

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS A PARTIR DA
PERCEPÇÃO DOS PAIS DE ESTUDANTES DE UMA COMUNIDADE
RURAL

Belo Horizonte, Fevereiro (verão) de 2016

Érica Fernanda Justino

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS A PARTIR DA
PERCEPÇÃO DOS PAIS DE ESTUDANTES DE UMA COMUNIDADE
RURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional

Linha de Pesquisa: Educação do Campo

Orientador: Prof. Dr. Paulo Afrânio Sant'Anna
PROCAMPO/UFVJM

Belo Horizonte
2016

J96p
T

Justino, Érica Fernanda, 1981-
Programa Mais Educação :diálogos a partir da percepção dos pais de
estudantes de uma comunidade rural / Érica Fernanda Justino. - Belo
Horizonte, 2016.
186 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador :Paulo Afrânio Sant'Anna.

Bibliografia : f. 168-178.

Apêndices: f. 179-186.

1. Programa Mais Educação (Brasil) -- Teses. 2. Educação --
Teses.
3. Educação rural -- Teses. 4. Educação integral -- Teses. 5. Escolas de
tempo integral -- Teses. 6. Escolas rurais -- Teses. 7. Crianças do campo

CDD- 370.19346

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

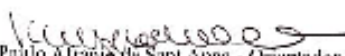
FOLHA DE APROVAÇÃO

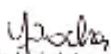
Educação Integral e Educação do Campo: Diálogos Possíveis a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural.


ÉRICA FERNANDA JUSTINO DE FREITAS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 11 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Paulo Afranio de Sant'Anna - Orientador
UFVJM


Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha
UFMG


Prof(a). Geraldo Márcio Alves dos Santos
Universidade Federal de Viçosa

Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2016.

A Deus, espírito maior no meu caminho;

A meus pais, Santila e Milton exemplos e apoio incondicional;

Aos filhos Ana e Pedro, pela compreensão nas ausências e por alimentarem meus sonhos;

A Antônio, companheiro, que amorosamente me estimulou;

À Isabel, exemplo e admiração;

A Everton, irmão e parceiro na vida;

Ao anjo pelo tocar da trombeta do impossível.

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é **coragem**”.*

João Guimarães Rosa

AGRADECIMENTOS

Há momentos na vida que a busca se faz mais importante do que aquilo que se desejava atingir, essa escrita é sinal de que nessa busca algo foi conquistado, com a colaboração de muitos para quem externo minha gratidão.

Ao professor Dr. Paulo Afrânio Sant'Anna, meu orientador, pela dedicação e paciência em me acompanhar nessa trajetória acadêmica com a generosidade que lhe é peculiar.

À professora Dr. Isabel Antunes Rocha, por ter aceito participar da banca examinadora.

Ao professor Dr. Geraldo Márcio dos Santos, por ter aceito participar da banca examinadora.

À Santila e Milton, pais que amorosamente me ensinaram que a vida é luta, mas é cheia de bonitezas.

À Ana e Pedro filhos amados. Anjinhos sem asas que me fazem sorrir e ver que tudo vale a pena.

A Antonio, esposo querido, que, acreditou quando nem eu acreditava.

À Isabel por alimentar minha admiração e pelas oportunidades.

Ao professor da UFVJM, Dr. Marivaldo Aparecido de Carvalho, que, incentivou e acreditou.

À Madalena e dona Nice pela acolhida e cuidados

À Vânia, D. Tê, pelos carinhos e zelos.

À Eleozina Flora Farnezzi, com quem dei meus primeiros passos docente.

Aos colegas, Sônia, Cristiene, Anna, Ivanilde, Ângela e Eliane, companheiros (as) de luta.

Enfim, a todos que de algum modo contribuíram para a realização deste, manifesto minha gratidão.

RESUMO

A educação integral, a escola integral e em tempo integral tem se tornado objeto de pesquisas, principalmente por ser considerada uma temática emergente no Brasil, tão emergente quanto às discussões que se relacionam à educação na perspectiva da educação do campo. Nesse sentido, o presente estudo assume o desafio de articular esses projetos de educação a partir de observações realizadas no contexto de uma escola municipal localizada na comunidade rural de Padre João Afonso, no município de Itamarandiba, onde em 2012 foi implantado o Programa *Mais Educação*. O objetivo desse estudo foi entender de que forma uma comunidade do campo compreende o Programa *Mais Educação* e por meio desse levantamento analisar as possíveis relações entre um projeto de Educação Integral e os princípios da Educação do Campo. Metodologicamente, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória, com delineamento de estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por intermédio de análise documental e entrevistas abertas. Foram selecionados pais de estudantes que cancelaram e ou não efetivaram a matrícula nas turmas de tempo integral entre os anos de 2012 a 2015. A discussão teórica visou refletir sobre a organização, os desafios, potencialidades e fragilidades desse programa na oferta de uma formação integral em escolas localizadas em áreas rurais. Para ampliar a discussão, foram articuladas as propostas de Educação Integral e Educação do Campo, destacando o caráter emancipatório desses projetos. Nesse contexto, foram apresentadas outras formas de organização dos tempos e espaços educativos com vistas à produção e reprodução da vida no campo. Os resultados indicam que as práticas desenvolvidas no Programa Mais Educação na escola estudada, não atendem as expectativas dos pais, porque não dialogam com as práticas cotidianas da comunidade. Destacou-se entre outros, que o distanciamento da criança do contexto familiar prejudica outras aprendizagens que não são ofertadas pela escola. Nesse contexto, as práticas educativas e de gestão pedagógicas desenvolvidas pela Educação do Campo, poderiam contribuir para que o Programa Mais Educação tenha melhores resultados nas escolas localizadas em áreas rurais.

Palavras-chaves: Educação Integral, Programa Mais Educação, Educação do Campo, Projetos Educacionais, Práticas Educativas.

ABSTRACT

The comprehensive education, comprehensive school and full-time has become the object of research, mainly because it is considered an emerging theme in Brazil, as emerging as the discussions that relate to education from the perspective of rural education. In this sense, this study takes on the challenge of articulating these education projects from observations made in the context of a municipal school in the rural community of Padre João Afonso, in the municipality of Itamarandiba, where in 2012 was implemented the More Education Program. Considering this fact the objective of this study was to understand how a countryside community understands the More Education Program and through this survey to analyze the possible relationship between an Integral Education project and the principles of Rural Education. Methodologically, it was decided to perform an exploratory qualitative research with case study design. The data were collected through documentary analysis and open interviews. Parents were selected from students and canceled or not implemented the full-time enrollment in classes between the years 2012 to 2015. The theoretical discussion sought to reflect on the organization, challenges, strengths and weaknesses of this program in offering a comprehensive training schools located in rural areas. To broaden the discussion, proposals for Integral Rural Education and Education were articulated, highlighting the emancipatory character of these projects. In this context, it was presented other forms of organization of the times and educational spaces with a view to the production and reproduction of life in the field. The results indicate that the practices developed in the More Education Program studied in school, do not meet the expectations of parents, because there is no dialogue with the everyday practices of the community. Stood out among others, the distance from the family background of the child affect other learning that is not offered by the school. In this context, the educational and pedagogical management practices developed by the Rural Education could contribute to the More Education Program has better results in schools located in rural areas.

Keywords: Integral Education, More Education Program, Rural Education, Educational Projects, Educational Practices.

LISTA DE SIGLAS

AIB- Associação Brasileira de Cultura

AICE- Associação Internacional das Cidades Educadoras

AMEFA- Associação Escolas Família Agrícola

CAIC's- Centro de Atenção Integral às Crianças

CEFAS- Centro Escola Família Agrícola

CFR- Casa Família Rural

CIAC's- Centro Integral de Atendimento à Criança

CIEP- Centro Integrado de Educação Pública

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos no Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

COPANOR- Companhia de Abastecimento de Água do Norte e Nordeste

EFA- Escola Família Agrícola

ENERA- Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ETA- Escola Técnica Agrícola

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

GPT- Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS- Movimento de Desenvolvimento Social de Combate à Fome

MEBE- Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério da Educação

MEPES- Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE- Programa Dinheiro na Escola

PETI- Programa Tempo Integral

PME- Programa Mais Educação

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar

PROCAMPO- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROJOVEM- Programa de Formação de Jovens Empresário Rural

PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA- Programa Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

SECAD- Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade

SECADI- Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UNB- União Nacional Brasileira

UNB- Universidade de Brasília

UNEFAB- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Panorama educacional no município de Itamarandiba -----	26
Quadro 02: Concepções e Movimentos de Educação Integral ressaltados nesse estudo--- -----	50
Quadro 03: Principais marcos históricos da Educação Integral no Brasil-----	52
Quadro 04: Concepções de Educação Integral que esse estudo se ancora -----	56
Quadro 05: Principais pensamentos que compõem as concepções de Tempo Integral e Formação em Tempo Integral -----	57
Quadro 06: Porcentagem de escolas e matrículas em tempo integral na educação básica atualmente e prospecção para 2024-----	77
Quadro 07: Produções acadêmicas que exploram a temática da educação integral em diferentes contextos -----	85
Quadro 08: Escolas que participam do PME em Minas Gerais-----	104
Quadro 09: Número de escolas do campo em Minas Gerais que ofertam o Programa Mais Educação -----	109
Quadro 10: Quadro de cargos e funções -----	116
Quadro 11: Caracterização dos pais -----	121
Quadro 12: Eixos, os excertos e as categorias classificados -----	129

TABELAS

Tabela 01- Evolução do Programa Mais Educação/Escola -----102

Tabela 02- Gráfico de Evolução Programa Mais Educação/Estudantes-----102

Tabela 03- Evolução Programa Mais Educação/ Municípios participantes -----103

Tabela 04: Frequência dos excertos por categorias tabulados a partir da marcação dos juízes -----127

LISTA DE IMAGENS

Foto 01: Vista parcial da comunidade em época de cheia do rio Itamarandiba -----31

