolas do campo que funcionam em tempo integral.

Nessas circunstâncias, o caráter da formação continuada ofertada pelo Formacampo é capaz de atender tanto professores(as) quanto auxiliar coordenadores(as) pedagógicos(as) e gestores(as) escolares que estão imersos nessa crítica pois, segundo Cardoso, Santos e Sousa (2025) esse programa possui enfoque abrangente e engloba aspectos multidisciplinares, envolvendo a integração da pedagogia à realidade rural nas diversas dimensões humanas das especificidades camponesas. Por isso, com o fundamento da luta de classes da Educação do Campo,

novamente reafirmamos que para o município de Brumado, a adesão ao Formacampo pode mediar essa lacuna em que se observa contradições e desafios de formação continuada.

No âmbito das condições de oferta, a infraestrutura emerge como contradição central, pois as entrevistas com três gestores(as) e uma coordenador(a) pedagógico(a) registram que as escolas Minério, Agricultura e Agropecuária, em tempo integral requerem espaços, equipamentos e recursos compatíveis com a ampliação da jornada escolar, para o desenvolvimento efetivo das atividades de ensino e didático-recreativas. Assim, o Quadro 28 sistematiza as percepções dos(as) entrevistados(as) acerca das condições infraestruturais apontando as escolas pesquisadas.

Quadro 28 - Percepções dos entrevistados(as) acerca da infraestrutura das escolas pesquisadas

PARTICIPANTE	ESCOLA	ENUNCIADO/RESPOSTA
Ouro	Agricultura	[...] apesar da gente hoje ser uma escola bem grande e ter muito espaço, mas às vezes **não tem espaços adequados para determinado tipo de atividades**. [...] **não temos um tatame**, então tem que **improvisar algumas situações**, **não temos uma sala voltada para a dança** e a gente tem que usar o que a gente tem.
Quartzo		**O principal queixo** que nós recebemos é em questão d**a parte física da escola**, **a falta d'água, banheiro sempre com problemas, os vasos sanitários, a limpeza fica um pouco a desejar, porque não tem água**, porque a gente **não tem um poço**, aqui **a água vinda são trazidos caminhões de água**, carro pipa, a parte física que fala assim, **não temos um refeitório**, não temos um **auditório**, em relação a essas queixas, **falta de equipamento**, falta de **armário**, falta de **privacidade dos alunos**, por exemplo, as meninas não tem um armário para guardar seus kits pessoais, tem que estar trazendo, muito complicado essa parte física.
Ametista	Agropecuária	A infraestrutura da escola, a gente vê que deixa um pouco a desejar. [...] **os monitores não tem um espaço deles, eles ficam na biblioteca** [...] o professor se sente incomodado com isso [...] porque a biblioteca **está sendo ocupada pelo monitor pelo monitor planejando**, pelo monitor **tomando reforço de aluno de manhã**. Então, eu vejo que a infraestrutura ainda precisa ser melhorada. Nós **não temos uma sala de vídeo**. A sala que a gente coloca a televisão, uma das televisões, é uma sala que está sobrando. A gente precisa de uma sala de vídeo. A gente **não tem brinquedoteca**. Então, em relação ao estudante, às vezes a gente se sente um pouco incomodado porque **o estudante não tem**... Tem a sala de aula, mas não tem **um lugar de descanso**. Às vezes, quando uma menina está no período menstrual e precisa tomar um banho, **a gente tem um chuveiro** ali que pode ser usado, **mas não é ofertado**. Claro que se ela chegar até mim e falar assim, olha, eu preciso tomar um banho porque eu sujei a roupa, não sei o quê, a gente vai ofertar. Mas não é algo que é comum a todos os estudantes, entende? Nós **temos um refeitório muito bom**, **nós só temos uma quadra**. Então, **a gente precisaria de um outro espaço porque nós temos três segmentos aqui na escola**. Nós temos Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais. Então, a

		gente percebe que **se um segmento usar a quadra, os outros segmentos não podem usar** a quadra.
Esmeralda	Minério	[...] **as crianças não têm um espaço específico para elas tomarem banho**. Aí, a gente precisa **adaptar esse espaço usando o banheiro de um outro lugar**, que é o daqui da secretaria, que é **o único banheiro que tem um chuveiro** aqui na escola. Então, a estrutura do banho seria importante. Tanto os recursos humanos para poder dar suporte nesse processo do banho, por exemplo, quanto os recursos da estrutura física mesmo na escola. [...] **a maior dificuldade que a gente tem no momento é a estrutura física da escola**. [...] **Banheiros**, **encanação**, a quantidade de banheiros que os alunos se trocaram à tarde, a **quantidade de roupa pequena**, quando há jogos para eles usarem **o vestiário também é ruim**.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro 28 evidencia a ausência de ambientes como sala de vídeo, brinquedoteca e espaços de descanso, além das condições inadequadas dos banheiros e das disputas pelo uso de espaços, a exemplo da biblioteca da Escola Agropecuária e de equipamentos de uso comum. Nesse sentido, os problemas constatados nas três escolas de tempo integral pesquisadas dialogam com a crítica de Afonso-Rocha (2025): "Ao contrário das promessas de salas amplas, bibliotecas vivas, áreas verdes e ambientes que estimulem a criação e a convivência, o que se encontra nas escolas de tempo integral são, geralmente, espaços marcados pelo sufocamento". Por isso, essas múltiplas determinações reforçam a denúncia das condições inadequadas de infraestrutura das escolas em foco, evidenciando que essa problemática se repete nas três unidades pesquisadas.

Verifica-se que, em ambas as escolas, a problemática relacionada aos banheiros é recorrente: os(as) estudantes não podem tomar banho, exceto em último caso, nas escolas Agropecuária e Minério, que dispõem de apenas um banheiro restrito com chuveiro, destinado a situações de emergência. Em relação à Escola Agricultura, o maior impasse está na falta d'água, que acomete desde a higienização dos(as) estudantes até a limpeza da escola e a preparação da alimentação escolar, inviabilizando as aulas e a oferta de uma educação de qualidade. Diante disso, o questionário também traz dados que reforçam essa leitura ao apontar a necessidade de melhorias estruturais, áreas adequadas para alimentação e descanso e espaços específicos para atividades diversificadas. Por isso, o quadro subsequente complementa as constatações referente a infraestrutura das escolas, a partir da questão feita aos docentes: *Qual a sua percepção sobre a estrutura física da escola em que trabalha, e como ela atende as necessidades das atividades desenvolvidas em tempo integral?*

Quadro 29 - Percepção docente referente a infraestrutura das escolas pesquisadas

PARTICIPANTE	ESCOLA	RESPOSTA
Prof. Chapada Diamantina	Agricultura	Tem sido desafiadora, às vezes **falta água, pois a água chega na escola por meio de um caminhão pipa**, estruturas deterioradas, **problemas com encanamento do esgoto sanitário** e falta de material pedagógico.
Prof. Rio Brumado	Agropecuária	A escola em que trabalho é pequena, mas bem dividida, com quadra, auditório, sala de vídeo e uma praça espaçosa no entorno. A estrutura atende às atividades do tempo integral, mas **acredito que mais espaço poderia tornar as atividades ainda mais diversificadas e significativas** para os alunos.
Prof. Bandeirante	Minério	Infelizmente **a escola não é ideal para o desenvolvimento das atividades em tempo integral**. A **estrutura** foi **adaptada, não planejada**, para o tempo integral.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em conformidade, as respostas do questionário online reforçam a contradição, ao apontar a necessidade de melhorias na infraestrutura das escolas pesquisadas, para melhor atender os(as) estudantes. Nessa perspectiva, Cavaliere (2007, p. 1022-1023) ressalta que:

> [...] toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa.

À luz dessa compreensão ampliada de infraestrutura, o Quadro 29 evidencia que a Escola Agricultura é desafiada pela falta d'água, uma vez que a única fonte advém da cidade por meio de caminhão-pipa; além disso, coexistem problemas em diversos espaços da escola, como estruturas deterioradas, rede de esgoto comprometida e ausência de material pedagógico. Na Escola Agropecuária, a evidência se dá na dimensão infraestrutural de pequeno porte, dado o relato de Prof. Rio Brumado ao expressar que os espaços atendem ao desenvolvimento das atividades em tempo integral, mas ressalta que a ampliação física da escola impacta positivamente na melhoria do ensino. Vale salientar que, apesar desse(a) participante apontar a existência de quadra, auditório e sala de vídeo, conforme relatado anteriormente por Ametista, no Quadro 28, a Escola Agropecuária possui uma sala de vídeo improvisada e uma quadra que não consegue atender à demanda da Educação Infantil e Ensino Fundamental ao mesmo tempo. Assim, verifica-se que a infraestrutura física em questão de fato não é adequada para o funcionamento dessa escola em tempo integral. Ademais, na Escola Minério, essa contradição também é marcante, pois, de acordo com a resposta de Prof. Bandeirante, essa escola foi adaptada e não

planejada para o tempo integral, portanto, não se configura como um modelo ideal para as práticas de ensino que se buscam realizar, recorrendo-se também ao improviso.

Nessa perspectiva, a política de ampliação do tempo escolar não pode se limitar ao âmbito do Estado capitalista, forjando a educação em espaços inadequados, uma vez que a Educação Integral requer mais do que a simples ampliação do tempo escolar, não se limitando à formação de sujeitos em um tempo cronológico caracteristicamente unilateral. Outrossim, o documento *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* destaca que: "A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação" (Brasil, 2009, p. 6).

Diante do exposto, como parâmetro de análise das mudanças na infraestrutura escolar antes e após a implantação da Educação em Tempo Integral no município de Brumado, ocorrida em 2009, os(as) docentes das escolas do campo em foco também foram questionados(as): *Após a implantação da Educação em Tempo Integral, houve ações para melhorias, reformas e construções dos espaços escolares? Se sim, quais foram as ações?* Considerando que as respostas foram, em grande parte, diretamente negativas, apresenta-se o Gráfico 4 como arremate dos dados discutidos a partir do quadro anterior.

Gráfico 4 - Percepção dos docentes sobre melhorias na infraestrutura escolar após a implantação da Educação em Tempo Integral

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Considerando o termo implantação, o Gráfico 4 indica que, desde 2009 — ano em que se implantou a proposta de Educação em Tempo Integral, por meio do projeto piloto na Escola Municipal Nice Públio da Silva Leite —, as escolas pesquisadas não passaram por grandes transformações em sua infraestrutura, como melhorias, reformas ou construções. Dos(as) nove respondentes da questão, apenas três percebem que houve melhorias na infraestrutura escolar, enquanto cinco afirmam que não houve e um(a) não soube responder. Assim, ao longo de um

período prolongado, a realidade da infraestrutura das três escolas pesquisadas mostra-se comum entre si, embora haja impedimentos diversos que persistem em função de uma atenção central para ampliação do tempo sem expandir os espaços educativos.

Nessa lógica, as escolas tornam-se dependentes de improvisos e adaptações, conforme evidenciado nos discursos manifestados pelos(as) participantes da pesquisa, o que compromete a qualidade da educação, ao não se reconhecer a existência de projetos educativos emancipatórios capazes de transformar a realidade dos povos do campo. Diante disso, a mediação que se apresenta nesse contexto reside, sobretudo, na defesa da Educação Integral, uma vez que:

> Nada oponente, mesmo diante dos inúmeros impedimentos, devemos pelejar por uma educação integral que respeite e atenda os anseios e necessidades dos que estão em todas as escolas e que, esperam para promoção da educação integral no Brasil coevo. Nesse ensejo que a educação integral redescobre um novo contexto, e se apresenta como esperança de integração e compromisso na formação do ser inteiro e global (Rodrigues; Mota, 2023, p. 143).

A força dessa Educação Integral advém de uma dimensão mais ampla, isto é, da formação do ser humano em sua totalidade, à medida que se desenvolvem processos educativos capazes de produzir resultados positivos no indivíduo e na sociedade. Para que essa prática se concretize, são necessárias condições objetivas materiais e condições subjetivas político-pedagógicas, de modo a não tornar a escola um espaço monótono, cansativo, repressivo e desmotivante. Segundo Arroyo (2012), quando a escola se curva à lógica de mais tempo e desconsidera práticas de Educação Integral, a educação perde seu sentido formativo e reproduz discursos e práticas hegemônicas de controle e funções compensatórias, o que reafirma desigualdades sociais, educacionais e econômicas, em vez de superá-las.

Nesse sentido, emerge outro eixo crítico relacionado à permanência prolongada do(a) estudante na escola do campo, envolvendo, nesse contexto, pais e/ou responsáveis. Assim, o quadro a seguir apresenta as percepções dos(as) coordenadores(as), construídas a partir de diálogos estabelecidos em encontros com as famílias, considerando a seguinte questão: *Nas reuniões com pais e/ou responsáveis, quais são os anseios da comunidade escolar (interna e externa) em relação às propostas da Educação em Tempo Integral?*

Quadro 30 - Percepções de coordenadores(as) escolares sobre os anseios das famílias em relação à Educação em Tempo Integral

PARTICIPANTE	ENUNCIADO
	Olha, aqui é bem dividido. A gente tem uma parte**, uma parcela de pais, responsáveis**, que **gostariam que não tivesse o integral**, **e tem uma parcela que já gosta e depende do integral**. Então, a população é muito dividida em relação

Diamante	a isso. Porque nós temos **algumas pessoas que preferem que os filhos vão trabalhar, ao invés de ficar na escola**. Eles sabem que é a lei, e que eles têm que estar na escola. Mas, **por necessidade financeira, preferem que os filhos estejam em casa para trabalhar**. Então, a gente luta muito contra isso, para manter os alunos na escola. Eu acho que é uma realidade um pouquinho complicada. **Alguns dependem daqui porque é a refeição que o filho faz**, está bem acolhido, o acompanhamento que ele tem. Às vezes **o pai e a mãe não têm uma estrutura**, um **conhecimento básico, para poder assinar uma tarefa**, aqui ele já tem todo esse acompanhamento. Aí, **tem esses pais que defendem integral e tem aqueles pais que condena**, por vários outros fatores também. Então, a população aqui é bem dividida.
Quartzo	Eles **queixam muito em relação do horário**, eles **desejam que os filhos retornem mais cedo para casa**, **não fique até as 16 horas**, que aqui nós ficamos até as 16:00, que **ficaria até as 14:00**, é uma queixa muito grande em relação a isso.
Itimbopira	Eles **esperam que os meninos tenham a oportunidade de ampliar este repertório de aprendizagem, de atividades, de assistência** até nas atividades propostas pelos professores. E que, de fato, o desenvolvimento deles seja garantido, seja maior, seja mais bem assistido, né? Porque muitas vezes, assim, **tem famílias que não têm aquele suporte para estar auxiliando os meninos nas atividades**. E à tarde, a gente já, com esses **reforços**, né, que são dados pelo tempo integral, **os meninos, eles têm a oportunidade de estar tirando as dúvidas ali**, eles têm acesso a estar fazendo a pesquisa **dentro do próprio ambiente escolar**, sobre orientação, né? Então, é que **essa assistência seja melhor dada na escola**. Então, acho que é isso que **as famílias**, né, elas **esperam, que os meninos eles tenham a oportunidade de estar realizando, desenvolvendo, tirando todas as dúvidas ali dentro do próprio ambiente escolar.**

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro 30 apresenta as percepções dos(as) coordenadores(as) escolares acerca dos anseios das famílias em relação à Educação em Tempo Integral, evidenciando a coexistência de posicionamentos distintos de pais e/ou responsáveis quanto à permanência prolongada do(a) estudante na escola do campo. Os enunciados revelam tanto expectativas positivas associadas à ampliação das oportunidades educativas quanto preocupações relacionadas ao cansaço, aos horários estendidos e às condições de vida e trabalho das famílias. Diante disso, os anseios expressos pelas famílias revelam a centralidade da organização do trabalho na vida cotidiana do campo, incidindo diretamente sobre a forma como a Educação em Tempo Integral é compreendida e vivenciada no contexto pesquisado.

