ISSN: 2358-8829

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DO CAMPO NO SERTÃO PRODUTIVO[1]

Maria Janete Pereira Costa Rodrigues[2]
Claudia Dias Cotrim Santana[3]
Edna Souza Moreira[4]

RESUMO

Este artigo analisa os desafios estruturais, pedagógicos e sociais que atravessam a implementação da educação em tempo integral em escolas do campo no Território de Identidade Sertão Produtivo. O texto constitui um recorte teórico-documental de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento e apresenta resultados da etapa bibliográfica e documental, sem incorporar dados da etapa empírica. Metodologicamente, adota abordagem qualitativa, com fundamento no materialismo histórico-dialético, articulando as categorias de totalidade, contradição e real concreto. O corpus reúne marcos normativos da educação em tempo integral e da Educação do Campo e produções de autores que discutem formação integral, ampliação da jornada e especificidades territoriais. A análise foi organizada em três movimentos: identificação dos princípios normativos; sistematização das tensões recorrentes na literatura; e interpretação crítica das relações entre tempo escolar, condições materiais, currículo, trabalho docente e território. Os resultados do recorte concluído evidenciam que a ampliação da jornada, isoladamente, não assegura formação integral. Sua efetivação nas escolas do campo depende de infraestrutura adequada, alimentação e transporte compatíveis com a permanência ampliada, integração curricular, planejamento coletivo, valorização dos profissionais e reconhecimento dos modos de vida e saberes dos territórios rurais. Conclui-se que a educação em tempo integral pode ampliar direitos e experiências formativas, mas também pode reproduzir desigualdades quando desarticulada das condições concretas de funcionamento e das especificidades da Educação do Campo.

Palavras-chave: educação integral, escolas do campo, políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral adquiriu centralidade nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, sobretudo pela ampliação de programas e metas voltados ao aumento da jornada escolar. Entretanto, permanecer mais tempo na escola não significa, por si só, vivenciar uma formação integral. A duração da jornada constitui uma dimensão organizacional da política; a educação integral, por sua vez, remete a uma concepção formativa mais ampla, vinculada aos sentidos atribuídos ao tempo, ao currículo e às experiências educativas (Cavaliere, 2007; Coelho, 2009).

Essa distinção é particularmente relevante quando a política alcança escolas do campo.

---

[1] Trabalho derivado de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: marajanecr@gmail.com.

[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: claudiadiaspdi@gmail.com.

[4] Doutora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: esmoreira@uneb.br.

ISSN: 2358-8829

Nesses contextos, a organização da jornada precisa considerar condições de infraestrutura e transporte, especificidades territoriais, organização do calendário e participação das comunidades, dimensões reconhecidas pela normativa da Educação do Campo (Brasil, 2010). A ampliação da jornada modifica, portanto, não apenas o horário de funcionamento da unidade escolar, mas exige pensar as relações entre escola, território e comunidade. Analisar a implementação da educação em tempo integral no campo requer superar leituras que tratem a política como simples extensão do turno regular.

A legislação educacional brasileira oferece bases para essa problematização. A Lei nº 9.394/1996 prevê, no ensino fundamental, a progressiva ampliação do período de permanência na escola. A Meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu como horizonte a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica. Mais recentemente, a Lei nº 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral e definiu, para fins do programa, matrículas em tempo integral como aquelas com permanência igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais; a Portaria MEC nº 1.495/2023 disciplinou a adesão e a pactuação de metas e reiterou essa definição (Brasil, 1996; Brasil, 2014; Brasil, 2023a; Brasil, 2023b). Esses dispositivos ampliam a presença do tema na agenda pública, mas não eliminam a necessidade de discutir as condições sob as quais a expansão ocorre.

No âmbito da Educação do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e o Decreto nº 7.352/2010 reconhecem a necessidade de vincular as propostas pedagógicas às especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas das populações do campo e de assegurar participação comunitária, formação de profissionais, infraestrutura e transporte adequados (Brasil, 2002; Brasil, 2010). Tais marcos deslocam a análise de uma lógica homogênea de oferta para uma compreensão que considera território, identidade, trabalho, cultura e participação. Nessa perspectiva, uma política de tempo integral pode ampliar oportunidades formativas, mas sua implementação precisa ser examinada à luz das condições concretas e dos modos de vida dos sujeitos a quem se destina.

