

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

RÚBIA NARA FERREIRA DURÃES¹

**O IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ERNESTO CHE GUEVARA - ASSENTAMENTO
ANTÔNIO CONSELHEIRO EM TANGARÁ DA SERRA-MT.**

DOURADOS
2025

¹ Formada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), iniciou sua trajetória docente na educação do campo em 2014, na Escola Ernesto Che Guevara, localizada no Assentamento Antônio Conselheiro, em Tangará da Serra, MT. Atuou nessa instituição até 2019, quando passou a lecionar na Escola Antônio Hortolani, também voltada à educação do campo, no distrito de São Joaquim do Boche, na mesma cidade.

Em 2022, Rúbia retornou à Escola Ernesto Che Guevara, agora pela rede municipal de ensino, onde permaneceu até 2023. Atualmente, ela desempenha suas atividades na Escola Estadual Geraldo Santana dos Santos, na cidade de Santo Afonso, em salas anexas situadas na comunidade Pecuama.

Ao longo de sua carreira, Rúbia sempre esteve comprometida com as lutas e desafios da educação do campo, engajando-se de forma ativa nos debates e ações voltadas para o fortalecimento desse importante segmento educacional.

RÚBIA NARA FERREIRA DURÃES

**O IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ERNESTO CHE GUEVARA - ASSENTAMENTO
ANTÔNIO CONSELHEIRO EM TANGARÁ DA SERRA-MT.**

DOURADOS
2025

RÚBIA NARA FERREIRA DURÃES

**O IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ERNESTO CHE GUEVARA - ASSENTAMENTO
ANTÔNIO CONSELHEIRO EM TANGARÁ DA SERRA-MT.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para a obtenção do título de mestre em Educação e Territorialidade.

Coorientador Prof., Dr. Antônio Dari Ramos
Área de concentração:
Linha de Pesquisa:

DOURADOS
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

D969: Durães, Rúbia Nara Ferreira

:O IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ERNESTO CHE GUEVARA - ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO EM TANGARÁ DA SERRA-MT. [recurso eletrônico] / Rúbia Nara Ferreira Durães. -- 2025.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Antonio Dari Ramos.

Coorientador: Adilson Vagner de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação do Campo. 2. Escola em Tempo Integral. 3. Políticas Públicas. 4. Percepção Docente. 5. Percepção Docente.. I. Ramos, Antonio Dari. II. Oliveira, Adilson Vagner De. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

RÚBIA NARA FERREIRA DURÃES

**O IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ERNESTO CHE GUEVARA - ASSENTAMENTO
ANTÔNIO CONSELHEIRO EM TANGARÁ DA SERRA-MT.**

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 01 de setembro de 2025

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mendes
Diretora da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND

BANCA EXAMINADORA

Orientador

Prof. Dr. Antônio Darí Ramos
Instituição UFGD

Membro titular externo

Prof. Dr. Adilson Vagner De Oliveira
Instituição IFMT

Membro titular interno

Prof.^a Dra. Andréia Sangalli
Instituição UFGD

DOURADOS
2025

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus, minha rocha eterna, luz que ilumina meus passos e alento que sustenta minha alma em cada capítulo desta jornada.

Ao meu amado esposo, Ailtom, presença firme e serena, que com amor silencioso e apoio incansável, caminhou ao meu lado mesmo nos dias mais difíceis.

Aos meus filhos, Luiz Antônio e Ana Júlia, sementes do meu coração, razão do meu amanhecer, cuja existência renova em mim a esperança e a coragem de seguir.

Aos que trilharam comigo o caminho do saber, em especial Elza, que foi mais que parceira foi ombro, voz, presença e afeto nos momentos em que mais precisei; e a Natanael, cuja gentileza, paciência e espírito solidário suavizaram os desafios e tornaram o caminho mais leve.

Aos mestres que me guiaram com sabedoria e generosidade, meu sincero reconhecimento por cada ensinamento partilhado.

E, com gratidão profunda, ao querido Dr. Adilson Vagner de Oliveira — farol de inspiração, exemplo de entrega e presença motivadora, que me impulsionou a olhar adiante e acreditar no impossível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força, saúde e sabedoria ao longo dessa jornada.

Ao meu esposo, Ailtom Durães, e aos meus filhos, Luiz Antônio e Ana Júlia, minha eterna gratidão por suportarem minha ausência e compreenderem a importância desse momento na minha vida.

À minha mãe Edinalva e minha sogra Venerita, por suas orações constantes e pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus amigos, colegas de trabalho que estiveram ao meu lado com palavras de incentivo e carinho, meu muito obrigado.

Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Adilson Vagner de Oliveira, pelo incentivo, conselhos e pelos puxões de orelha tão necessários.

À Prof.^a Dr.^a Andreia Sangalli, por sua contribuição e apoio ao longo do processo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Darí Ramos, agradeço profundamente pela paciência, orientação e confiança em meu trabalho.

À gestão da escola que serviu como locus da pesquisa, agradeço a receptividade e colaboração, fundamentais para a realização deste estudo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

Este artigo analisa a percepção de professores sobre a implantação do Programa de Ensino em Tempo Integral em escolas do campo, com foco nos desafios pedagógicos, estruturais e sociais enfrentados durante sua implementação. A investigação fundamenta-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e o Ensino Médio no C.M.E. Ernesto Che Guevara localizado no Assentamento Antônio Conselheiro em Tangará da Serra, MT. Os resultados indicam que, embora a ampliação do tempo escolar tenha proporcionado avanços significativos, como o aumento do acesso a atividades culturais e esportivas, melhorias na infraestrutura física, maior interação entre docentes e discentes, aprimoramento do desempenho acadêmico e fortalecimento do protagonismo estudantil, também foram identificados desafios. Entre eles, destacam-se a sobrecarga de atividades, o cansaço físico e mental dos estudantes, o distanciamento em relação à comunidade e a tendência de alguns pais transferirem integralmente à escola a responsabilidade pela formação dos filhos. O estudo revela que, para que a educação integral cumpra efetivamente seu papel transformador, é fundamental adotar uma abordagem sensível às especificidades do território, articulada à análise das diretrizes do Programa de Ensino em Tempo Integral. Os resultados evidenciam tensões entre as orientações oficiais e as realidades vivenciadas nas comunidades locais, apontando para um processo de adaptação que, embora tenha promovido avanços como a ampliação da infraestrutura física, a contratação de novos profissionais e o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, ainda enfrenta resistências. Conclui-se que a efetividade do Programa de Ensino em Tempo Integral na Educação do Campo está diretamente relacionada à formulação e implementação de políticas públicas que contemplem a participação ativa dos professores, da gestão escolar, da comunidade local e dos discentes. Tais políticas devem estar orientadas pelo reconhecimento e valorização das especificidades que caracterizam a realidade do campo, constituindo-se como elementos fundamentais para o êxito e a sustentabilidade da proposta educativa.

Palavras-chave: Educação do Campo, Escola em Tempo Integral, Políticas Públicas, Percepção Docente.

ABSTRACT

This article analyzes teachers' perceptions regarding the implementation of the Full-Time Education Program in rural schools, focusing on the pedagogical, structural, and social challenges faced during its execution. The investigation is based on semi-structured interviews conducted with teachers working in Early Childhood Education and in the initial and final years of Elementary Education, as well as in High School, at C.M.E. Ernesto Che Guevara, located in the Antônio Conselheiro Settlement in Tangará da Serra, MT. The results indicate that, although the extension of school hours has provided significant advances—such as increased access to cultural and sports activities, improvements in physical infrastructure, greater interaction between teachers and students, enhancement of academic performance, and strengthening of student protagonism—challenges were also identified. Among these are the overload of activities, students' physical and mental fatigue, distancing from the community, and the tendency of some parents to entirely transfer responsibility for their children's education to the school. The study reveals that, for full-time education to effectively fulfill its transformative role, it is essential to adopt an approach sensitive to the specificities of the territory, aligned with an analysis of the guidelines of the Full-Time Education Program. The findings highlight tensions between official directives and the realities experienced in local communities, pointing to an adaptation process that, although it has promoted advances such as the expansion of physical infrastructure, the hiring of new professionals, and the strengthening of more inclusive pedagogical practices, still faces resistance. It is concluded that the effectiveness of the Full-Time Education Program in Rural Education is directly related to the formulation and implementation of public policies that ensure the active participation of teachers, school management, the local community, and students. Such policies must be guided by the recognition and appreciation of the specific characteristics that define the rural context, establishing themselves as fundamental elements for the success and sustainability of the educational proposal.

Keywords: Rural Education, Full-Time School, Public Policies, Teachers' Perceptions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escola construída de palha.	11
Figura 2. Escola de madeira que estava desativada e foi doada pela prefeitura.	12
Figura 3. Escola de Alvenaria inaugurada em 2005.	13
Figura 4. Escola após a reforma em 2023.....	15
Figura 5. Múltiplas dimensões envolvidas no processo de implantação do ensino integral. .	27
Figura 6. Elementos recorrentes e significativos.	29
Figura 7. Pontos positivos e negativos.	35
Figura 8. Benefícios, desafios, transformações estruturais.....	40
Figura 9. Preparação dos docentes para a escola integral.....	42
Figura 10. Percepções sobre o tempo integral.	45
Figura 11. Potencialidades e fraquezas.	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Informações sobre os docentes entrevistados.	5
Quadro 2. Distribuição das turmas por escola.	16
Quadro 3. Matriz curricular educação em tempo integral - ensino fundamental anos iniciais Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara. Base comum 1º ao 5º.	17
Quadro 4. Componentes da matriz curricular diversificada educação em tempo integral - ensino fundamental anos iniciais Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara. Base comum 1º ao 5º.	17
Quadro 5. Educação infantil pré I e pré II no Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara.	17
Quadro 6. Matriz Curricular da EE Ministro Petrônio Portella Nunes, Ensino Médio.	18
Quadro 7. Matriz Curricular da EE Ministro Petrônio Portella Nunes, Ensino Fundamental II.	18

LISTA DE SIGLAS

PPP: Projeto Político Pedagógico
CME: Centro Municipal de Ensino
EE: Escola Estadual
MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE: Conselho Nacional de Educação
CEB: Câmara de Educação Básica
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
DRC: Documento de Referência Curricular de Tangará da Serra
MEC: Ministério da Educação
SEDUC/MT: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMEC: Secretaria Municipal de Educação
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ICE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO 1 - NOTAS INTRODUTÓRIAS	1
2	CAPÍTULO 2- METODOLOGIA.....	4
3	CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O PERCURSO HISTÓRICO DA ESCOLA ERNESTO CHE GUEVARA	7
4	CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPO INTEGRAL	23
4.1	A Escola do Campo em Tempo Integral: uma nova realidade	23
4.2	Escola do Campo em Tempo Integral sob a ótica docente	25
4.2.1	Comportamento e desempenho dos alunos após a implantação do modelo de ensino integral 25	
4.2.2	Análises sobre o modelo integral.....	32
4.2.3	Adequações espaciais e curriculares necessárias para a escola integral.....	38
4.2.4	A preparação para a atuação docente na escola integral.....	42
4.2.5	Potencialidades e desafios da escola integral.....	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
6	REFERÊNCIAS.....	52

1 CAPÍTULO 1 - NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nas últimas décadas, a Educação do Campo tem ganhado visibilidade nas agendas políticas e acadêmicas no Brasil, impulsionada pela luta de movimentos sociais e pela necessidade de reconhecer as especificidades dos territórios rurais no processo educativo. Nesse contexto, emergem debates sobre como políticas públicas nacionais, muitas vezes formuladas a partir de uma lógica urbana, são implementadas em realidades rurais, frequentemente sem considerar suas particularidades culturais, econômicas e territoriais (Arroyo, 2004).

Uma das políticas públicas voltadas à reestruturação da jornada escolar é o Programa de Ensino em Tempo Integral, que tem como objetivo ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, diversificar as experiências formativas e fomentar o desenvolvimento integral dos sujeitos (Brasil, 2014). Essa proposta dialoga com os princípios de uma educação integral e humanizadora, conforme defendido por autores como Libâneo (2013), que vê na ampliação da jornada uma oportunidade de reorganizar o tempo escolar de forma a contemplar dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais do desenvolvimento.

No entanto, embora esses fundamentos estejam teoricamente alinhados a uma concepção emancipadora de educação, a implementação dessa política em escolas do campo ainda carece de investigações aprofundadas sobre seus impactos reais, sobretudo a partir da vivência e da percepção dos sujeitos diretamente envolvidos — estudantes, professores, famílias e comunidades (Arroyo, 2007; Caldart, 2008).

De acordo com Molina (2012), a Educação do Campo exige uma abordagem que respeite as especificidades dos territórios rurais, suas práticas socioculturais e tempos próprios, o que muitas vezes entra em tensão com modelos uniformizados de tempo integral concebidos para contextos urbanos. Nesse sentido, Paro (2015) alerta que a ampliação da jornada escolar não deve ser compreendida como um fim em si mesma, mas como um meio para promover experiências educativas significativas, contextualizadas e vinculadas à realidade social dos educandos.

Além disso, Gadotti (2009) ressalta que uma proposta verdadeiramente integral deve articular a escola com o território, promovendo uma formação cidadã e crítica, o que implica reconhecer o campo como espaço de produção de saberes e cultura. Sem esse reconhecimento, o tempo integral corre o risco de reproduzir práticas descontextualizadas e, por consequência, ineficazes no fortalecimento da aprendizagem e da identidade dos estudantes do campo.

Comentado [AO1]: Pergunta 1: Quais dessas dimensões, a pesquisa demonstra que não foram contempladas?

Comentado [AO2]: Articular Escola com território, talvez essa ainda seja a fraqueza da implantação? E da construção de identidades dos estudantes do campo?

O presente trabalho busca contribuir para esse debate ao analisar a implantação do Programa de Ensino em Tempo Integral em uma escola da zona rural, localizada no município de Tangará da Serra, investigando como essa política tem afetado o cotidiano escolar e comunitário. Partindo da escuta de professores e estudantes, a pesquisa propõe uma leitura crítica da relação entre as diretrizes institucionais do ensino integral e a vivência concreta das comunidades do campo.