Nessas condições, as preocupações relacionadas à permanência prolongada dos(as) estudantes na escola, aos horários estendidos e ao cansaço não podem ser interpretadas como resistência à escolarização, mas como expressão de determinações materiais vinculadas às condições concretas de reprodução da vida. Nessa perspectiva, a ausência de uma articulação efetiva entre educação e trabalho tende a reforçar a compreensão do tempo integral como política compensatória. Em contraposição, a Escola do Trabalho, conforme discutida por Pistrak (2011), compreende o trabalho como princípio educativo, elemento fundante de uma proposta

pedagógica vinculada à vida social e às necessidades concretas dos sujeitos, permitindo pensar uma educação em diálogo com a realidade sociocultural das famílias do campo.

Cabe enfatizar que, no espaço escolar, "[...] a ampliação do tempo na Educação Integral tem sido alvo de debates sobre a maior permanência das crianças e jovens, [...]" (Brasil, 2009, p. 35). Esses elementos configuram um pano de fundo importante para a compreensão das dinâmicas que atravessam a implementação do tempo integral, possibilitando o estabelecimento de comparações com as falas diretas de pais e/ou responsáveis, apresentadas no quadro seguinte, relativas à permanência do(a) estudante na escola. Para isso, foi-lhes apresentada a seguinte questão: *O que você pensa sobre o estudante permanecer na escola no turno da manhã e também no turno da tarde*?

Quadro 31 - Posicionamento de pais e/ou responsáveis sobre a permanência do(a) estudante na escola

PARTICIPANTE	ENUNCIADO
Mármore	Eu acho **um pouco cansativo**. Porque **é um período longo**, né? É um período longo, então**, de manhã as crianças têm as atividades já normais**, né? E depois tem o período **à tarde que fica um pouco mais cansado para as crianças**. Mas, assim, **se for olhar pela aquela questão do pai, da mãe, que não tem com quem a criança vai ficar, né**? Porque **muitos trabalham, como eu**. Então, facilita a nossa vida. Facilita a nossa vida essa questão de a gente ter alguém para poder orientar os nossos filhos à tarde, fazer um reforço com eles nas aulas, né? Porque **à tarde a gente tem aula de reforço de português, de matemática**. E aí, **depois, tem uma recreação, tem uma hora da brincadeira**.
Turmalina	Eu **acho importante**, porque elas **aprendem mais**, né? Eu acho bom, só que assim, **ao mesmo tempo é cansativo**, né? Ficar o dia todo na escola. Assim, eu penso que é cansativo porque eles **ficam o dia todo**, né? O dia todo, mas ao mesmo tempo é bom, né? Porque eles aprendem mais.
Magnesita	**Para mim são ótimos**. Muitos, assim, **é bem baseado em ajudar os pais**, mas **as mães também podem trabalhar na roça, eles podem estudar mais**, melhorar mais, eles estudam à tarde.
Dolomita	Eu **acho assim, desfavorável, porque não se tem aprendizado à tarde**, porque, assim, **pela manhã é mais produtivo**, né? Tem aula, tem aprendizado, e à tarde não. O que eu penso no tempo integral é o seguinte, **zona rural é diferente da cidade**, entendeu? Porque, assim, a realidade é outra. Zona rural, **o aluno tem difícil acesso**, mora mais longe. O acesso... **mesmo tendo transporte para pegar esse aluno de casa e pôr dentro da escola, é muito longe**, [...] tem áreas que chegam até 20, 30 quilômetros. **O aluno passa mais de horas dentro do transporte escolar** para chegar até aqui na escola.
Granito	Tipo assim, **é bom, que ajuda mais o desenvolvimento**. **Evita de telas**, de outras coisas que não deve, mas eu acho bom.
Magnésio	Por minha parte, **eu não gosto**. Se fosse para **liberar meio-dia**, **eu queria**.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quando se comparam os enunciados dos Quadros 30 e 31, fica evidente a presença de convergências e tensões entre as percepções dos(as) coordenadores(as) escolares e os posicionamentos dos(as) pais e/ou responsáveis acerca da permanência prolongada do(a) estudante na escola do campo. Em ambos os quadros, observa-se o reconhecimento de potencialidades da Educação em Tempo Integral, especialmente no que se refere à ampliação do repertório de aprendizagens, ao acesso a atividades diversificadas e ao maior acompanhamento pedagógico, sobretudo para estudantes cujas famílias não dispõem de condições para auxiliar nas atividades escolares propostas pelos(as) professores(as) durante as aulas regulares. Entretanto, enquanto no Quadro 30 essas questões aparecem mediadas por uma leitura institucional dos(as) coordenadores(as), no Quadro 31 são expressas de forma mais concreta e vivencial, associadas ao cotidiano familiar e às experiências diretas com o tempo escolar ampliado, que, como evidenciado em outras análises, tende a receber maior destaque em detrimento da efetivação de práticas formativas emancipatórias.

Desse modo, os pontos mais recorrentes em relação ao tempo ampliado indicam o cansaço decorrente da permanência do(a) estudante na escola no período das 7h às 16h. Nesse sentido, as falas evidenciam avaliações de tempo escolar excessivo e carga horária desnecessária diante das condições materiais e pedagógicas disponíveis para a oferta da Educação em Tempo Integral. Além disso, a ampliação do tempo escolar revela aspectos ambíguos, contemplando tanto elementos considerados positivos quanto limitações percebidas pelos participantes da pesquisa. Para melhor compreensão, apresenta-se a seguir o Quadro 32, que sistematiza, de forma comparativa, trechos dos Quadros 30 e 31.

Quadro 32 - Comparativo entre percepções de coordenadores(as) e posicionamentos de pais e/ou responsáveis

PERCEPÇÕES (Quadro 30)	POSICIONAMENTOS (Quadro 31)
Eles queixam muito em relação do horário, eles desejam que os filhos retornem mais cedo para casa, não fique até as 16 horas [...]. (Quartzo)	Eu acho um pouco cansativo. Porque é um período longo[...]. (Mármore)
	Se fosse para liberar meio-dia, eu queria. (Magnésio)
	Eu acho assim, desfavorável, porque não se tem aprendizado à tarde [...]. O aluno passa mais de horas dentro do transporte escolar para chegar até aqui na escola (Dolomita)
[...] uma parcela de pais, responsáveis, que gostariam que não tivesse o integral, e tem uma parcela que já gosta e depende do integral. (Diamante)	Eu acho bom, só que assim, ao mesmo tempo é cansativo[...]. (Turmalina)
	[...] é bom, que ajuda mais o desenvolvimento. Evita de telas[...]. (Granito)

Eles esperam que os meninos tenham a oportunidade de ampliar este repertório de aprendizagem, de atividades, de assistência até nas atividades propostas pelos professores. (Itimbopira)	Para mim são ótimos. [...] é bem baseado em ajudar os pais [...]. (Magnesita)
	[...] se for olhar pela aquela questão do pai, da mãe, que não tem com quem a criança vai ficar [...]. Então, facilita a nossa vida. [...] essa questão de a gente ter alguém para poder orientar os nossos filhos à tarde, fazer um reforço com eles nas aulas, né? (Mármore)

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No Quadro 32, a leitura comparativa entre as percepções dos(as) coordenadores(as) escolares e os posicionamentos dos pais e/ou responsáveis evidencia que a Educação em Tempo Integral, no contexto analisado, tende a ser compreendida prioritariamente como espaço de permanência e cuidado dos(as) estudantes durante a jornada de trabalho das famílias. Essa compreensão, mais recorrente nas falas dos pais e/ou responsáveis, desloca para um plano secundário as discussões relativas à aprendizagem, ao currículo e à articulação dos conhecimentos escolares com a realidade social dos(as) estudantes do campo. Com a centralidade atribuída às funções de cuidado e assistência, a organização escolar acaba por naturalizar a permanência prolongada dos(as) estudantes sem problematizar, de modo sistemático, os sentidos pedagógicos do tempo integral, revelando limites na construção de um projeto educativo comprometido com a formação humana integral. Esse processo dialoga com a crítica formulada por Afonso-Rocha (2025), ao assinalar que "A promessa de cuidado se converte em disciplinamento; a pedagogia se transforma em vigilância. Nas entrelinhas, o fracasso escolar não é combatido, ele é administrado, perseguido e cristalizado como destino".

Nessa perspectiva, a assistência direcionada aos pais e/ou responsáveis, decorrente do suporte proporcionado pelo reforço escolar, cai na lógica negativa de reparação ao reconstruir a ideia de que a responsabilidade deixa de ser atribuída aos(às) pais/mães e/ou responsáveis, passando a ser assumida pela escola, o que contribui para desonerá-los das vivências de ensino-aprendizagem fora dos limites institucionais. Conforme problematiza Arroyo (2012, p. 37):

> Quando essa visão predomina, enraizada na cultura gestora escolar e docente, ou quando predomina nas políticas e diretrizes e no rígido controle normativo e avaliativo, termina marcando todas as políticas, diretrizes, regimentos, projetos e propostas. Sua intenção será mais educação e mais tempo para compensar atrasos, ajudar mentes menos capazes de aprender […], ajudar nos deveres de casa, reforçar aprendizados inseguros, diminuir fracassos […].

Desse modo, a comparação entre percepções e posicionamentos indica que a Educação em Tempo Integral é percebida de forma ambígua: ao mesmo tempo em que é valorizada como estratégia de apoio pedagógico e desenvolvimento dos(as) estudantes, é tensionada pelas

condições socioeconômicas e territoriais próprias do campo, reforçando a necessidade de que sua implementação considere não apenas a ampliação do tempo escolar, mas também as realidades concretas das famílias e das comunidades atendidas. Isso posto, é imprescindível problematizar o tempo integral para além de sua dimensão cronológica, articulando-o às condições objetivas e subjetivas que dimensionam a defesa da Educação Integral, uma vez que somente nessa perspectiva é possível a efetivação de uma formação humana omnilateral. Segundo Silva (2023, p. 93) isso significa:

> [...] 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.

Diante dessas reflexões, considerando a totalidade do objeto de estudo desta pesquisa e a integração e triangulação entre os dados produzidos a partir da empiria dos(as) participantes, é válido reforçar que, quando as atividades diversificadas se fragilizam e a rotina se aproxima de um prolongamento do turno regular, intensifica-se a fadiga e reduz-se o engajamento. Trata-se de um cansaço mais intenso, que "[...] não é apenas físico. É o esgotamento de uma ideia de educação que já não nos move, que já não nos comove" (Afonso-Rocha, 2025). Por isso, tem-se a questão: *De que forma a Educação em Tempo Integral tem impactado na aprendizagem, engajamento e comprometimento dos estudantes?* As respostas dos(as) docentes no questionário online revelam que essa contradição aparece associada ao comprometimento dos(as) estudantes. Conforme apresenta o quadro a seguir, os(as) docentes relatam poucos ganhos na aprendizagem e no acompanhamento; contudo, sobressai a percepção do cansaço, responsável por ocasionar a desmotivação e a falta de participação dos(as) estudantes.

Quadro 33 - Avaliações docentes sobre o engajamento dos(as) estudantes no tempo integral

PARTICIPANTE	RESPOSTA
Prof. Bom Jesus dos Meiras	No **cansaço físico e metal**.
Prof. Chapada Diamantina	**Os alunos não comprometem com as atividades, faltam com o respeito** muitas vezes da escuta do profissional que assume a turma após o almoço.
Prof. Rio Brumado	Tem apresentado **pouco impacto na aprendizagem, engajamento e comprometimento dos estudantes**, pois muitas das **atividades** oferecidas **não incluem momentos de prazer ou diversidade**. Como resultado, os alunos **ficam cansados**, o que **reduz a motivação e a participação** ativa nas atividades.

Prof. Sertão Produtivo	Muitos **estudantes não compreendem a propostas da escola de tempo integral**.
Prof. Brumadense	A **Educação em Tempo Integral na escola permite mais contato com as disciplinas tradicionais**, como matemática e português, e também **com atividades de reforço escolar** que ajudam a reduzir dificuldades de aprendizagem.
Prof. Bandeirante	**A Educação em Tempo Integral na escola teve um efeito reverso da sua finalidade**. Os **alunos** não têm ou **tem pouco interesse em participar** das atividades.
Prof. Minério	**Quando o tempo ampliado é bem aproveitado, a aprendizagem torna-se mais significativa, contextualizada e duradoura**, pois o aluno aprende em diferentes contextos e por meio de variadas experiências.
Prof. Serras Brumas	Muito pouco, não vejo vantagem

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro 33 permite compreender que o desinteresse dos(as) estudantes em relação às propostas de atividades desenvolvidas durante o tempo integral nas três escolas pesquisadas manifesta-se, segundo as avaliações docentes, por meio do baixo engajamento, da desmotivação e do cansaço físico e mental. As respostas evidenciam que a ampliação da jornada escolar, quando associada a atividades pouco diversificadas e à fragilidade na organização pedagógica, tende a comprometer a participação ativa dos(as) estudantes, repercutindo negativamente no envolvimento com as práticas de ensino-aprendizagem e recreação. Ademais, os(as) docentes apontam que parte dos(as) estudantes não compreende a proposta da escola de tempo integral, o que contribui para o distanciamento em relação às atividades ofertadas e para a reprodução de atitudes de desinteresse e falta de comprometimento no cotidiano escolar.