Cavaliere (2007; 2009) chama atenção para a relação entre ampliação do tempo escolar, funções da instituição e diferentes soluções organizacionais para o tempo integral. Coelho (2009) demonstra que a educação integral foi historicamente constituída por diferentes matrizes político-filosóficas, razão pela qual o conceito não se reduz à permanência prolongada dos estudantes na escola. A coletânea organizada por Moll (2012) amplia esse debate ao reunir análises sobre o direito a outros tempos e espaços educativos e sobre a reorganização da escola

ISSN: 2358-8829

pública. No campo, Caldart (2009) contribui para compreender a Educação do Campo em sua relação com sujeitos coletivos, trabalho, território, movimentos sociais e luta por políticas públicas.

Diante dessas referências, o problema que orienta este recorte pode ser expresso da seguinte forma: quais contradições, mediações e condicionantes emergem da relação entre a expansão da educação em tempo integral e as especificidades da Educação do Campo? O objetivo é analisar os desafios estruturais, pedagógicos e sociais que impactam a implementação da educação em tempo integral em escolas do campo no Sertão Produtivo, buscando compreender os elementos que podem limitar ou potencializar a constituição de experiências efetivamente formativas.

O artigo deriva de pesquisa de mestrado em andamento, cujo desenho mais amplo prevê estudo de caso e etapa empírica com entrevistas semiestruturadas. Contudo, o presente texto não utiliza depoimentos, transcrições ou qualquer dado produzido com participantes. Trata-se de um recorte teórico-documental autônomo, cuja etapa de análise aqui apresentada encontra-se concluída. Essa delimitação evita antecipar achados de campo e permite que os resultados discutidos correspondam exclusivamente ao exame dos documentos normativos e da produção bibliográfica selecionada.

2 METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa e se fundamenta no materialismo histórico-dialético, entendido não como um conjunto de procedimentos mecânicos, mas como perspectiva de conhecimento que busca apreender os fenômenos em suas relações, determinações e movimentos históricos. Em Kosik (1976), a compreensão da realidade exige ultrapassar sua aparência imediata e reconstruir as mediações que permitem alcançar a totalidade concreta. Netto (2011), ao discutir o método de Marx, destaca que o conhecimento teórico procura reproduzir idealmente o movimento real do objeto, considerando suas múltiplas determinações e relações.

Essa orientação é pertinente ao objeto porque a educação em tempo integral não se realiza de maneira isolada. Sua materialização se relaciona a financiamento, infraestrutura, transporte, alimentação escolar, currículo, organização do trabalho docente, gestão, legislação e características territoriais. Assim, as categorias de totalidade, contradição e real concreto foram mobilizadas como chaves analíticas, em diálogo com Kosik (1976) e Netto (2011). A totalidade permite relacionar a política educacional ao conjunto das condições que a tornam

ISSN: 2358-8829

possível; a contradição orienta a leitura das tensões entre expansão quantitativa e finalidade formativa; e o real concreto remete à apreensão das múltiplas determinações presentes nas condições materiais e históricas de efetivação da política.

Quanto aos procedimentos, este artigo configura-se como pesquisa bibliográfica e documental. O corpus documental foi constituído por marcos normativos diretamente relacionados à ampliação da jornada e à Educação do Campo: Lei nº 9.394/1996; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Decreto nº 7.352/2010; Lei nº 13.005/2014, especialmente a Meta 6; Lei nº 14.640/2023; e Portaria MEC nº 1.495/2023 (Brasil, 1996; Brasil, 2002; Brasil, 2010; Brasil, 2014; Brasil, 2023a; Brasil, 2023b). Esses documentos foram selecionados porque definem princípios, metas, conceitos ou mecanismos de implementação que incidem sobre a política analisada.

A revisão bibliográfica concentrou-se em obras que possibilitam distinguir educação integral de educação em tempo integral e compreender as especificidades da Educação do Campo. Foram priorizados Cavaliere (2007; 2009), Coelho (2009), Moll (2012) e Caldart (2009), articulados a Kosik (1976) e Netto (2011) na sustentação teórico-metodológica. A seleção não pretende constituir revisão sistemática exaustiva; trata-se de um conjunto intencional de referências estruturantes para a leitura crítica do objeto e para a construção das categorias que orientarão, posteriormente, a interlocução com a etapa empírica da pesquisa maior.