Foto02: Visita Grupo de Folia -----32

Foto 03: Grupo da Cavalgada -----33

Foto 04: Grupo Católico Encontro de Casais com Cristo -----34

Foto 05: D. Maria em encontro organizado pela equipe PIBID 2013 -----37

Foto 06: Vista diagonal da escola -----111

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	43
2.1	Linha tênue entre escola e educação integral.....	43
2.2	Educação Integral: história tecida em diversos pensamentos.....	47
2.2.1	Caminhos da Educação Integral no Cenário Brasileiro.....	49
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, PRINCÍPIOS EPRÁTICAS.....	60
3.1	Políticas Públicas e o Movimento da Educação do Campo.....	60
3.2	Educação como Direito: Princípios e Concepções Defendidos pela Educação do Campo.....	68
3.3	A Construção da Identidade das Escolas do Campo.....	73
2.4	Educação do Campo e a Defesa da Educação Integral.....	79
3.4	Práticas da Educação do Campo.....	86
4	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO.....	97
4.1	Organização do Programa Mais Educação e o que prevê para as escolas do campo 105	
5	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	111
5.1	Natureza da Pesquisa.....	111
5.2	Delimitação do Caso.....	111
2.3	Estrutura Física da Escola.....	118
5.3	Abordagem e caracterização do grupo de colaboradores.....	119
5.4	Procedimentos Éticos.....	124
5.5	Procedimentos de Análise.....	124
5.6	Análise das categorias por juízes.....	126
6	RESULTADOS.....	129
7	DISCUSSÃO DOS DADOS.....	137
7.1	A Educação Integral na Voz da Comunidade.....	137
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
9	REFERÊNCIAS.....	168
10	APÊNDICES.....	179

APÊNDICES

APÊNDICEA – Roteiro da entrevista semi-estruturada -----	179
APÊNDICEB – Formulário de identificação do grupo de estudo (pais/mãe dos estudantes)-----	180
APÊNDICE C – Quadro de categorias e excertos marcados pelos juízes -----	181

Os indiferentes

***Odeio os indiferentes.
Acredito que viver
significa tomar partido.***

***Indiferença é apatia,
parasitismo, covardia.
Não é vida.***

***Por isso, abomino os indiferentes.
Desprezo os indiferentes,
também, porque me provocam
tédio as suas lamúrias
de eternos inocentes.***

***Vivo, sou militante.
Por isso, detesto
quem não toma partido.***

Odeio os indiferentes.

Antonio Gramsci

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral, a escola integral e em tempo integral tem se tornado objeto de pesquisas, principalmente por ser considerada uma temática emergente no Brasil, tão emergente quanto às discussões que se relacionam à educação na perspectiva da educação do campo. Nesse sentido, o presente estudo visa analisar a Educação Integral e Educação do Campo e os diálogos Possíveis a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural. Para isso assume o desafio de articular esses projetos de educação a partir de observações realizadas no contexto de uma escola municipal localizada na comunidade rural de Padre João Afonso, no município de Itamarandiba, onde em 2012 foi implantado o Programa *Mais Educação*. O objetivo desse estudo foi entender de que forma uma comunidade do campo compreende o Programa *Mais Educação* e por meio desse levantamento analisar as possíveis relações entre um projeto de Educação Integral e os princípios da Educação do Campo. Metodologicamente, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória, com delineamento de estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por intermédio de análise documental e entrevistas abertas. Foram selecionados pais de estudantes que cancelaram e ou não efetivaram a matrícula nas turmas de tempo integral entre os anos de 2012 a 2015.

Em razão do objeto de investigação estar situado em contexto próximo ao pesquisador, faz-se necessário esclarecer que morei entre indas e vindas à comunidade pesquisada por 34 anos, atuando por 12 anos como professora e supervisora pedagógica. O estudo parte inicialmente dessas experiências. O ponto culminante de minhas inquietações se dá, quando em uma conversa com uma mãe, indagando o porquê das faltas dos filhos nas turmas de tempo integral ela respondeu: “não dá para mandar eles para escola todo dia, a semana inteira, é muito tempo longe da gente, eu fico em casa sozinha e eles não aprendem nada com a gente. O ‘x’ não sabe nem pegar na enxada. Desse jeito como vai ser? O que vamos deixar para esses meninos? Eles precisam do saber da escola, mas precisam do saber da gente (do pai e da mãe) também”. Nesse momento não tive outra resposta para essa mãe que clamava pela simples oportunidade de viver com os filhos, a não ser: Tira mesmo, ou manda uns dois dias só na semana.

Quando essa mãe diz que o filho não sabe nem pegar na enxada a palavra enxada pode se tomada como uma metáfora do trabalho, simbolizando a luta pela terra, e a

resistência do agricultor familiar. A fala continua evidenciando a preocupação com o legado desses pais às suas gerações. Eles compreendem o que a escola ainda precisa compreender: que a família também é espaço de formação, e que na perspectiva da formação integral ela tem muito a contribuir. Espero que de alguma forma esse estudo contribua para estimular os debates e intervenções quanto às propostas de educação integral para escolas do campo.

Compreendendo a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida, apresento um pouco da minha história. Uma história singular em que a educação liderou os vales pelos quais me enveredei.

Crescemos meu irmão e eu envolvidos entre todos os encantos que a vida no interior pode proporcionar à infância, usufruindo tudo que aquele espaço podia nos oferecer, experimentando todos os sabores e dissabores dessa mágica.

Meu pai e mãe entre a lida exerciam suas tarefas, preparavam a terra, cultivavam, realizavam os manejos necessários e colhiam. Nas tábuas do curral, sentados todas as tardes, esperávamos o pai retornar da lida, trazia as mãos calejadas e o corpo cansado impregnado das marcas do dia e um assobio avisando sua chegada. A vida corria assim, cheia de vida, quase que transbordando.

Aos cinco anos adentrei a escola da comunidade, sonho que se realizava de tantas vezes pedido à mãe, a ansiedade era latente, os cadernos foram cuidadosamente encapados com papel de presentes, aqueles mais bonitos guardados embaixo do colchão. A mãe colocara os títulos e desenhara ramos de flores nas bordas, zelos de mãe, até uma bolsinha de pano cuidadosamente pintada foi encomendada à vizinha prendada nas artes para o dia tão esperado.

Chegado o momento, estava eu na fila do pré-escolar aguardando ansiosa a porta se abrir para aquela vida. A professora era a mais linda, tinha sempre o cabelo preso em um rabo de cavalo, com frequência usava meias calças coloridas e batom e desde então, alimentei o sonho de me tornar professora. Não qualquer professora, mas professora Cleia, aquela que com arabescos próprios de quem sabe o que faz e faz com gosto, nos elevava a viagem, ela que desde o início nos descortinava uma fresta dos segredos do saber.

Tenho consciência que o saber que nos era apresentado não constituía ainda esse saber poderoso e que seu acesso custaria caro, mas que dele lançaria mão para a busca do saber legitimado.

O saber da professora, não tinha a intencionalidade descrita por Bourdieu¹, mesmo ensinando com dedicação e consciente de seu papel como formadora, a ela também havia sido negado o acesso ao conhecimento como ferramenta de acesso ao poder, como condição *sinequa non* para ascensão social. Condição essa ainda mais necessária às populações do campo que além da não oferta de uma educação que reconheça e promova esse acesso, ainda tem que lutar contra as condições sociais que não permitem a viabilização do acesso ao conhecimento propedêutico. Essa relação social como possibilidade de acúmulo de bagagem cultural Bourdieu chama de capital cultural.

(...) conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 28).

O capital cultural das populações do campo, que se destinam à agricultura familiar é restrito e o processo de consciência desses como necessidade inerente ao indivíduo para se legitimar nos espaços nos quais estabelecem relações também. A relação que vivenciei ao longo do tempo na escolaridade básica pouco contribuiu para alimentar esse capital conforme seguem minhas memórias.

Como minha mãe era servente em uma escola em outra comunidade rural, eu já assumia os cuidados de meu irmão, ele assistia comigo as aulas como ouvinte². Apesar das mazelas que insistiam em permanecer foi um tempo mágico onde os olhos de criança amenizava o peso da supressão. O prédio escolar era velho, tinha os vidros quebrados, quase não existiam carteiras e as poucas que tinham eram destinadas aos alunos que já escreviam. Nesse período ganhamos de nossa mãe, uma carteira e uma mesa que vieram de encomenda ao meu avô (marceneiro da região). Cuidados de mãe.

¹Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52).

² Criança ainda não matriculada, mas que assisti às aulas na escola. Situação comum nas escolas rurais desse município nesse período uma vez que não tinha creche.

O prédio foi construído em 1950, uma construção provisória e que seria substituída logo, uma vez que os materiais não suportariam as intempéries por muito tempo. A construção que sediou a escola durou exatamente 50 anos. Nada provisório, mas que reforça o destino de exclusão a que eram submetidas às escolas rurais mediante as intervenções políticas.

Esses anos de estudo me deixaram lembranças indeléveis, onde apesar das restrições éramos tomados de uma magia onde o aprender era ludicamente construído.

Me atenhonasse momento, a memória de meu olfato dos cheiros de álcool das folhas cuidadosamente rodadas no mimeografo, os mingaus de sabores preparados com tanto zelo pela dona Lada, o suor após os longos e inesquecíveis recreios. As aulas eram prazerosas, nas atividades de alfabetização a manipulação concreta era sempre predileção da professora, explorávamos os espaços extraescolar, modelagem com argila, artesanatos, recortes, músicas, hábitos frequentes na conduta das aulas. O que ela provavelmente não sabia que era parte do seu *habitus*³, já que também era filha de professora.

Essa era a única escola da comunidade e ofertava somente a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, dessa maneira, aos dez anos ao término da quarta série, como a mãe muito almejava ver formada a filha, iniciei minha peregrinação escolar.

O colégio interno na comunidade de Conselheiro Mata, um pequeno povoado administrativamente ligado à cidade de Diamantina, era agora meu destino. Na década de 50, D. Helena Antipoff⁴, criou neste povoado uma escola para formar professoras para exercer o magistério em escolas ou cidades que faltassem normalistas. Foi criada assim a Escola Normal Oficial Rural D. Joaquim Silvério. Mais tarde o ensino se estendia aos anos finais do ensino fundamental.

³Uma parte “gesto do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras; - Mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno do “habitus”; - A parte menos consciente do “habitus” intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta do projeto; - Na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, decisão e de ação, que mobilizam francamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator. (PERRENOUD, 2001, p.163)

⁴ Psicóloga Russa, que veio para o Brasil em 1929 a convite do Professor Francisco Campos responsável pela educação no estado. Ela então assume a responsabilidade de criar uma escola de aperfeiçoamento pedagógico. Em 1946. Ela passa então a residir no Brasil até o dia de sua morte em 9 de agosto de 1974.