Sob o olhar de estudiosos como Arroyo (2012) e Cavaliere (2007), e à luz da perspectiva do MHD, o desengajamento estudantil observado nas escolas pesquisadas não se configura como um fenômeno isolado ou meramente comportamental, mas como expressão de uma política de ampliação do tempo escolar que se efetiva predominantemente sob a lógica do tempo cronológico, desvinculada de propósitos formativos emancipatórios. Nessa perspectiva, Saviani (1991), ao fundamentar a Pedagogia Histórico-Crítica, compreende a educação como atividade mediadora no interior da prática social, que, ao se materializar no espaço escolar, deve considerar e valorizar os elementos constitutivos da realidade social e da identidade dos(as) estudantes. Quando essa mediação se fragiliza e a permanência prolongada na escola passa a ser marcada por práticas monótonas, pouco diversificadas e insensíveis à diversidade dos sujeitos, tende-se à produção de um sentimento de não pertencimento em relação às atividades propostas, que deixam de ser reconhecidas como parte significativa da experiência formativa dos(as) estudantes. Nessas condições, o tempo integral, ao invés de potencializar a formação humana, é

vivenciado como imposição, contribuindo para o agravamento do cansaço e, em situações-limite, para a exaustão, o que fragiliza o engajamento, a dedicação, o respeito e o prazer nas atividades educativas e recreativas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Esses(as) estudantes, inseridos em tempos e espaços que comportam vivências socioeducativas, necessitam ter suas identidades acolhidas e respeitadas desde a entrada pelos portões da escola, perpassando as aprendizagens significativas ao longo do dia até o momento de retorno à sua casa. Nessa perspectiva, chegar à escola e reconhecer-se como parte integrante desse espaço implica compreender que o tempo ali vivido não se configura como um sufocamento, mas como condição determinante da formação humana e que, portanto, precisa ser intencionalmente bem aproveitado. Isso supõe a construção de um cotidiano escolar em que o tempo ampliado seja orientado por práticas educativas comprometidas com o reconhecimento dos sujeitos em sua integralidade, fortalecendo vínculos, sentidos e pertencimentos. Mas, de acordo com Caldart (2023, p. 69–70):

> Pensar o acolhimento como tarefa da *escola* pressupõe entende-la como tempo, espaço e relações sociais que visam à *formação humana*. E isto, como se sabe, não é próprio de todas as concepções de educação e de escola. Menos ainda quando se pensa em uma formação integral, emancipatória e não em uma preparação unilateral para formas restritas de inserção ou adaptação social, e se a finalidade é ajudar na formação humana de lutadores e construtores de uma nova lógica de vida social (grifos da autora).

Diante dessa compreensão, torna-se imprescindível destacar a atuação dos profissionais da Educação que assumem o desenvolvimento das atividades e aprendizagens vinculadas à parte diferenciada do currículo do tempo integral, especialmente aquelas realizadas por meio de oficinas pedagógicas e reforços escolares. Nesse sentido, os dados sistematizados a partir das entrevistas semiestruturadas com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) dizem respeito à pergunta: *Quais profissionais da Educação estão envolvidos no desenvolvimento das atividades e aprendizagens dos estudantes na parte diferenciada do currículo de tempo integral?* Esses dados permitem identificar os sujeitos que assumem essas ações no cotidiano escolar. Assim, a seguir, o Quadro 34 apresenta os(as) profissionais envolvidos(as), possibilitando analisar em que medida a formação integral se configura como uma tarefa compartilhada ou concentrada em determinados sujeitos no interior das escolas pesquisadas.

Quadro 34 - Profissionais envolvidos na parte diferenciada do currículo do tempo integral

PARTICIPANTE	ENUNCIADO
Coordenadora Itaquaraí	Nesse caso, dessa parte diferenciada das oficinas, **nós temos os monitores que foram contratados** de forma especializada, né? Por exemplo, **no CNPJ, na prefeitura. E presta serviço** para a gente nas aulas lançadas **à tarde**.
Coordenadora Tamboril	Bom, **nós temos profissionais formados,** letrados **em pedagogia**, **outros que estão em curso ainda**, nós temos que tem l**etras**, nós temos **matemática**, e os demais, a maioria são oficinas, só tem ensino médio, **os oficineiros**, de modo assim, vamos dizer assim, **80% só tem Ensino Médio**. Os de **reforço tem graduação**, e os **oficineiros não**, porque assim, vai ensinar karatê, vai ensinar capoeira, vai ensinar dança, eles não são formados na área, só tem a experiência, né.
Coordenadora Arrecife	Basicamente **não tem um profissional específico** para trabalhar essa questão do currículo **da Educação no Campo**.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Sobre os(as) profissionais das escolas pesquisadas que atuam na parte diferenciada do currículo em tempo integral, o Quadro 34 evidencia que esses(as) são predominantemente denominados(as) monitores(as) e oficineiros(as). Conforme indicado pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), a Prefeitura Municipal de Brumado-BA, por meio da terceirização dos serviços educacionais, contrata profissionais com vínculos, formações e atribuições heterogêneas, inscritas em uma lógica de organização do trabalho educativo alinhada aos ditames neoliberais, o que não contribui para a materialização da concepção de formação humana integral. Desse modo, a oferta da educação pública no município passa a se estruturar em um processo de precarização do trabalho educativo, compreendido, conforme aponta Mészáros (2011), como parte da lógica de flexibilização e desqualificação do trabalho pedagógico no interior do modo de produção capitalista. Nas propostas curriculares e nas práticas educativas, essa lógica incide sobre o tempo integral ao reduzir o trabalho pedagógico a atividades fragmentadas, desarticuladas de um projeto formativo amplo, comprometendo a mediação consciente do conhecimento escolar.

Segundo Arroyo (2012), a Educação Integral, essencialmente fundamentada na formação humana, não pode ser confundida com a simples ocupação do tempo escolar, uma vez que pressupõe intencionalidade pedagógica, continuidade formativa e o reconhecimento do trabalho educativo como atividade intelectual e política. Entretanto, os dados evidenciam que muitos(as) dos(as) profissionais que atuam na parte diversificada não possuem formação acadêmica em nível superior, sendo recorrente a presença de sujeitos com formação incompleta ou restrita ao

Ensino Médio, o que revela a inexistência de uma política sistemática de formação voltada à consolidação do trabalho pedagógico no tempo integral.

Essa realidade torna-se ainda mais contraditória no contexto das escolas do campo. Conforme assinala Caldart (2000), a Educação do Campo exige profissionais com formação específica, capazes de articular currículo, trabalho, cultura e modos de vida camponeses. Todavia, conforme relatado pelos(as) coordenadores(as), inexiste a contratação de profissionais com esse perfil, o que fragiliza a proposta curricular diferenciada e esvazia seu potencial formativo.

Assim, a principal contradição evidenciada a partir da interpretação do Quadro 34 diz respeito à ausência de critérios formativos consistentes e à fragmentação da responsabilidade educativa, o que compromete a intencionalidade pedagógica das atividades desenvolvidas durante o tempo integral. Nesse sentido, de acordo com Caldart (2023), estabelece-se uma tensão entre o horizonte formativo anunciado pelas políticas de tempo integral e as condições concretas de sua efetivação, uma vez que a formação integral, entendida como tarefa coletiva que envolve tempo, espaço e relações sociais, mostra-se fragilizada quando concentrada em profissionais sem vínculo efetivo com o projeto educativo da escola. No enfrentamento dessa contradição, a emancipação do ser social passa a demandar uma mediação educativa capaz de reconhecer a cultura que permeia os espaços socioeducativos internos e externos à escola e de contribuir para o fortalecimento da consciência de classe, conforme problematizado por Marx (2011), em oposição às determinações impostas pelo capital.

Nessa perspectiva, a Educação em Tempo Integral, quando implementada de forma desarticulada dos critérios formativos consistentes e da organização pedagógica dos tempos e espaços educativos, expressa a lógica das estruturas de poder que sustentam políticas hegemônicas, reprodutoras de contradições em contextos atravessados por desafios diversos. Conforme rememora Gadotti (2008, p. 66-67):

> Em relação ao tempo integral é importante não esquecer que a maioria das escolas públicas não dispõe de infra-estrutura básica para atender sequer aos turnos já implantados. Qualquer aumento de jornada (o ideal é 6 horas diárias em atividades curriculares) precisa de uma infra-estrutura adequada, além de um aumento da jornada de trabalho de professores, o que significa novas contratações e mais encargos. Alunos terão mais atividades e mais tempo na escola, [...]. São ações artísticas, culturais, profissionais, esportivas e de lazer, reforçando a vivência escolar das crianças e sua integração com a comunidade.

Em síntese, nas escolas Minério, Agricultura e Agropecuária, assim como em outras realidades comuns nos diversos municípios e estados do Brasil, a ampliação da jornada escolar não pode prescindir de investimentos estruturais, da reorganização do trabalho docente, da construção de documentos curriculares e, sobretudo, de uma proposta pedagógica capaz de

conferir sentido formativo à Educação em Tempo Integral, conforme discutido ao longo desta seção. No contexto da Educação do Campo e da defesa da Educação Integral, a análise evidencia que a ampliação do tempo escolar, quando desvinculada dessas condições, tende a reforçar práticas fragmentadas, marcadas por improvisos e pela reprodução de desigualdades. Assim, a crítica desenvolvida aponta para a necessidade de políticas e práticas educativas que reconheçam as necessidades cotidianas, as culturas e as relações de trabalho dos povos do campo, articulando a Educação Integral e a Educação do Campo a partir de uma organização pedagógica que ultrapasse a mera ampliação do tempo de permanência do(a) estudante na escola. Nesse movimento, insere-se a discussão sobre o trabalho enquanto princípio pedagógico, considerada em diálogo com a educação omnilateral e a luta da classe trabalhadora camponesa.

4.3 A integração do trabalho como princípio pedagógico nas escolas pesquisadas

Nas escolas do campo, o trabalho enquanto princípio pedagógico significa reconhecer o trabalho não como mera atividade produtiva ou instrumental, mas como uma dimensão constitutiva da vida social e da formação humana, articulada aos modos de viver, produzir e organizar a existência nas comunidades camponesas. Essa compreensão articula-se com:

> [...] a teoria *científica* de Marx que, ao desvelar o fundamento, a lógica das relações sociais de produção capitalista, nos forneceu ao mesmo tempo a chave da formulação sobre o *princípio educativo do trabalho*, por sua vez chave para pensar pedagogicamente a relação entre estudo e trabalho na escola [...]" (Caldart, 2023, p. 288, grifos da autora).

No contexto da Educação Integral em Tempo Integral, compreendida como concepção político-pedagógica, essa integração pode se materializar em práticas pedagógicas que vinculem currículo, oficinas e projetos à realidade do território, aos saberes locais e às formas de trabalho presentes no campo — agricultura familiar, artesanato, manejo, cultura e tradições — , promovendo aprendizagens significativas e fortalecendo a identidade dos(as) estudantes.

Contudo, conforme já constatado nas discussões anteriores, no município de Brumado-BA tem sido implementada uma política de Educação em Tempo Integral que se distancia das concepções de Educação Integral de caráter emancipador. Em razão disso, o trabalho enquanto princípio pedagógico assume interpretações desiguais a partir dos dados produzidos na pesquisa de campo. Em alguns casos, remete-se à Educação do Campo como uma modalidade de ensino que considera os "conhecimentos da comunidade" e incorpora práticas relacionadas à "terra", ao "cultivo" e ao "manejo dos animais"; em outros, a proposta ainda é considerada "muito falha" no que se refere à realidade dos povos do campo, limitando-se a ações pontuais, como a

oficina de meio ambiente. Nessas circunstâncias, o quadro a seguir apresenta apontamentos dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) acerca do trabalho enquanto princípio pedagógico nas escolas pesquisadas.

Quadro 35 - Apontamentos das coordenações pedagógicas sobre o trabalho enquanto princípio pedagógico

PARTICIPANTE	ENUNCIADO
Diamante	Para a área específica da educação rural, **a gente não tem esse trabalho voltado somente para a educação rural** porque o nosso material que a gente recebe do município já não é voltado para essa educação. A gente **tem oficinas à tarde**, que aí **trabalham uma horta, produção de mudas**, com uma pessoa específica para a **educação ambiental**, para a educação... Nem é rural, eles voltam mais para a educação ambiental, só que com **sustentabilidade**.
Quartzo	[...] **Educação do Campo deveria ser mais voltada à comunidade rural**, né? Até **oficinas que mostrariam mais um pouquinho da realidade dos alunos, do território, da localidade**, e que trazesse oportunidade deles **aprender com mais eficácia**, por exemplo, **o cultivo de uma horta**, como se dá **a produção de maracujá**, do início da plantação até a colheita. O mais próximo que **a gente tem aqui é a oficina de meio ambiente**, que acho que **traz um pouquinho mais a realidade dos alunos**, mas eu acho que **em termos de rural é muito falho**. Não tem essa presença ainda na escola rural.
Itimbopira	Nós **estamos com um projeto para desenvolver com a oficina de meio ambiente**, que são **construções de horta, trabalhar a questão** mais da realidade **do meio ambiente, da natureza, da fauna**, só a oficina de meio ambiente mesmo mais voltada para isso.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro 35 revela, a partir dos apontamentos das coordenações pedagógicas das escolas que compõem o lócus da pesquisa, que, embora a Educação do Campo seja mencionada ou permaneça de forma implícita nos enunciados dos(as) participantes, ela não se constitui como referência estruturante das práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse sentido, as falas evidenciam a predominância de uma compreensão hegemônica de Educação Rural que, segundo Santos e Nunes (2020), se caracteriza como verticalizada, marcada por ações pontuais e pouco articuladas a uma perspectiva crítica de formação da classe trabalhadora do campo, em contraposição ao projeto de Educação do Campo defendido pelos movimentos sociais camponeses, evidenciando a permanência de concepções tradicionais que tensionam a efetivação de uma proposta formativa crítica no contexto investigado.

Posto isto, o trabalho como princípio educativo, conforme formulado no campo do materialismo histórico por Marx (2011) e desenvolvido por Pistrak (2011) e Gramsci (2001), não se reduz à realização de atividades práticas ou produtivas, mas pressupõe sua mediação

consciente no processo educativo, articulando trabalho, conhecimento científico e formação humana. Todavia, nas escolas pesquisadas, esse princípio não assume uma posição estruturante na organização dos tempos e espaços educativos, uma vez que as falas indicam a inexistência de processos pedagógicos sistemáticos voltadas ao desenvolvimento da cultura e da identidade camponesa. Pelo contrário, observa-se que é recorrente a menção a atividades desenvolvidas no âmbito da oficina de meio ambiente ou da Educação Ambiental. Entretanto, práticas como o cultivo de hortas, a produção de mudas e ações relacionadas à sustentabilidade, embora vinculadas ao trabalho agrícola, configuram-se como experiências pontuais e fragmentadas, que não se consolidam como eixo estruturante do currículo escolar, distanciando-se da concepção de trabalho como princípio educativo enquanto mediação formativa central do processo pedagógico.

Essas constatações evidenciam a ausência de uma articulação sistemática entre trabalho, estudo e formação humana integral, dimensões estruturantes da concepção do trabalho enquanto princípio pedagógico. Conforme aponta Kuenzer (1989), em diálogo com as premissas gramscianas[18], a formação humana não pode se limitar ao domínio técnico-científico, exigindo também uma apropriação histórico-crítica do conhecimento, capaz de compreender o trabalho como mediação fundamental da prática social. Nessa direção, a PHC, conforme formulada por Saviani (1991), e dialogada por Cruz (2022) a partir da Educação Ambiental, compreende o trabalho pedagógico como processo vinculado ao desenvolvimento humano por meio da apropriação do conhecimento científico, produzido historicamente na e pela prática social.