O percurso analítico foi desenvolvido em três movimentos complementares. No primeiro, realizou-se leitura exploratória e analítica dos documentos, identificando conceitos, objetivos, responsabilidades e exigências relacionadas à ampliação da jornada e às especificidades das escolas do campo. No segundo, foram sistematizados, na literatura, problemas recorrentes associados ao uso educativo do tempo, à infraestrutura, ao currículo, ao trabalho docente e à relação entre escola e território. No terceiro, os achados foram interpretados dialeticamente, buscando reconhecer convergências, tensões e mediações entre o plano normativo e as condições concretas necessárias à realização da política.

A organização dos resultados em eixos não corresponde a categorias fechadas nem independentes entre si. Ao contrário, cada eixo remete aos demais. A infraestrutura interfere na organização curricular; o transporte condiciona o tempo efetivamente disponível para aprender e conviver; a alimentação se relaciona à permanência; o planejamento docente depende de condições de trabalho; e a contextualização curricular exige conhecimento do território. Essa

ISSN: 2358-8829

opção analítica procura evitar fragmentação e preservar a compreensão do fenômeno como totalidade articulada.

Por constituir recorte bibliográfico-documental, este artigo não envolve participação direta de seres humanos, não apresenta dados de entrevistas e não realiza inferências sobre percepções de professores, coordenadores ou comunidades. A etapa empírica pertence à pesquisa de mestrado mais ampla e não integra os resultados aqui discutidos. Desse modo, todas as afirmações apresentadas como resultados decorrem exclusivamente do corpus documental e bibliográfico explicitado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A expressão educação integral remete a um horizonte formativo mais amplo do que a extensão da jornada. Coelho (2009) demonstra que, historicamente, diferentes projetos educacionais atribuíram sentidos distintos à formação integral, vinculando-a a concepções de sociedade, cidadania e desenvolvimento humano. Essa diversidade histórica impede que a ideia seja utilizada como sinônimo automático de escola de tempo integral. A ampliação do tempo pode constituir condição favorável à formação integral, mas seu potencial depende do projeto pedagógico que organiza esse tempo.

Cavaliere (2007) analisa o tempo escolar como dimensão social e institucional, destacando que sua ampliação precisa ser acompanhada de mudanças qualitativas na experiência escolar. Em estudo posterior, Cavaliere (2009) distingue modelos centrados no fortalecimento da escola de tempo integral daqueles baseados na circulação dos estudantes por diferentes espaços e instituições. Essa distinção ajuda a compreender que não existe uma única forma de organizar a jornada ampliada e que as escolhas institucionais produzem efeitos sobre currículo, gestão, identidade escolar e condições de trabalho.

A coletânea organizada por Moll (2012) propõe e qualifica o debate sobre educação integral a partir da articulação entre tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, reunindo diferentes autores e experiências. Nessa perspectiva, a reorganização da escola e sua relação com outros espaços educativos podem ampliar possibilidades formativas, desde que preservadas a intencionalidade pedagógica e a responsabilidade pública pela garantia do direito à educação.

Na Educação do Campo, o território não aparece apenas como localização geográfica. Caldart (2009) destaca que a própria constituição da Educação do Campo está vinculada às lutas sociais, ao reconhecimento dos sujeitos do campo e à crítica de modelos educacionais que

ISSN: 2358-8829

desconsideram seus modos de vida. A escola do campo, portanto, precisa articular o acesso ao conhecimento historicamente produzido com a compreensão das relações sociais, culturais, ambientais e produtivas presentes no território.

Essa concepção encontra respaldo normativo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo orientam a construção de propostas pedagógicas vinculadas às questões inerentes à realidade das comunidades. O Decreto nº 7.352/2010 reafirma princípios como respeito à diversidade, projetos político-pedagógicos específicos, formação de profissionais, participação da comunidade e adequação às condições concretas das populações do campo (Brasil, 2002; Brasil, 2010). A educação em tempo integral, quando implementada nesses espaços, precisa dialogar com tais fundamentos.

Do ponto de vista analítico, a ampliação da jornada pode expressar uma contradição:

ao mesmo tempo em que cria condições para ampliar experiências educativas, pode também intensificar limitações existentes quando não acompanhada de infraestrutura, profissionais, alimentação, transporte e planejamento compatíveis com a permanência prolongada. Essa leitura é coerente com a discussão sobre tempo escolar de Cavaliere (2007) e com as condições asseguradas à Educação do Campo pelo Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010). Assim, o tempo integral não é tomado como solução ou problema em si, mas como política cujos efeitos dependem de mediações históricas e materiais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A ampliação da jornada e a contradição entre quantidade de tempo e qualidade formativa

A primeira síntese decorrente da análise teórico-documental é que o marco normativo brasileiro consolidou a ampliação da jornada como objetivo de política pública, sem equiparar juridicamente o aumento do tempo a uma concepção específica de formação integral. A LDB, o PNE 2014-2024 e o Programa Escola em Tempo Integral fornecem bases para a expansão da oferta (Brasil, 1996; Brasil, 2014; Brasil, 2023a; Brasil, 2023b). A literatura examinada, por sua vez, problematiza a relação entre duração da jornada e qualidade da experiência educativa (Cavaliere, 2007; Coelho, 2009).