Para lá migravam estudantes de várias regiões de Minas, principalmente do norte e do Vale do Jequitinhonha, pois, a escola funcionava com regime de internato. Foram meus anos de chumbo, muitas lágrimas trilharam no rosto o sulco de um rio que teimava em não secar. A saudade de casa era tanta que era quase palpável. A sensação da solidão invadia o coração de uma criança de apenas 10 anos “arrancada” do colo macio e quente da sua família. A minha mãe nesse período compartilhava de longe os choros, mas sabiamente engolia-o, sabia que seria melhor assim.

O internato recebia estudantes oriundos do meio rural, objetivando prepará-los para o exercício de uma atividade agrícola, as aulas eram organizadas em núcleo comum e diversificadas com foco nas disciplinas agrícolas como: agricultura, culturas, zootecnia, educação para o lar, artesanato em aulas práticas e teóricas. Lá construí outra família e fiquei até concluir o ensino fundamental.

O Ensino médio cursei em uma cidade próxima morando em casa de parentes, e para atender ao pedido da minha mãe, a essa altura um sonho mais arrefecido em mim, cursei o magistério. Terminado o magistério estava então apta a adentrar as salas de aula.

Como iniciante exerci a docência em escola nas comunidades rurais. Durante essa inserção como professora não passei pelo sobressalto que afligia a maioria dos colegas, o que Tardif (2000, p.82) conceitua de “choque da realidade”, uma vez que havia vivenciado como estudante a realidade que agora se estendia a mim como docente.

A primeira escola na qual lecionei localizava-se em terreno doado pelo fazendeiro proprietário, as turmas eram multisseriadas, exercia minha função de professora, inventava, criava, modificava, adaptava, recriava a realidade que frequentemente se fazia tão áspera. O suporte pedagógico muitas vezes era precário, diante dos reveses eu estava “sozinha” o que exigia de mim uma postura autônoma.

A docência é para mim um ato de entusiasmo, e generosidade, mesmo compondo um cenário complexo e com colheitas desconhecidas, é uma profissão na qual me reconheço.

Em 2002 ingressei na licenciatura em Normal Superior pela Unimontes. Os anos na licenciatura não exerceram em mim grande influência para a docência, não me instigaram para o exercício da profissão da mesma forma que a lembrança dos anos iniciais e mais ainda, a lembrança do encantamento pela professora.

Durante os dez anos de docência exercidos em escolas do campo presenciei inúmeros momentos onde os processos de exclusão dos camponeses no contexto educacional se faziam presentes. Um exemplo era que nunca recebíamos visitas dos coordenadores pedagógicos. Muitas vezes tendo que enfrentar essa dinâmica tão peculiar tive que lançar mão do reservatório de saberes que compunham meu capital pedagógico, bagagem aquilatada ao longo dos anos. Quando falamos em saberes podemos pensá-los e interpretá-los de formas diferenciadas, pois como afirma Tardif, o saber docente é e deve ser um saber plural “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF, 2000 p.218).

O trabalho diário compõe um todo que deve ser construído pelo processo histórico de ação docente, tensões que se firmam no plano irrefutável do inesperado, “as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”. (TARDIF, 2002, p. 223).

No contexto escolar camponês nem tudo são dissabores, presenciei momentos fantásticos de situações de ensino, de aprendizagem, de socialização, de partilha, de envolvimento que se faziam presentes nas escolas. Um dia durante uma forte tempestade na noite anterior a plantação de milho de um senhor da comunidade quejá na época da colheita foi destruída, se não fossem colhida toda a produção se perderia. Uma professora e todos os seus estudantes se dirigiram para o terreno e ajudou durante todo o horário da aula, o suor escorria nos corpos das crianças, alguns quebravam as espigas, outros buscavam água para saciar os companheiros, outros ensacavam, outros espalhavam no chão sobre a lona as espigas mais encharcadas, a satisfação de poder ajudar era perceptível. Nesse dia aprenderam técnicas de colheita, armazenamento, trabalho em equipe, e solidariedade, um dia de aula grande, maior que qualquer curricularista poderia propor. Nunca me esquecerei do olhar dessas crianças e de como o senhor os olhava, era mais que gratidão, era orgulho.

Durante essa década exercendo a profissão participei de cursos de especialização em Alfabetização realizado aos fins de semana no município de Aricanduva pela Universidade Castelo Branco, Supervisão Escolar realizado no formato semipresencial pela Universidade Cândido Mendes e Educação do Campo no mesmo formato referido acima, pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Sabedora de que é importante não ser cooptado pelo processo de cerceamento a que o ambiente escolar muitas vezes nos assedia, tinha consciência de que a formação contínua se fazia necessária para aquilatar minha formação, e abrir frestas para acesso ao conhecimento poderoso. De acordo com Nóvoa (1992, p. 230):

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. A formação depende de cada um, e mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é auto-formação.

Exercendo a docência e, em especial, ocupando o cargo de pedagoga nas escolas do campo pude acompanhar de perto muitas situações desafiadoras que demandavam iniciativas, sensibilidade e envolvimento. Durante esses anos de trabalho o que despertou a atenção e muito me instigava a reflexão foi à implantação da Proposta de Educação em Tempo Integral nas escolas da comunidade. Inicialmente pautada apenas como tempo integral. Nas redes estadual e municipal na qual era servidora inicialmente foram abertas turmas com estudantes excedentes. A cada ano o número de estudantes foi gradativamente diminuindo até que em 2015 a Educação Integral não era mais ofertada na rede estadual de ensino.

Nesse período ouvia dos pais diversos argumentos para justificar o cancelamento da matrícula ou sua não efetivação. Uma mãe quando inquirida do motivo do cancelamento da matrícula de seu filho na turma, disse que estava difícil deixá-lo frequentar o programa, pois, ele saía de casa às quatro horas da manhã, uma vez que utilizava transporte escolar para percorrer 23 km e chegar até a escola e chegava em casa por volta de 18 horas. O filho relatava que assistia a filmes com frequência e ou jogava bola, ela perdia a companhia do filho todo o dia, assim como ele (o filho) poderia aprender com os pais no convívio familiar, as dinâmicas de trabalhos e valores tão importantes na formação dos filhos.

O depoimento dessa mãe, mesmo que não intencional despertou em mim um incômodo imenso. Como a escola poderia “roubar” dos pais seus filhos? Qual seria realmente a função da escola no que diz respeito à formação integral? Essa formação poderia ser compartilhada com a família compreendendo as relações familiares como espaços de formação? A escola estava preparada para propor aos sujeitos que atendia uma proposta de educação integral que viesse suprir suas necessidades e expectativas? O que os pais esperavam da escola, já que inicialmente a demanda pelas vagas ofertadas

foram preenchidas e posteriormente dispensadas? Como poderia ser ofertada a proposta de educação integral nas escolas localizadas em zona rural com intuito de fortalecer o diálogo entre família, escola, costumes e trabalho?

Esse trabalho surge dessa e outras inquietações.

Em 2012, como supervisora do PIBID-Diversidade da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, acompanhei a equipe em projetos de iniciação à docência na comunidade onde resido pautados na valorização da cultura e saberes locais. Durante esse período vivenciei momentos significativos fortalecidos pela tríade escola – comunidade – aprendizagem e como afirma Tardif “[...] os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido”. (2002, p. 234).

Essa participação muito me estimulou na tentativa de ingressar no mestrado profissional. Como o PIBID–Diversidade, desenvolvido estabelecia um forte diálogo entre os princípios da educação do campo, propondo, dentre outros, a valorização dos saberes locais com o envolvimento dos graduandos da Licenciatura em Educação do Campo, e comunidade escolar, a reflexão sobre educação numa perspectiva da educação do campo começou a ser incorporada pela escola e se tornou objeto particular de desejo de me aprofundar em suas raízes epistemológicas, uma vez que a prática eu já experienciava.

Em 2013 fui aprovada para o Mestrado Profissional na Universidade Federal de Minas Gerais na linha de pesquisa da Educação do Campo, que não constitui somente um território de pesquisa, mas um território de luta da qual fomos protagonistas das histórias individuais e coletivas (família). Uma luta para ter acesso ao conhecimento escolar, negado, aos sujeitos que como eu, residia em áreas rurais tidas como atrasadas para gente atrasada.

As reflexões vivenciadas como mestranda me fizeram ir do céu ao inferno, do riso às lágrimas, muitas ações como docente foram repensadas, acrescidas ou descartadas do repertório de ações das quais lançaria mão hoje, a “reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas” (NÓVOA, 2003,p.27).

Mas, a escrita de Bujes (2002, p.31) sobre sua experiência é o que mais se assemelha ao processo que vivenciei cursando o mestrado:

[...] eu entrava, assim, num jogo que colocava por terra, crenças antigas, confundia os caminhos que eu trilhava e borrava inapelavelmente as fronteiras ou os limites do espaço onde eu colocava as verdades últimas e inquestionáveis, as mais firmes fundações, o terreno onde se assentavam minhas certezas mais caras e que me permitiam viver e produzir no cotidiano.

Nesse sentido, emerge um desafio. Como me distanciar do objeto da pesquisa? Como compartimentar aquela que sou, uma vez que sinto que estou inscrita naquilo que pesquiso? Se as questões que trago, fazem parte de mim? Como colocar em uma caixinha a estudante, a mulher, a professora da zona rural? Mas não falo do lugar da verdade. Minha experiência e os referenciais que uso, me ensinaram que a verdade é construída. Nesse processo não apresento verdades nem boas nem ruins. Não apresento verdades porque não as encontrei. Apresento reflexões que podem subsidiar o caminho para que juntos possamos construir nossas verdades, nas quais nos encontramos e realizamos enquanto sujeitos dotados de sentimentos, emoções e anseios de prosperidades.

Em 2015 fui convidada a ocupar na Secretaria Estadual de Educação o cargo de Analista de Políticas Públicas em Educação do Campo e selecionada para Coordenar em âmbito estadual o Programa de Formação de Professores, denominado Escola da Terra, uma ação prevista pelo PRONACAMPO do Governo Federal no que se refere à formação de professores.