A ampliação da jornada escolar por meio do Programa de Ensino em Tempo Integral tem sido uma das principais estratégias adotadas pelas políticas públicas brasileiras na tentativa de promover uma formação mais ampla, equitativa e humanizadora. Contudo, a implementação desse modelo em territórios rurais suscita questionamentos relevantes, sobretudo quanto à sua adequação às realidades e às demandas específicas das comunidades do campo. A Educação do Campo, historicamente marcada por lutas em defesa de uma pedagogia contextualizada e crítica, exige que qualquer proposta de ampliação do tempo escolar considere não apenas o tempo cronológico, mas também o tempo social, cultural e comunitário em que os sujeitos estão inseridos.

Neste cenário, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a implantação do Programa de Ensino em Tempo Integral na Educação do Campo, com ênfase em seus impactos na rotina dos docentes. Para tanto, foram alcançados os seguintes objetivos específicos: investigar a percepção dos professores acerca dos desafios e possibilidades da implementação do Programa em escolas do campo; analisar o grau de alinhamento (ou o descompasso) entre as diretrizes do Programa de Ensino em Tempo Integral e as especificidades do contexto rural; e discutir as contribuições e limitações do ensino integral para a consolidação de uma educação do campo crítica e contextualizada.

A fundamentação metodológica deste estudo apoia-se em legislações educacionais e documentos institucionais que orientam a organização e a prática pedagógica no campo. Dentre os principais instrumentos utilizados estão: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que assegura o direito à educação e o respeito às diversidades regionais e culturais; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece os princípios da educação no campo e permite a organização da jornada escolar em tempo integral; o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), especialmente a Meta 6, que propõe ampliar a jornada escolar para ao menos 50% das escolas públicas; e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que reafirma o direito à educação integral e inclusiva.

Também se destacam a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE, 2002), reconhecendo a especificidade do contexto rural e orientando a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, além da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e do Documento de Referência Curricular de Tangará da Serra – DRC (Tangará Da Serra, 2012), que norteiam a organização curricular em âmbito nacional e municipal.

A pesquisa também se apoia nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas envolvidas: o PPP do Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara (Tangará Da Serra, 2021), que contempla os princípios da gestão democrática, da valorização do território e da construção coletiva do currículo; e o PPP da Escola Estadual Ministro Petrônio Portella Nunes (Mato Grosso, 2023), que descreve a organização da jornada ampliada, o papel da escola no campo e as relações escola-comunidade como elementos centrais para o desenvolvimento de uma educação integral e contextualizada.

A dissertação justifica-se pelo desejo de produzir conhecimento científico que possa circular de forma mais ampla em espaços acadêmicos e profissionais, ao mesmo tempo em que respeita a complexidade e a pluralidade de olhares sobre o objeto de estudo.

Nos capítulos seguintes, serão apresentados o contexto histórico da Educação do Campo, o Percorso Histórico da Escola que é lócus da pesquisa as diretrizes do Programa de Ensino em Tempo Integral, o referencial teórico que sustenta a análise, a metodologia adotada e, por fim, a análise das entrevistas feitas com os docentes que compõem o núcleo empírico da dissertação.

2 CAPÍTULO 2- METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida com uma abordagem qualitativa, que, conforme Martins (2004), envolveu análises exploratórias, as quais estimularam os entrevistados a refletirem livremente sobre o tema, o objeto ou o conceito em questão. Essas análises buscaram emergir aspectos subjetivos, atingindo motivações não explícitas ou mesmo inconscientes, de forma espontânea. A natureza exploratória da pesquisa foi fundamental para entender a percepção dos participantes sobre a questão abordada.

A escolha da unidade escolar se deu por critérios de acessibilidade, relevância para o tema e potencial para análise crítica da política pública em questão. Trata-se de uma escola com histórico de participação comunitária, mas que enfrenta desafios estruturais e pedagógicos relacionados à implementação de programas centralizados e de pouca aderência ao território.

O estudo foi realizado em uma escola pública situada na zona rural do município de Tangará da Serra no estado de Mato Grosso, no Assentamento Antônio Conselheiro, que passou a ofertar o ensino em tempo integral a partir do ano de 2022. A escola atende a estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, oriundos de comunidades rurais do entorno.

A coleta de dados foi conduzida por meio de entrevistas individuais e em profundidade, previamente agendadas com os participantes. Utilizou-se, para tal, um roteiro semiestruturado, composto por um conjunto de seis questões previamente definidas, mas que possibilitaram flexibilidade nas respostas, permitindo ao entrevistador explorar aspectos emergentes durante a conversa.

O roteiro de perguntas semiestruturadas que nortearam a coleta de dados primários desta pesquisa. As questões foram elaboradas com uma abordagem exploratória e aberta, visando aprofundar a compreensão sobre as percepções e experiências dos participantes em relação à implementação do modelo de ensino em tempo integral.

As entrevistas foram conduzidas em um ambiente que priorizou o conforto e a segurança dos participantes, facilitando a livre expressão de suas vivências. A opção pelo tempo verbal pretérito perfeito foi estrategicamente empregada para capturar relatos de ações e experiências que, embora concluídas, possuem relevância contínua e impacto no contexto atual da pesquisa. O objetivo foi elicitare descrições detalhadas e reflexões aprofundadas sobre o processo de adaptação e os resultados percebidos seguem as perguntas que compuseram o instrumento de coleta:

1. Quais as mudanças mais significativas foram percebidas no comportamento e desempenho dos alunos após a implantação do modelo de ensino em tempo integral?
2. Como é estruturada a rotina diária dos alunos? Houve alterações na grade curricular com a adoção do modelo de tempo integral?
3. Existe algum diferencial pedagógico ou metodologia específica adotada após essa transição?
4. Na sua percepção, quais são as principais vantagens e desvantagens do ensino em tempo integral?
5. Ocorreram alterações na carga horária e na estrutura física da escola?
6. Em sua avaliação, a escola em tempo integral tem colaborado efetivamente com o aprendizado dos alunos?

A presente pesquisa de campo se baseou em entrevistas com 10 docentes, com o objetivo de investigar suas percepções e experiências sobre o tema em estudo. A amostra incluiu profissionais de diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

O quadro a seguir apresenta as informações detalhadas de cada participante, incluindo sua formação acadêmica, idade e área de atuação, para contextualizar e fundamentar a análise dos dados qualitativos coletados.

Quadro 1. Informações sobre os docentes entrevistados.

Origem	Idade	Formação	Atuação docente
Campo	32	Pedagogia/História	Pedagogia
Campo	42	Pedagogia/Matemática	Pedagogia
Campo	47	Pedagogia	Pedagogia
Campo	50	Pedagogia	Pedagogia
Campo	34	Pedagogia	Pedagogia
Cidade	30	Educação Física	Educação Física
Campo	27	Geografia	Geografia
Campo	60	Letras	Língua Portuguesa
Cidade	41	Biologia/Ciências	Biologia
Cidade	40	Letras	Língua Portuguesa e Arte

A análise adotou a abordagem qualitativa com estudo de caso e objetivo exploratório. As técnicas de coleta de dados e análise envolveram inicialmente a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e as matrizes curriculares de ensino das duas instituições

escolares envolvidas na pesquisa, com o objetivo de compreender as diretrizes educacionais e os princípios que orientam a organização pedagógica de cada unidade e nas legislações vigentes sobre escola em tempo integral. E para a interpretação das entrevistas realizadas, a análise foi orientada pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), com categorias emergentes a partir dos discursos docentes. Dessa forma, garantiu-se que os temas principais fossem abordados, ao mesmo tempo em que os entrevistados puderam explorar áreas que consideraram importantes, como sugerido por Martins (2004).

A pesquisa respeitou os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE. Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações.

3 CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O PERCURSO HISTÓRICO DA ESCOLA ERNESTO CHE GUEVARA

A Educação tem por conceito como um processo de criação e recriação dos indivíduos a partir das suas relações com outros homens e das suas relações com aspectos econômicos, ambientais, culturais, das condições sociais e históricas do processo civilizatório da humanidade (Zatti; Pagotto-Euzebio, 2022). No âmbito da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, em seu art. 1º, a educação deve: “[...] abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). E Por educação do campo concebe-se toda ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos, pantaneiros e extrativistas e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida (Caldart, 2000; Molina; Jesus, 2004; Fernandes, 2000; Arroyo, 2004).

Essa modalidade educativa compreende também que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura. Sobre as medidas de adequações da escola à vida do campo, a LDB aponta os seguintes princípios:

- Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses na zona rural;
 - II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Nesse contexto, as questões relativas à atuação e à formação docente estão no centro de amplas discussões, ocorridas em fóruns que extrapolam os espaços dos especialistas ou dos gestores dos sistemas de ensino. Arroyo (2007, p. 361) afirma que:

Demanda-se dos currículos que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino aprendizagem para garantia do direito à educação dos povos do campo (Arroyo 2007, p. 361).

Assim destaca a importância de que os currículos das escolas do campo incorporem, sistematizem e aprofundem os saberes produzidos pelas próprias comunidades camponesas. Essa incorporação não deve ocorrer de forma superficial, mas sim em diálogo com os conhecimentos sistematizados pelas teorias pedagógicas, didáticas e organizacionais da escola. Tal perspectiva busca assegurar o direito à educação dos povos do campo de maneira contextualizada, respeitando suas identidades, culturas e formas próprias de produção do conhecimento. Dessa forma, o autor defende uma proposta curricular que promova uma educação emancipadora, comprometida com a realidade concreta dos sujeitos do campo e com a superação das desigualdades históricas.

Logo, discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional. No seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive.

Segundo Molina (2006), o exercício da docência não deve se restringir à mera aplicação de modelos pedagógicos previamente definidos. Pelo contrário, é necessário que o professor compreenda e em frente a complexidade inerente à prática educativa concreta, construída no cotidiano escolar e nas múltiplas realidades dos educandos. Nesse sentido, a formação docente exige um compromisso com a reflexão crítica e contínua sobre a própria prática. Essa concepção encontra eco em Freire (1991, p. 58), ao afirmar que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Ambos os autores apontam para uma perspectiva de formação docente dinâmica, dialógica e situada, que reconhece o educador como sujeito histórico em constante transformação. Visto que, buscar mais conhecimento auxiliará a compreensão sobre o conceito da Educação do Campo e suas especificidades para a formação dos indivíduos, sem deixar de considerar a dimensão da universalidade, ou seja, buscar especializações específicas ajudam a entender a realidade e os desafios da educação do campo. Ademais, Ramos, Moreira e Santos (2004) sob o mesmo ponto de vista, declaram que uma escola deve proporcionar aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

Estudar sobre práticas da Educação do campo, possibilita aos professores, alunos e comunidade em geral um aprendizado, que eles utilizaram pelo resto de suas vidas e vai ser de extrema ajuda a eles mesmos, pois assim, está inserindo-os na realidade em que se deve trabalhar. Com isso, pode se construir práticas específicas do campo e uma sustentação para permanência no campo, pois Arroyo (2004, p. 25) afirma:

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma construção de modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença (Arroyo 2004, p. 25).

E Freire (1989, p. 39), ainda afirma que: “O camponês descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, também, é capaz de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas, como sujeito da história” isso é a conscientização dos camponeses na transformação de suas próprias realidades. Por essa razão, os educadores que estão inseridos no campo, devem fazer uso de práticas que irão valorizar e ajudar aos moradores do campo, bem como sua cultura e a parte econômica da agricultura familiar.

Deve-se formar meios para que a partir do projeto formativo redesenhado, outras dimensões importantes e que precisam ser alteradas, para garantir que as escolas tradicionais do meio rural possam vir a se transformar em escolas do campo, referem-se às relações sociais vividas na escola, cujas mudanças devem ser dirigidas (Caldart, 2010).

No Brasil as décadas de 1960 e 1970 foram momentos marcantes. Houve maior penetração do capital internacional na economia, resultando num crescimento das contradições do capital nacional-desenvolvimentista. Em consequência disso houve o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das Igrejas com as lutas sociais.

Houve também o crescimento e a difusão de experiências que viam na educação um dos instrumentos que proporciona uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presentes na sociedade brasileira.

Neste período, as lutas pelas reformas de base - reformas eleitorais, tributárias, agrárias, urbanas, bancária e universitária – foram fortalecidas. Por parte da ditadura militar houve uma forte repressão a todos estes movimentos sociais, tanto no campo, quanto na cidade. Ocorreram muitas prisões arbitrárias, torturas, processos forjados, assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais, de membros de igreja e de partidos de esquerda. Juntamente com isso, a ditadura impôs projetos e medidas com o objetivo de integrar o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial (Queiroz, 1997, p. 55).

Esse contexto histórico evidencia como a educação esteve profundamente ligada às disputas por hegemonia e transformação social. A repressão do regime militar não apenas buscou desarticular os movimentos sociais emergentes, mas também silenciar formas de conhecimento crítico e emancipador que se gestavam em comunidades camponesas, sindicatos e espaços populares. No entanto, mesmo diante da violência institucionalizada, a educação permaneceu como espaço de resistência e afirmação de identidades coletivas. As práticas pedagógicas desenvolvidas no campo, muitas vezes inspiradas nas ideias de Paulo Freire, fortaleceram a noção de que os sujeitos do campo não são meros receptores do saber, mas protagonistas na luta por justiça social, por reforma agrária e pela reconstrução de um projeto de país que incluía a diversidade de seus povos. Assim, compreender a trajetória da Educação do Campo implica reconhecer seu papel como instrumento político-pedagógico de enfrentamento às estruturas de dominação e exclusão que marcaram (e ainda marcam) a sociedade brasileira.

Nesse percurso, encontra-se o Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara, localizado no Assentamento Antônio Conselheiro, que surgiu a partir da desapropriação da fazenda Itapirapuã e está localizado na Região Médio Norte de Mato Grosso entre os municípios de Tangará da Serra, Nova Olímpia e Barra do Bugres, na área de aproximadamente 38.335 hectares de terra, foram assentadas cerca de 1000 famílias que estão divididas em 36 agrovilas e uma comunidade, variando o número de lotes de uma para outra (Tangará da Serra, 2021, p. 5)

O parcelamento dos lotes foi projetado tipo “raio de sol”, para facilitar a implantação de infraestrutura como, sistema de água, energia elétrica e facilitar a comunicação e cooperação entre as famílias. Devido à topografia não permitir o parcelamento total tipo raio de sol, parte foi parcelada de forma tradicional popularmente conhecida como “quadrado burro”. A primeira escola do Assentamento Antônio Conselheiro nasceu como Escola “Ernesto Che Guevara”, ainda no período de acampamento, em 1996, com o propósito de ensinar a partir da realidade, fazendo com que o contexto sócio-histórico, fosse o princípio norteador do projeto político pedagógico (Tangará da Serra, 2021).