Em Cavaliere (2007), o tempo escolar é analisado em conexão com a qualidade do trabalho educativo, as funções assumidas pela instituição e as condições culturais e históricas que o determinam. Coelho (2009) situa a educação integral em diferentes matrizes político-filosóficas. Já a coletânea organizada por Moll (2012) reúne contribuições que discutem a

ISSN: 2358-8829

reorganização de tempos e espaços educativos. A convergência possível entre essas referências sustenta, neste artigo, a interpretação de que a jornada ampliada é uma condição organizacional que necessita de intencionalidade pedagógica para se aproximar de uma perspectiva de formação integral.

Quando essa discussão é deslocada para a Educação do Campo, a análise precisa incorporar mediações reconhecidas pela própria normativa, como infraestrutura, transporte, formação de profissionais, organização escolar e adequação às condições locais (Brasil, 2010). Assim, a expansão quantitativa da jornada requer uma reorganização qualitativa da experiência escolar. Em termos teórico-normativos, o tempo adicional pode favorecer integração curricular, convivência e diversificação das experiências formativas, desde que existam condições materiais e pedagógicas para isso.

4.2 Condições materiais: infraestrutura, alimentação e transporte como mediações da política

O segundo resultado analítico refere-se à centralidade das condições materiais. A leitura articulada dos marcos normativos permite afirmar que infraestrutura e transporte integram as condições de concretização da Educação do Campo, enquanto o PNE 2014-2024 vinculou a expansão do tempo integral à ampliação e reestruturação de espaços e equipamentos escolares (Brasil, 2010; Brasil, 2014). Desse modo, em uma jornada ampliada, salas, banheiros, cozinha, refeitório e demais ambientes precisam ser dimensionados de acordo com o projeto pedagógico e com o tempo de permanência dos estudantes.

No plano analítico, o transporte escolar merece atenção específica porque o tempo de deslocamento compõe a experiência cotidiana dos estudantes e pode ampliar o período total de permanência fora de casa. O Decreto nº 7.352/2010 inclui a garantia de condições de transporte escolar entre os elementos de concretização da Educação do Campo (Brasil, 2010). Este artigo não afirma que os estudantes das escolas investigadas enfrentem deslocamentos prolongados; indica, apenas, que essa dimensão deverá ser examinada na etapa empírica da pesquisa.

A alimentação também integra as condições de permanência na jornada ampliada. O Decreto nº 7.352/2010 estabelece que os entes federados garantam alimentação escolar de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural predominante em que a escola está inserida (Brasil, 2010). Assim, no plano teórico-normativo, quantidade, regularidade, condições de preparo e consumo das refeições e adequação ao contexto constituem dimensões pertinentes à análise da implementação, sem que este artigo atribua às escolas pesquisadas qualquer insuficiência concreta.

ISSN: 2358-8829

4.3 Currículo e contextualização: ampliar o tempo sem fragmentar a formação

O terceiro eixo toma o currículo como dimensão decisiva para compreender o sentido pedagógico do tempo ampliado. A literatura analisada permite problematizar modelos em que o acréscimo de horas aparece apenas como justaposição de atividades, sem unidade com o projeto pedagógico. A discussão de Cavaliere (2007; 2009), Coelho (2009) e da coletânea organizada por Moll (2012) sustenta a necessidade de relacionar tempo, organização institucional e finalidade formativa, evitando tratar a jornada ampliada como simples soma de turnos.

Nas escolas do campo, integração curricular e contextualização precisam ser pensadas em diálogo com a normativa específica. O Decreto nº 7.352/2010 determina que recursos e propostas educacionais atendam às especificidades das populações do campo e promovam diálogo entre saberes das comunidades e saberes acadêmicos (Brasil, 2010). Contextualizar, portanto, não significa restringir o currículo ao cotidiano imediato, mas estabelecer relações pedagógicas entre conhecimentos sistematizados e questões do território, preservando o acesso ao patrimônio científico e cultural mais amplo.