Ocupar uma função de gestão de políticas públicas para o campo evidenciam dois avanços, o fortalecimento da discussão do direito a escola de qualidade aos camponeses e o reconhecimento da gestão governamental visualizando nesses representantes sujeitos que devem ser valorados e valorizados e nesse sentido construir políticas públicas que atendam as demandas emanadas desse contexto.

A minha escrita percorre os vales e labirintos pelos quais me fiz. Talvez uma escrita muito pragmática no sentido de vislumbrar novas maneiras de compreender os processos pelos quais a educação do campo hoje circula. Talvez uma escrita limitada, restrita ou militante demais, como não sê-lo? Ainda não consigo não sê-lo. Me inflo da consciência de que se faz necessário distanciar do objeto, navegar os mares das descobertas e despir do hábito que penetrou a minha carne. É essa vereda de construção de um conhecimento que me empodere que defendo aqui e que me proponho sabedora de seu inacabamento e das bonitezas que nele quero me abastecer.

Ficaráo evidentes no decorrer desse estudo que minha experiência e conhecimento do objeto da pesquisa, tornar-se-ão parâmetros utilizados nas análises e proposições referentes aos dados coletados. Não trago a tona uma fala desprovida de fundamentos, minhas impressões aqui manifestas são frutos de vivência no contexto local.

Compreendemos que quão importante é conhecer o sujeito que fala e o lugar de onde se fala. Nesse sentido, apresentamos um pouco do município e da comunidade onde o estudo foi realizado, partindo do pressuposto de que conhecendo a realidade descortinamos possibilidades e fortalecemos a construção de significados.

O município de Itamarandiba presume-se que tenha tido como primeiros habitantes os índios da etnia Bororós daí a origem do nome “Itamarandiba – pedra pequena que rola junto com as outras”. Posteriormente a região foi ocupada pela comitiva de Fernão Dias Paes Leme em expedição que aproximadamente em 1760 desbravava as terras a procura de ouro e prata. No início, o povoado chamou-se São João Batista, sendo mais tarde nomeado Itamarandiba.

Atualmente conforme dados do IBGE (2010), a cidade consta com uma população de 32.175 habitantes, desses 21.991 residem em área urbana e 10.186 residem em área rural o IDH 0.646 É importante ressaltar que os critérios de classificação rural e urbano do IBGE são muito frágeis e necessitam ser reorganizados e ou elaborados novos de acordo com as demandas atuais. O município que possui extensa e diversificada base territorial situa-se no Alto Vale do Jequitinhonha, sendo um dos principais municípios dessa região. O município estende-se sobre os domínios do bioma Mata Atlântica e cerrado. O relevo é marcado pelas grandes chapadas e pela Serra do Espinhaço - Reserva da Biosfera.

Na década de 1970 instalou-se no município uma empresa produtora de bio energia com cultivo em larga escala de eucalípto. Logo depois a empresa estendeu suas atividades a áreas de outros municípios da região. Hoje Itamarandiba é um dos pólos de silvicultura no país. De acordo, com a Secretaria de Estado da Agricultura - Instituto Mineiro de Agropecuária-IMA, o município é um dos principais produtores de mudas de eucalipto do estado, com produção superior a 30 milhões de muda/ano. Já o IBGE aponta a elevada produção de carvão vegetal em Itamarandiba, o que o coloca entre os principais municípios brasileiros na produção deste subproduto. Uma grande área do cerrado do entorno do município foi substituída pela plantação de eucaliptos gerando um grande impacto ambiental.

Além da eucaliptocultura, a agricultura familiar tem papel fundamental para o desenvolvimento do município. Assim a agropecuária, a agricultura familiar, a silvicultura, o comércio e a prestação de serviços formam a base de sua economia.

O município conta com um grande atrativo turístico que é o Parque Estadual da Serra Negra e é uma das mais belas unidades de conservação do nordeste de Minas Gerais. De grande exuberância e de importância vital para os Vales do Jequitinhonha e Rio Doce, o Parque Estadual da Serra Negra é um atrativo a parte em Itamarandiba e compõe o Mosaico do Espinhaço Meridional, de unidades de conservação.

O município de Itamarandiba é rico em mananciais possui grandes números de nascentes, córregos, rios que são tributários da bacia do Rio Jequitinhonha além de outros que são tributários da bacia hidrográfica do Rio Doce.

A economia do município gira em torno da produção do tomate, amendoim, mandioca, abacaxi, banana, cana-de-açúcar, milho, feijão, café, urucum e laranja. Na pecuária destaca-se a criação de bovinos, caprinos, equinos, suínos, galináceos, produção de leite, mel e ovos.

O quadro abaixo apresenta a situação educacional geral do município conforme dados do IBGE (2010):

Quadro 01: Panorama educacional no município de Itamarandiba

Docentes – Ensino Fundamental pública municipal - 2012	351	Docentes
Docentes – Ensino Fundamental escola pública municipal - 2012	119	Docentes
Docentes – Ensino pré-escolar – escola pública municipal - 2012	43	Docentes
Escolas Ensino Fundamental - 2012	53	Escolas
Escolas Ensino Médio - 2012	9	Escolas
Matrícula – Ensino Fundamental - 2012	6.043	Estudante
Matrícula – Ensino Médio - 2012	1.648	Estudante
População residente que frequentava creche ou escola	10.862	Estudante

Fonte: IBGE, 2010

Quanto às reflexões referentes à educação do campo, em 2009 alguns professores da rede municipal realizaram curso de especialização em educação do campo, ofertado pela UNIMONTES, porém, não impulsionou debates e intervenções necessárias à prática e à escola.

Em 2015 por adesão anterior do município, o Programa Escola da Terra formou 48 professores da rede municipal. O Programa Escola da Terra é uma ação prevista no eixo dois do PRONACAMPO Programa Nacional de Educação do Campo e oferece curso de aperfeiçoamento de 180 horas a professores de escolas do campo e comunidades quilombolas que exercem a docência em turmas multisseriadas.

É importante salientar que o município possui 26 escolas municipais e 09 escolas estaduais, dessas, 22 escolas municipais e 05 escolas estaduais localizam-se na zona rural, apenas uma é classificada pelo censo escolar como escola do campo (rede estadual). A Educação básica ofertada no município atende à sua população, uma vez que nenhum estudante fica fora da escola por falta de vagas. O Índice de Desenvolvimento da Educação das escolas se localiza entre 4.03 e 7.08, o que evidencia que as maiorias das escolas se enquadram no nível recomendável. Mais uma vez, precisamos evidenciar que a oferta de uma educação de qualidade nem sempre pode ser mensurável e que a legitimidade dos dados nem sempre corresponde à realidade educacional da escola.

Outro ponto importante que merece ser destacado é que na zona rural o atendimento em algumas situações é precário, e a falta de professores aptos a atuar é um desafio que vem sendo amenizado pela facilitação de ingresso nas licenciaturas.

Muitas lacunas existem quanto à oferta tanto da educação integral quanto na discussão da educação do campo merecendo atenção e iniciativas tanto políticas quanto do coletivo das comunidades.

Mesmo possuindo muitas escolas na zona rural, essas não se organizam em consonância com a perspectiva de uma escola do campo. Seguem as mesmas orientações de organização das escolas da cidade, nas escolas do município o planejamento é único para todas as escolas. Tal fato inviabiliza a discussão da problemática local, pré-definindo o que cada estudante deve aprender e ao mesmo tempo reduzindo a autonomia da escola e o protagonismo de seus sujeitos na seleção do que é importante e sobre o que almejam estudar.

É compreensível um currículo básico comum, desde que este não enrijeça a estrutura do ensino e possibilite arranjos de encontro às especificidades locais. Sabemos que para ser uma escola do campo é preciso muito mais que apenas se localizar em área rural, é necessário uma dinâmica diferenciada que também não é imposta é conquistada e construída pelos seus sujeitos.

Nos últimos cinco anos muitas escolas do município aderiram à proposta da educação integral, porém pouco se discutiu sobre sua organização e de que maneira a escola poderia exercer sua autonomia ao assumir a proposta. Mesmo com entraves a proposta tem resistido nas escolas. Quanto às discussões relacionadas à educação na perspectiva da educação do campo, alguns movimentos têm acontecido no município, Alguns jovens cursam licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Diamantina, o que contribui para a propagação e ebulição do debate.

O município ofertou em 2015, para quarenta e oito professores o curso de formação de professores dos anos iniciais, intitulado Escola da Terra. O curso de aperfeiçoamento é uma ação do eixo dois do PRONACAMPO. A execução do curso é realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais e se configura como um importante instrumento de estímulo às discussões e reflexões inerentes à educação do campo. Um ponto que merece destaque na organização do curso é a pesquisa da realidade, onde os professores têm oportunidade de “conhecerem” suas comunidades, através de um olhar diferente, perpassando caminhos antes desconhecidos e principalmente compreendendo que podem se organizar de maneira diferente e perceber na comunidade o seu potencial de ensino.

Tais movimentos no município têm contribuído para disseminar as discussões sobre a educação do campo, seus princípios, concepções e objetivos e aos poucos vai somando parceiros na luta para que as escolas localizadas em áreas rurais reconstruam seus projetos de campo e sociedade e assumam sua identidade, ressignificando seus tempos e espaços e apropriando da autonomia pela organização pedagógica nessa perspectiva.

Existem também no município algumas universidades particulares que oferecem licenciatura à distância e possuem polo na sede, essa oferta é visivelmente precária e fragilizada pela pouca assistência prestada aos estudantes, o que claro possui duas vertentes. Uma favorável com a chegada do ensino superior. Outra menos favorável indica a precarização da licenciatura oferecida podendo contribuir para que os profissionais docentes sejam mal formados, correndo o risco de que no município a educação superior se torne uma mercadoria.

O município possui cinco distritos desses selecionamos como campo de pesquisa uma escola localizada no distrito de Padre João Afonso que fica cerca de 33 Km de distância da sede do município.

Apresentaremos com maiores detalhes um pouco da história e organização da comunidade de Padre João Afonso, uma vez que compõe o centro desse estudo.

Padre João Afonso é uma pequena comunidade, chamada carinhosamente de vila, com cerca de 1.500 habitantes. Sua fundação aconteceu em 14 de junho de 1914 com a chegada à região do padre João Afonso, quando foi rezada na fazenda São Domingos a primeira missa.