Como a maioria das famílias estava com seus filhos e filhas também acampados, surgiu então, a necessidade de ter uma escola para atendê-los. Não reconhecidos como moradores oficiais desse município, Tangará da Serra - MT, não tiveram uma escola regularizada, surgindo assim à necessidade de encontrar alternativa para resolver tal problemática, então foram construídos barracos de palhas e improvisadas salas de aulas para atender minimamente

às necessidades educacionais daquelas crianças, nesse momento é criada a Escola “Ernesto Che Guevara” (Tangará da Serra, 2021).

Neste momento, a escola foi construída pelos próprios acampados, utilizando materiais disponíveis no local, como palhas, conforme pode se observar na Figura 1.

Figura 1. Escola construída de palha.



Fonte: Souza, 2022.

Em 1998, como fruto de luta dos trabalhadores, foi desapropriada a fazenda Tapirapuã para assentar esses acampados. É nesse momento que se cruzam a história da escola “Ernesto Che Guevara” e Escola “Tapirapuã”. Assim estando institucionalmente em uma área, as famílias conquistam o direito de munícipes e agora como tangaraenses e como reflexo dessa conquista conseguem protocolar a Escola “Ernesto Che Guevara”, porém com o nome da antiga escola já existente, Tapirapuã (Tangará da Serra, 2021).

Esta dualidade de denominação é reflexo de uma relação cheia de conflito entre a comunidade e a administração local, relação esta que se estendeu por vários anos, de um lado a comunidade reconhecia como Escola “Ernesto Che Guevara” e do outro a Secretaria Municipal de Educação reconheceu oficialmente a Escola por Tapirapuã. Assim a Escola Ernesto Che Guevara se constrói e é possível destacar as seguintes fases vividas pela instituição (Tangará da Serra, 2021). No ano de 1997 data que marca sua instituição no município de Tangará da Serra-MT, na relação conflituosa com os órgãos competentes, as exigências por

uma estrutura de funcionamento atendida com lonas e palhas para construção de barracos que junto com as casas dos antigos moradores da fazenda abrigam os estudantes, que nesse momento eram educandos do Ensino Fundamental e EJA (Tangará da Serra, 2021).

Já em 1998, a prefeitura sob pressão da comunidade doa uma escola desativada de madeira, apoiados neste momento pela prefeitura os assentados a constroem no Assentamento. Neste período a escola tem um grande crescimento, passa a ter em torno de 830 educandos e educandas legalmente matriculados. Mantendo essa característica até início do ano de 2000. (Tangará da Serra, 2021).

Após dois anos de luta, a comunidade conquista através de doação, uma escola de madeira que estava desativada como mostra a Figura 2.

Figura 2. Escola de madeira que estava desativada e foi doada pela prefeitura.



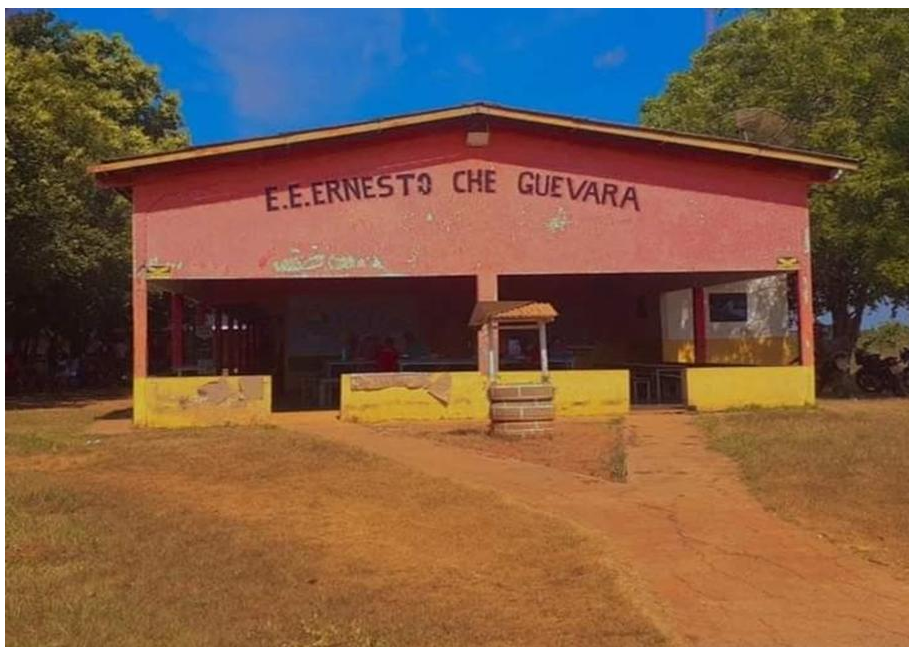
Fonte: Noeli Ferreira.

No entanto, em 2000 a escola sofre uma mudança: como todas as famílias já estavam assentadas e o assentamento tinha ampliado houve a necessidade de construir duas outras escolas no Assentamento, a Escola “Paulo Freire” e “Marechal Rondon” (Tangará da Serra, 2021).

Seguindo assim neste ritmo até o ano de 2005, data que marca a inauguração da escola de alvenaria (Figura 3). Também marca a retomada do ensino noturno, estes dois itens,

oportunizam a volta dos assentados à escola e consequentemente o aumento do fluxo de alunos na escola, aumento este de mais de cinquenta por cento no seu número de estudantes. Também é neste ano que a escola obtém uma das suas maiores conquistas, que foi a oficialização do nome “Ernesto Che Guevara.” (Tangará da Serra, 2021).

Figura 3. Escola de Alvenaria inaugurada em 2005.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Outro marco importante para a comunidade foi no ano de 2006, com a chegada de professores efetivos, trazendo vantagens e limites: passa a ter profissionais qualificados nas áreas do conhecimento, porém houve mudança dos atores que vinham construindo junto com a comunidade a história da escola e surge a necessidade de adaptação dos novos sujeitos na dinâmica escolar, diminuindo um pouco o ritmo do processo histórico de construção da escola. (Tangará da Serra, 2021).

Já no ano de 2009 iniciou-se o processo de estadualização, pois o ensino fundamental e médio funcionava como extensão da Escola Estadual “Ministro Petrônio Portella Nunes”, ou seja, salas anexas. No dia 22 de maio de 2009 foi aprovada a estadualização através de uma Assembleia Pública com a comunidade escolar. E no dia 25 de agosto de 2009 é criada a Escola

Estadual “Ernesto Che Guevara”, através do Decreto Lei 2.124 de 25 de agosto de 2009 (Mato Grosso, 2009).

A escola é determinada pelo processo histórico, isso remete a estar sempre em transformação e ao final do ano de 2019, ao finalizar o termo de cedência do município para o estado, a gestão municipal do referido ano, tomou a decisão de não renovar o termo de cedência novamente, retomando o domínio da estrutura da escola para o município. Essa decisão ocasionou na mudança de rede do ensino da nossa escola, ficando a educação infantil e o fundamental na responsabilidade do município, e o ensino médio funcionando como sala anexa da rede estadual. Com isso a mudança do nome da escola de Escola Estadual Ernesto Che Guevara para Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara (Tangará da Serra, 2021).

No ano de 2021, o Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara passou a ofertar a modalidade de ensino em tempo integral, alinhando-se às políticas públicas de ampliação da jornada escolar no campo. Essa mudança implicou não apenas uma reorganização do tempo pedagógico, com adaptações curriculares e ampliação da carga horária, mas também exigiu intervenções significativas na infraestrutura da instituição.

Nesse sentido, a escola foi beneficiada com obras de reforma e ampliação de seus espaços físicos (Figura 4), visando atender às novas demandas pedagógicas e ao tempo estendido de permanência dos estudantes. Entre as melhorias realizadas, destaca-se a construção de uma quadra poliesportiva, que passou a integrar as práticas educativas e atividades complementares, contribuindo para o desenvolvimento integral dos educandos.

Figura 4. Escola após a reforma em 2023.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No ano de 2023, a instituição passou por novas reorganizações em sua estrutura administrativa e pedagógica. A oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I passou a ser de responsabilidade do município, por meio do Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara. Já as etapas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio ficaram sob a

responsabilidade do Estado, sendo administradas como salas anexas à unidade escolar, porém vinculadas à Escola Estadual Ministro Petrônio Portella Nunes, localizada a mais de 70 km de distância. No Quadro é possível verificar a distribuição das turmas nas escolas mencionadas.

Quadro 2. Distribuição das turmas por escola.

Nível de Ensino	C.M.E. Ernesto Che Guevara	E.E. Min. Petrônio Portella Nunes
Educação Infantil	Pré I e II	—
Ensino Fundamental I	1º ano	—
	2º ano	—
	3º ano	—
	4º ano	—
	5º ano	—
Ensino Fundamental II	—	6º ano
	—	7º ano
	—	8º ano
	—	9º ano
Ensino Médio	—	1º ano
	—	2º ano
	—	3º ano

Fonte: Gestão municipal de educação.

Cabe salientar que a escola está em constante transformação, e busca fortalecer-se como escola do/no campo, na luta por um currículo que garanta uma educação voltada para a realidade camponesa, reafirmando seus valores e garantindo a qualidade do ensino e a inclusão. (Tangará da Serra, 2021).

Com a implantação do ensino em tempo integral, as matrizes curriculares das duas redes de ensino municipal e estadual passaram por alterações significativas. Além da ampliação da carga horária, houve a inclusão de componentes curriculares diversificados, com a oferta de disciplinas eletivas que visam atender aos interesses, potencialidades e realidades dos estudantes. Essas mudanças refletem a proposta pedagógica do tempo integral, que busca promover uma formação integral e integrada, articulando saberes acadêmicos, culturais, sociais e do cotidiano. As modificações implementadas nas matrizes podem ser observadas nos Quadros 3, 4 e 5 apresentados a seguir, os quais demonstram as novas composições curriculares adotada pela Escola Ernesto Che Guevara e nos Quadros 6 e 7, pela Escola Estadual Ministro Petrônio Portella.

Quadro 3. Matriz curricular educação em tempo integral - ensino fundamental anos iniciais Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara. Base comum 1º ao 5º.

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa; Língua inglesa; Educação Física; Artes.
Matemática e suas tecnologias	Matemática.
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Ciências Naturais.
Ciências Humanas e suas tecnologias	História; Geografia; Ensino Religioso

Quadro 4. Componentes da matriz curricular diversificada educação em tempo integral - ensino fundamental anos iniciais Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara. Base comum 1º ao 5º.

Categoria	Componentes Curriculares
Obrigatório	Leitura e Produção de texto e Cultura e Arte
	Educação Financeira e Raciocínio Lógico
	Vivências Esportivas, Motoras e Jogos Educativos

Quadro 5. Educação infantil pré I e pré II no Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara.

Eixos norteadores: Interações e a brincadeiras direitos de aprendizagem / conviver / brincar / participar / explorar / expressar / conhecer-se
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS Em conformidade com a BNCC, são cinco os campos de experiências para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas: • O eu, o outro e o nós (eo); • Corpo, gestos e movimentos (eg); • Traços, sons, cores e formas (ts); • Escuta, fala, pensamento e imaginação (ef); • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (et). Considera-se importante destacar que os campos de experiência não são lineares, ou seja, não obedecem uma ordem de prioridades, mas articulam-se entre si.

Quadro 6. Matriz Curricular da EE Ministro Petrônio Portella Nunes, Ensino Médio.

Área de Conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Língua Portuguesa Literatura e Produção de Texto Língua Estrangeira (Inglês) Arte
Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática Resolução de Problemas
Ciências da Natureza (CNT)	Biologia Química Física Prática Experimental
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	Filosofia Geografia História Sociologia
Educação Física	Educação Física
Eletivas e Itinerários Formativos	Saberes do Campo Agroecologia Agricultura Familiar Economia Solidária Projeto de Vida Eletivas diversas (pré-itinerário em LGG, CNT, MAT)
Projetos Específicos	Tutoria Estudo Orientado Avaliação Semanal Atividades Integradoras Corresponsabilidade Social

Quadro 7. Matriz Curricular da EE Ministro Petrônio Portella Nunes, Ensino Fundamental II.

Área do Conhecimento	Componente Curricular
Linguagens	Educação Física
Linguagens	Língua Estrangeira (Inglês)
Linguagens	Língua Portuguesa
Linguagens	Arte
Matemática	Matemática
Parte Diversificada	Ensino Religioso
Ciências Humanas	Geografia
Ciências Humanas	História
Parte Diversificada	Iniciação Científica
Parte Diversificada	Ciências e Saberes do Campo
Parte Diversificada	Práticas Experimentais - EF
Parte Diversificada	Protagonismo
Parte Diversificada	Projeto de Vida - EF
Parte Diversificada	Disciplina Eletiva 1 - EF
Parte Diversificada	Disciplina Eletiva 2 - EF
Parte Diversificada	Estudo Orientado e Avaliação Semanal - EF
Parte Diversificada	Tutoria - EF
Parte Diversificada	Literatura e Produção de Texto - EF
Parte Diversificada	Resolução de Problemas - EF
Ciências da Natureza	Ciências da natureza

As matrizes curriculares das escolas do campo em tempo integral revelam um compromisso com a formação integral dos estudantes, articulando os conhecimentos científicos aos saberes locais, especialmente valorizando a vida no campo. As matrizes analisadas da CME Ernesto Che Guevara, e da EE Ministro Petrônio Portella Nunes (Ensino Médio), e do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) compartilham características estruturantes, embora com especificidades conforme a etapa de ensino.

Um ponto em comum é a inclusão de componentes curriculares voltados à realidade do campo, como "Ciências e Saberes do Campo", "Agroecologia", "Agricultura Familiar" e "Economia Solidária". Isso está alinhado à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (CNE, 2002), que orienta a Educação do Campo a considerar as peculiaridades socioculturais, econômicas e ambientais das populações rurais. Esses componentes permitem aos estudantes o desenvolvimento de competências para permanecer e transformar o meio em que vivem, com autonomia e criticidade.

“A escola do campo deve ter um currículo que considere o contexto de vida e trabalho dos povos do campo, respeitando suas especificidades culturais e promovendo uma educação contextualizada.” (CNE, 2002).