Caldart (2009) contribui para essa leitura ao situar a Educação do Campo como projeto que reconhece sujeitos coletivos e relações sociais concretas. A política de tempo integral, quando articulada a esse princípio, pode favorecer investigações interdisciplinares, projetos vinculados ao território e maior diversidade de linguagens. Quando desarticulada, porém, pode impor um modelo padronizado de jornada e currículo, produzindo contradição entre a expansão de um direito e o enfraquecimento da identidade pedagógica da escola do campo.

4.4 Trabalho docente, planejamento e gestão pedagógica

O quarto resultado analítico diz respeito ao trabalho dos profissionais da educação. A ampliação da jornada pode demandar maior articulação entre componentes curriculares, projetos, profissionais e tempos de planejamento. A Meta 6 do PNE 2014-2024 previu, entre suas estratégias, a ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola e ações de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Brasil, 2014). Em diálogo com a literatura, esses elementos reforçam que a formação integral não se resume à soma de atividades, mas requer intencionalidade comum e condições institucionais de planejamento.

Esse aspecto evidencia uma tensão analítica: a expansão da jornada pode ampliar as demandas de articulação pedagógica sem que, necessariamente, todos os sistemas assegurem as

ISSN: 2358-8829

mesmas condições institucionais para planejamento e formação. O presente artigo não atribui essa situação às escolas estudadas. A partir da literatura e da normativa, identifica-se a necessidade de examinar, na etapa empírica, estabilidade das equipes, clareza de responsabilidades, tempo de planejamento coletivo e processos formativos capazes de articular educação integral, especificidades do campo e organização curricular (Cavaliere, 2007; Brasil, 2014).

A gestão pedagógica pode assumir, nesse cenário, função mediadora ao articular tempos, espaços, sujeitos e objetivos, acompanhar a unidade do projeto e favorecer diálogo entre profissionais e comunidade. Essa função deve ser compreendida em relação às responsabilidades dos sistemas de ensino, uma vez que problemas de financiamento, infraestrutura e condições de trabalho não podem ser transferidos exclusivamente às unidades escolares. Trata-se, aqui, de uma inferência teórico-analítica derivada da articulação entre os marcos normativos e a literatura examinada.

4.5 Território, participação e vida comunitária

O quinto eixo resulta da leitura da escola como parte de uma totalidade territorial. A normativa da Educação do Campo reconhece a diversidade das populações, a necessidade de adequação da organização escolar às condições concretas e a participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais (Brasil, 2010). Desse modo, a ampliação da jornada deve ser planejada considerando as relações entre tempo escolar e território. Este artigo não descreve como essas relações se manifestam nas duas escolas da pesquisa; delimita-as como dimensões de análise a serem confrontadas posteriormente com o campo empírico.

Isso não significa subordinar o direito à educação às rotinas existentes nem naturalizar situações que possam limitar trajetórias escolares. O desafio teórico é construir mediações entre direito universal e condições territoriais concretas. Uma política contextualizada precisa assegurar acesso ao conhecimento e, simultaneamente, reconhecer que tempos e espaços educativos assumem sentidos distintos em diferentes territórios. A participação comunitária, prevista no Decreto nº 7.352/2010, oferece fundamento para que aspectos como transporte, alimentação, calendário, práticas culturais e relação escola-comunidade sejam considerados no planejamento (Brasil, 2010).

Nesse sentido, a inclusão social é compreendida, neste artigo, como categoria interpretativa e não como resultado empírico das escolas investigadas. Em diálogo com a concepção de Educação do Campo discutida por Caldart (2009), ela envolve pensar a ampliação

ISSN: 2358-8829

das oportunidades educativas e do acesso ao conhecimento sem tratar a pertença territorial como déficit. A educação integral pode contribuir para esse horizonte quando articula universalidade do direito e reconhecimento das diferenças concretas.

4.6 Totalidade, contradições e possibilidades da educação em tempo integral nas escolas do campo

A síntese dos eixos mostra, no plano teórico-documental, que dimensões estruturais, pedagógicas e sociais são interdependentes. Infraestrutura e transporte se relacionam à organização do tempo; alimentação se relaciona às condições de permanência; formação e planejamento incidem sobre a integração curricular; e participação comunitária se relaciona à adequação da proposta ao território (Brasil, 2010; Brasil, 2014). A categoria de totalidade, em diálogo com Kosik (1976), ajuda a interpretar essas relações sem reduzir a política ao indicador de matrículas em tempo integral.