O senhor Joaquim Rodrigues era um grande fazendeiro e doou uma grande quantidade de terra a igreja para que iniciasse a povoação. O que fez que as moradias não possuíssem registro, ainda constataualmente como terrenos pertencentes à igreja. Assim as famílias possuem somente recibos de compra e venda e não têm documentação de seus imóveis.

No início o povoado chamava-se Socorro em homenagem a nossa Senhora do Perpétuo Socorro, padroeira do lugar e consagrada no dia 27 de julho, quando aconteceu a primeira missa do povoado. Depois recebeu o nome de Vila Padre João Afonso em homenagem ao Padre João Afonso, porém os moradores até hoje não incorporaram e resistem ao novo nome, a comunidade é dubiamente conhecida como Padre João Afonso e Socorro.

A “vila” é de clima temperado, com vegetação que transita entre cerrado e mata atlântica, possui alguns povoados no entorno, dentre eles: Divino, Bom Sucesso, Cachoeira, São Domingos, São Pedro, etc. Possui um estabelecimento de ensino estadual, construído em 1963 que começou a funcionar em 1965 e um estabelecimento municipal, que foi inaugurado em 18 de junho de 2000. No ano 2007 foi criado o Ensino Médio que funcionava no prédio Municipal, passando depois para a escola do Estado. Existe um posto de saúde criado em 20 de novembro de 1973 que só ganhou prédio próprio a partir de 2004, hoje melhor estruturado numa policlínica.

Existe ainda um posto de correio, uma creche, Associação de Agricultores familiares, além de bares, lojas, armazéns e padaria, que abastecem a Vila e a vizinhança. O serviço de abastecimento de água é mantido pela COPANOR e a energia elétrica pela CEMIG.

A história da comunidade é contada e recontada pelos mais velhos. Dizem que o Padre chegou à nossa vila a cavalo, que era o meio de transporte usado na época nessa região. Os moradores da Vila gastavam até três dias para se deslocarem até a sede do município, com suas tropas ou mesmo a pé, já que não possuíam e nem havia estrada para carro. A primeira estrada de carro ligando a Vila à Itamarandiba foi construída

manualmente sob o comando de Ernesto Weber, um senhor vindo da Suíça no ano de 1930. Chegou aqui montado em uma mula branca de nome Safira à procura de minérios. Descobriu a lavra na Serra Negra e deu emprego a muita gente. Extraiu muita mica, minério de valor na época, e tornou-se proprietário de quase toda a região. Comprou muitas terras e criou muito gado. Fornecia leite e queijo para moradores do lugar. Foi o primeiro a trazer um carro (um jipe americano cor cinza) para o lugar. Conheceu uma moça de nome Nice Rodrigues, filha adotiva de José Pinheiro e D. Sinhá, naturais de Santa Maria do Suaçuí. Casaram-se e tiveram cinco filhos. Em 1977, mudou-se para Belo Horizonte, pois o estado de saúde de Ernesto Weber estava abalado. E lá morreu no dia 22 de maio de 1982. A energia elétrica foi instalada na vila, em 14 de novembro de 1982. Atualmente, as casas são simples, de alvenaria, tem muita árvore em volta, muito verde, pastagens e um rio (atualmente poluído com dejetos da canalização de esgoto feito pela COPANOR) chamado Rio Itamarandiba, que atravessa a vila na parte baixa, após nascer na Serra Negra, para dali percorrer sinuoso, as montanhas do Vale do Jequitinhonha. Essa é uma região bem fria, de economia baseada na pecuária de leite e na agricultura familiar. Embora Itamarandiba seja considerada a capital brasileira do eucalipto, a vila deve consolidar sua economia no futuro em torno do turismo proveniente do Parque Estadual Serra Negra, ainda em fase de estruturação, sob a administração do IEF.

Foto 1: Vista parcial da comunidade em época de cheia do rio Itamarandiba



Fotografia: Eliane Sena

Quanto à história da estrutura fundiária da comunidade e seus entornos há muitos relatos de grilagem de terras, expropriação de moradores e outras maneiras espúrias de acesso a terra. A organização social e as manifestações Culturais, apresentaremos com um pouco mais de minúcias para que possamos compreender essa Vila como uma comunidade que organiza os modos de produção e reprodução da vida em uma perspectiva rural, apesar de se localizar em espaço demarcado como urbano.

A comunidade não possui movimentos sociais bem organizados e atuantes, entretanto, algumas práticas emergem como tradições evidenciando os laços dos moradores com suas raízes culturais e pequenos grupos que se articulam com foco a alcançar melhorias e incentivos.

Algumas práticas que vinham se perdendo ao longo dos anos tem sido resgatadas e revitalizadas. Práticas essas que faziam parte do cotidiano dos sujeitos da e que foram se arrefecendo ao longo dos anos. O grupo de foliões do Divino e de Reis eram práticas comuns e repassadas às gerações onde os membros realizavam visitas com o mastro do divino, configurando-se um momento de contato entre as gerações e manutenção de um ritual que perdurava por décadas.

“Sempre ouvia cantar, certo dia fui participar com meu tio, numa fazenda vizinha, o canto era desentoado, pequei o violão e comecei a cantar e tocar, desde então não larguei mais o grupo. Essa tradição é muito importante, preserva a cultura que vai passando de um para outro, a família que recebe também é muito importante, pois mostra que tem devoção ao Espírito Santo, traz também alegria a casa. É arrecadado esmola que é destinada aos pobres e a igreja. Estou preocupado porque tem poucos jovens participando, não quero que o grupo acabe, meu filho vai tenho esperança que ele pegue gosto e repasse aos seus filhos”. (Tão Felipe, 52 anos, integrante do grupo de Folia de Reis).

Foto 2: Visita Grupo de Folia



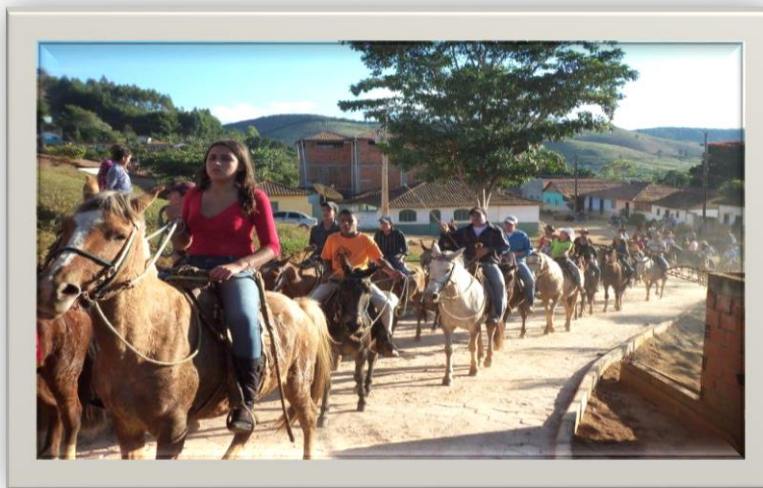
Fotografia: Ângela Rita

Atualmente o grupo encontra-se quase extinto, as atividades restringem a apresentações e o número de integrantes é insuficiente para manutenção dessa prática.

Dando continuidade, a comunidade também tinha no passado um grupo de cavalgada que reuniam muitos cavaleiros que carregavam mastros e celebravam os padroeiros e santos, com o passar do tempo à atividade foi perdendo adeptos. Em 2012 sob a liderança do senhor Simão, conhecido como Simãozinho o grupo se fortaleceu e sua composição cresce a cada novo encontro, nos quais a partilha, comunhão e fortalecimento das relações familiares e coletivas são revigoradas.

“O grupo de cavalgada não é só um grupo que se diverte, é um grupo que reuni amigos. É uma tradição que não pode acabar, pois é um momento de contato entre crianças, jovens e adultos, homens e mulheres, somos uma grande família, onde vamos somos bem recebidos, levamos os mastros das festas e padroeiro. Meus filhos e netos todos participam com gosto e assim acontece com outras famílias”. (Simãozinho, 57 anos, lavrador da Comunidade)

Foto 3: Grupo da Cavalgada



Fotografia: Eliane Sena

O movimento tradicional da festa da padroeira configurava outro movimento intenso. Nas décadas de 1960 a 1980, muitas pessoas de comunidades vizinhas se juntavam e homenageavam a padroeira. Esse era um momento ápice, a festa era aguardada com ansiedade por todos. Nessa época a religião católica predominava e seus seguidores eram fervorosos na prática da fé, mas com o passar do tempo conforme ocorreu em todo o mundo o catolicismo cedeu espaço a novas práticas religiosas. Assim a atividade foi enfraquecendo e durante a década de 1990 a festa não aconteceu.

“A festa da padroeira é muito importante, aumenta a fé e também o movimento na igreja. Há muito tempo não fazíamos a festa e aí só tinha missa, encontro de cartilha e culto. Antigamente a festa era muito movimentada vinha gente de todo lado, agora tem muitos evangélicos o movimento diminuiu um pouco, mas mesmo assim é muito bom, a comunidade fica ansiosa esperando a época dos festejos, tem barraquinha, apresentações é muito bom, agora já virou tradição de novo”. (Sr Luis de Matos, 71 anos ministro da eucaristia).

Tal atividade ganhou força novamente por volta de 2008 quando o pároco da comunidade instiga as lideranças da igreja católica da comunidade e as comemorações são potencializadas.

Outra prática que merece ser apresentada é a contação de causos. Muitos especialmente os mais velhos alimentam o imaginário dos que ouvem, principalmente

das crianças. Nesses momentos os monstros ganham vida e as anedotas contadas inebriam a alma de alegria. Das histórias narradas as que ganham mais arroubos são as que se referem aos lugares assombrados, muitos desses lugares são evitados até hoje pelos mais diversos moradores. Chegada a época de fogueiras muitos se reúnem em torno dela a se deliciar com as narrativas, nesse momento percebe-se que os jovens, mesmo às vezes dizendo que isso é coisa de gente antiga se entregam aos prazeres dos causos.

“Pode me pagar o tanto que for que no bambuzeiro à meia noite eu não ponho o pé, desde o dia que tava vindo do truco na casa do Ladim e chegando perto do dito cujo ouvi um barulho e me meti a olhar, tinha uma porca com sete pintinhos atrás dela e ela mugia, Deus que me livre”. (Firmino, 92 anos).