Assim, ainda que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) reconheçam o potencial formativo de práticas relacionadas ao cultivo, ao manejo da terra e à sustentabilidade ambiental, essas práticas não se desdobram em processos pedagógicos contínuos que integrem conhecimento científico, saberes do território e reflexão crítica sobre as relações sociais de produção no campo. Isso consiste na contradição entre o horizonte formativo da Educação do Campo e as condições concretas de sua materialização nas escolas pesquisadas, onde o trabalho, ao invés de constituir-se como mediação pedagógica capaz de orientar a organização curricular e promover a formação humana integral, manifesta-se de maneira episódica, fragilizada e dependente de projetos aleatórios, o que reforça a fragmentação das práticas educativas no contexto da Educação em Tempo Integral.

---

[18] Gramsci (1891–1937) foi um importante filósofo e teórico marxista, além de político italiano. No campo da Educação, suas premissas defendem uma Educação Integral voltada à formação de trabalhadores conscientes, críticos e politicamente preparados para as relações sociais e para o desenvolvimento da sociedade, em oposição à hegemonia capitalista que reduz a função do trabalho à condição de mera mão de obra técnica.

Nas entrevistas com os(as) gestores(as) escolares e no questionário online respondido pelos(as) professores(as), a contradição que atravessa o processo formativo e que deveria considerar os propósitos da Educação do Campo e da Educação Integral também emerge de modo evidente. Posto isso, o quadro seguinte reafirma que as condições objetivas e subjetivas de materialização desses projetos de emancipação humano-social se mostram fragilizadas ou mesmo inexistentes, velando o trabalho enquanto princípio pedagógico. Nesse sentido, o Quadro 36 permite compreender as ausências e fragilidades na proposta curricular e nas atividades pedagógicas em tempo integral no campo.

Quadro 36 - Limites curriculares e pedagógicos na efetivação da Educação em Tempo Integral no campo

PARTICIPANTE	ENUNCIADO/RESPOSTA
Ametista	[...] aqui a gente percebe que **muitos saem da escola, vão estudar em Brumado e já ficam em Brumado**. Então **deveria ter algum projeto voltado à Educação do Campo,** a **valorização da agricultura familiar**, irrigação, construção de barragens, hortas comunitárias.
Esmeralda	[...] as oficinas são diferenciadas do que o ano anterior. [...] tem oficina de horta para as escolas de zona rural. Agora mesmo, **os oficineiros e professores receberam uma formação voltada ao meio ambiente**, numa **parceria da Magnesita com a Prefeitura**.
Prof. Minério	Articulação entre o conhecimento escolar e os saberes locais, **valorizando as práticas agrícolas, culturais e comunitárias como fonte de aprendizado**. **Adequação do currículo à realidade do campo**, com conteúdos que abordem temas como meio ambiente, sustentabilidade, agricultura familiar e cidadania rural.
Prof. Serra Geral	**Mais oficinas voltadas para a realidade do campo**. Horta, criação de animais, cuidados com inseticidas...
Prof. Capital do Minério	[...] **deveria ter áreas verdes**, onde os alunos pudessem ter na **prática aulas voltadas para aprendizagem de horta, trabalho com a terra**, algo voltado para a realidade deles.
Prof. Sertão Produtivo	**Não há propostas para trabalhar o homem do campo**.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Educação do Campo é ressaltada no Quadro 36 como uma proposta ainda não efetivada de forma consistente na realidade das escolas pesquisadas. Essa ausência é sobretudo expressa na fala de Ametista, ao enfatizar que os(as) estudantes oriundos do campo são afastados de sua identidade camponesa, pela falta de projetos voltados à Educação do Campo e pela necessidade de valorização da agricultura familiar. A partir das respostas dos(as) professores(as), essa limitação é confirmada pela escassez de ações, projetos e práticas pedagógicas para a valorização das culturas e territórios camponeses, o que culmina, por exemplo, para que as crianças e jovens, ao concluírem o Ensino Fundamental no campo e cursarem o Ensino Médio na

cidade, acabem não retornando às suas origens, não contribuindo para o desenvolvimento social da comunidade e reforçando o êxodo rural. Além das limitações curriculares identificadas, os dados revelam contradições na própria formação ofertada aos(às) profissionais que atuam no tempo integral. Diante disso, o trabalho enquanto princípio educativo é determinante para a construção de uma escola que seja integralmente do campo e, para Caldart (2002, p. 24):

> Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrenta-los coletivamente.

Com base na chamada para a organização coletiva, apontada por Caldart (2002), faz-se necessário, no contexto das escolas pesquisadas, contar com o engajamento de toda a comunidade escolar, desde os diversos profissionais da Educação até as famílias, para que as atividades desenvolvidas no tempo integral não se reduzam ou se percam em limitações curriculares e pedagógicas que impedem a implementação de projetos formativos emancipadores articulados aos princípios da Educação do Campo e da formação humana integral. Nessas circunstâncias, é válido destacar o relato de Esmeralda, ao afirmar que para os(as) oficineiros(as) e professores(as) da Escola Minério foi ofertada uma formação em meio ambiente, mas esta não tem sua essência e seus princípios na Educação do Campo e, além disso, resultou de uma parceria da Prefeitura Municipal com a empresa multinacional Magnesita S.A., que explora minérios nas terras brumadenses conhecidas como Serra das Éguas. Ou seja, essa formação não foi organizada por coletivos da classe trabalhadora, mas por uma grande agência do capital, que impõe a lógica de mercado sustentada pelo neoliberalismo que atravessa a Educação, conforme expresso nos discursos idealizados pela BNCC.

Destarte, a sistematização dos dados empíricos no Quadro 36 reafirma que a Educação em Tempo Integral, nas escolas pesquisadas, opera sob uma lógica de precarização pedagógica e fragmentação curricular, limitando a construção de processos educativos orientados à emancipação social, à formação humana integral e à transformação crítica da realidade dos povos do campo. Por isso, como elencam as categorias de conteúdo do MHD, definidas nesta pesquisa, as mediações necessárias envolvem: a luta de classes da Educação do Campo, em caráter de resistência contra-hegemônica; a defesa da Educação Integral, em movimento de formação humana em suas múltiplas dimensões; e a emancipação do ser social, por meio do reconhecimento cultural e da consciência de classe na Educação. Dessa forma, no âmbito escolar, o princípio

pedagógico do trabalho constitui-se como uma ação indispensável, pois repercute nas tarefas educativas e no trabalho socialmente necessário (Caldart, 2023).

Como continuidade, faz-se necessário trazer para o bojo desta discussão a opinião dos(as) pais e responsáveis, por se aproximar da problematização em foco. Diante disso, na entrevista indagou-se a esse grupo de participantes: *O que mudou na sua família depois que a escola passou a ser o dia todo?* Assim, o quadro a seguir sistematiza as percepções dos(as) pais e responsáveis acerca das mudanças ocorridas na dinâmica familiar após a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas pesquisadas.

Quadro 37 - Percepções dos(as) pais e responsáveis sobre mudanças na dinâmica familiar com a Educação em Tempo Integral

PARTICIPANTE	ENUNCIADO
Mármore	Mudou muita coisa. É que nem eu te falei, né? Na relação, assim. Eu trabalho o dia todo. Então, para mim, **é muito bom o meu menino ter um lugar onde ele possa ficar, para eu poder trabalhar tranquilo, sossegada**.
Ferro	Em questão da educação, a renda também, pode ajudar na renda de casa também e o complemento em total. Porque **além do estudo durante o período da manhã, tem a aula de reforço à tarde também, que pode estar ajudando os filhos também da gente.**
Magnesita	Mudou muitas coisas. **Minha mãe começa a estar trabalhando, meu pai, não precisa ficar olhando eles dentro de casa**, porque eles ficavam olhando, meus outros irmãos.
Dolomita	As minhas filhas, elas já pegaram o tempo integral. Entendeu? O tempo integral, que já tem dez anos. Não era aquele de dois turnos, turno da manhã, turno da tarde, não. Só que aí eu vejo, né, como é que **era antigamente, dois turnos. Eu acho que o aluno aprendia mais.**
Cristal	De certa forma, **eu tive mais tempo**, né? Porque os dias, assim, pra mim, no caso, **quando ele fica aqui o dia todo, às vezes a gente está mais despreocupada. Eu posso fazer um compromisso à tarde**, antes eu não podia. Eu **posso sair mais despreocupada**.
Granito	Tipo assim, **ele fica mais tempo fora de casa**, né? Mas **não interfere em nada porque a gente trabalha o dia todo**.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As percepções dos(as) pais e/ou responsáveis pelos(as) estudantes não se inserem na perspectiva do trabalho enquanto princípio pedagógico. Pelo contrário, o Quadro 37 explicita o trabalho subordinado à lógica instrumental do mercado, em que o fato de o(a) filho(a)/estudante permanecer manhã e tarde na escola passa a operar como mecanismo de liberação e de dedicação dos familiares às atividades laborais e às demandas cotidianas. Nesse sentido, predominantemente, para esse grupo de participantes da pesquisa, a Educação em Tempo Integral é concebida como algo positivo, com exceção de Dolomita, que se posiciona de forma crítica a essa

proposta educativa, ao considerar que, antes do tempo integral, os(as) estudantes aprendiam mais.

A escola de tempo integral é compreendida pelos(as) pais e/ou responsáveis como um espaço de proteção do(a) estudante, que, simultaneamente, produz uma sensação de segurança, tranquilidade e organização da rotina doméstica, possibilitando aos adultos maior estabilidade para o trabalho enquanto os(as) filhos(as) permanecem no ambiente escolar. De acordo com Molina e Hage (2019), os conteúdos escolares devem estar articulados aos conteúdos da vida e da prática social; assim, a ausência de convivência dos(as) estudantes com as relações culturais e as dinâmicas do trabalho no campo, somada ao fato de essas dimensões não serem efetivamente apropriadas pedagogicamente pela escola, culmina em uma formação descontextualizada, unilateral e orientada à lógica do capital e do agronegócio, conforme problematizam os autores, contribuindo para o esvaziamento do campo.

Ao centrarem suas expectativas na possibilidade de dedicação ao trabalho e ao avaliarem positivamente a ampliação do tempo escolar, os(as) pais e/ou responsáveis revelam a incompreensão da articulação entre escola, trabalho e sociedade, comprometendo a luta coletiva por uma Educação do Campo crítica e emancipatória, que, conforme assinalam Santos e Nunes (2020, p. 95), "[...] é marcada por conflitos e lutas entre os movimentos sociais, educadores do campo e o Estado através da educação capitalista de cunho neoliberal". Dessa forma, a centralidade do trabalho enquanto necessidade de sobrevivência material evidencia que a Educação em Tempo Integral, embora contribua para minimizar determinadas vulnerabilidades sociais, não altera estruturalmente as condições objetivas de vida dessas famílias. Por isso, a contradição expressa no Quadro 37 indica que, nas condições concretas investigadas, essa política assume um caráter predominantemente assistencial e funcional, subordinado às exigências do mercado de trabalho e da reprodução social, em detrimento de uma proposta pedagógica emancipatória, capaz de ressignificar criticamente as experiências educativas e sociais dos povos do campo.

Essas constatações se confirmam nas respostas dos(as) professores(as) frente à questão: *Tomando como base as vivências em família, na comunidade e no mundo do trabalho, qual a relação dos estudantes com o fato de estar na escola o dia todo?* Na sequência, o Quadro 38 reúne as respostas:

Quadro 38 - Implicações da Educação em Tempo Integral nas vivências familiares, comunitárias e do trabalho no campo

PARTICIPANTE	RESPOSTA
Prof. Bom Jesus dos Meiras	**Estão perdendo as vivências** e somente sendo preparado **para o mercado de trabalho**.
Prof. Chapada Diamantina	Muito diz ser **uma prisão**.
Prof. Rio Brumado	**Estar na escola o dia todo garante segurança e permite que os pais trabalhem** enquanto os filhos permanecem na escola. No entanto, **limita a participação em atividades na família, na comunidade e no camp**o, além de **causar cansaço**, já que muitas atividades seguem o mesmo padrão do ensino regular, **sem momentos de prazer ou diversidade**.
Prof. Sertão Produtivo	Ficam **distante do convívio familiar**, muitas vezes **perdendo o vínculo com a família**.
Prof. Bandeirante	**Os alunos não gostam**. Tem **uma aversão**. Preferem **trocar o tempo integral pelo trabalho braçal** nas roças.
Prof. Serras Brumas	**Muito cansativo**, muitos **ficam fora de casa 12 horas**, estão **perdendo o vínculo com os pais, familiares e** deixando de aprender **valor*es*** com suas famílias.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Quadro 38 reforça que, ao mesmo tempo em que amplia o tempo de permanência do(a) estudante na escola e contribui para a sensação de segurança das famílias, intensifica-se o distanciamento das crianças e jovens no que tange às relações sociais, culturais e produtivas da diversidade camponesa, comprometendo a vinculação dos(as) estudantes com os modos de vida do campo. Nas respostas dos(as) professores(as), mais uma vez, fica evidenciado que o cotidiano escolar dos(as) estudantes é marcado pelos problemas recorrentes, já analisados: o cansaço, a sobrecarga de atividades monótonas, a ruptura dos vínculos familiares e comunitários, além da perda de experiências formativas associadas ao trabalho no campo, às práticas culturais e à convivência social.

Cumpre destacar que os(as) estudantes camponeses(as) não ficam apenas sete horas diárias em tempo integral, pois a jornada escolar excede os limites da escola, devido às questões de deslocamento, transporte escolar, distância e áreas de difícil acesso no meio rural. Como bem apontado por Prof. Serras Brumas, **"[...] muitos ficam fora de casa 12 horas [...]"**, e, em outras passagens, a escola de tempo integral **"Muito diz ser uma prisão"** (Prof. Chapada Diamantina). Segundo Afonso-Rocha (2025), "Essa aproximação entre escola e prisão não é apenas uma metáfora. Ela se concretiza nos modos de circulação dos corpos, na rigidez dos horários, na escassez de espaços de autonomia e na vigilância permanente".

Assim, o tempo integral nas escolas pesquisadas é percebido em situações adversas como um meio de confinamento e controle, característica de uma experiência escolar desprovida de sentido formativo emancipador, que inviabiliza a construção de aprendizagens significativas e a valorização dos saberes do campo na perspectiva marxista. Outrossim, o trabalho enquanto princípio pedagógico tem sua função limitada ou reprimida (in)conscientemente no contexto escolar perante as condições materiais objetivas e subjetivas, pois a educação e as práticas educativas são subordinadas pelos meios de produção capitalistas, que coíbem a formação humana integral e a emancipação do ser social (Saviani, 1991).

Fique claro que as análises dispostas não estão dizendo e/ou afirmando que nas escolas Minério, Agricultura e Agropecuária não há sequer mínimas movimentações de práticas pedagógicas voltadas ao campo, nem que os(as) estudantes não estão adquirindo conhecimento no contexto pesquisado. Por exemplo, o quadro seguinte traz algumas situações que denotam tentativas dos(as) professores(as) em atender à realidade do campo durantes as aulas regulares, bem como apresenta relatos de pais e/ou responsáveis que apontam aprendizagem pelos(as) estudantes.