Nos três exemplos, há um investimento em disciplinas eletivas e projetos interdisciplinares, como "Projeto de Vida", "Tutoria", "Estudo Orientado", "Atividades Integradoras", "Leitura e Produção de Texto", "Educação Financeira" e "Resolução de Problemas". Esses componentes transcendem a fragmentação disciplinar, promovendo o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de projetos de vida em consonância com o território.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio também reforçam essa orientação, exigindo itinerários formativos flexíveis e integradores, como os evidenciados na matriz curricular da EE Ministro Petrônio Portella Nunes, visto que “a formação integral requer uma abordagem pedagógica que articule os conhecimentos escolares às experiências pessoais e sociais dos estudantes.” (Brasil, 2017).

As matrizes curriculares das referidas escolas incluem componentes clássicos como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês e Arte, garantindo o direito à aprendizagem comum a todos os brasileiros. Ao mesmo tempo, a parte diversificada das escolas do campo se destaca ao incluir práticas ligadas à experimentação, protagonismo e educação ambiental, fundamentais para o fortalecimento da identidade camponesa e da sustentabilidade.

Comentado [H3]: No papel. E nas práticas pedagógicas esse compromisso é cumprido?

A carga horária estendida permite o desenvolvimento de projetos e vivências mais ricas, como "Vivências Esportivas, Motoras e Jogos Educativos" na CME Che Guevara. Isso está em consonância com os princípios da Educação Integral, que visam ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social dos estudantes, como previsto nos programas federais como o Mais Educação e o Programa Escola em Tempo Integral.

O Projeto Político Pedagógico deve servir para guiar a escola, indicando a direção que os gestores, coordenadores, professores, funcionários, alunos e famílias devem seguir para alcançar os objetivos de aprendizagem. No C.M.E. Ernesto Che Guevara o ensino fundamental final e ensino Médio são salas anexas da EE Petrônio Portela Nunes que fica há mais de 70 km de distância, e por isso analisamos seu documento de Projeto Político Pedagógico, que diz em seu texto como são ofertadas as turmas e seu modelo de ensino oferta o ensino fundamental final na modalidade campo integral, o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos (Mato Grosso, 2023).

Comentado [H4]: A escola tem o apoio financeiro necessário para efetivar essas práticas em todos os anos de ensino?

Ambos os PPPs reconhecem a importância da educação do campo como direito histórico dos povos rurais e como ferramenta de transformação social. Conforme Arroyo (2004), “a escola do campo, no campo”, deve respeitar os tempos, saberes e modos de vida dos camponeses, promovendo uma pedagogia enraizada na territorialidade e nos direitos sociais.

A escola Ernesto Che Guevara afirma, em seu PPP, que ainda opera “nos moldes de uma escola urbana”, mesmo estando localizada em assentamento rural. Isso indica uma tensão entre os princípios da educação do campo e sua implementação prática, reforçando o alerta de Caldart (2004), que argumenta que “não basta levar a escola ao campo, é preciso que ela seja do campo”.

Já a escola Petrônio Portella, desde 2022, aderiu oficialmente ao regime de ensino integral com 7 horas diárias, ampliadas para 8 horas em 2023, adaptando a grade curricular com disciplinas da base comum e diversificada, incluindo agroecologia e economia solidária. Isso representa um avanço importante na incorporação dos princípios da educação do campo, como aponta Molina (2010): “A educação do campo em tempo integral precisa articular currículo e território, saber local e ciência, tempo escolar e tempo da vida”.

A proposta curricular nas duas escolas prevê a valorização dos saberes locais. A escola Petrônio Portella apresenta disciplinas contextualizadas como agroecologia e práticas sustentáveis. O PPP do Che Guevara menciona a integração entre o conhecimento escolar e a

Comentado [H5]: Esse parágrafo está muito confuso .

realidade do assentamento, reforçando a construção coletiva do conhecimento e a valorização das práticas culturais e produtivas locais.

Contudo, o PPP do Che Guevara reconhece que muitos dispositivos legais e diretrizes da Educação do Campo “não estão sendo implementados de fato”. Isso explicita a lacuna entre teoria e prática, como destaca Arroyo (2012), ao afirmar que “as escolas do campo sofrem com a transposição do modelo urbano, sem a devida adaptação à ruralidade”.

A gestão democrática é um ponto de destaque positivo em ambos os PPPs. A escola Petrônio Portella realiza reuniões com lideranças de turma a cada 15 dias, promove a escuta dos estudantes por meio do Conselho Deliberativo e Grêmio Estudantil, e mantém comunicação direta com pais via WhatsApp. A escola Che Guevara enfatiza a construção coletiva do PPP com a comunidade escolar, buscando corresponder às expectativas da comunidade quanto a uma educação de qualidade e transformadora.

Paulo Freire (1996) já enfatizava que “a escola é lugar de diálogo”, e os PPPs demonstram esse esforço de aproximação, embora ainda com limitações de participação ativa e sistemática em algumas instâncias.

Ambas as escolas enfrentam dificuldades operacionais típicas do campo: transporte escolar precário, carência de recursos tecnológicos e desafios com a alimentação escolar. A escola Petrônio Portella, por exemplo, relata que o gestor precisa buscar pessoalmente os alimentos na cidade, pois as empresas se recusam a fazer entregas nas áreas rurais.

Esses obstáculos comprometem a efetividade do tempo integral como espaço de formação ampliada e diversificada, apontando a necessidade de políticas públicas específicas para garantir infraestrutura adequada no campo (Molina, 2010).

A análise dos PPPs evidencia que as escolas estão no caminho para consolidar uma proposta de educação do campo em tempo integral, porém ainda estão em processo de adaptação. Há avanços significativos no currículo contextualizado e na escuta da comunidade, mas persistem desafios na estrutura física, na operacionalização do tempo ampliado e na implementação das diretrizes da educação do campo.

Ambos os Projetos Políticos Pedagógicos refletem um alinhamento com a LDB (Brasil, 1996) no que tange à:

- Ampliação do tempo de permanência na escola para o desenvolvimento integral do aluno;
- Curriculo diversificado, com foco no desenvolvimento de competências sociais, emocionais e culturais;
- Participação da comunidade escolar, promovendo a gestão democrática e a inclusão da família nos processos educacionais;
- Adequação ao contexto rural, proporcionando uma educação que respeita às características e demandas dos alunos do campo (Brasil, 1996).

Essa perspectiva reforça a função social da escola como espaço de construção do conhecimento e da cidadania, sobretudo em comunidades assentadas, onde a educação deve dialogar com o território, os saberes locais e a agricultura familiar. O alinhamento entre os PPPs e os princípios da LDB contribui para consolidar uma proposta educativa coerente com as demandas da Educação do Campo e fortalece o papel das escolas como protagonistas na luta por direitos e transformação social.

4 CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPO INTEGRAL

4.1 A Escola do Campo em Tempo Integral: uma nova realidade

Um elemento central da Educação do Campo o trabalho é, ao mesmo tempo, um processo necessário de sobrevivência e um princípio educativo, cujo responsável por esta educação não formal são os próprios pais (Brandão, 1999; Camacho, 2014).

Assim podemos observar que os educandos em sua maioria têm a necessidade de trabalhar em sua propriedade juntamente com o restante de seus familiares e esse trabalho é o que vem colaborar com a renda que sustenta a família. Assim a terra-território deve ser a temática central, pois lhe é inerente às questões relativas ao modo de vida, produção, cultura, identidade, luta, territorialidade.

Tópicos como: o conflito/disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio, a concentração fundiária, a reforma agrária, a territorialização desterritorialização-reterritorialização dos povos do campo, os movimentos socioterritoriais do campo, agroecologia, soberania alimentar, território/territorialidade e trabalho familiar camponês, devem fazer parte do currículo da formação específica de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007; Camacho, 2014).

Espera-se assim, que a Educação do Campo em tempo integral faça a diferença na vida de seus alunos e na comunidade que está inserida, partindo da realidade da vida camponesa reafirmando sua identidade em cada disciplina estudada. Essa compreensão, da Educação Básica e do Currículo temos a concepção de que o processo educativo não pode ser fragmentado ou descolado das experiências vividas pelos sujeitos do campo.

O currículo deve ser construído de forma integrada, articulando os saberes escolares com os saberes populares, reconhecendo a terra, o trabalho, a cultura e a organização social como elementos estruturantes da formação dos educandos. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço de valorização do conhecimento local e de fortalecimento da identidade camponesa, promovendo a autonomia, a criticidade e o protagonismo dos estudantes na transformação de suas realidades (Caldart, 2000; Arroyo, 2004; Molina; Jesus, 2004).

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Diretrizes Operacionais, Art. 2º, parágrafo único).

Por isso, é preciso que na construção do Projeto Político Pedagógico haja uma articulação entre a família e comunidade escolar, para que os conhecimentos adquiridos na vida do jovem camponês venham se unir com os conhecimentos escolares disponíveis no programa oferecido na escola do campo em tempo integral com um currículo que contemple todas as esferas das vivências dos estudantes. De tal modo poderá ser consolidada a compreensão de educação como processos formativos que se desenvolvem: na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, como apresenta a LDB 9.3494/96, no seu artigo 1º.

A Escola do Campo em tempo Integral deve, a partir dos conhecimentos científicos já sistematizados nas várias áreas, disciplinas e conteúdos, assistir os estudantes a entenderem e perceberem: a realidade da luta, e pela permanência na terra no Brasil e em sua região; as características de produção, de como são manejadas as terras em cada agrovila em seu assentamento, o ato de “estudar” não será meramente por obrigação, mas fará parte de seu cotidiano.

A Educação do Campo e Educação do Campo em Tempo Integral no Brasil estão em construção/transformação constante têm uma função um encargo imprescindível. É imperativo que se tenha uma grande discussão com debates sérios e constantes para que se tenha uma construção de políticas públicas adequadas tendo a participação efetiva dos povos camponeses e que a educação do campo não seja abordada como isolada, mas sim como instrumento de transformação. Por isso é fundamental que seja inserido no currículo e no Projeto Político Pedagógico temas como: diversidades dos povos camponeses, cidadania, cultura e arte dos povos do campo, agroecologia, terra e trabalho, sustentabilidade. Desse modo, torna-se possível a construção de uma proposta educativa que se inscreva, de forma autêntica, na realidade dos povos do campo. Assim, a escola poderá ofertar uma Educação do Campo em Tempo Integral viva, dinâmica e significativa — que transcenda a simples ocupação do tempo e se articule com a vida concreta dos sujeitos do campo, integrando saberes escolares e experiências comunitárias, para além das teorias e disciplinas formalmente instituídas. Nesse sentido, o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, com foco no desenvolvimento integral do estudante e na equidade educacional. A proposta busca ampliar a jornada escolar diária para, no mínimo, sete

horas, fortalecendo a aprendizagem por meio de um currículo que contemple as diferentes dimensões do ser humano – intelectual, física, social, emocional e cultural (Brasil, 2023).

No âmbito estadual, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) tem promovido a expansão da jornada escolar nas escolas do campo e quilombolas, com uma proposta curricular que respeita as especificidades territoriais, culturais e econômicas das comunidades rurais. Em 2023, o Estado atendeu 10 Escolas do Campo e 2 Quilombolas com a modalidade de tempo integral, fortalecendo o compromisso com uma educação contextualizada, plural e transformadora (Mato Grosso, 2023).

4.2 Escola do Campo em Tempo Integral sob a ótica docente

4.2.1 Comportamento e desempenho dos alunos após a implantação do modelo de ensino integral

A presente seção tem por finalidade apresentar e analisar os principais resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com profissionais da Escola Municipal Ernesto Che Guevara, localizada no Assentamento Antônio Conselheiro. A referida instituição atende estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, enquanto os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio são atendidos por meio de salas anexas vinculadas à Escola Estadual Ministro Portella Nunes, situada no mesmo município de Tangará da Serra – MT.

As análises empreendidas buscaram compreender os impactos percebidos com a implantação do modelo de educação em tempo integral, com ênfase nos aspectos relacionados ao comportamento, ao desempenho acadêmico e à adaptação dos estudantes à nova dinâmica escolar.

As falas dos entrevistados foram examinadas com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que permite a sistematização e interpretação das mensagens a partir de categorias temáticas emergentes. Segundo a autora, essa metodologia possibilita organizar o material empírico de forma a revelar significados implícitos nas falas, respeitando o contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, os resultados foram organizados por categorias que emergiram a partir da leitura flutuante e codificação das entrevistas, permitindo compreender as diferentes percepções sobre os efeitos do tempo integral na vivência escolar dos alunos, sob a ótica dos docentes que atuam nessa escola. A seguir, apresentam-se as discussões relativas à primeira

pergunta da pesquisa, com o intuito de evidenciar as mudanças mais significativas observadas pelos participantes no comportamento e desempenho dos estudantes após a adoção do novo modelo educacional.

A análise qualitativa das entrevistas, conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), revelou diferentes percepções quanto às transformações comportamentais e de rendimento dos alunos após a adoção da jornada ampliada na Escola Ernesto Che Guevara, no Assentamento Antônio Conselheiro. De acordo com as respostas das entrevistas, é possível separar as respostas em cinco categorias que são cansaço e rendimento, socialização e vínculos, desmotivação e responsabilidade, adaptação ao modelo e influência do contexto familiar, e agitação comportamental e socialização.

A imagem apresentada sintetiza os resultados da análise de alguns entrevistados. A Figura 5 busca ilustrar as múltiplas dimensões envolvidas no processo de implantação do ensino integral, revelando tanto seus desafios quanto seus impactos na dinâmica escolar e no desenvolvimento dos estudantes.

Figura 5. Múltiplas dimensões envolvidas no processo de implantação do ensino integral.



Fonte: Elaboração própria.

A partir dos relatos obtidos, observou-se que um dos efeitos mais recorrentes da permanência prolongada na escola é o cansaço físico e mental dos estudantes, especialmente no período vespertino. Esse desgaste se manifesta por meio da redução da atenção, da queda no rendimento e da diminuição do engajamento nas atividades propostas. Tal condição é agravada, em muitos casos, pela longa distância entre a residência dos alunos e a escola, o que os obriga a acordar em horários muito precoces, comprometendo ainda mais sua disposição ao longo do dia. Em geral, os estudantes demonstram maior produtividade e concentração no turno da manhã, enquanto à tarde apresentam sinais de exaustão, dificultando o andamento das aulas e a manutenção da disciplina em sala.