Na comunidade existem grupos religiosos que envolvem crianças, jovens, adultos e idosos, grupos de jovens, grupo de vicentinos e o grupo dos casais com Cristo que se reúnem em variadas atividades, reflexões em grupo, visitas indicadas, realização de atividades na paróquia e na comunidade.

Foto 4: Grupo Católico Encontro de Casais com Cristo



Fotografia: Eliane Sena

Esses exemplos de grupos que se organizam em pequenos movimentos explicitam as formas que a comunidade se organiza e evidenciam suas características de uma comunidade rural.

A escola estadual tem contribuído para o fortalecimento da valorização dos diferentes saberes e proporcionando o resgate de práticas tradicionais. Muitos jovens cursam a licenciatura em educação do campo e fazem parte do PIBID-Diversidade que estimula a valorização dos costumes, tradições como recurso de ensino e como peças importantes da história da comunidade. Essa contextualização cultural ajuda a escola a romper seus muros e se integrar na comunidade contribuindo para que na formação oferecida à integralidade seja um princípio.

As relações de trabalho eram fortemente marcadas pelo trabalho aprendiz e pela prestação solidária de serviços, em que todos os membros da família colaboravam e onde cada um tinha função definida. O pai liderava o trabalho no cultivo da terra tendo os filhos como coadjuvantes, mesmo os pequeninos acompanhavam os pais na labuta, ficavam acolhidos em balaio outros maiores sentados nas sombras das árvores circundantes brincando e em muitas ocasiões auxiliando nas tarefas cotidianas. A mulher peça fundamental ajudava na lida com a terra, mas geralmente ficava em casa cuidando de seus afazeres domésticos até o horário de levar as marmitas do almoço e a merenda. Ia acompanhada dos filhos pequenos e lá encontrava o marido e os filhos maiores, onde ficava ajudando nos serviços que eram feitos até a hora de regressar para cuidar do jantar.

Nesse contexto as rotinas diárias eram elos que fortaleciam as relações familiares, as relações de identidade com o campo, a identidade dos sujeitos com o trabalho (todos tinham alguma função no momento de lidar e cultivar a terra). O campo apresenta vários contextos que devem ser explorados, um exemplo é a relação do trabalho, um ponto caro aos sujeitos do campo que têm toda a sua organização de vida em confluência com o mesmo legitimando sua relevância. Assim é importante que em uma escola do campo o trabalho também seja educativo e que a escola reconheça e intensifique essa relação, educando pelo trabalho. O estudante aprende a fazer fazendo, garantindo que a tecnologia tradicional não sucumba aos processos capitalistas. Assim a prática docente pode se convergir à práxis social, a educação no campo como prática pedagógica fortalecendo a resistência das tecnologias tradicionais empregadas nos diversos trabalhos realizados.

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa - vizinhança, as família, os grupos, enraizar – se e aproximar as formas de vida centrada no

grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (ARROYO, 2006, p. 114).

Com o maquinário ainda rudimentar os serviços como plantações, manutenção de lavouras, colheitas, manejos de animais, cuidados inerentes à pecuária eram realizados de forma coletiva e solidária. Os grupos se organizavam em mutirões e realizavam os trabalhos em determinado terreno e assim atendiam as demandas em todos os pequenos terrenos.

Os fazendeiros com mais poses pagavam os dias de trabalhos aos “camaradas”, nome dado ao sujeito que prestava serviços nas lavouras.

Outro elemento que transforma as relações mencionadas dos sujeitos nessa comunidade é a chegada do eucalipto, que vem trazendo sérios riscos para os recursos hídricos, o solo, a fauna e a flora locais, contribuindo também para a inviabilidade da agricultura familiar na região ao ocupar cada vez mais, terras agricultáveis. O cultivo do eucalipto para carvoejamento e a venda da madeira têm conquistado cada dia mais espaços nos terrenos da comunidade que apresentam várias ilhas de eucaliptos que substituem a mata atlântica, bioma local.

As relações de trabalho socialmente produzidas sofreram alterações. Mudanças positivas como a inserção dos equipamentos e insumos empregados atualmente na agricultura e pecuária e negativas quando a prestação de serviços antes solidária agora substituída pela prestação de serviços remunerada seja a dia para uma determinada tarefa, “empreitadas” como chamam na comunidade.

Os financiamentos governamentais, bem como os programas sociais beneficiaram ao longo da última década as populações de baixa renda, oportunizando melhores condições de vida. Houve também um aumento considerável no número de servidores públicos. Muitos trabalham como servidores municipais nas instituições locais como creche, escola, posto de correio, serviços gerais, servidores na escola estadual. Antes esses profissionais vinham da sede ou de cidades vizinhas. Atualmente a maioria dos cargos são ocupados por pessoas da própria comunidade, o que revela que os jovens vêm buscando ampliar os processos de escolarização e assim, ocupado funções de prestação de serviços.

Esses jovens e suas famílias se organizam em grupos fortalecendo a busca por melhores condições de vida. Um exemplo é a associação de Agricultores Familiares,

que apesar de não fortalecerem o cooperativismo regularmente reconhecido se organizam coletivamente e com isso alguns benefícios são angariados.

“Todas as pessoas da comunidade podem participar, a associação foi fundada em 1987, durante esse tempo teve momentos bons e ruins, hoje ela tem uma máquina de limpar arroz e milho e um trator e um carro. Quem tem carteirinha de associado tem descontos em alguns estabelecimentos comerciais, transporte e pode fazer uso dos recursos da associação. Ela tem também uma sede que recebe as reuniões dos associados que acontecem todo segundo domingo de cada mês. A casa da associação também é espaço para quase todas as atividades da comunidade uma vez que a mesma não tem espaços propícios para encontro de muitas pessoas, ela acolhe festas de casamento, aniversários, festas das escolas etc”.(Claudinei Sena, 42 anos, presidente da associação).

Foto 5: D. Maria em encontro organizado pela equipe PIBID 2013



Fotografia: Kátia Cunha

Existem várias pessoas na comunidade que trabalham com artesanato, a família Ribeiro é um bom exemplo, eles confeccionam balaios de taquara, balaios para diversas finalidades, colheita de café, tulhas para conservar cereais, para cangalha, para ninhos de galinha, para medições, cesta de balanço para bebês, enfim atendem a necessidade e pedido do cliente. Essa tradição perdura na família por muitos anos, os mais velhos ensinam os mais novos o ofício e tradição se mantém.

“Aprendi a fazer balaio com meu pai quando tinha 12 anos, já ajudava na colheita da taquara e na preparação das vigas para trançar, já tive muitos cortes por causa da taquara ela é afiada, às vezes temos muitas encomendas principalmente na época das colheitas, porque aqui é só nós que faz balaio. Meus filhos todos sabem fazer, ensinei a época mais melhor para colher a taquara, tem época que ela lasca toda aí não fica bom, é um momento bom, ficamos tecendo e batendo papo”. (Clodoaldo, 48 anos artesão).

A agricultura familiar é praticada com certa frequência pelos moradores, apesar de vir perdendo força diante do processo hegemônico defendido pelo agronegócio, que produz em larga escala com preços acessíveis. Assim muitos camponeses deixaram de produzir e compram nos mercados o que poderia colher em suas terras, de maneira orgânica e mais saudável. Além de esses momentos constituírem um processo rico de manutenção da tecnologia da produção, poderia contribuir com o abastecimento de mercados, escolas, creches e outras instituições locais. Alguns agricultores familiares resistem e persistem nas tarefas e muitos desses se veem realizados com os resultados.

“Faço o cultivo de muitas variedades de verduras e legumes, alguns saem melhor no tipo de terra e clima que a comunidade tem, tenho três hortas em todas utilizo esterco natural, rego de manhã e à tarde. Meu marido e filhos ajudam na manutenção, capina desbastes e colheita. Vendo para a escola e para a população local, nunca voltei para casa com o carrinho de mão cheio, vendo muito bem as mercadorias em alguns casos tenho encomendas. O que planto não precisa comprar e sobra para venda, com o dinheiro que ganho já fiz muitas melhorias na minha casa”. (Luciana Gonçalves, 32 anos, agricultora).

As mudanças nas atividades econômicas na comunidade decorrem de vários fatores, a mecanização da agricultura, a expansão do cultivo do eucalipto, a expansão do setor de serviços, da manufatura de objetos artesanatos/móveis, a criação do parque estadual. Podemos dizer que todos esses fatores têm impactos na forma de organização da economia tradicional (agricultura familiar) porque apresentam novas perspectivas de

desenvolvimento e inserção social aos sujeitos da comunidade. Diante desse cenário fica evidente que não há possibilidade de retomada de uma matriz essencialmente agrícola.

Assim a escola especialmente suas práticas da educação integral podem articular as matrizes culturais dessa comunidade aos processos de desenvolvimento local, para isso a escola deve revigorar suas relações com a comunidade. A escola precisa se preparar para transformações sociais e dela se apropriar. “Seja qual for à perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, que supera os limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social”. (GADOTTI, 2000, p. 07).

Nessa complexa função que a contemporaneidade nos apresenta acreditamos que o primordial é confluir para a emancipação crítica. Cabe à escola garantir o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que os sujeitos possam melhor lutar, defender e realizar suas escolhas. Segundo Gómez (2001, p.264),

A função educativa da escola deve cumprir não só o processo de socialização, mas oferecer às futuras gerações a possibilidade de questionar a validade dos conteúdos, de elaborar alternativas e tomar decisões autônomas acerca das transformações sociais e culturais. O conjunto de conhecimentos adquiridos na escola só será válido se oferecer ao indivíduo um modo consciente de pensamento e ação. Afirma o autor que: A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa se recriar a cultura, não uma academia para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes, mas uma escola viva e comprometida com a análise e a reconstrução das contingências sociais, onde os estudantes e os docentes aprendem os aspectos mais diversos da experiência humana.

Nesse sentido uma escola que se compromete com a formação integral do sujeito e nessa formação oportunize a integração da comunidade, a consciência social de ser um sujeito de direitos, que proporcione o diálogo dos saberes e estimule o protagonismo tem condições mais palatáveis de concretizar sua função social. Destacamos a opinião de Brandão (2007, p. 22) ao ressaltar que:

Cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar.