Quadro 39 - Práticas pedagógicas no campo e apontamentos de aprendizagem dos(as) estudantes

CATEGORIA	PARTICIPANTE	ENUNCIADO
Práticas pedagógicas no campo	Prof. Bom Jesus dos Meiras	**Adequo os conteúdos quando possível**, apresentando o que de melhor temos e também nossos desafios.
	Prof. Rio Brumado	[...] **procuro relacionar os conteúdos escolares com a cultura, os saberes e o modo de vida do campo**, trazendo exemplos que dialoguem com a realidade dos alunos. No entanto, **nem todas as atividades permitem explorar plenamente a realidade local**, pois **muitas propostas curriculares seguem o modelo urbano**.
	Prof. Minério	[...] **procuro valorizar e integrar a realidade e a diversidade cultural da comunidade local** em todas as atividades desenvolvidas na escola. Busco promover um ensino **que reconheça e respeite as diferentes formas de viver, pensar e se expressar** presentes no contexto dos estudantes e de suas famílias.
Aprendizagem dos(as) estudantes	Turmalina	[...] **estão aprendendo**. Porque assim, **as notas** [...] **estão boas**. Já aprendeu, a pequenininha que tá no maternal já aprendeu, assim, algumas letrinhas.
	Magnesita	[...] **dentro de casa eu vejo que eles estão melhorando em tudo**, na educação, na leitura, dá para analisar todos eles quando chegam dentro de casa.
	Granito	[...] ele é um ótimo aluno. Tipo assim, **ele aprende fácil [...], tem hora que ajuda até o professor e o outro aluno** que não sabe um pouco.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ademais, findando a análise com o Quadro 39, há processos educativos no interior das escolas pesquisadas que tendem a se caracterizar como manifestações contra-hegemônicas, em um contexto estruturalmente contraditório. Ainda que se revelem em movimentos pontuais, fragmentados e limitados, os(as) professoras almejam, dentro das possibilidades, trabalhar de alguma forma a realidade do campo em suas aulas. Os(as) pais e/ou responsáveis apontam que o aprendizado percebido se caracteriza positivo; contudo, pelos relatos, percebe-se que o processo ensino-aprendizagem não assume uma dimensão ampla como parte de um projeto educativo sistemático, orientado pela concepção do trabalho enquanto princípio pedagógico e pela formação humana integral.

Nessa conjuntura, vale lembrar que entre tempo integral e escola do campo há um abismo aberto pelo sistema capitalista que necessita ser superado: condições objetivas materiais e condições subjetivas político-pedagógicas ancoradas em um outro projeto de educação e, portanto, de vida. Para Mészáros (2008, p. 27) "[...] é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente"; ou seja, que não se reduza apenas em transmissão de conhecimento à lógica do mercado de trabalho, mas que desenvolva a autonomia e o pensamento crítico do ser social. Em suma, do ponto de vista materialista histórico-dialético, essa crítica atravessa de forma insurgente a realidade dos povos do campo perante as políticas públicas educacionais imersas na luta de classes da Educação do Campo em oposição ao agronegócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revela que a *Implementação da Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo no Município de Brumado-BA* se materializa em um contexto profundamente marcado por contradições estruturais determinadas pelo modo de produção capitalista, que incidem diretamente sobre as políticas públicas educacionais. Diante disso, compreende-se que a análise da Educação em Tempo Integral não ocorre de forma isolada, descolada das relações sociais mais amplas que estão imersas na realidade das escolas do campo. Assim, a contrapartida do objeto do objeto deste estudo se coloca no plano da Educação, enquanto prática social, em que evidenciamos conflitos e disputas desencadeados por dois projetos societários: a Educação Integral e a Educação do Campo; este último fortemente marcado pelas necessidades da classe trabalhadora camponesa e que se concretiza em práticas emancipatórias, críticas e de formação humana, atravessadas por interesses antagônicos.

Os resultados desta pesquisa indicam que a ampliação do tempo escolar, quando não acompanhada de transformações no currículo, na organização do trabalho pedagógico e nas condições materiais de funcionamento das escolas do campo, contribui para a fragmentação do conhecimento, favorece a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas e subordina a formação humana dos(as) camponeses(as) à lógica do mercado. Nessas circunstâncias, no decorrer da pesquisa de campo, os dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas e do questionário online orientaram as análises, com amplas evidências, pautando-se, a princípio, na empiria dos participantes da pesquisa, à luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da fundamentação teórica que abrange a totalidade do objeto deste estudo. Posto isto, constata-se que a Educação em Tempo Integral, como vem sendo implementada nas escolas do campo, em Brumado-BA, sobretudo naquelas que compõem o lócus desta pesquisa, ainda se encontra distanciada da concepção de Educação Integral enquanto projeto de emancipação do ser social e de formação humana omnilateral, que também é historicamente reivindicada pelos movimentos sociais do campo, no âmbito da luta de classes.

Desde o Capítulo I, as discussões já trazem análises implícitas sobre a defesa da Educação Integral e da Educação do Campo, no interior da luta de classes, enquanto políticas e concepções de educação que constituem projetos históricos em disputa, forjados nas lutas sociais e políticas da classe trabalhadora. Em suas especificidades, ambas emergem em contraposição às políticas hegemônicas do capital, que impõem uma educação instrumentalizada pela lógica do mercado, expressa em propostas curriculares padronizadas, negadoras das características socioculturais dos diversos povos socialmente marginalizados. Nesse sentido, vale salientar que

o Estado capitalista tem se apropriado da Educação Integral e também de elementos da Educação do Campo para reconfigurar a oferta educacional sob a lógica do neoliberalismo. Desse modo, a crítica em foco aponta para o esvaziamento progressivo dos sentidos históricos e políticos das políticas e concepções de Educação Integral e do Campo, ainda que estas resistam às determinações do sistema. Assim, as práticas educativas têm-se orientado por processos de adaptação dos indivíduos às exigências dos meios de produção capitalista, em detrimento da formação crítica e omnilateral.

Sobre o contexto específico da Educação do Campo, os resultados da pesquisa reiteram a permanência de traços históricos da Educação Rural hegemônica, uma vez que as escolas situadas no campo ainda seguem currículos urbanocêntricos impostos de forma verticalizada. À vista disso, prevalece a desconsideração dos tempos, espaços, saberes e modos de vida dos(as) camponeses(as). Desse modo, constatou-se também que as políticas de valorização e formação docente destinadas aos(às) educadores(as) do campo se encontram fragilizadas, negadas e, em muitos contextos, inexistentes, desde a esfera nacional até o âmbito municipal. Esse cenário evidencia que, apesar dos avanços legais e das conquistas políticas asseguradas pela legislação educacional brasileira, em especial no que se refere às Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, ainda persistem desafios e impasses, expressos nas contradições que impedem a materialização efetiva dessas normativas no cotidiano escolar.

A Revisão Sistemática de Literatura, apresentada no Capítulo II, possibilitou situar esta pesquisa no interior de um campo científico emergente, constituído na intersecção entre a Educação Integral em Tempo Integral e a Educação do Campo, sem dissociá-las no processo de análise, interpretação dos achados e escolhas metodológicas que orientaram sua sistematização. Por meio do recorte temporal estabelecido entre 2014 e 2024, foram encontradas 29 produções acadêmicas diretamente relacionadas ao tema desta pesquisa, evidenciando aproximações, lacunas e convergências entre os estudos já realizados sobre a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral nas escolas do campo. Observou-se que, embora haja crescimento significativo da produção acadêmica, os estudos ainda permanecem incipientes no escopo científico da área da Educação e nos campos de pesquisas que problematizam essas políticas a partir da realidade específica das escolas do campo. Diante dessa constatação, a relevância científica deste estudo se fortalece, em diálogo com outras experiências e resultados de pesquisas desenvolvidas na última década, contribuindo para o adensamento teórico e empírico do debate, sobretudo no que diz respeito às particularidades territoriais, culturais e políticas que atravessam a Educação e a vida no campo.

O método de pesquisa não foi definido de forma arbitrária, tendo em vista que Marx, ao desenvolver sua teoria, dedicou-se ao estudo do modo de produção capitalista, elaborando a concepção de luta de classes a partir das condições socioeconômicas do(a) trabalhador(a) na sociedade moderna. Assim, do ponto de vista metodológico, a Educação do Campo, enquanto expressão histórica da classe trabalhadora, orientou a escolha pelo Materialismo Histórico-Dialético como fundamento teórico-metodológico indispensável para a apreensão das múltiplas determinações que atravessam a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo em Brumado-BA, servindo também como referência para a compreensão de outros contextos com características semelhantes.

Metodologicamente, as categorias totalidade, contradição e mediação possibilitaram compreender que a política de Educação em Tempo Integral não se configura como fenômeno isolado, mas como expressão concreta das relações sociais de produção, das disputas políticas e das mediações institucionais que estruturam a política educacional brasileira. A partir dessa abordagem, foi possível ultrapassar análises meramente descritivas e desvelar a pseudoconcreticidade presente no cotidiano escolar e nas localidades das escolas pesquisadas. Dessa forma, alcançou-se um nível mais profundo de compreensão crítica da realidade estudada.

A análise documental, ao considerar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e a Matriz Curricular (MC) municipal, permitiu identificar limitações significativas acerca da articulação entre Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Educação do Campo. Os documentos, embora apresentem enunciados que remetem à formação integral e, em alguns casos, até mesmo à Educação do Campo, não concentram, em sua essência, estratégias pedagógicas efetivas voltadas à valorização dos saberes, dos modos de vida e das práticas socioculturais camponesas. Nesse sentido, a organização curricular das escolas pesquisadas subordina-se aos referenciais urbanocêntricos e orienta-se pela BNCC e por agências do capital, o que contribui para a manutenção de um modelo de escolarização pouco sensível às realidades e necessidades dos sujeitos do campo.

No âmbito da pesquisa de campo, os dados produzidos a partir das entrevistas com gestores(as) escolares, coordenadores(as) pedagógicos(as) e pais e/ou responsáveis pelos(as) estudantes, bem como do questionário online respondido por professores(as), evidenciaram que, de fato, a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo em Brumado ocorre de forma heterogênea, fragmentada e, não raro, improvisada. Diante disso, as contradições inerentes a esse objeto de estudo se revelam na ausência de planejamento pedagógico estruturado, na precariedade das condições infraestruturais, na limitação dos recursos didáticos e na fragilidade da formação continuada dos(as) docentes, além da ausência de processos

sistemáticos de formação e capacitação específica para os(as) monitores(as) e oficineiros(as) que atuam no tempo integral, em diálogo com a realidade camponesa. Como consequência geral, esses múltiplos desafios, articulados às contradições identificadas, configuram entraves significativos à consolidação de uma proposta pedagógica efetivamente integral. Esse quadro se agrava quando as especificidades dos povos do campo são atravessadas por distâncias geográficas, limitações no transporte escolar, precariedade dos serviços públicos e condições socioeconômicas adversas.

No que se refere às percepções da comunidade escolar sobre a política de tempo integral nas três escolas pesquisadas, uma constatação relevante merece destaque. Embora gestores(as), professores(as) e familiares reconheçam avanços vinculados à ampliação das oportunidades educativas e ao aumento da permanência dos(as) estudantes na escola, manifestam também insatisfações quanto à sobrecarga do trabalho docente, ao cansaço físico e emocional vivenciado pelos(as) estudantes e à fragilidade da articulação entre os diferentes tempos e espaços educativos. Essas percepções revelam que a ampliação da jornada escolar, quando não acompanhada de mudanças qualitativas estruturais no processo educativo, tende a intensificar processos de desgaste e exaustão, sem garantir, a elevação da qualidade social da Educação.

Quanto à integração do trabalho enquanto princípio pedagógico, os resultados da pesquisa indicam que essa dimensão permanece pouco explorada nas escolas pesquisadas. Ainda que existam iniciativas pontuais voltadas ao cultivo da terra, à sustentabilidade ambiental e à valorização das culturas e dos saberes locais, essas práticas não se consolidam como eixo estruturante dos currículos das escolas, tampouco se articulam de forma sistemática com as demais áreas do conhecimento. Isso se expressa como evidência de uma fragmentação curricular persistente, dificultando a construção de experiências formativas capazes de integrar teoria e prática, ciência e vida, escola e comunidade.

Diante desses resultados, verifica-se a necessidade de trazer a Educação Integral em Tempo Integral para o bojo da implementação de uma política educacional que não se reduza ao tempo ampliado, como tem ocorrido em Brumado-BA. Isso implica realizar as atividades educacionais e sociointegrativas em uma perspectiva crítico-emancipadora, situando o(a) estudante no centro do processo educativo e proporcionando aprendizagens múltiplas que articulem relações socioculturais, trocas de experiências, lazer e recreação. De modo particular, no caso das escolas do campo, a defesa levantada por esta pesquisa afirma que esse projeto educativo, ao instituir o funcionamento escolar em jornada de turno único, precisa se comprometer com a formação humana plena, a emancipação social e a transformação das condições objetivas e subjetivas de existência dos povos do campo. Para que isso se efetive, faz-se necessário repensar

não apenas o tempo escolar, mas, sobretudo, os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e políticos que orientam as práticas educativas. Além disso, torna-se imprescindível pautar a construção de políticas públicas que assegurem financiamento adequado, infraestrutura digna, valorização profissional e a participação efetiva da comunidade escolar, interna e externa à escola, nas decisões que lhes dizem respeito e que podem impactar sua realidade de modo positivo ou negativo.

Para as contribuições no campo do conhecimento científico, esta pesquisa reafirma a centralidade da Educação do Campo enquanto categoria analítica indispensável à compreensão histórica e cotidiana das desigualdades educacionais vivenciadas pelos povos do campo no Brasil. Por meio da articulação desse projeto histórico de sociedade da classe trabalhadora camponesa às discussões contemporâneas sobre Educação Integral em Tempo Integral, o estudo contribui para a construção de um referencial bibliográfico crítico capaz de subsidiar políticas públicas educacionais mais justas, democráticas e socialmente referenciadas. Outrossim, oferece subsídios teóricos e metodológicos para futuras pesquisas que se proponham a investigar a implementação de políticas educacionais em territórios marcados por profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais.

Socialmente, os resultados desta pesquisa podem contribuir para o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais do campo, ao evidenciar as contradições e os limites das políticas educacionais atualmente implementadas. No contexto mais restrito da esfera municipal, as constatações, discussões e reflexões decorrentes da análise realizada nas três escolas do campo pesquisadas em Brumado-BA apontam caminhos para que a gestão municipal, os(as) gestores(as) escolares e a comunidade acadêmica possam repensar e ressignificar a política de tempo integral vigente. Nesse sentido, tais contribuições podem reverberar na mobilização, na formação política e na organização coletiva, em defesa de uma educação que respeite os modos de vida, os saberes tradicionais e as identidades camponesas.