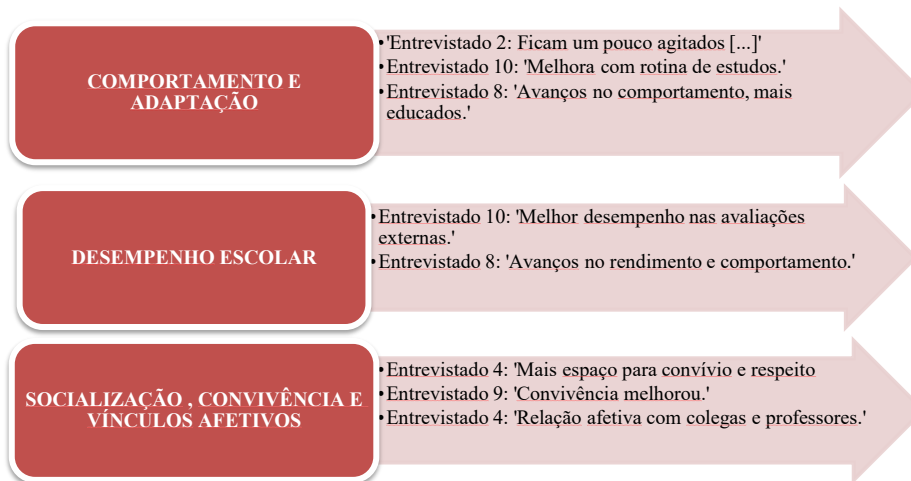
Os discursos refletem uma questão central que Bardin (2016) destaca em sua metodologia: a análise de conteúdo permite destacar os sentidos subjacentes nas falas, no caso, a percepção de que a extensão da jornada escolar sem uma mudança substancial na metodologia de ensino leva à sobrecarga e à resistência dos alunos. Em sua análise, Bardin (2016) sugere que a repetição de métodos tradicionais em tempo prolongado resulta em saturação e desgaste.

As considerações dos Entrevistados 1 e 7 dialogam diretamente com as críticas formuladas por Paro (2009), ao afirmar que a simples ampliação da jornada escolar, sem uma devida reestruturação do tempo pedagógico, pode acarretar sobrecarga cognitiva e resistência por parte dos estudantes. Nessa mesma perspectiva, Coelho (2010) enfatiza que a permanência prolongada na escola demanda o uso de metodologias ativas e dinâmicas, uma vez que a repetição do modelo tradicional por mais horas tende a provocar fadiga e desmotivação.

Além disso, as falas mencionadas reforçam os apontamentos de Arroyo (2012), ao destacar que políticas de educação em tempo integral devem ser sensíveis às especificidades das juventudes do campo, as quais, frequentemente, dividem seu tempo entre os estudos e o trabalho familiar, o que exige maior atenção às particularidades do contexto rural.

A Figura 6, a seguir, apresenta uma síntese dos principais aspectos identificados nas falas dos entrevistados, evidenciando elementos recorrentes e significativos no processo de implantação do ensino em tempo integral. Essa representação busca explicitar os temas mais expressivos emergentes nesse ponto da análise, contribuindo para a interpretação dos dados qualitativos. Ao reunir visualmente os tópicos ressaltados pelos participantes, pretende-se ampliar a compreensão do leitor quanto às percepções docentes relacionadas ao comportamento e à adaptação dos alunos, ao desempenho escolar, à socialização, à convivência e aos vínculos afetivos desenvolvidos no contexto da jornada escolar ampliada na Educação do Campo.

Figura 6. Elementos recorrentes e significativos.



Fonte: Elaboração própria.

O Entrevistado 2 destaca que a escola integral gera uma mudança comportamental ligada ao tempo de permanência na escola, relatando que eles ficam mais agitados, no entanto observa -se que a socialização é crescente entre os alunos.

Essa observação introduz uma ambivalência interessante: enquanto o tempo ampliado gera uma certa agitação possivelmente decorrente de excesso de atividades formais ou da rotina pouco flexível, também promove oportunidades positivas de interação social. Nóvoa (2009) argumenta que a convivência escolar estendida pode ampliar vínculos sociais e fortalecer a construção de identidades. Para Moll *et al.* (2012), a escola de tempo integral deve incorporar experiências que contemplem múltiplas linguagens e práticas, a fim de evitar que o tempo a mais na escola se torne fonte de tensão e desinteresse.

A socialização destacada pelo entrevistado remete ainda ao papel da escola como espaço de formação de valores e práticas coletivas. Libâneo (2013) ressalta que a convivência escolar é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da resolução de conflitos, aspectos que parecem emergir das falas dos educadores.

As contribuições do ensino em tempo integral para a socialização dos estudantes também foram destacadas por alguns participantes da pesquisa. O Entrevistado 4 apresentou uma perspectiva positiva ao considerar que o tempo estendido na escola favorece o convívio entre os alunos, permitindo que vivenciem diferenças e aprendam a lidar com seus próprios limites. Observa-se que, ao conviverem por mais tempo, os estudantes passam por experiências

que estimulam a empatia, a autorregulação e o respeito mútuo, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de comportamentos mais colaborativos e organizados no espaço escolar.

Complementando essa visão, o Entrevistado 9 salientou que, embora a jornada ampliada possa ser cansativa, ela proporcionou uma melhora perceptível na convivência entre os alunos e entre estes e os professores, favorecendo vínculos mais próximos. Essa constatação está em consonância com Cavaliere (2007), que defende a escola de tempo integral como um espaço de humanização, onde o tempo estendido deve ser aproveitado para o cultivo de valores coletivos, como o respeito e a convivência harmoniosa.

Nesse contexto, a auto-organização mencionada pelos docentes encontra eco nas reflexões de Libâneo (2013), ao afirmar que a ampliação da jornada escolar possibilita aos estudantes o desenvolvimento de maior autonomia e o fortalecimento de habilidades socioemocionais. Ainda conforme relato do Entrevistado 4, o tempo ampliado permite aos professores não apenas atuarem nas questões cognitivas, mas também lidarem com aspectos do comportamento e do convívio social dos alunos, favorecendo a construção de relações mais próximas e afetivas com os estudantes, os colegas e com a própria escola.

A construção de vínculos afetivos no ambiente escolar ultrapassa a dimensão da simples convivência cotidiana, constituindo-se, conforme aponta Cavaliere (2007), em um elemento central da proposta de educação em tempo integral. Tais vínculos são fortalecidos quando a escola se configura como espaço de escuta ativa, de fortalecimento do senso de pertencimento e de promoção da participação efetiva dos sujeitos na construção coletiva das identidades.

No contexto da Educação do Campo, essa perspectiva adquire relevância ainda maior, pois a valorização das práticas culturais, produtivas e comunitárias é condição indispensável para a efetividade do modelo. A incorporação de disciplinas técnicas diretamente relacionadas aos meios de produção agrícola apresenta-se como estratégia pedagógica de alto potencial, na medida em que conecta o currículo escolar às demandas concretas da vida no campo. Ao possibilitar a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos, tais conteúdos favorecem o reconhecimento, por parte das famílias, da utilidade prática da formação, fortalecendo a relação escola-comunidade.

Nessa mesma linha, Bardin (2016) enfatiza a importância da interpretação contextual das falas e do papel das atividades coletivas e interativas na formação de vínculos afetivos, os quais, por sua vez, potencializam o processo de aprendizagem. A presença prolongada no ambiente escolar, quando mediada por práticas pedagógicas significativas, propicia interações

mais densas e humanizadas, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação cidadã dos sujeitos do campo.

As falas dos Entrevistados 8 e 10 também apontam para os efeitos positivos da implantação do ensino em tempo integral, tanto em relação ao comportamento quanto ao desempenho escolar dos estudantes. O Entrevistado 8 reconheceu, inicialmente, uma certa agitação por parte dos alunos, considerada uma reação compreensível diante da permanência prolongada no espaço escolar. Contudo, destacou avanços substanciais no comportamento dos discentes, observando que se tornaram mais educados, participativos e receptivos à rotina ampliada. Essa evolução demonstra que, mesmo diante de resistências iniciais, a adaptação ao novo modelo foi possível e resultou em melhorias perceptíveis no convívio e nas atitudes dos estudantes.

De forma semelhante, o Entrevistado 10 destacou progressos significativos no desempenho escolar dos alunos após a implementação do ensino integral. Os resultados foram evidenciados por avaliações externas, nas quais a escola passou a figurar entre as melhores em termos de rendimento. Além disso, o docente atribuiu a melhora comportamental a uma rotina de estudos mais bem estruturada, o que sugere que a organização do tempo e a constância nas práticas pedagógicas são elementos decisivos para o sucesso da proposta.

A percepção do Entrevistado 5 apresenta-se de forma divergente em relação aos demais participantes, ao apontar a existência de um ambiente escolar permeado pelo desinteresse e pela falta de compromisso, sobretudo no turno da tarde. Tal relato sugere uma ausência de engajamento por parte significativa dos alunos, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação em tempo integral. Além disso, evidencia-se um distanciamento progressivo das famílias quanto à corresponsabilidade na formação dos estudantes, uma vez que, na avaliação do entrevistado, a ampliação da jornada escolar teria contribuído para o enfraquecimento dos vínculos entre pais e filhos no acompanhamento das atividades escolares.

Essa visão crítica remete às considerações de Paro (2009), que ressalta a centralidade da participação da comunidade no cotidiano escolar. Para o autor, quando a escola amplia sua função social como no caso do tempo integral torna-se imprescindível o fortalecimento do diálogo e da parceria entre escola e famílias. A ausência dessa interação pode levar à distorção do propósito pedagógico da escola, que passa a ser percebida como mera instituição de acolhimento ou depósito, esvaziando sua função formativa e comprometendo a efetividade da proposta de educação integral.

4.2.2 Análises sobre o modelo integral

Paro (2009), aponta que o afastamento das famílias do processo educacional pode resultar em uma falta de compromisso com o desenvolvimento dos alunos. Para Cavaliere (2007), a colaboração entre família e escola é crucial para que o modelo de tempo integral seja eficaz.

A análise das declarações do Entrevistado 6 evidencia que a adaptação dos estudantes ao ensino em tempo integral encontra-se intrinsecamente relacionada às condições familiares, especialmente no que se refere à presença ou ausência de responsáveis durante o dia e à disponibilidade de recursos socioeconômicos. Tais fatores afetam de maneira significativa a forma como as crianças vivenciam e acolhem a permanência estendida na escola. Observa-se que famílias com maior estabilidade financeira tendem a apresentar expectativas e preferências distintas daquelas em situação de vulnerabilidade, revelando a heterogeneidade do público atendido e reforçando a necessidade de políticas públicas sensíveis às especificidades do campo.

As falas dos Entrevistados 8 e 10 apresentam, em geral, uma avaliação positiva da educação em tempo integral no contexto rural, embora apontem desafios persistentes, como deficiências de infraestrutura e barreiras de ordem social. Um aspecto particularmente valorizado é a oferta de alimentação adequada, compreendida não apenas como complemento nutricional, mas como direito fundamental, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade. Essa compreensão está alinhada aos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e às Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, que reconhecem a escola como espaço de promoção de direitos e de proteção integral, sobretudo em territórios marcados por desigualdades socioeconômicas (Brasil, 1990).

O tempo integral, nesse cenário, emerge como estratégia de prevenção de riscos sociais, ao manter crianças e adolescentes em ambiente seguro e estruturado durante todo o dia, protegendo-os de situações de negligência, violência ou abandono condições comuns em comunidades onde os responsáveis trabalham fora e não contam com apoio familiar no contraturno escolar.

O Entrevistado 10 destaca, ainda, que a implantação do tempo integral contribuiu para a melhoria da organização institucional da escola, com ampliação do quadro funcional e maior sistematização dos processos administrativos e pedagógicos. Essa reorganização favoreceu a

oferta de atividades diversificadas culturais, esportivas e pedagógicas promovendo uma formação integral que contempla competências cognitivas, socioemocionais e cidadãs. O Entrevistado 8 complementa essa visão ao assinalar que o tempo integral não se restringe ao reforço do currículo formal, mas também fomenta a formação para a vida, alinhando-se aos pressupostos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, orientadas à valorização dos saberes do território e à articulação entre conhecimentos escolares e práticas comunitárias.

Apesar dos avanços identificados, persistem limitações estruturais e pedagógicas. O Entrevistado 10 aponta como entrave a organização de turmas multisseriadas, prática recorrente nas escolas do campo em função da baixa densidade populacional e da escassez de recursos. Embora viabilize a manutenção das turmas, essa configuração pode comprometer a qualidade do ensino, sobrecarregar docentes e dificultar o planejamento pedagógico, contrariando os princípios de equidade e qualidade previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (Brasil, 2013).

Outro desafio recorrente, salientado pelo Entrevistado 8, refere-se à evasão no Ensino Médio, especialmente entre adolescentes que necessitam trabalhar para contribuir com o sustento familiar. Tal realidade revela a tensão entre a jornada escolar ampliada e as condições socioeconômicas das famílias rurais, demandando políticas que conciliem o direito à educação com o direito ao trabalho digno, respeitando os limites e urgências desse contexto.

A permanência dos estudantes em escolas de tempo integral situadas em áreas rurais exige a formulação e a implementação de políticas públicas específicas, capazes de enfrentar as barreiras socioeconômicas e estruturais próprias do campo. A literatura e as normativas vigentes apontam que a adoção de programas de financiamento, bolsas e auxílios constitui estratégia indispensável para reduzir a evasão escolar e promover condições equitativas de acesso e permanência (Brasil, 1996; Brasil, 2014).

Uma alternativa consiste na criação de bolsas permanência rural, inspiradas em iniciativas como o Programa Bolsa Permanência - Portaria MEC nº 389/2013 (Brasil, 2013), mas adaptadas ao contexto da Educação Básica. O benefício, com repasse financeiro mensal às famílias em situação de vulnerabilidade, compensaria a perda de renda decorrente da impossibilidade de inserção precoce do aluno no trabalho agrícola, assegurando que este possa dedicar-se integralmente às atividades escolares. O financiamento poderia advir de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, com complementações estaduais e municipais (Brasil, 2020).

Outra medida relevante é o fortalecimento e a ampliação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880/2004 (Brasil, 2004), visando garantir deslocamento seguro e regular, em todos os turnos, para estudantes que percorrem longas distâncias. A falta de transporte regular é apontada por estudos como um dos principais fatores para o abandono escolar no campo (INEP, 2021).