Nesse momento a relação com o trabalho se apresenta como um instrumento importante no processo ensino aprendizagem é a atividade por meio da qual o ser humano produz sua própria existência, seus impactos e do seu contexto exercem grande influência na construção do sujeito. As relações e alterações desse alteram também nossas estruturas sociais, muitos de nossos aspectos culturais são erguidos em torno dessas relações. Machado (2003, p. 114) enfatiza:

Numa concepção de sociedade socialista, a ligação entre ensino e trabalho produtivo adquire um alto valor educativo pelo fato de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual, e de, ao fazê-lo, contribuir para o desenvolvimento unilateral do indivíduo, imposto pela sociedade capitalista.

Assim a escola que compreende a relevância de se apropriar da cultura e saberes locais deve articular de forma dialética os saberes historicamente construídos teoricamente aos saberes construído empiricamente e nessa ecologia favorecer a compreensão e construção de novos conhecimentos, tais concepções fundamentam tanto a proposta de educação na perspectiva da educação do campo quanto na perspectiva de formação integral dos sujeitos.

As práticas tradicionais desenvolvidas na comunidade evidenciam que apesar de localizar em um território classificado pelo IBGE, como espaço urbano, apresenta características de comunidade rural. Nesse sentido percebemos que os critérios de classificação dos territórios utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística necessitam de revisão urgente, uma vez que nessa demarcação de espaço a comunidade passa por um processo de descaracterização de suas práticas, de suas relações e pela desconstrução de sua identidade enquanto povo campesino.

Pelo conhecimento de nossa realidade percebemos as concepções que estão em trânsito e em disputa na construção da identidade e as relações que essa construção estabelece com a cultura alicerçada em capacidades e em valores, no que somos capazes de compreender do mundo e no significado que damos às nossas vidas.

Compreendendo que a Educação Integral tem se tornado bandeira nas propostas e planos políticos, com isso sua oferta nas escolas públicas tem sido crescente. Constituir a escola um espaço onde a formação dos sujeitos aconteça de forma integral é um desafio constante, especialmente quando a proposta de trabalho tenha que levar em consideração as diversidades e especificidades de seus sujeitos.

O texto que referenda o estudo realizado foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado, Tendências da Educação Integral no Brasil, dedicamo-nos a

apresentar o conceito de formação integral e refletir a estrutura da escola atual à luz da sociologia, compreendendo que para assumir a missão de formação integral dos seus estudantes a escola precisa se ressignificar. Posteriormente avançamos para os caminhos históricos percorridos pela educação integral, bem como apresentando as principais concepções que fundamentaram ações de educação integral no país. Percebemos que cada concepção é inerente ao momento histórico no qual se fundamenta e que influencia o processo de construção ou reconstruções de novas concepções em momentos diferentes. Essa análise culmina no ano de 2009, quando o governo Dilma, cria o Programa Mais Educação, como política indutora da educação integral nas escolas públicas do país e que compõe o objeto desse estudo. E que será problematizado no capítulo seguinte.

No segundo capítulo, alcinado de Educação do Campo, Histórico, Concepções, Princípios e Práticas, adentramos um pouco sobre as reflexões, debates e proposições que a Educação do Campo apresenta como projeto de escola, de campo e de sociedade. O histórico da Educação do Campo é apresentado com a intenção de mostrar os caminhos trilhados e evidenciar que esse histórico deve ser levado em conta quando houver a intenção de criar programas ou projetos específicos para as populações que residem no campo ou para instituições escolares que atendam estudantes provenientes de áreas rurais. As concepções e princípios defendidos pela Educação do Campo apresentam-se como delineadores do Projeto de sociedade que é proposto pelo viés da educação. Em seguida algumas práticas são elencadas para exemplificar as possibilidades e potencialidades de materialização da Educação do Campo.

Pensando nas demandas que essas comunidades trazem quanto à organização dos tempos e espaços de formação dessa realidade tão peculiar, apresentamos como proposição no terceiro capítulo a apresentação do Programa Mais Educação, detalhando os modos como foi organizado, bem como a inserção dos macrocampos pensados para serem executados em escolas do campo. Nesse momento, a discussão aborda a intencionalidade do Programa e direciona reflexões relacionadas à realidade para a qual foi criado.

À luz da Educação do Campo, analisamos a organização do Programa estudado, bem como a concepção de educação integral que sustenta à luz da educação do campo, tentando compreender se o Programa atende ou não às escolas localizadas em áreas rurais. Para fundamentar nossas discussões apresentamos o histórico de conquistas dos movimentos pela educação do campo, com intenção de respaldar seus avanços e,

portanto, poder oferecer importantes contribuições para os sujeitos que compõem nas diversas esferas dos poderes públicos, potenciais de elaboração de política pública.

Partindo dessa análise verificamos que esse atendimento muito se assemelha ao modelo de educação na perspectiva da educação rural, quando a realidade do campo e seus sujeitos não eram considerados na organização e implantação de propostas educacionais. Entendemos que nas comunidades do campo as formas de produção e reprodução da vida se diferenciam dessas formas na cidade, e, portanto, as relações que se estabelecem são diferentes e específicas. O vínculo familiar, por exemplo, constitui um caro instrumento de aprendizagem diversificada que as comunidades do campo não abrem mão. Assim para que seja oferecida uma proposta de educação integral em escolas do campo, esta oferta deve se pautar no histórico dessa educação e nas demandas de seu povo.

Na discussão dos resultados trouxemos para o debate um grupo formado por 10 pais e mães da comunidade de Padre João Afonso dando voz às suas percepções e proposições a cerca do Programa Mais Educação a partir da experiência com a proposta de educação integral que a escola municipal da comunidade executa. Esse diálogo evidenciou questões que podem indicar, percebemos que o Programa estudado não atende às necessidades das escolas localizadas em áreas rurais, portanto, não atende os anseios e expectativas dos povos do campo. Nesse sentido, se faz necessário, que os poderes públicos, em suas diversas instâncias pensem uma política de educação integral que materialize o direito à educação de qualidade para os sujeitos do campo. Com esse intuito é apresentado como produto dessa pesquisa uma proposta de elaboração de uma organização de Educação Integral específica para escolas do campo ou que se localizam em área rural, levando em consideração os princípios da Educação do Campo.

Tal proposta deverá no ano de 2016 ser implementada no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, como experiência inovadora de educação integral para escolas do campo em Minas Gerais.

2 TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

“Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância”. Anísio Teixeira

Neste capítulo, propomo-nos a percorrer os caminhos nos quais a educação integral se consolidou como proposta e concepção de ensino para melhor compreendermos, no capítulo seguinte, as concepções e propostas de educação integral previstas no Programa de Educação Integral lançado em 2010, pela então presidenta Dilma Rousseff, denominado “Mais Educação”, que compõe o tema central desta pesquisa e que será analisado à luz da educação do campo a partir dos discursos de pais de estudantes de uma comunidade rural. Nessa abordagem inicial, a proposta é apresentar o conhecimento que fundamentou a conceituação da Educação Integral em nosso país pautada em análises filosóficas, políticas,, sociológico e cultural.

Em seguida, passaremos a uma reflexão à luz da sociologia do que compreendemos por formação humana e, a partir dessa compreensão, pensamos como a escola pode incorporá-la enquanto fundamento de sua organização pedagógica, ressaltando desde já, as dificuldades históricas da escola em colocar em prática tais princípios. Abordaremos ainda, aspectos referentes às bases pedagógicas que permeiam a educação no país e que colaboraram para a formação de um pensamento pedagógico em que a educação integral se apresentasse como fundamental à melhoria da qualidade do ensino ofertado na escola pública.

2.1 Linha tênue entre escola e educação integral

A formação humana está intrinsecamente relacionada à educação. Quando nos reportamos a ela, compreendemos, portanto, que o homem não nasce pronto construído nas relações que vivencia.

O conceito de formação abarca uma gama de significados, mas, para nós, formar se configura como um processo de construção permanente do ser. Será então o homem um sujeito amorfo ao nascer, e que vai ganhando forma pelos processos educativos com os quais trava contato ao longo de sua vida?

Nesse sentido, é importante salientar todas as formas, tempos e espaços educativos, não nos restringindo somente à educação escolar, mas entendendo educação de maneira rizomática, onde os saberes se ligam e se interligam não se sobrepondo um ao outro, pois “[...] aquilo que se assemelha a uma multiplicidade revela-se, ao ser melhor analisado, como resultado de uma reprodução ao infinito de uma mesma única forma” (GALLO, 2008, p. 76).

Atualmente, muitas escolas no Brasil têm implantado e trabalhado a perspectiva de educação em tempo integral, ampliando o tempo de permanência do estudante na escola com intuito de promover a formação integral desse estudante enquanto sujeito-cidadão. O que é necessário considerar é que de nada adiantará dilatar o tempo de permanência na escola, sem ressignificar os espaços e os saberes apresentados, sem dizer do próprio tempo em si, em prol de uma dinâmica de trabalho que oportunize a formação almejada para uma realidade específica. Apesar disso, a educação integral proposta nos moldes atuais da escola reprodutivista⁵ é contraditória se pensarmos que, nessa via de funcionamento, sendo necessário, pois, que ela venha a promover intervenções tais, que leve o sujeito à emancipação na medida em que entendemos que ela é “[...] antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante.” (RANCIÈRE, 2007, p. 61).

Em uma proposta teórica de formação integral na qual o indivíduo seja capaz de interpretar a realidade que o circunda e perceber-se como sujeito participativo no seu contexto social, político e cultural precisamos nos defrontamos com a pergunta fatídica: A escola que temos é capaz de promover a formação integral do homem libertando de suas amarras, rompendo os grilhões que o prendem à alienação, promovendo condições para que o pensamento possa se constituir, crescer e gerar intervenções? Para que isso aconteça, a escola há de ressignificar suas concepções e práticas na medida em que estimule no estudante o pensamento crítico acerca do mundo, porque

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento (DELEUZE, 1987, p. 96).

⁵ O termo reprodutivista nesse contexto diz respeito à escola como instituição que reproduz as condições materiais da vida imposta pela classe dominante, o que nesse estudo é repudiado.