Por fim, ao retomar o sentido ético e político que perpassa esta dissertação, expresso, por meio do rigor teórico, metodológico e do cuidado ético com os(as) participantes, um compromisso com a transformação social e com o direito à Educação Pública de qualidade, orientado à emancipação do ser social. Desse modo, enquanto sujeito do campo, cuja trajetória pessoal e acadêmica se construiu em meio às contradições vivenciadas nesse contexto social, reconheço que este é um trabalho de fôlego que, para além do intenso estudo, envolveu engajamento político e social. Portanto, essas considerações não se encerram em si mesmas, pois abrem possibilidades para a continuidade deste debate em novas pesquisas e intervenções, nos âmbitos social, político e educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO-ROCHA, Rick. **A Pedagogia da Ansiedade nas Protoprisões Escolares**. Le Monde Diplomatique Brasil, 10 out. 2025. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-pedagogia-da-ansiedade-nas-protoprisoes-escolares/. Acesso em: 15 jan. 2026.

ALVES, Antônio José Adriano. A "Revisão da Bibliografia" em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53–60, maio 1992. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/855. Acesso em: 26 out. 2024.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. O Direito a Tempos-Espaços de Um Justo e Digno Viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, Miguel; FERNADES, Bernardo. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

BALL, Stephen. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Édipo Lucas Soares; SILVA, Luciana Cristina Vilarim da; SILVA, Luciana Anacleto da; SOARES, Anísio Francisco. **Educação integral e em tempo integral**: desafios e perspectivas no município de Paudalho/PE - Brasil. Latin American Journal of Development, v. 3, n. 5, p. 3158-3171, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.46814/lajdv3n5-035. Acesso em: 07 nov. 2024.

BARBOSA, Lia; ROSSET, Peter Michael. Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: Aportes da La Via Campesina e da CLOC. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 705–724, jul. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8YqVNpHcmHV6QTwcJzvFjnk/abstract/?lang=pt. Acesso em: 5 ago. 2024.

BECKER, Paula. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral**: o currículo como movimento indutor. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

BELMIRO, Maria Orlandia; DUARTE, Leandro; SANTOS, Arlete. Análise da Relação Entre a Desigualdade e Educação do Campo no Brasil: uma estimativa de dados em painel (2004-2015). In: SANTOS, Arlete; NUNES, Claudio; SILVA, Daniela. **O Protagonismo da Educação do Campo em Debate**: políticas e práticas. Salvador: EDUFBA, 2020.

BEZERRA, Juliana. **Ditadura Militar no Brasil (1964–1985)**. Toda Matéria, [*s.d.*]. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/ditadura-militar-no-brasil/. Acesso em: 24 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude**. A Produção do Conhecimento**: para uma sociologia da ciência. 1. edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12/12/2012**: Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: Disponível em: http://bit.ly/1mTMIS3. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 07/04/2016**: Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: Disponível em: http://bit.ly/2fmnKeD. Acesso em: 20 jun. 2024.

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

BRASIL. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Lei n.º 9.394, de 20/12/1996**. Brasília, DF: MEC, 1996c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília, DF: MEC, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014**. Brasília, DF: MEC, 2014c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.094, de 24/04/2007**: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153:legislacao&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=366. Acesso em:22 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.083, de 27/01/2010**: Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 04/11/2010**: Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal n.º 8.069, de 13/07/1990**: 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: 21 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal n.º 11.494, de 20/06/2007**: Regulamenta o FUNDEB. Brasília, DF: Casa Civil, 2007c. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal n.º 14.640, de 25/07/2023**: Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal n.º 14.934, de 25/06/2024**: Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: https://www.semesp.org.br/legislacao/lei-no-14-934-de-25-de-julho-de-2024/#:~:text=Resumo%3A%20Prorroga%C3%A7%C3%A3o%20do%20PNE%20at%C3%A9,25%20de%20junho%20de%202014. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria n.º 1.495, de 02/08/2023**: 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, MEC, 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.495-de-2-de-agosto-de-2023-500550822. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução CNE/CEB n.º 01/2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRUMADO (BA). **Edital de Credenciamento n. 003/2025**: Processo Licitatório nº. 0119/2025: credenciamento de profissionais interessados em prestar serviços para o município de Brumado/BA como monitores de reforço e oficineiros da Secretaria Municipal de Educação para manutenção das atividades pedagógicas e culturais no ano de 2025. Brumado, 29 abr. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/aviso-de-chamada-publica-626574847. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRUMADO (BA)**. Decreto nº 6.104, de 13 de setembro de 2023**: Dispõe sobre a implantação da Política de Educação Integral em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Brumado, Estado da Bahia, e dá outras providências. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE BRUMADO. Brumado, ano XI, n. 8356, p. 2-7, 13 set. 2023. Disponível em: https://brumado.1doc.com.br/verificacao/6CC2-DABC-DD64-F374. Acesso em: 18 mai. 2024.

BRUMADO (BA)**. Plano Municipal de Educação 2015-2025**: Lei nº 1.752, de 30 de junho de 2015. Brumado, 2015. Disponível em: http://www.brumado.ba.io.org.br. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRUMADO (BA). **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Municipal em Tempo Integral Professor Clemente Gomes. Brumado, 2022a.

BRUMADO (BA). **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Municipal em Tempo Integral Professora Joselita Meira de Carvalho. Brumado, 2022b.

BRUMADO (BA). **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Municipal em Tempo Integral Miguel Mirante. Brumado, 2022c.

BRUMADO. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução CME nº 001/2024, de 19 de fevereiro de 2024**: Atualiza a Matriz Curricular a partir do Ano Letivo de 2024, para as Escolas em Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Brumado-BA. Brumado, 21 fev. 2024. In: Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Brumado, Ano XII, nº 8795, p. 2-5. Disponível em: http://www.brumado.ba.io.org.br. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRUMADO. Prefeitura Municipal. **Decreto n.º 6.104, de 13/07/2023**: Dispõe sobre a implantação da Política de Educação Integral em Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Brumado, Estado da Bahia, e dá outras providências. Brumado, BA: Diário Oficial do Município, 2023. Disponível em: https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=diario&query=8356&c=109&m=0. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRUMADO. Prefeitura Municipal. **Brumado: 100% das Escolas em Tempo Integral**. Revista de Brumado, Brumado, BA, a. 1, n. 1, p. 1-32, 2019.

BORGES, Rejane de Azevedo. Os registros paroquiais na América Portuguesa: um instrumento religioso de controle jurídico. In: **Encontro Regional de História** (ANPUH-RJ), 2008. Anais do Encontro Regional de História [s. l.], 2008. Disponível em: https://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212701004_ARQUIVO_OsregistrosparoquiaisnaAmericaportuguesa-REJANEDEAZEVEDOBORGES.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. Políticas Educacionais em Tempos de Neoconservadorismo: reconfigurações na educação pública. In: SILVA, Daniela; SANTOS, Arlete; NUNES, Claudio (Orgs.). **Reflexões Sobre as Políticas Educacionais em Tempo de Neoconservadorismo**. Salvador: EDUFBA, 2020

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2 n. 2, p. 1-16, dez. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644. Acesso em: 13 jun. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ**:** Vozes, **2000**.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CARDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as Tarefas Educativas da Escola e a Atualidade**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CARDOSO, Cintia Aurora; OLIVEIRA, Ney Cristina. A História da Educação Integral / em Tempo Integral na Escola Pública Brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 25, n. 50, 6 dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417. Acesso em: 14 jun. 2023.

CARDOSO, Cintia Aurora; OLIVEIRA, Ney. Concepções de Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, out./dez. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2074-2094. Acesso em: 20 jun. 2025.

CARDOSO, Luciene; SANTOS, Arlete; SOUSA, Gilvan. Construindo Saberes, Transformando Vidas: a importância da formação continuada para professores do campo com destaque para o programa Formacampo. In: SANTOS, Arlete; SILVA, Higro; BRITO, Valéria; CRUZ, Queziane (org.). **Desafios e Possibilidades nas Práticas Pedagógicas**: trajetórias de resistências na Educação do Campo. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2025.

CARVALHO, Mauro; SANTOS, Arlete. Avaliações da Educação do Campo Como Política Pública no Estado Capitalista. In: SANTOS, Arlete; NUNES, Claudio; SILVA, Daniela. **O Protagonismo da Educação do Campo em Debate**: políticas e práticas. Salvador: EDUFBA, 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade** [en linea]. 2014, 35(129), 1205-1222. ISSN: 0101-7330. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87335770011. Acesso em: 15 jun. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, out. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018. Acesso em: 13 jan. 2026.

CHEPTULIN, Alexandre**. A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COSTA, Antonio. **Implementação do Programa Mais Educação em Duas Escolas Estaduais do Campo em Manacapuru/AM.** 2015. 105 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

COSTA, Nilce Rosa. **Educação de Tempo Integral do Campo**: novos tempos e significados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2011.

CRUZ, Queziane. **Políticas Públicas de Educação Ambiental Articuladas à Pedagogia Histórico-crítica**: uma análise das escolas quilombolas em Bom Jesus da Lapa, Bahia. UESBPPGED: Vitória da Conquista, 2022.

FERREIRA, Cássia Marilda. **Escola em Tempo Integral**: possível solução ou mito na busca

da qualidade? 2007. 58 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - UEL, Londrina.

FERREIRA, Gerusa Vidal; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 457-474, dez. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p457-474. Acesso em: 14 nov. 2023.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; MARQUES, Saray. Balsa escola: educação de tempo integral em uma escola localizada no campo em Humaitá no estado do Amazonas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2052-2073, out./dez. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2052-2073. Acesso em: 14 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, Uma Vez Mais**: ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos econtemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168. Acesso em: 28 dez. 2025.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HERMINE, Ivan Barbosa. **Iniciação ao Estudo do Materialismo Dialético**: o pensamento dialético. São Paulo, 2013.

HUNGRÁRIO, Edson Marcelo. **A Iniciação na Economia Política**: os Manuscritos de 1984. São Paulo: Editora Brasiliense, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Brumado (BA)**. Biblioteca IBGE, [s. d.]. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=34956&view=detalhes. Acesso em: 18 dez. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Capitanias Hereditárias**. Brasil: 500 anos de povoamento. [s. d.]. Disponível em: https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/construcao-doterritorio/capitanias-hereditarias.html. Acesso em: 18 dez. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico 2022**: População e Domicílios. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 22 jun. 2024.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios**: PIB por município. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=pib-por-municipio&c=2904605. Acesso em: 17 dez. 2025.

IGREJA CATÓLICA. **Código de Direito Canônico**. Promulgado pela Constituição Apostólica Sacrae disciplinae leges (25 jan. 1983). Versão em português. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1983. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/portuguese/codex-iuris-canonici_po.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2011**: Programa Municipal de Atenção à Aprendizagem Brumado-BA. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/laboratorio/banco_de_experiencias/planejamento_e_gestao/2011/BrumadoBA11.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JÚNIOR, Luiz Henrique. Educação Inclusiva e Especial: o olhar do professor que desenvolve seu trabalho a partir da concepção de Educação Integral. In: SANTOS, Cláudia Cristina; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Educação Integral, Territórios e Compromisso**: experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil. Jundiaí: Fibra / Edições Brasil, 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho Como Princípio Educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21–28, fev. 1989. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1227/8_Trabalho%20como%20princ%C3%ADpio%20educativo.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

KNACKFUSS, Adriana Maria Falkembach. **Educação integral em tempo integral no contexto da escola do campo Irineo Antolini- SM/RS**. 2024. 122 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2024.

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e terra, 1976.

LARA, Ricardo. **História e Práxis Social**: introdução aos complexos categoriais do ser social. 1. ed. Bauru, SP: Canal 6, 2017.

LEÃO FILHO, Eraldo. O Padroado Régio no Brasil e as circunscrições eclesiásticas.

Atualidade Teológica, Rio de Janeiro, v. 25, n. 67, p. 213–229, jan./jun. 2021. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/53708/53708.PDF. Acesso em: 18 dez. 202

LEIRO, Augusto Cesar; SANTOS, Adriana; REIS, Daniela. Pesquisa Contrastiva pela Lente da Dialética. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 61, n. 69, 2023. DOI: 10.21680/1981-1802.2023v61n69ID32310. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/32310. Acesso em: 20 mai. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel. A Pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, 364p.

LIMA, Raif Cesar. **Aspectos Geológicos e Mineralizações na Área de Brumado**: Magnesita na Serra das Éguas. 1988. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências, Geologia) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 1988.

LIMA, Samira Bandeira de Miranda. **Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2015.

LUCENA, Carlos; FRANÇA, Robson; PREVITALI, Fabiane; LIMA, Antônio; Omena, Adriana. Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 271–282, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639909. Acesso em: 26 jul. 2025.

LUCENA, Maria Lucimar. **Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal**: há tempos e espaços para o campo? Um estudo de caso na Escola Classe Ipê. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) - Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, Brasília, 2021.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O Capital - Livro I – Crítica da Economia Política**: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, Gisele. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa Sobre Políticas Educacionais. In: **Seminário ANPED Sul**, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível.em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MATIAS, Geysa. **O Uso das Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo do Território de Identidade do Sudoeste Baiano no Período da Pandemia da COVID-19**. UESB-PPGED: Vitória da Conquista, 2023.

MAYO, Henry. **Introdução à Teoria Marxista**. São Paulo: Brasiliense, 1966.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura Social e Formas de Consciência**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral e o Debate Contemporâneo da Educação Brasileira. In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). **Educação Integral: textos referenciais.** Brasília: MEC/SECADI, 2012.

MOLINA, Mônica; HAGE, Salomão (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013–2017). 1. ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

MOREIRA, Poliana. **Impactos Socioambientais da Atividade Mineradora no Município de Brumado – BA**. 2020. 179 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14064/2/POLIANA_MACHADO_SILVA_MOREIRA.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, Geraldo Neto. **Possibilidades e Limites do Programa Mais Educação numa Escola do Campo.** 2017. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (Cpan), Corumbá, 2017.

NETO, Geraldo Neto; SILVA, Anamaria Santana. Educação (em tempo) Integral: o Programa Mais Educação numa Escola do Campo no Município de Corumbá/MS. **Rev. Bras. Educ**. Camp., 4, e5387. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5387. Acesso em: 16 nov. 2024.

NOZOE, Nelson. Sesmarias e apossamento de terras no Brasil Colônia. **EconomiA**, Brasília (DF), v. 7, n. 3, p. 587–605, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n3p587_605.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, 2009, v. 22, n. 80, p. 121-134. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2423. Acesso em: 16 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo a Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc**., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf. Acesso em: 18, jun. 2025.

PATTARO, Rita de Cássia; MACHADO, Vera Lúcia. **Educação Integral e a Perspectiva**

Histórico-Crítica: aproximações possíveis. Educação, [*S. l.*], v. 39, n. 1, p. 117–128, 2014. DOI: 10.5902/198464444796. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4796. Acesso em: 26 jul. 2025.

PEREIRA, Marcos; FREITAS, Atylan; ANDRADE, Jaqueline. Educação Integral, Organização do Trabalho Pedagógico e Formação Ominilateral dos Sujeitos. In: SANTOS, Cláudia Cristina; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Educação Integral, Territórios e Compromisso**: experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil. Jundiaí: Fibra / Edições Brasil, 2023.

PEREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Educação Integral em Tempo Integral na Escola do Campo em Santarém-Pará**: o caso da escola Irma Dorothy Mae Stang. 2019. 106 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QEDU. **Censo Escolar**: Brumado, ©2024. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/2904605-brumado/censo-escolar/. Acesso em: 26 jun. 2024.