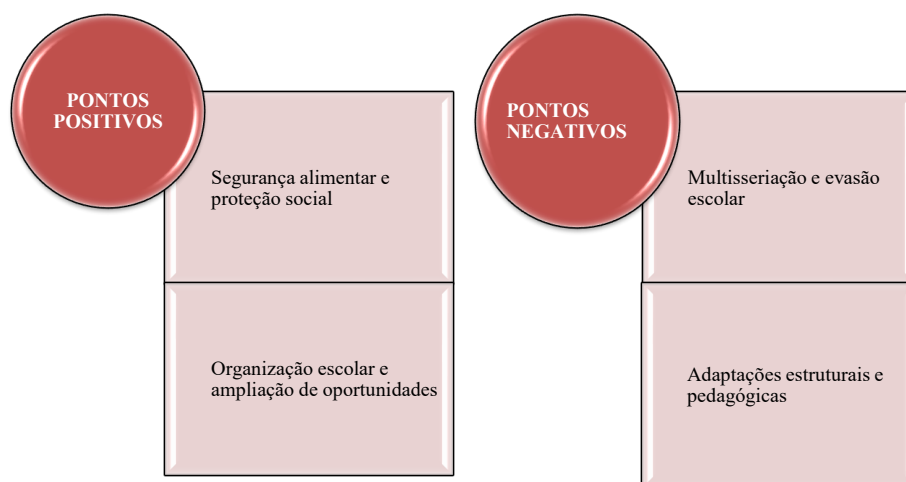
No eixo da segurança alimentar, a expansão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regulamentado pela Lei nº 11.947/2009 (Brasil, 2009), com fornecimento de três refeições diárias e priorização de compras da agricultura familiar, contribui para a melhoria do rendimento escolar e fomenta o desenvolvimento socioeconômico local, em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002).

A implementação de bolsas de iniciação científica, cultural e tecnológica para estudantes da Educação Básica do campo, financiadas por órgãos como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e fundações estaduais, poderia estimular projetos que valorizem os saberes locais e promovam práticas sustentáveis. Essa ação dialoga com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que prevê a articulação entre escola, comunidade e práticas sociais.

A criação de um auxílio de inclusão digital rural, por meio de distribuição de dispositivos tecnológicos e acesso subsidiado à internet, garantiria a equidade no acesso a recursos pedagógicos e práticas híbridas, conforme orientam o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) e a Política de Inovação Educação Conectada (Decreto nº 9.204/2017).

A integração entre políticas de financiamento, programas de bolsas e auxílios voltados ao contexto rural revela-se fundamental para mitigar fatores de vulnerabilidade que comprometem a permanência escolar, garantindo que a educação em tempo integral no campo se afirme como um direito social efetivo e como instrumento de transformação comunitária. Nesse cenário, as percepções dos entrevistados evidenciam uma avaliação ambivalente: embora o modelo represente um avanço na garantia de direitos, na promoção da segurança alimentar e na formação integral, ainda enfrenta limitações estruturais e pedagógicas que, se não forem tratadas com sensibilidade e atenção às especificidades locais, correm o risco de perpetuar um formato urbano-generalizante, alheio às necessidades e aos modos de vida das comunidades camponesas.

Figura 7. Pontos positivos e negativos.



Fonte: Elaboração própria.

Aqui vemos como a escola integral pode representar um espaço de proteção e cuidado, especialmente para crianças cujos pais não estão presentes durante o dia. Para Arroyo (2012), a escola assume também uma função social, de acolhimento e garantia de direitos, principalmente em comunidades vulneráveis. No entanto, como alerta Coelho (2010), essa função precisa estar acompanhada de um projeto pedagógico que promova sentido e pertencimento, e não apenas da permanência física.

A análise da entrevista com o sujeito 3 evidencia uma percepção de resistência cultural ao modelo de escola em tempo integral. Mesmo diante da permanência prolongada na instituição, muitos estudantes não percebem vantagens claras nesse formato, o que aponta para um descompasso entre a ampliação da jornada escolar e a percepção de benefício educacional por parte dos discentes. Segundo Cavaliere (2007), a efetividade do tempo integral está diretamente relacionada à oferta de um currículo significativo, que contemple experiências formativas diversas e alinhadas aos interesses juvenis. Libâneo (2013) corrobora essa perspectiva ao afirmar que os estudantes precisam perceber utilidade e relevância no que aprendem, caso contrário, o tempo adicional se revela ineficaz.

Essa análise converge com as reflexões de Arroyo (2012), ao reconhecer que, em contextos socialmente vulneráveis, a escola de tempo integral pode funcionar como um espaço de proteção e acompanhamento contínuo. Contudo, esse modelo deve ser pensado a partir de

uma perspectiva pedagógica que ofereça sentido à experiência escolar, superando uma abordagem meramente assistencialista.

Com base nas falas dos entrevistados, constata-se que os impactos do modelo de tempo integral variam de acordo com as condições contextuais dos alunos e de suas famílias, bem como da forma como é implementado. Bardin (2016) destaca a importância de compreender os sentidos subjacentes às falas dos sujeitos, que revelam aspectos como o desgaste emocional, a ausência de apoio familiar e a relevância da socialização. A análise de conteúdo, nesse sentido, permite identificar padrões e nuances das complexas relações que envolvem a implementação da educação integral.

Autores como Arroyo (2012) e Cavaliere (2007) enfatizam que o tempo integral deve ser compreendido não apenas como extensão da jornada escolar, mas como um projeto político-pedagógico ampliado, que reinvente práticas educativas, respeite os ritmos dos estudantes e atribua sentido à sua permanência na escola. O desafio, portanto, é converter o tempo ampliado em tempo de qualidade. Do contrário, persistirão relatos de cansaço, desmotivação e evasão escolar.

A matriz curricular da educação em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental do C.M.E. Ernesto Che Guevara exemplifica essa proposta. Durante o turno matutino, são trabalhadas as disciplinas da base comum — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Após o almoço e um período de descanso, no turno vespertino, a base diversificada é contemplada, com atividades como Leitura e Produção de Texto, Cultura e Arte, Educação Financeira, Raciocínio Lógico, Vivências Esportivas, Motoras e Jogos Educativos. A gestão escolar define a distribuição dos horários, buscando otimizar o rendimento dos alunos.

A rotina escolar, conforme relatado pelos professores, evidencia mudanças significativas com a adoção do tempo integral, sobretudo com a introdução de componentes curriculares diversificados no período vespertino. Antes restritas às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as escolas passaram a oferecer práticas experimentais, oficinas e disciplinas eletivas. Essa reconfiguração possibilita a adoção de metodologias mais práticas e contextualizadas, ainda que nem todos os docentes consigam efetivar plenamente essas transformações metodológicas, o que revela desafios relacionados à formação continuada e à adaptação profissional.

Experiências pedagógicas inovadoras, como a implementação de hortas hidropônicas, mostram o potencial de aprendizagem significativa no contexto do tempo integral. Além do

conteúdo teórico, tais atividades envolvem os estudantes em tarefas práticas, promovendo autonomia, responsabilidade e noções de empreendedorismo. Parte da produção, por exemplo, é comercializada para aquisição de insumos e o restante é incorporado à merenda escolar, integrando ensino, formação ética e sustentabilidade. Essa abordagem evidencia o papel do tempo estendido na viabilização de projetos pedagógicos mais ricos, interdisciplinares e integrados à realidade dos estudantes do campo.

Apesar dos avanços, persistem lacunas. Uma crítica recorrente refere-se à ausência de disciplinas voltadas especificamente para o contexto rural, o que demonstra um descompasso entre o currículo ofertado e a realidade local. Essa questão é abordada por Molina (2012) e Arroyo (2012), que defendem a necessidade de um currículo construído a partir das práticas e saberes das comunidades camponesas, respeitando suas especificidades.

A definição da matriz curricular, de responsabilidade das secretarias estadual e municipal de educação (SEDUC e SEMEC), ocorre de forma centralizada, sem a participação efetiva das escolas, o que pode comprometer a contextualização do currículo e sua adequação à realidade do campo. Tal padronização, aplicada tanto na rede municipal quanto na estadual, desconsidera as especificidades territoriais e culturais das escolas do campo.

A proposta de diversificação curricular representa uma tentativa de romper com a lógica tradicional, promovendo metodologias mais lúdicas e significativas, como defendem Cavaliere (2007) e Freire (1996). Este último ressalta que “ensinar exige alegria e esperança”, elementos essenciais em propostas pedagógicas verdadeiramente humanizadoras.

Relatos dos docentes também indicam impactos positivos na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, bem como na inclusão digital, resultado da incorporação de tecnologias educacionais. Kenski (2012) enfatiza a importância da mediação tecnológica na contemporaneidade, considerando-a uma ferramenta essencial para o processo de ensino-aprendizagem no século XXI.

A ampliação da grade curricular também foi destacada como elemento central do novo modelo pedagógico, promovendo práticas corporais, lúdicas e textuais. A valorização de múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, como a corporeidade e a expressão, reforça a proposta de formação integral, alinhada às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) e aos apontamentos de Nóvoa (2009), que defende uma escola capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Entretanto, surgem críticas quanto à pertinência das disciplinas em relação ao contexto local. Tal questão ressalta a necessidade de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico

(PPP), como propõe Arroyo (2012), com base nas vivências e demandas das comunidades escolares. Além disso, mudanças na organização da rotina escolar também demandam atenção, pois o tempo prolongado na instituição requer equilíbrio entre momentos de aprendizagem formal e espaços de convivência e lazer, como defendem Moll (2012) e Paro (2000), ao tratarem da humanização do tempo escolar.

Dificuldades de adaptação também foram identificadas entre estudantes oriundos da rede municipal, devido às discrepâncias curriculares entre os sistemas. Esse fenômeno pode acarretar rupturas no processo educativo, conforme analisa Oliveira (2009), especialmente entre os alunos mais vulneráveis.

A estruturação do tempo integral, com base comum no período da manhã e disciplinas diversificadas no turno vespertino, reafirma a proposta de um currículo ampliado, que busca desenvolver competências cognitivas e socioemocionais. A escola contemporânea, segundo Nóvoa (2009), deve preparar os estudantes para enfrentar desafios complexos, promovendo sensibilidade social e pensamento crítico.

Assim, conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo permite acessar não apenas dados objetivos, mas também os sentidos simbólicos das experiências educacionais relatadas. A reestruturação curricular, embora apresente avanços importantes, ainda enfrenta desafios significativos quanto à contextualização e à participação ativa da comunidade escolar na construção de um modelo de tempo integral que seja, de fato, significativo e transformador.

4.2.3 Adequações espaciais e curriculares necessárias para a escola integral

A análise das entrevistas evidencia que a implementação do ensino em tempo integral nas escolas do campo tem provocado mudanças significativas no cotidiano escolar, afetando não apenas a carga horária, mas também a organização pedagógica e a utilização da estrutura física disponível. Entre os aspectos positivos, destacam-se a ampliação das oportunidades de aprendizagem no próprio ambiente escolar, permitindo que atividades anteriormente atribuídas como tarefas para casa sejam realizadas de forma lúdica e com apoio das ferramentas pedagógicas existentes. Essa reorganização do tempo e do espaço escolar possibilita um acompanhamento mais individualizado, favorecendo especialmente estudantes com defasagens de aprendizagem, e ampliando o potencial de socialização e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Entretanto, a investigação também revela limitações e desafios que comprometem a efetividade do modelo. Entre eles, estão a ausência de uma grade curricular plenamente adaptada às especificidades do contexto rural, a carência de aproveitamento estratégico do tempo ampliado, e a necessidade de maior engajamento das famílias no processo educativo. Além disso, emergem críticas quanto à forma de implementação do programa, sinalizando que ajustes na estrutura curricular e nas estratégias de gestão poderiam potencializar seus resultados.

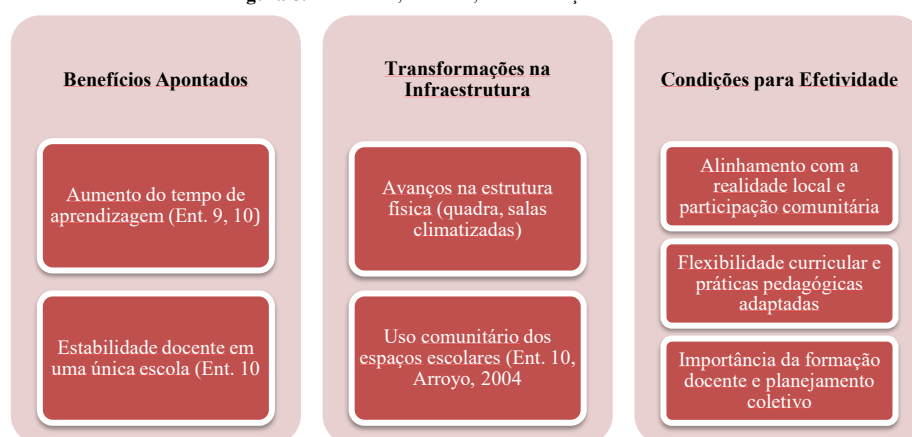
Sobre o quadro docente o Entrevistado 8 enfatiza que a rotatividade é frequente, o que dificulta a consolidação de práticas pedagógicas integradas. Esse aspecto reforça a necessidade de políticas que garantam a permanência e valorização dos profissionais da educação, especialmente no campo, conforme discutido por Arroyo (2012), ao apontar que a descontinuidade do corpo docente fragiliza os vínculos entre escola e comunidade. Nota-se nas falas uma percepção de que a educação integral, para ser de fato transformadora, precisa ir além da ampliação do tempo. É necessário considerar as realidades locais, os limites estruturais e as relações pedagógicas. Como sintetiza Libâneo (2013, p. 42), “não se trata apenas de mais tempo na escola, mas de um tempo significativo, com qualidade, com sentido para os sujeitos envolvidos”.

A formação de um quadro de professores com dedicação exclusiva ou selecionado por meio de testes específicos é essencial para assegurar a qualidade da educação no campo em tempo integral. Essa modalidade exige mais do que a simples transmissão de conteúdos: demanda práticas pedagógicas integradas, tempo para planejamento coletivo e sensibilidade para as realidades socioculturais do campo. A dedicação exclusiva permite maior envolvimento com a escola e a comunidade, fortalecendo os vínculos e a continuidade dos projetos educativos. Além disso, processos seletivos específicos garantem a escolha de profissionais comprometidos com os princípios da educação do campo, como o respeito à territorialidade e à diversidade cultural. Como destacam Molina e Jesus (2010, p. 21), “a formação e a atuação de professores no campo exigem compromissos políticos e pedagógicos com a realidade camponesa e com a construção de um projeto educativo próprio, contextualizado e

As percepções coletadas alinham-se à análise de Bardin (2016) sobre a importância de compreender o conteúdo implícito nas narrativas dos sujeitos, bem como às reflexões de Libâneo (2013), Arroyo (2012) e Moll *et al.* (2012), que defendem a educação integral como promotora de equidade, desde que contextualizada e articulada com a participação ativa da comunidade escolar.