A principal contradição identificada no corpus está entre a possibilidade de ampliação de oportunidades educativas e o risco de que a expansão da jornada ocorra sem as condições materiais e pedagógicas correspondentes. Essa formulação não descreve o que acontece nas escolas investigadas; resulta da relação entre as exigências normativas e as problematizações da literatura sobre tempo e educação integral (Cavaliere, 2007; Coelho, 2009; Brasil, 2010; Brasil, 2014). O efeito concreto da política, portanto, somente poderá ser compreendido mediante análise das mediações presentes em cada contexto.

Como o objeto da pesquisa mais ampla se situa no Território de Identidade Sertão Produtivo, a abordagem territorial funciona, neste recorte, como chave para organizar questões a serem examinadas posteriormente. Este artigo não apresenta dados empíricos das duas escolas nem caracteriza suas condições concretas. A análise teórico-documental permite apenas construir um quadro de dimensões para a etapa de campo: condições de funcionamento, transporte, alimentação, organização do tempo, integração curricular, planejamento, formação dos profissionais, participação comunitária e relação entre política municipal e princípios da Educação do Campo.

As possibilidades aqui identificadas devem ser lidas como direções teórico-normativas, e não como recomendações derivadas de evidências coletadas nas duas escolas: articular expansão de matrículas e condições estruturais; organizar a jornada mediante projeto político-pedagógico integrado; assegurar planejamento e formação; considerar tempos de deslocamento e permanência; relacionar experiências educativas ao território sem empobrecer o currículo; e

favorecer a participação dos sujeitos do campo na construção e avaliação da política (Brasil, 2010; Brasil, 2014). Essas dimensões constituem hipóteses analíticas a serem tensionadas pela etapa empírica da pesquisa maior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórico-documental realizada permite concluir que a implementação da educação em tempo integral em escolas do campo deve ser compreendida como processo atravessado por determinações materiais, pedagógicas, sociais e territoriais. Os documentos e a literatura examinados indicam que a ampliação da jornada pode expandir oportunidades educativas, mas não produz automaticamente uma concepção de formação integral. O tempo ampliado requer condições de infraestrutura, alimentação, transporte, profissionais, planejamento e currículo compatíveis com a finalidade educativa da política (Brasil, 2010; Brasil, 2014; Cavaliere, 2007).

Os resultados deste recorte teórico-documental evidenciam uma tensão entre expansão quantitativa e transformação qualitativa. Trata-se de uma conclusão derivada do corpus analisado, e não de observação das duas escolas. O aumento de matrículas e de horas constitui uma dimensão da política; a literatura examinada indica, porém, que a qualidade da experiência depende da organização institucional e pedagógica do tempo (Cavaliere, 2007; Coelho, 2009). Essa tensão reforça a necessidade de analisar a implementação para além de seus indicadores formais.

No plano pedagógico, a análise sustenta a integração curricular como dimensão relevante da educação integral. Em diálogo com Cavaliere (2007; 2009), Coelho (2009), a coletânea organizada por Moll (2012) e a normativa da Educação do Campo (Brasil, 2010), o artigo interpreta que a jornada ampliada ganha sentido formativo quando articula conhecimentos, experiências e questões do território sem restringir o acesso ao patrimônio científico e cultural mais amplo. Essa formulação permanece no plano teórico e deverá ser confrontada com a organização curricular efetivamente vivenciada nas escolas.

A perspectiva do materialismo histórico-dialético contribuiu para interpretar os desafios identificados como dimensões articuladas de uma totalidade em movimento, mediadas por decisões políticas, recursos, condições de trabalho, organização institucional e relações sociais (Kosik, 1976; Netto, 2011). As possibilidades apontadas neste recorte - investimento material, valorização dos profissionais, planejamento coletivo, participação comunitária e integração

entre tempo, território e formação humana - resultam da articulação entre o referencial teórico e as exigências normativas, não de evidências empíricas das escolas.

Os resultados bibliográficos e documentais constituem uma contribuição delimitada para a compreensão das condições de implementação da política, sem antecipar dados das entrevistas previstas na pesquisa mais ampla. A etapa empírica poderá, posteriormente, colocar essas categorias em diálogo com as experiências concretas de professores e coordenadores pedagógicos, permitindo examinar como as contradições e mediações identificadas no plano teórico-normativo se materializam nas duas escolas do campo que compõem a pesquisa mais ampla.

REFERÊNCIAS

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

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

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2023b.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 21, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 21, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.