QEDU. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: Brumado, ©2024. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/2904605-brumado/ideb. Acesso em: 26 jun. 2024.

RAMOS, Ana; FARIA, Paula Margarida; FARIA, Ana Alexandra. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. Revista **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17–36, jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.campbellcollaboration.org/what_is_a_systematic_review/index.php. Acesso em: 29 nov. 2024.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Gerusa Faria. **A Construção do Tempo Integral em Uma Escola do Campo**. 2016. 131 p. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Petrópolis, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, Petrópolis, 2016.

RODRIGUES, Maria de Fátima; MOTA, João Pedro. Educação Integral: desafios e perspectivas. In: SANTOS, Cláudia Cristina; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Educação Integral, Territórios e Compromisso**: experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil. Jundiaí: Fibra / Edições Brasil, 2023.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n.1, p.83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (Neo)Desenvolvimentista e Decadência Ideológica no Campo**: movimentos sociais e reforma agrária do consenso. Curitiba-PR: CRV, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos; MATIAS, Geysa Novais Viana; CRUZ, Queziane Martins da; BRITO, Valéria Souza Lima. (Org.). **Relatório de Pesquisa - As Escolas do/no Campo na Bahia**: políticas educacionais e práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Vitória da Conquista, BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), 2024. 132p.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões Sobre Políticas Públicas Educacionais Para o Campo no Contexto Brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3–46, 2007. Disponível em: http://journals.openedition.org/rccs/753. Acesso em: 06 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1231-1255, out. 2007.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. Ed. Campinas, Autores Associados, 2021.

SILVA, Cíntia Pina Dantas. **Educação em Tempo Integral para Alunos do Campo: A Experiência de Andaraí-Bahia.** 2018. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Edna; PINTO, Alcirlene. Educação Integral: muito além da ampliação do tempo. In: SANTOS, Cláudia Cristina; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Educação Integral, Territórios e Compromisso**: experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil. Jundiaí: Fibra / Edições Brasil, 2023.

SILVA, Higro Souza. **Desdobramentos da educação integral em tempo integral nas escolas do campo no município de Andaraí - BA**. 2023. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

SILVA, Rosa Maria da. **Educação do campo & educação de tempo integral nas escolas municipais rurais de educação integral Monte Azul e Eutrópica Gomes Pedroso**. 2017. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

SILVA, Rosa Maria da; SALES, Antonio. Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. **Rev. Bras. Educ. Camp**., Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 773-792, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p773. Acesso em: 16 nov. 2024.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. (org.). **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento, n. 1. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

SOUZA, Maísa Dias Brandão. **A Educação do Campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios da Bahia**: Análise a partir da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos nos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano. 2023. 269f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Bahia, 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lucia Jacob (orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Tubarão, SC: Copiarte, 2016. p. 11-20.

SOUZA, Vagner Viera de; MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Elaine Corrêa. A Escola no Contexto do Campo: vivências à partir do Programa Mais Educação. **Relacult**, Rio Grande, v. 4, ed. especial, fev. 2018, artigo nº 745. e-ISSN: 2525-7870. Disponível em: https://relacult.claec.org/index.php/relacult/article/view/745. Acesso em: 16 nov. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Clênya Ruth Alves. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia paraense**. 2016. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

VASCONCELOS, Clênya Ruth Alves; ROCHA, Solange Helena Ximenes. A política de educação em tempo integral, perspectivas e aproximações com a Educação do Campo. Revista Brasileira de Educação do Campo, **Tocantinópolis**, v. 5, e6632, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6632. Acesso em: 14 de nov. 2023.

VASCONCELOS, Clênya Ruth Alves; ROCHA, Solange Helena Ximenes. Reflexões sobre a escola do campo em tempo integral no município de Santarém – Pará. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 475-492, 2017. doi: http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p475-492.

VASCONCELOS, Milka Oliveira de; NUNES, Márcia Cristina Ximenes Miranda; ROCHA, Solange Helena Ximenes. Educação integral de tempo integral: diagnóstico da implantação em escola do campo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 337-

357, jan./mar. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5058. Acesso em: 14 de nov. 2023.

VOSGERAU, Dilmeire; ROMANOWSKI, Joana. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogo-educacional/article/view/2317. Acesso em: 26 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WEFFORT, Helena; ANDRADE, Julia; COSTA, Natacha. **Currículo e Educação Integral na Prática**: uma referência para estados e municípios1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRANDO: FABIANO NEVES SILVA
ORIENTADORA: ARLETE RAMOS DOS SANTOS

ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM GESTORES, COORDENADORES E PAIS/RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES

PROJETO DE PESQUISA: A Implementação da Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo no Município de Brumado-BA.

Pesquisador: Fabiano Neves Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: DIRETOR(A) E/OU VICE-DIRETOR(A)

Caracterização do ambiente:

Local:_____

Horário de início_____

Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

_____

_____

_____

Descrição do participante:

Nome (opcional):_____

Sexo: F ( ) M ( )

Formação:_____

Tempo de serviço (Educação Básica):_____Ano_____

Experiência:_____

Entrevista:

1) Há quanto tempo você está atuando na gestão da escola?

2) Em que ano a escola começou a funcionar em tempo integral? Quais foram os principais desafios enfrentados? (liste pelo menos 3)!

3) Qual é o seu entendimento sobre as concepções e conceitos acerca da Educação Integral e Educação em Tempo Integral?

4) O que você conhece como Educação do Campo?

5) De acordo com a realidade da escola, como o município oferece a Educação em Tempo Integral em termos de profissionais da educação, formação continuada, materiais didáticos e infraestrutura das escolas?

6) Você acredita que a ampliação do tempo escolar diário nas escolas do campo ocorre da mesma forma que nas escolas da cidade ou existem diferenças? Por quê?

7) A Educação em Tempo Integral, da forma como está sendo executada no município, tem trazido quais contribuições para a melhoria da Educação?

8) Em que medida os estudantes do campo são vistos pela política em questão?

9) Quais as maiores dificuldades que atravessam a gestão de uma escola em tempo integral no campo?

10) Você possui alguma formação continuada, seja em gestão escolar ou em Educação em Tempo Integral? Caso sim, como se deu esse processo e de que maneira tem reverberado na sua prática como gestor escolar?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

Caracterização do ambiente:

Local: _____

Horário de início:_____

Horário de término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

_____
_____
_____

Descrição do participante:

Nome (opcional):_____

Sexo: F ( ) M ( )

Formação:_____

Tempo de serviço (Educação Básica):_____Ano:_____

Experiência:_____

Entrevista:

1) Há quanto tempo você está atuando na coordenação pedagógica?

2) Qual é o seu entendimento sobre as concepções e conceitos acerca da Educação Integral e Educação em Tempo Integral?

3) Como funciona o ensino regular e a parte diferenciada do currículo que abrange a Educação em Tempo Integral?

4) Quais documentos curriculares a escola possui sobre a Educação em Tempo Integral e a Educação do campo?

5) O que você conhece como Educação do Campo?

6) Quais profissionais da Educação estão envolvidos no desenvolvimento das atividades e aprendizagens dos estudantes na parte diferenciada do currículo de tempo integral?

7) Como os docentes desenvolvem as práticas pedagógicas no contexto da ampliação do tempo escolar diário e da Educação do Campo na escola?

8) Quais as principais dificuldades você tem percebido ou têm sido relatadas pelos professores e outros profissionais da Educação acerca do funcionamento da escola em tempo integral?

9) Nas reuniões de pais e/ou responsáveis e mestres, quais são os anseios da comunidade escolar (interna e externa) em relação às propostas da Educação em Tempo Integral?

10) Você possui alguma formação continuada, seja em coordenação pedagógica ou em Educação em Tempo Integral? Caso sim, como se deu esse processo e de que modo tem reverberado na sua prática enquanto coordenador pedagógico?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES

Caracterização do ambiente:

Local:

Horário de início:_____

Horário de término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

_____

_____

_____

Descrição do participante:

Nome (opcional):_____

Sexo: F ( ) M ( )

Profissão:_____

Idade:_____

Entrevista:

1) Quantos estudantes da sua família, pelos quais você é responsável, estudam na escola?

2) O que você pensa sobre o estudante ficar na escola de manhã e à tarde?

3) O que mudou na sua família depois que a escola passou a ser o dia todo?

4) Como você avalia a aprendizagem do estudante pelo qual você é responsável?

APÊNDICE B – Questionário aos professores(as)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRANDO: FABIANO NEVES SILVA
ORIENTADORA: ARLETE RAMOS DOS SANTOS

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES(AS)

(Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1b9ZE5SNs6biYKPWyq4IrhNG56wgnQenNOKQSAk3xjCY)

PROJETO DE PESQUISA: A Implementação da Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo no Município de Brumado-BA

Pesquisador: Fabiano Neves Silva

Orientadora: Profª Dra. Arlete Ramos dos Santos

Prezado(a) participante,

Estamos realizando a pesquisa intitulada "**A Implementação da Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo no Município de Brumado-BA**", a qual conta com a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) e com a participação da comunidade escolar: diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e pais ou responsáveis pelos estudantes. Devido à importância da sua opinião nessa pesquisa, ficaremos muito gratos pela sua colaboração na construção deste estudo.

Nesse sentido, solicitamos, encarecidamente, que responda a este questionário para poderemos conhecer a realidade educacional das escolas do campo no seu município, no que se refere à implementação da Educação em Tempo Integral, tendo em vista a compreensão da materialização dessa política pública educacional no local da sua atuação profissional.

O objetivo principal dessa pesquisa é analisar a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo em Brumado-BA, sendo assim, sua participação é imprescindível para podermos alcançar a realidade da instituição educacional na qual você atua. Para tanto, é importante o preenchimento cuidadoso deste questionário, buscando ser o mais realista possível, dispondo de respostas que realmente expressem o que você pensa e o que realmente é vivenciado cotidianamente na sua realidade de trabalho na escola de tempo integral que está localizada no campo (meio rural). Assim, suas impressões, opiniõese sentimentos sobre o que está sendo perguntado serão utilizados única e exclusivamente para fins deste estudo.

Ressalta-se ainda que estaremos à disposição para realização de encontros e possíveis eventos relativos à pesquisa. Finalizando, salientamos que a identificação nominal é opcional e os dados são confidenciais e, quando apresentados no relatório final da pesquisa, serão usados nomes fictícios.

Por favor, abra o link a seguir e leia o documento atentamente!

Documento legal da pesquisa para conhecimento e aceitação formal do participante:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Após realizar a leitura do TCLE, você aceita os termos apresentados e concorda em participar da pesquisa?

( ) Sim, aceito os termos do documento apresentado.

( ) Não, não aceito as condições para participação no projeto.

1) Primeira Parte – Dados de identificação pessoal/profissional:

1.1) Qual o seu nome (opcional)?

_____

1.2) Idade

( ) Até 25 anos ( ) De 26 a 30 anos ( ) De 31 a 35 anos

( ) De 36 a 40 anos ( ) De 41 a 45 anos ( ) De 46 a 50 anos

( ) De 51 a 55 anos ( ) Mais de 55 anos

1.3) Sexo

( ) Feminino ( ) Masculino

( ) Outro:_____

1.4) Qual a comunidade/localidade em que reside?

_____

1.5) Quanto tempo de serviço no magistério você possui?

( ) Menos de 1 ano ( ) De 2 a 3 anos ( ) De 4 a 5 anos

( ) De 6 a 10 anos ( ) De 11 a 15 anos ( ) De 16 a 20 anos

( ) De 21 a 25 anos ( ) Acima de 25 anos

1.6) Em qual escola você trabalha?

1.7) Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

( ) Menos de 1 ano ( ) De 2 a 3 anos ( ) De 4 a 5 anos

( ) De 6 a 10 anos ( ) De 11 a 15 anos ( ) Mais de 16 anos

1.8) Qual a sua carga horária de trabalho semanal docente?

( ) 20 horas

( ) 40 horas

( ) 60 horas

( ) 80 horas

1.9) Você ministra aula em quais componentes curriculares?

( ) Língua Portuguesa ( ) Matemática ( ) História

( ) Língua Inglesa ( ) Biologia ( ) Geografia

( ) Educação Física ( ) Quimíca ( ) Filosofia

( ) Artes ( ) Física ( ) Sociologia

<u>2) Segunda Parte – Aspectos acadêmico-escolares/formação:</u>

2.1) Qual a sua primeira graduação/licenciatura?

2.2) Possui segunda graduação/licenciatura?

( ) Sim

( ) Não

2.3) Você possui ou cursa alguma pós-graduação em nível de especialização?

( ) Concluído

( ) Em andamento

( ) Não

2.4) Você possui ou cursa alguma pós-graduação em nível de mestrado?

( ) Sim, acadêmico - concluído

( ) Sim, profissional - concluído

( ) Sim, acadêmico - em andamento

( ) Sim, profissional - em andamento

( ) Não

2.5) Você possui ou cursa alguma pós-graduação em nível de doutorado?

( ) Sim, acadêmico - concluído

( ) Sim, profissional - concluído

( ) Sim, acadêmico - em andamento

( ) Sim, profissional - em andamento

( ) Não

2.6) Você faz algum outro curso atualmente?

( ) Sim, presencial

( ) Sim, a distância

( ) Não

3) Terceira Parte – Questões específicas/subjetivas:

Se, por algum motivo, você não quiser responder a alguma das questões subjetivas, por favor, escreva "prefiro não responder" na questão indesejada.

3.1) O município tem ofertado alguma formação continuada para atuar na Educação em Tempo Integral e/ou Educação do Campo na escola em que trabalha? De que forma?

_____

_____

_____

3.2) Qual é o seu entendimento sobre as concepções e conceitos acerca da Educação Integral e Educação em Tempo Integral?

_____

_____

_____

_____

3.3) O que você conhece como Educação do Campo?

_____
_____

3.4) Considerando a realidade dos estudantes que vivem no e do campo, como a Educação em Tempo Integral é trabalhada na escola em que você atua?

_____
_____
_____
_____
_____

3.5) Você acredita que a ampliação do tempo de permanência do estudante camponês na escola traz contribuições para a aprendizagem e formação social? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

3.6) Qual a sua percepção sobre a estrutura física da escola em que trabalha, e como ela atende as necessidades das atividades desenvolvidas em tempo integral?

_____
_____
_____
_____

3.7) Após a implantação da Educação em Tempo Integral, houve ações para melhorias, reformas e construções dos espaços escolares? Se sim, quais foram as ações?

_____
_____

3.8) Como você avalia as propostas curriculares da escola em relação à Educação em Tempo Integral e à Educação do Campo?

_____
_____

3.9) De que forma a Educação em Tempo Integral tem impactado na aprendizagem, engajamento e comprometimento dos estudantes?

_____
_____
_____

3.10) Quais relatos têm sido feitos pela comunidade externa sobre a adesão da escola à Educação em Tempo Integral?

_____
_____
_____
_____
_____

3.11) Qual a comparação que pode ser feita sobre o ensino da escola antes e depois da implementação da Educação em Tempo Integral?

_____
_____
_____
_____

3.12) Tomando como base as vivências em família, na comunidade e no mundo do trabalho, qual a relação dos estudantes com o fato de estar na escola o dia todo?