Com vistas a sintetizar essas contribuições e problemáticas, a Figura 8 apresenta uma sistematização visual dos principais elementos identificados, abrangendo benefícios, desafios, transformações estruturais e condições necessárias para o fortalecimento de uma Educação do Campo em Tempo Integral crítica e contextualizada. Tal recurso busca potencializar a análise, evidenciando a coexistência de avanços pedagógicos e entraves estruturais, e favorecendo o diálogo entre as percepções dos docentes e o referencial teórico que sustenta esta pesquisa.

Figura 8. Benefícios, desafios, transformações estruturais.



Fonte: Elaboração própria.

A análise das entrevistas revela que a implementação do ensino em tempo integral tem impactos tanto positivos quanto desafiadores. Os entrevistados destacam benefícios como a possibilidade de trabalho mais individualizado e o aumento do tempo dedicado ao aprendizado. No entanto, também mencionam desafios, como a adaptação curricular e a necessidade de maior participação da comunidade escolar. Para que a educação integral seja efetiva, é essencial que seja alinhada à realidade local e acompanhada pelo engajamento dos pais e pela adaptação das práticas pedagógicas. A implementação bem-sucedida depende de flexibilidade e de uma abordagem que promova a equidade educacional, conforme defendem autores como Libâneo (2013), Arroyo (2012) e Moll *et al.* (2012).

A análise dos relatos docentes evidencia uma percepção ambígua quanto aos efeitos do ensino em tempo integral nas escolas do campo, revelando simultaneamente avanços e desafios significativos. Embora reconheçam o potencial transformador da iniciativa, sobretudo no fortalecimento da proposta pedagógica e no impacto social, emergem preocupações relativas à

ausência de profissionais especializados para atender adequadamente estudantes com deficiência, em especial aqueles com transtorno do espectro autista. Essa lacuna torna-se ainda mais crítica no contexto das turmas multisseriadas, realidade comum nas escolas do campo, dificultando a conciliação entre as demandas específicas desses educandos e a gestão da rotina escolar. Conforme argumenta Arroyo (2012), políticas educacionais voltadas ao campo devem contemplar a diversidade social e cultural presente nesses territórios, assegurando estratégias de inclusão que evitem a sobrecarga docente e a invisibilização dos sujeitos com deficiência.

Outro ponto recorrente refere-se às limitações estruturais, como a insuficiência de salas de aula adequadas e a ausência de espaços específicos para atividades diversificadas, elementos que comprometem a execução da proposta pedagógica integral. Nessa perspectiva, Libâneo (2013) ressalta que a infraestrutura escolar constitui elemento essencial para a efetivação de práticas pedagógicas significativas, sobretudo quando se busca ampliar a permanência diária do estudante com qualidade.

Em contrapartida, alguns docentes apontam ganhos relevantes na organização escolar e na ampliação do tempo de ensino, destacando reformas estruturais e incremento no quadro funcional como fatores que contribuíram para a criação de um ambiente mais organizado e propício ao cuidado com os alunos. Tais percepções dialogam com as proposições de Moll *et al.* (2012), que defendem uma concepção de educação integral pautada não apenas no aumento da jornada, mas na redefinição da escola como espaço de cuidado, formação integral e articulação comunitária.

Todavia, a intensificação da carga de trabalho docente e a rigidez na distribuição da carga horária são percebidas como fatores de desgaste profissional, com impactos na qualidade do ensino e na saúde mental dos educadores. Para Libâneo (2013), a ampliação do tempo escolar deve vir acompanhada de uma reestruturação do trabalho docente, assegurando condições dignas, oportunidades de formação continuada e planejamento colaborativo.

Apesar das críticas, observam-se melhorias físicas em algumas unidades, como a construção de quadras cobertas e a instalação de equipamentos que promovem maior conforto térmico nas salas de aula — investimentos frequentemente associados à adesão ao modelo integral. Em regiões de clima quente, como o Mato Grosso, tais melhorias impactam diretamente a permanência e o rendimento escolar, corroborando a visão de Gadotti (2009) sobre a necessidade de ambientes acolhedores e adequados para a jornada ampliada.

Adicionalmente, o uso compartilhado de espaços escolares com a comunidade, de forma organizada pela gestão, reforça o papel da escola como centro comunitário e espaço de

convivência, em consonância com os princípios da educação do campo e da gestão democrática defendidos por Arroyo (2004).

Nesse sentido, a implantação do ensino integral no campo configura-se não apenas como uma mudança no tempo e no espaço escolares, mas como um marco de transformação física e simbólica, capaz de fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, valorizar o trabalho docente e ampliar as oportunidades educativas. Essa perspectiva encontra respaldo em Oliveira e Araújo (2018), que apontam a permanência dos professores em uma única instituição como estratégia para consolidar projetos pedagógicos integrados e melhorar os indicadores de aprendizagem, desde que acompanhada por condições estruturais e humanas adequadas.

4.2.4 A preparação para a atuação docente na escola integral

O ensino integral, enquanto proposta educativa ampliada, demanda uma reorganização das práticas pedagógicas e uma ressignificação do papel docente frente aos desafios contemporâneos da educação. Torna-se essencial refletir sobre a formação dos professores que atuam nesse modelo, bem como sobre as metodologias empregadas no cotidiano escolar. A Figura 9 apresenta algumas percepções a respeito da formação docente e das estratégias metodológicas desenvolvidas no âmbito do ensino integral.

Figura 9. Preparação dos docentes para a escola integral

Formação Inicial e Apoio Institucional	Desafios na Prática Docente	Adaptação e Práticas Metodológicas
• Entrevistado 1: Curso pelo ICE; protagonismo do aluno; uso de plataformas online. • Entrevistado 2: Uso da plataforma ICE; lives para esclarecimento de dúvidas. • Entrevistado 3: Ausência de formação específica ao ingressar na escola.	• Entrevistado 4: Falta de materiais didáticos em disciplinas diversificadas. • Entrevistado 5: Falta de orientação clara sobre os conteúdos do período vespertino. • Entrevistado 6: Crítica à ausência de discussão sobre a especificidade do campo; sobrecarga docente.	• Entrevistado 7: Adoção de estratégias lúdicas e diferenciadas. • Entrevistado 8: Organização por momentos teóricos e práticos; importância da disposição docente. • Entrevistado 9: Formação oferecida não contempla disciplinas diversificadas.

Fonte: Elaboração própria.

A análise das experiências e dos discursos docentes permitirá lançar luz sobre os avanços, as tensões e as possibilidades formativas que emergem desse cenário, contribuindo

para o fortalecimento das práticas educativas comprometidas com a integralidade do processo de ensino-aprendizagem.

Durante as entrevistas, ao serem questionados sobre a existência de cursos preparatórios, diferenciais pedagógicos ou metodologias específicas após as mudanças no modelo escolar, os participantes apresentaram percepções diversas. Verificou-se que alguns docentes possuíam formação prévia direcionada ao ensino em tempo integral, o que favoreceu a compreensão e implementação da proposta, sobretudo com enfoque no protagonismo discente. Contudo, destacou-se que a maioria dos professores contratados temporariamente não teve acesso a tal preparação, o que comprometeu a homogeneidade na aplicação das metodologias. Nesse cenário, o uso de plataformas digitais foi apontado como recurso relevante para acesso a materiais pedagógicos, reforçando a importância da internet no apoio às práticas docentes. Essa constatação converge com Tardif (2002), ao afirmar que o saber docente é historicamente constituído, sendo imprescindível considerar formações específicas e contextuais para garantir práticas significativas e coerentes.

O apoio institucional, por meio de recursos como livros digitais e transmissões ao vivo para esclarecimento de dúvidas, foi avaliado como positivo por parte dos entrevistados. Todavia, outros ressaltaram limitações significativas, o que remete à análise de Gatti (2009), segundo a qual a formação continuada deve configurar-se como política pública consistente, e não como ações pontuais, para atender às demandas complexas da prática pedagógica.

Alguns docentes recém-integrados à instituição relataram ausência de formações específicas no momento de ingresso, revelando lacunas nas políticas de acolhimento e preparação inicial para o trabalho em tempo integral. Perrenoud (2001) destaca que a profissionalização docente exige processos contínuos de formação, sobretudo em contextos de mudanças curriculares.

Também foram apontadas dificuldades relacionadas à insuficiência de materiais didáticos, especialmente em disciplinas diversificadas como economia solidária e aprofundamento em matemática. Essa situação evidencia desafios estruturais para a efetivação das propostas curriculares, em especial nos componentes que extrapolam a base comum, conforme alerta Libâneo (2013), ao reforçar que reformas educacionais precisam considerar infraestrutura e recursos adequados para evitar que se limitem a prescrições teóricas.

A ausência de orientações claras sobre os conteúdos a serem ministrados no período vespertino foi percebida como um entrave, pois obriga os docentes a planejarem atividades sem formação ou direcionamento adequados. Tal carência de diálogo sobre o papel do ensino

integral, especialmente na Educação do Campo, contribui para tensões entre o ideal pedagógico e as condições reais de implementação, como problematiza Arroyo (2012) ao defender que as escolas do campo requerem abordagens específicas, respeitando seus tempos e lógicas próprias.

Por outro lado, alguns professores relataram experiências metodológicas bem-sucedidas, como a adoção de práticas mais lúdicas e a alternância entre momentos teóricos e práticos, de participação e contato com ambientes externos. Essa dinâmica está em consonância com Cavaliere (2009), que propõe que o ensino em tempo integral rompa com a fragmentação disciplinar, promovendo experiências integradas e humanizadoras.

Ainda assim, identificou-se que as formações oferecidas permanecem concentradas nos conteúdos regulares, sem contemplar plenamente as disciplinas diversificadas, o que reforça o distanciamento entre proposta curricular e qualificação docente. Para Pimenta e Lima (2010), a articulação entre currículo e formação é imprescindível, visto que o professor é o mediador central entre a intenção pedagógica e a sua concretização.

Assim, as evidências apontam para a urgência de um programa permanente de formação docente que atenda às especificidades do tempo integral, especialmente no contexto das escolas do campo. Tal iniciativa, como defendem Gatti (2009) e Tardif (2002), é condição essencial para que mudanças curriculares se consolidem na prática pedagógica.

4.2.5 Potencialidades e desafios da escola integral

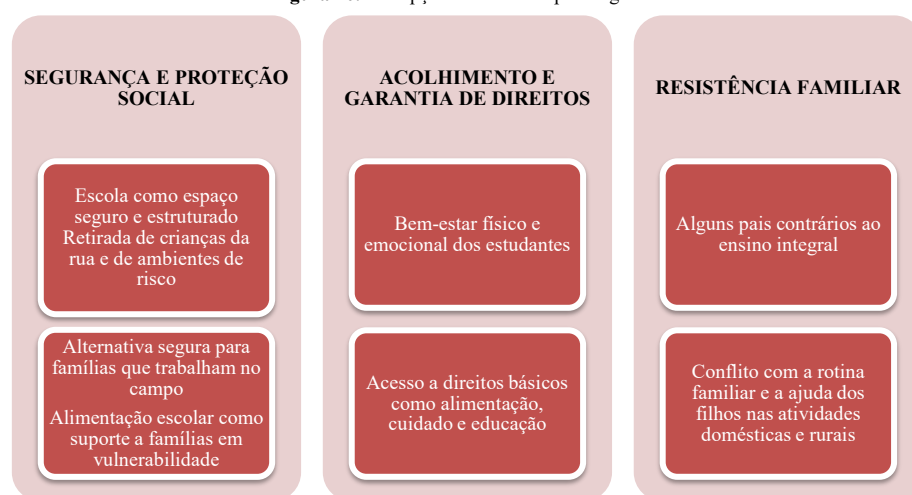
A análise dos relatos coletados revela que a implementação do ensino em tempo integral nas escolas do campo é percebida pelos docentes como uma política educacional com expressivo potencial transformador, especialmente nos âmbitos pedagógico e social, em contextos historicamente marcados por vulnerabilidades socioeconômicas e desigualdades estruturais. Essa percepção converge com a reflexão de Arroyo (2012), ao afirmar que a escola do campo, para além de um espaço de instrução formal, deve constituir-se como um território de afirmação identitária, emancipação e produção de saberes contextualizados.

A ampliação da jornada escolar, quando articulada a metodologias significativas e a práticas que respeitem os tempos e lógicas próprias da vida no campo, pode favorecer não apenas a aprendizagem, mas também o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, aspecto ressaltado por Cavaliere (2009) ao discutir o papel humanizador e integrador do tempo integral. Nessa perspectiva, Tardif (2002) e Gatti (2009) enfatizam que a efetividade de

políticas dessa natureza depende da garantia de processos formativos contínuos, que possibilitem ao professor atuar como mediador crítico entre currículo e realidade social.

A Figura 10 apresenta uma sistematização das principais percepções e interpretações expressas pelos docentes, sintetizando como a experiência tem se materializado na prática escolar, quais avanços têm sido percebidos e quais desafios ainda se impõem à consolidação dessa modalidade de ensino no contexto da Educação do Campo.

Figura 10. Percepções sobre o tempo integral.



Fonte: Elaboração própria.

A análise das percepções docentes evidência que a implementação do ensino em tempo integral nas escolas do campo é recebida de maneira ambivalente pela comunidade escolar. Parte das famílias manifesta resistência à proposta, sobretudo em virtude da necessidade de contar com a participação dos filhos nas atividades domésticas e no trabalho familiar, realidade recorrente em contextos rurais. Em contrapartida, outros responsáveis reconhecem vantagens no modelo, sobretudo pela oferta de um espaço seguro para a permanência dos estudantes durante todo o dia.

Os relatos indicam que, para além da função pedagógica, a escola em tempo integral assume um papel social de proteção, oferecendo cuidado, alimentação e um ambiente estruturado, o que se torna particularmente relevante em territórios socialmente vulneráveis. Conforme destacam Cavaliere (2009) e Soares e Andrade (2021), essa modalidade pode configurar-se como estratégia eficaz de proteção social, prevenindo a exposição dos estudantes

a situações de risco e fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Além disso, Soares e Silva (2013) ressaltam que a oferta regular de alimentação escolar de qualidade é essencial, especialmente para famílias em situação de insegurança alimentar.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, os docentes apontam que a ampliação do tempo escolar favorece a atenção individualizada, possibilitando intervenções mais consistentes junto a estudantes com dificuldades de aprendizagem. Esse entendimento converge com Paro (2009) e Libâneo (2013), que defendem que a jornada ampliada, quando articulada a um projeto pedagógico consistente, pode potencializar aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral. Também se reconhece que o ensino em tempo integral promove a convivência social e o exercício da cidadania, possibilitando o trabalho com temas como respeito, responsabilidades, política e saberes contextualizados, conforme propõem Caldart (2004) e Arroyo (2012).

De modo geral, a percepção dos educadores é de que a escola de tempo integral contribui para a formação intelectual, social e emocional dos alunos, funcionando como um espaço de acolhimento e garantia de direitos. Tal perspectiva vai ao encontro de Cury (2020), ao afirmar que a educação integral deve contemplar a totalidade do ser humano, articulando conteúdos acadêmicos, valores, cultura e cidadania.

Todavia, os mesmos relatos apontam desafios que comprometem a efetividade dessa política pública, especialmente no contexto rural. Entre as dificuldades mais citadas estão as limitações estruturais, como a oferta inadequada de alimentação escolar, a ausência de espaços para higiene pessoal e a carência de recursos físicos e humanos. Soma-se a isso o desgaste físico e emocional dos estudantes, que, ao migrarem de uma jornada regular para o regime integral, podem apresentar resistência ou fadiga, conforme alerta Libâneo (2013) sobre o risco de intensificação das rotinas sem a devida reorganização pedagógica.

Outro ponto crítico refere-se à sobrecarga docente, uma vez que parte das responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com a família e a comunidade recai integralmente sobre a escola, o que reforça a necessidade de integração entre os diferentes agentes sociais, como defende Paro (2009). A ausência de formação continuada específica para a realidade do campo e a falta de planejamento estruturado para oficinas e atividades diversificadas também foram apontadas, corroborando Bardin (2016) quanto à importância da escuta ativa e da contextualização das políticas educacionais.

A evasão escolar, sobretudo no ensino médio, é outro desafio recorrente, já que muitos jovens precisam contribuir economicamente para a família, o que exige repensar estratégias

que conciliem trabalho e estudo no campo, conforme propõe Arroyo (2012). Além disso, foi mencionada a diminuição do tempo de convivência familiar, o que, segundo Moll (2010), requer que a escola integral promova não o afastamento, mas a ampliação dos vínculos comunitários.

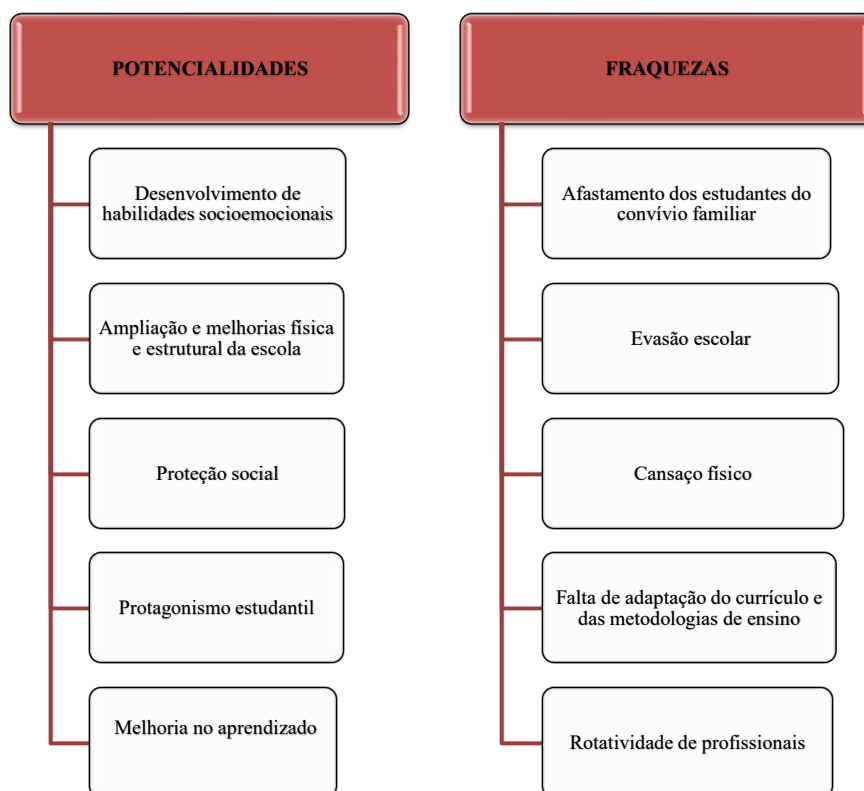
Embora a escola de tempo integral seja reconhecida como estratégia relevante para a promoção da equidade educacional e da proteção social, sua efetividade na educação do campo depende de políticas planejadas, participativas e sensíveis às especificidades locais, de modo a assegurar que a ampliação da jornada resulte, de fato, no desenvolvimento integral dos estudantes e na valorização das identidades e saberes do território

A imagem apresentada tem como propósito evidenciar as principais potencialidades e fragilidades observadas na implementação da educação de tempo integral em contextos do campo. Essa modalidade educativa, ao propor uma ampliação da jornada escolar, traz consigo a promessa de uma formação mais integral e conectada às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. No entanto, quando inserida em territórios rurais, a proposta enfrenta desafios específicos que vão desde a infraestrutura e acesso até questões socioculturais e econômicas próprias das comunidades camponesas.

Por outro lado, também emergem oportunidades significativas, como o fortalecimento dos vínculos comunitários, a valorização dos saberes do campo e a ampliação das experiências formativas dos estudantes.

A Figura 11 busca, portanto, sintetizar essas tensões e possibilidades, oferecendo um panorama reflexivo sobre a realidade da educação integral em escolas do meio rural, nos convida a refletir criticamente sobre os múltiplos sentidos e desafios envolvidos na implantação da educação de tempo integral em territórios do campo. Ao evidenciar tanto as potencialidades quanto as fragilidades desse processo, ela revela a complexidade de adaptar uma proposta originalmente pensada em contextos urbanos a realidades marcadas por especificidades sociais, culturais, econômicas e territoriais. Entre as potencialidades, destacam-se a ampliação do tempo pedagógico como oportunidade de enriquecer o processo formativo, o fortalecimento dos vínculos comunitários e a valorização dos saberes tradicionais. Contudo, as fragilidades também são evidentes: necessidade de melhorias na infraestrutura, a escassez de recursos humanos e alguns materiais, e as tensões entre o tempo escolar ampliado e o modo de vida das famílias camponesas.

Figura 11. Potencialidades e fraquezas.



Fonte: Elaboração própria.

A imagem, para além de seu caráter informativo, constitui-se como elemento catalisador de uma reflexão crítica acerca da urgência de formulação e implementação de políticas públicas que reconheçam e respeitem as singularidades do meio rural. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de uma educação integral que ultrapasse a mera ampliação do tempo escolar, estabelecendo um diálogo efetivo com os sujeitos e suas práticas socioculturais, bem como com as especificidades do território no qual se insere. Tal abordagem visa assegurar um processo educativo contextualizado, inclusivo e socialmente significativo, capaz de contribuir para a transformação das realidades locais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas realizadas com docentes da Escola Municipal de Educação Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, no município de Tangará da Serra (MT), evidencia que a implementação do Programa de Ensino em Tempo Integral no contexto da Educação do Campo configura-se como um processo multifacetado, marcado simultaneamente por avanços significativos e desafios persistentes. Observa-se que a ampliação da jornada escolar tem favorecido não apenas o fortalecimento dos vínculos afetivos entre estudantes e professores, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção do protagonismo estudantil, elementos essenciais à formação integral.

No campo estrutural, a instituição vivenciou melhorias consideráveis, incluindo a ampliação das salas de aula, a reestruturação da cozinha e a construção de uma quadra poliesportiva esta última, considerada um marco pela comunidade local. A quadra, para além de seu papel pedagógico, consolidou-se como espaço de convivência e lazer comunitário, evidenciando o papel da escola como núcleo integrador e promotor de interações sociais no território.

Entretanto, o estudo também revela entraves significativos. Entre eles, destaca-se o cansaço físico e mental dos alunos, especialmente no período vespertino, intensificado pela repetição de práticas pedagógicas tradicionais semelhantes às do turno matutino. Essa abordagem, pouco alinhada às potencialidades das metodologias ativas ou lúdicas, limita o aproveitamento do tempo estendido. Soma-se a isso a ausência, no currículo municipal, de componentes específicos que contemplem as particularidades da educação do campo, como saberes tradicionais, agricultura familiar, agroecologia ou sistemas agroflorestais. A adoção do currículo urbano, sem adaptações, reforça a invisibilidade das demandas e identidades locais. Embora alguns docentes se esforcem para a incorporação de conteúdos contextualizados às suas práticas, não há a contratação de profissionais especializados como engenheiros agrônomos ou técnicos em agroecologia que possam oferecer formação mais direcionada aos saberes da terra.

O esgotamento dos estudantes também se relaciona aos longos deslocamentos, que em alguns casos ultrapassam uma hora e meia, e à sobreposição entre os horários escolares e as responsabilidades familiares e comunitárias próprias do meio rural. Essas condições contribuem para a evasão escolar e para a dificuldade de engajamento contínuo.

Apesar dessas limitações, é relevante reconhecer que o modelo tem potencializado avanços no campo da socialização e do desenvolvimento humano. A convivência prolongada na escola promoveu empatia, respeito mútuo e um ambiente mais humanizado, fortalecendo a função social da instituição. Para muitas famílias, a escola em tempo integral representa não apenas acesso a alimentação equilibrada e acompanhamento profissional qualificado, mas também oportunidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e crítico. Quando articuladas a práticas pedagógicas contextualizadas, tais oportunidades favorecem o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos e a construção de uma consciência crítica sobre sua realidade.

No entanto, a participação das famílias ainda se apresenta como um desafio. A ausência de maior envolvimento parental, apontada por docentes, indica a necessidade de fortalecer estratégias de aproximação e corresponsabilidade, assegurando que a formação integral seja compreendida como compromisso conjunto entre escola e comunidade.

Diante disso, a efetividade da educação em tempo integral no campo requer uma abordagem que:

1. Adote metodologias ativas e currículos flexíveis, autônomos e contextualizados, capazes de valorizar dimensões corporais, artísticas, culturais e comunitárias;
2. Inclua profissionais habilitados em áreas como agronomia, agroecologia e saberes tradicionais, de modo a ampliar a integração entre educação e território;
3. Desenvolva projetos que incentivem a valorização da economia local e a permanência dos estudantes em seu território, mediante atividades teórico-práticas relacionadas ao campo;
4. Promova a formação continuada dos docentes, articulada às especificidades da educação do campo;
5. Estabeleça canais permanentes de diálogo entre escola, famílias e comunidade, fortalecendo a rede de apoio e a corresponsabilidade no processo educativo.

Conclui-se que a consolidação de uma educação em tempo integral no campo, comprometida com a equidade, a inclusão e o sentimento de pertencimento, depende do reconhecimento das singularidades territoriais e da garantia de condições dignas de trabalho para os profissionais da educação. Mais do que ampliar o tempo de permanência escolar, é imperativo que esse modelo represente uma transformação qualitativa do currículo e da experiência educativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos, para a valorização de suas identidades e para a permanência qualificada no território. Assim, a

Educação do Campo em Tempo Integral deve se firmar como um marco de transformação social e cultural, rompendo com a lógica de mera extensão de jornada e assumindo-se como promotora de mudanças concretas na vida e nas perspectivas de todos que dela fazem parte.

6 REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Educação do campo: territórios de identidade e políticas públicas. *In*: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. 4. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2007. p. 17-32.
- ARROYO, M. G. **Educação do campo**: o que é isso? *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.
- ARROYO, M. G. **Escola do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: SECAD/MEC, 2004.
- ARROYO, M. G. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRANDÃO, C. R. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política de Educação Integral**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Educação, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013. Dispõe sobre o Programa Bolsa Permanência**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.
- BRASIL. Presidência da República **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

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

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui a Política de Inovação Educação Conectada**. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE**. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Marco Civil da Internet**. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

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

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Territórios do campo e territórios de saberes: desafios para a Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2008.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

COELHO, M. T. **Escola em tempo integral:** por que sim, por que não. Campinas: Papirus, 2010.

CURY, C. R. J. **Educação:** direitos e profissionalismo. São Paulo: Cortez, 2020.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil:** avanços e desafios. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores: condição para a qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 1-10, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2021:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos:** para quê? São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio, 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto Lei 2.124 de 25 de agosto de 2009.** Cuiabá: SMEC, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Educação do Campo e Quilombola – Escolas de Tempo Integral**. 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/educacao-do-campo-e-quilombola/escolas-do-campo-e-quilombolas-de-tempo-integral>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Ministro Petrônio Portella Nunes**. Tangará da Serra, 2023. Documento institucional.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. Educação do campo e política pública: avanços e desafios. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2012. p. 21-48.

MOLINA, M. C. **Educação do campo**: desafios e perspectivas. Brasília: INEP, 2010.

MOLINA, M. C. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Editora da UnB, 2012.

MOLINA, M. C. Formação de professores para as escolas do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2006. p. 113-137.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Brasília: MEC, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, R. M. Tempo Integral e Condições de Trabalho Docente: análise de programas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 5-15, 2018.

PARO, V. H. **Educação, administração e qualidade**: o óbvio que precisa ser dito. São Paulo: Xamã, 2009.

PARO, V. H. **Educação, escola e democracia**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. 50 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2004.
- RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **Referência para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.
- SOARES, L.; ANDRADE, A. P. A escola do campo e o direito à diferença. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 60, 2021.
- SOARES, L.; SILVA, E. C. A escola do campo e os direitos humanos. **Revista Educação em Questão**, v. 49, n. 37, 2013.
- TANGARÁ DA SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento de Referência Curricular de Tangará da Serra**. Tangará da Serra: SMEC, 2012.
- TANGARÁ DA SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do C.M.E. Ernesto Che Guevara**. Tangará da Serra, 2021. Documento institucional.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- ZATTI, V.; PAGOTTO-EUZEPIO, M. S. **Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade**. São Paulo: FEUSP, 2022.