_____
_____
_____

3.13) Na sua prática pedagógica como você aborda a realidade e diversidade cultural da comunidade local que a escola está inserida?

_____
_____
_____

3.14) Qual a comunicação existente entre os conteúdos trabalhados no currículo regular e as atividades desenvolvidas na parte diferenciada do currículo escolar?

_____
_____
_____

3.15) Quais sugestões ou encaminhamentos você pode apontar para a construção de uma

Educação Integral que seja adequada à realidade do campo?

_____

_____

_____

Aqui termina o questionário!

Muito obrigado pela sua contribuição!

Atenciosamente, Fabiano Neves Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPPGEd/UESB.

ANEXO A – 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: *Fabiano Neves 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 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BRUMADO-BA.
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *Nas escolas do campo, ainda ocorrem práticas de ensino que seguem o modelo de Educação Rural, sendo um ensino constituído pelos mesmos currículos das escolas da cidade. Por isso, realizaremos essa pesquisa em função da necessidade de analisar como as políticas públicas educacionais tem chegado ao campo, no caso, trataremos sobre a Implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo no município de Brumado-BA. Nesse sentido, defendemos um modelo de educação que esteja de acordo com a realidade dos sujeitos do campo e, que essa educação não seja limitada à mera ampliação do tempo escolar diário.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *Estamos fazendo essa pesquisa para analisar como a Educação em Tempo Integral vem sendo implementada nas escolas do campo em Brumado-BA. De modo específico, buscaremos compreender as relações existentes entre a Educação do Campo e Educação em Tempo Integral, identificando os desafios e contradições que emergem na oferta dessa política no referido município. E, também investigaremos como tem sido a receptividade da implementação da Educação em Tempo Integral pela comunidade escolar camponesa (diretores, coordenadores pedagógicos, professores e pais).*

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: *Caso o(a) senhor(a) seja diretor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a), deverá responder a uma entrevista com 10 perguntas. Se for pai ou responsável pelo(a) estudante, deverá responder a uma entrevista com 4 perguntas. Caso seja professor(a), deverá responder a um questionário online com 30 perguntas: 15 objetivas e 15 subjetivas. Todas as perguntas das entrevistas e do questionário serão sobre a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do campo em seu município e na sua escola.*
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: *Pelo planejamento e conograma da pesquisa, os dados serão coletados nas escolas do campo em Brumado-BA, no início do ano letivo de 2025, especificamente entre os dias 10/02/2025 e 30/04/2025.*

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

60 min.

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)

1. Embora essa pesquisa não provoca riscos físicos, não descartamos a possibilidade da ocorrência de riscos de ordem psíquica, moral, intelectual, social e cultural, ainda que sejam mínimos;

2. Os riscos mais comuns podem ser constrangimentos, desconfortos, medo ou vergonha ao participar da entrevista ou responder ao questionário.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para nos precaver, seguiremos protocolos éticos e legais, de modo a deixar os participantes confortáveis e seguros ao fornecer os dados. Diante disso, as entrevistas serão gravadas com o dispositivo digital de gravação de áudio Sony ICD-PX240 4GB, e serão automaticamente armazenadas no próprio dispositivo. Posteriormente, as gravações serão transferidas para pastas digitais devidamente protegidas por senhas pessoais e intransferíveis no computador do pesquisador responsável, uma vez que a transcrição dessas entrevistas será realizada com o software Sonix de transcrição de áudio. Quanto aos questionários, as respostas serão armazenadas automaticamente pelo Google Forms em pastas online de acesso único e exclusivo ao pesquisador.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa beneficiará diretamente aos participantes pela percepção da realidade em que estão inseridos, uma vez que, as políticas públicas tem chegado no campo sem considerar as particularidades sociais e culturais dos camponeses. Além disso, ao tomarem conhecimento da necessidade de realização deste estudo, terão consciência da importância em contribuir ao fornecer dos dados. Como retorno da participação, será possível aprimorar e obter novos conhecimentos acerca das temáticas abordadas pela pesquisa.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Para a academia e ao campo científico, a pesquisa contribuirá na construção do conhecimento e novas fontes de estudo, pois os resultados serão publicados em eventos acadêmicos e revistas científicas. No contexto comunitário e social, a pesquisa irá dar visibilidade acerca de como a política pública de Educação em Tempo Integral está sendo implementada nas escolas localizadas em comunidades camponesas. Além disso, haverá benefícios pedagógicos para a Educação Básica, pois professores(as) poderão aprimorar suas práticas, valendo-se também dos resultados da pesquisa em cursos de formação docente de primeira licenciatura e formação continuada.

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.

Rubricas:

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.

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: ***Fabiano Neves Silva***.
Endereço: *Rua Corina da Silva Caires, nº 84, Santa Tereza, Brumado-BA* .
Fone: *(77) 998687511* / E-mail: *fabianonsilva10@gmail.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 17:00

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.**

Rubricas:

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.

BRUMADO-BA, Clique aqui para inserir uma data.

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.

BRUMADO-BA, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

ANEXO B – Parecer de aprovação da pesquisa no comitê de ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BRUMADO-BA

Pesquisador: FABIANO NEVES SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83761624.7.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.231.569

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretendida tem como objetivo analisar como vem sendo implementada a Educação em Tempo Integral nas escolas do campo em Brumado-BA. Nesse contexto, de modo específico, buscaremos compreender as relações existentes entre a Educação do Campo e Educação em Tempo Integral no município de Brumado, identificando os desafios e contradições que emergem na oferta da Educação em Tempo Integral e investigando como tem sido a receptividade da implementação dessa política pela comunidade escolar camponesa. Como método de pesquisa, optamos pelo Materialismo Histórico Dialético, uma vez que esse método é indispensável para compreender as múltiplas determinações que estão imbricadas no objeto de estudo. Assim, a natureza da pesquisa será exploratória e descritiva. Os fundamentos teórico-epistemológicos selecionados até o presente momento são baseados nas produções e contribuições de estudiosos das temáticas abordadas, dentre os quais destacamos: Moll

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

(2009; 2023), Cavaliere (2014), Caldart (2000; 2002; 2004; 2023), Ferreira (2007), Arroyo (2012), Saviani (2007), Carvalho e Santos (2020), entre outros. Utilizaremos também os marcos legais da Educação, cujo foco se delimita à Educação do Campo e a Educação em Tempo Integral. Assim, nos reportamos às principais leis que regulamentam essas políticas educacionais, defendendo as especificidades dos sujeitos do campo. Como ocorre em todo tipo de pesquisa científica, essa pesquisa requer, a princípio, uma revisão de literatura que embasará as análises e discussões acerca das temáticas em foco. Posteriormente, a pesquisa documental
também será fundamental, pois, ao pesquisarmos o determinado contexto
escolar, o acesso a documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Matriz Curricular (MC) e outros são necessários para o conhecimento da realidade de como a Educação em Tempo Integral vem sendo implementada no município. Caracteristicamente, a pesquisa de campo assume a centralidade desse trabalho, pois pretendemos pesquisar as seguintes escolas: Escola Municipal Professora Joselita Meira de Carvalho, Escola
Municipal em Tempo Integral Miguel Mirante e Ginásio Municipal em Tempo Integral Professor Clemente Gomes. Os instrumentos de coleta de dados serão entrevistas semiestruturadas e questionário online via Google Forms. Diante disso, em cada uma dessas escolas localizadas no campo, iremos entrevistar 1 diretor(a) ou vice-diretor(a) escolar, 1 coordenador(a) pedagógico(a) e 3 pais ou responsáveis pelos estudantes. Para 5 professores(as), em cada escola aplicaremos um questionário online com 30 questões abertas e fechadas. Durante a realização da pesquisa e ao findar a produção do relatório final,

pretendemos
obter resultados capazes de contribuir para os processos de implementação e desenvolvimento da Educação em Tempo Integral em escolas do campo, considerando as especificidades sociais, culturais e educacionais das populações camponesas. Em suma, almejamos apontar caminhos capazes de superar os desafios existentes e transformar a realidade, uma vez que a pesquisa será publicada, contribuindo para a construção do conhecimento científico, para o conhecimento da população envolvida, bem como para os profissionais da educação e aos demais interessados.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Analisar como a Educação em Tempo Integral vem sendo implementada nas escolas do campo em Brumado-BA.
Objetivo Secundário:
. Compreender as relações existentes entre a Educação do Campo e Educação em Tempo Integral no município de Brumado-BA;
. Identificar os desafios e contradições que emergem na oferta da Educação em Tempo Integral brumadense;
. Investigar a nível municipal como tem sido a receptividade da implementação da Educação em Tempo Integral pela comunidade escolar camponesa (diretores, coordenadores pedagógicos, professores e pais)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
Embora essa pesquisa não provoca riscos físicos, não descartamos a possibilidade da ocorrência de riscos de ordem psíquica, moral, intelectual, social e cultural, ainda que sejam mínimos. Os riscos mais comuns

podem ser constrangimentos, desconfortos, medo ou vergonha ao participar da entrevista ou responder ao questionário.

Benefícios:

A pesquisa beneficiará diretamente aos participantes pela percepção da realidade em que estão inseridos, uma vez que, as políticas públicas tem chegado no campo sem considerar as particularidades sociais e culturais dos camponeses. Além disso, ao tomarem conhecimento da necessidade de realização deste estudo, terão consciência da importância em contribuir ao fornecer dos dados. Como retorno da participação, será possível aprimorar e obter novos conhecimentos acerca das temáticas abordadas pela pesquisa. Para a academia e ao campo científico, a pesquisa contribuirá na construção do conhecimento e novas fontes de estudo, pois os resultados serão publicados em eventos acadêmicos e revistas científicas. No contexto comunitário e social, a pesquisa irá dar visibilidade acerca de como a política pública de Educação em Tempo Integral está sendo implementada nas escolas localizadas em comunidades camponesas. Além disso, haverá benefícios pedagógicos para a Educação Básica,
pois professores(as) poderão aprimorar suas práticas, valendo-se também dos resultados da pesquisa em cursos de formação docente de primeira licenciatura e formação continuada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa intitulado de "A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BRUMADO-BA", integrante do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED - MESTRADO ACADÊMICO, Linha de pesquisa: 1- Política Pública Educacional, sob a orientação da Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos, apresentado ao CEP/UESB pelo mestrando FABIANO NEVES SILVA para avaliação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2421299.pdf
Instrumentos_de_coleta_de_dados.docx
Projeto_final.docx
Folha_de_rosto.pdf
Orcamento.pdf
Cronograma.pdf
Autorizacao_de_coleta_de_dados.pdf
TCLE_CEP.pdf
Declaracao_de_compromisso.pdf

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresentado, em segunda versão, pelo pesquisador Fabiano Neves Silva não mais apresenta pendências éticas. As pendências relacionados aos links do questionário e do TCLE foram sanadas.
Solicitamos que o autor esteja atento às seguintes orientações:

1) Relatórios:

- 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).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma ¿EMENDA¿ para avaliação do CEP.
As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.
Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada por videoconferência, aprovada pela CONEP, a plenária deste Colegiado autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 7.231.569

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2421299.pdf	30/10/2024 15:51:08		Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta_de_dados.docx	30/10/2024 15:34:36	FABIANO NEVES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_final.docx	30/10/2024 15:29:08	FABIANO NEVES SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/10/2024 11:44:06	FABIANO NEVES SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	28/09/2024 16:20:35	FABIANO NEVES SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/09/2024 16:19:27	FABIANO NEVES SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_de_coleta_de_dados.pdf	28/09/2024 16:17:51	FABIANO NEVES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	28/09/2024 16:16:21	FABIANO NEVES SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso.pdf	28/09/2024 16:14:15	FABIANO NEVES SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 18 de Novembro de 2024

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO C – Matriz Curricular da Educação em Tempo Integral do Município de Brumado-BA

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRUMADO – ESTADO DA BAHIA
CNPJ/MF Nº 30.612.975/0001-31
Secretaria Municipal de Educação - SEMEC
Praça Cel. Zeca Leite, nº 415 – Centro | CEP: 46100-045 – Brumado-BA | email: educacao@brumado.ba.gov.br | (77) 3441-8700/8700

PREFEITURA DE BRUMADO
Educar para Libertar

MATRIZ CURRICULAR – Ano: 2024*

Escolas em Tempo Integral – ETI da Rede Municipal de Ensino de Brumado-Bahia

	COMPONENTES CURRICULARES		ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – 1º AO 9º ANO (Anos Iniciais e Anos Finais)									TCH CC**
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	320	320	320	280	280	200	200	200	200	2.320
		Artes	40	40	40	40	40	40	40	40	40	360
		Educação Física	40	40	40	40	40	80	80	80	80	520
		Língua Inglesa	-	-	-	-	-	80	80	80	80	320
	MATEMÁTICA	Matemática	240	240	240	200	200	200	200	200	200	1.920
		Geometria	-	-	-	-	-	80	80	80	80	320
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	80	80	80	80	80	120	120	120	120	880
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	40	40	40	80	80	80	80	120	120	680
		Geografia	40	40	40	80	80	120	120	80	80	680
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	40	40	40	40	40	40	40	40	40	360
OFICINAS CURRICULARES	ATIVIDADES DE LINGUAGENS E MATEMÁTICA	Experiências matemáticas	-	-	160	160	160	160	160	160	160	1.120
		Oficina de Linguagens	-	-	160	160	160	160	160	160	160	1.120
		Alfabetização (Literacia e Numeracia)	400	400	-	-	-	-	-	-	-	800
		Estudo monitorado	-	-	200	200	200	200	200	200	200	1.400
	ATIVIDADES RECREATIVAS, CULTURAIS, ESPORTIVAS, MOTORAS, TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Jogos e brincadeiras	400	400	280	280	280	280	280	280	280	2.760
		Artes manuais										
		Dança/Ballet										
		Canto/Coral										
		Teatro										
		Música /Fanfarra										
		Lutas (Karatê/Judô/Capoeira)										
		Informática educacional										
		Jornal escolar										
	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Higiene e formação de hábitos	200	200	200	200	200	200	200	200	200	1.800
		Empreendedorismo social	ATIVIDADES INTEGRADORAS									
		Memória e Tradição										
		Direitos humanos										
		Educação ambiental										
		Relações Étnico-Raciais										
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA POR ANO LETIVO**		1.840	1.840	1.840	1.840	1.840	2.040	2.040	2.040	2.040	17.360

***Aprovada pela Resolução CME nº 001/2024, de 19 de fevereiro de 2024.**
** Carga Horária calculada por hora/aula.

João Nolasco da Costa
Secretário Municipal de Educação
(Assinatura Eletrônica)

HOMOLOGADA
Gicélia Lima de Oliveira Silva
Presidente do CME | Gestão 2021-2023
ASSINADO ELETRONICAMENTE

Assinado por 2 pessoas : JOÃO NOLASCO DA COSTA e GICÉLIA LIMA DE OLVEIRA
Para verificar a validade das assinaturas, acesse https://brumado.1doc.com.br/verificacao/5729-FF1B-150C-982E e informe o código 5729-FF1B-150C-9