Pensar uma proposta de formação integral implica pensar em um homem-sujeito que potencialize sua ação como uma ação transformadora. Para promover a aprendizagem construindo conhecimento, a escola carece em primeira instância, de abrir-se às problemáticas que a envolvem, dando espaço aos estudantes para que discutam as questões que trazem consigo suas crenças e expectativas, porque, é pelo uso de um problema que se opera a aprendizagem, é pela busca de uma resposta-verdade que trilhamos o caminho do conhecimento:

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções [...] Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a ideia e nas singularidades que lhes correspondem. [...] Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da ideia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema. (DELEUZE, 1998).

A escola ocupa em determinadas situações um papel dogmático, o estranhamento precisa invadir seus espaços, para que ela rompa sua casca, se furte a preservar-se do novo a permitir o desequilíbrio de suas crenças, valores e opiniões cristalizadas, uma vez que, dessa feita, estará apta a se tornar um ambiente propício às diversas aprendizagens, vislumbrando as jovens mentes como repletas de potencialidades, lhes permitindo vivenciar os momentos, produzir e estipular rumos. Em outras palavras, a escola precisa se conscientizar de seu papel mediano, não como bússola pronta e acabada, mas predisposta a evidenciar rotas e perceber possibilidades de novas descobertas, livrando-se de seus ranços.

Liberdade supõe tomada de consciência. A escola hierarquiza o saber como saber-poder, conferindo poder aos poucos estabelecendo sua posição de superioridade. É necessário que o subjogado exerça um papel de subserviência, onde o ato de pensar seja podado e o sujeito não enxergue as brechas dessa prisão para o encontro com a liberdade. A normatização, por intermédio da disciplinarização, é o caminho que a instituição escolar utiliza, ainda nos dias atuais, para validar a desigualdade das inteligências, domando os corpos e dominando as mentes.

Quanto a isso Foucault (1995, p. 243) explicita:

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem,

portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas; reações, efeitos, invenções possíveis.

As rotinas estabelecidas pelas escolas exercem sobre os sujeitos uma disciplinarização concreta, raramente velada, mas explícita; expondo à carne viva seu poder de alienação, de embrutecimento tão dicotômico às suas funções sociais. atuando os recursos disciplinares como estratégias de dominação, a serviço da manutenção do poder hierárquico. Contudo, é preciso – e é possível resistir. E resistir é existir em si mesmo, estimulando-se, fazendo eclodir ondas de dentro de sua gota d’água que, pouco a pouco, vão ganhando força e crescendo até arrebentarem na areia, onde deixam suas marcas.

É preciso não nos acomodando com as situações cotidianas, não deixando a resiliência tão cômoda nos contaminar. Inflar-nos de coragem despídos do hábito sacerdotal, imbuídos de um espírito militante, para que possamos realizar todos os dias pequenas intervenções, transformações em âmbito menor, mas de grandes significados, exercendo nosso poder de resistir, de existir enquanto sujeitos que combatem. Quanto ao sentido de uma educação menor, Gallo (2008, p. 82) aponta que ela

[...] cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. [...] Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz-tudo” do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências.

Talvez cada um de nós, tenhamos que nos desterritorializar para ocuparmos novos territórios, reelaborando, ressignificando identidades que podem e devem contaminar o coletivo a sedimentar a revolução acontece não em grandes proporções; mas uma revolução individual, a qual contribui para outra, de ordem coletiva e onde todos façam a diferença. Afinal, “Resistir a cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como máquina de resistência” (idem, p.85).

Gallo (2008, p. 87) ainda enfatiza que

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação

maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se tome concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar, sempre.

Educação menor como instrumento de guerra em uma batalha contra as forças opressoras que tendem a nos sufocar. E nisto está a linha tênue, e nisto está o poder, nessa relação possível e palpável, em que o mediador tem em suas mãos ferramentas que lhe são acessíveis e passíveis de manuseio: o diálogo, seu convívio com seus tripulantes a bordo, seu simples, seu pouco, sua proximidade, suas conjecturas que podem favorecer a formação humana e integral. É pouco, decerto. Mas é tudo quando que se deseja romper e desbravar, quando se tem na mente que somos aprendizes e se percebe que nós mesmos temos nossas mazelas e parcela de responsabilidade vinculada ao comodismo. É preciso acender a luz, dissipar as sombras e estilhaçar a escuridão. Com essas ferramentas é possível fragmentar as incógnitas e saltar para a integridade da autonomia. A educação integral tem que ser pensada a partir da realidade, não a realidade adaptar-se a ela.

A proposição dessa discussão inicial é compreendermos de maneira muito real, a problemática histórica que a instituição escolar encerra e, nesse sentido, não a compreendermos como única responsável pelo fracasso das políticas educacionais que a orienta, porque, tal reflexão pretende apontar para o imperativo de reformas educacionais que possibilitem uma nova organização da escola pública. E isso a instituição escolar não é capaz de fazer sozinha, pois não possui autonomia e condições de se mobilizar a esse propósito. Diante disso, compreendemos que os programas educacionais, especialmente os que se referem à formação integral, devem ser construídos levando em consideração a escola real brasileira e, nesse caso, a escola real dos diferentes campos do Brasil.

2.2 Educação Integral: história tecida em diversos pensamentos

Diferentes concepções e práticas de educação integral ligada à ampliação da jornada escolar marcaram a educação brasileira desde o final do século 19, seguindo pela primeira metade do século 20 e intensificando na primeira década do século 21. Suas raízes estão ligadas a pensamentos anarquistas, integralistas, à concepção das Cidades Educadoras e, especialmente, a pensadores como Anísio Teixeira, que deixou um legado importante de postulações e de experiências.

O debate da educação integral, integrada ou em tempo integral ganha maior centralidade nas discussões e nas políticas públicas na primeira década do século 21. Contudo o assunto não é novidade, pois, há muito vem se manifestando nos pensamentos que foram direcionando os caminhos da educação. Por sua vez, Marx denominava a educação integral como “omnilateral”, que, segundo o pensamento marxista, fornece condições para que o homem mude as situações de desigualdades que são próprias da sociedade capitalista. Frigotto (2012, p. 265) pontua que Educação omnilateral significa, “[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”, pensamento também defendido por Gramsci (2004, p.40-1), para quem

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

A escola é vista como um espaço único de aprendizagem, não como única dona do saber, que não se condicionam ou se fragmentam, concorrendo para elevar a consciência do homem do senso comum ao senso crítico, visando à construção de uma sociedade que produza intelectuais. Durante o processo de inserção das propostas de educação integral no país, várias concepções, fundamentos, objetivos e perspectivas compuseram sua organização nos diversos momentos históricos. Para compreender melhor esse processo, faremos um breve histórico da Educação Integral no Brasil, ressaltando os principais movimentos que a defendiam.

Para delimitar o propósito e facilitar a compreensão, apresentaremos recortes das principais análises das concepções de educação integral que se formaram na modernidade. Segundo Cavaliere (1996, p.65), “A generalização da escolarização no mundo ocidental liga-se intimamente aos pressupostos básicos da modernidade”. Tendo

como apogeu a Revolução Industrial, que teve início na Grã-Bretanha no século 18 e se expandiu a outros países no século 19, a modernidade “teve como utopia fundamental a emancipação humana” (GALLO, 2002, p. 13) manifesta de diferentes maneiras.

As correntes de pensamentos educacionais no Brasil no início do século 20, onde a necessidade de uma reforma na educação se torna latente e que tem na educação integral uma alternativa de consolidar essa possibilidade ancorada na formação humana e na ampliação do tempo escolar. O que Cavaliere (1996, p.65), destaca é a ideia de que “[...] ampliar as funções da escola tornando-a capaz de maior e mais diversificada influência na vida das crianças e adolescentes necessita, do ponto de vista do pensamento educacional crítico, de uma justificativa que toque um campo filosófico mais amplo”.

A pesquisa se propõe a analisar, não somente as concepções de educação integral desenvolvidas ao longo dos últimos tempos, mas também associar essa complexidade a uma formação numa perspectiva da educação do campo. Compreendendo que o projeto educativo defendido pela educação do campo se propõe, assim como a educação integral, à oferta de um ensino de qualidade, emancipador.

A educação integral tem se tornado bandeira nas propostas e planos políticos, com isso sua oferta nas escolas públicas é crescente. Constituir a escola um espaço onde a formação dos sujeitos aconteça integralmente é um desafio, especialmente quando a proposta de trabalho tem de levar em consideração as diversidades e especificidades de seus sujeitos.

2.2.1 Caminhos da Educação Integral no Cenário Brasileiro

O conceito de Educação Integral surge no século 19, no apogeu da modernidade no interior do movimento operário na Europa, esse conceito cresce com a revolução industrial quando os operários reivindicam melhores condições para eles e sua prole, a partir desses movimentos, pedagogos, filósofos e estudiosos da educação vão formalizando o conceito de educação integral que vai se consolidando e se ampliando ao longo dos séculos.

No Brasil, nos anos de 1920, houve uma crescente preocupação em estender a escolarização para as massas. Com a aceleração do processo de industrialização, crescem paralelas as desigualdades sociais, exigindo iniciativas e intervenções políticas.

Nos anos de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o direito à formação integral do indivíduo é defendida de maneira mais clara.

Ao se industrializar, o país demandou um número cada vez maior de trabalhadores, e assim, muitos foram aqueles que migraram para as cidades em busca de trabalho nas indústrias que se instalavam. O êxodo rural durante nesse período se acentua e leva milhares de camponeses às periferias das grandes cidades. Com o aumento da população, as escolas se depararam com um número elevado de matrículas, uma vez que os filhos dos trabalhadores, dos operários, necessitavam de um local para permanecer durante a jornada de trabalho dos familiares.

Para atender a essa demanda foi instituído nas escolas o tempo parcial, com uma educação minguada e precária a ofertar o mínimo necessário para a vida do cidadão nesse novo contexto industrial-capitalista. Conforme dito, muitas concepções fundamentaram o desenvolvimento da Educação Integral ao longo dos anos, apresentaremos em quadro alguns dos principais movimentos que tinham como bandeira a Educação Integral.

Quadro 02: Concepções e Movimentos de Educação Integral ressaltados nesse estudo

Movimentos	Ideias e ideologias
Anarquismo	Procuravam modificar a sociedade, combatendo o capitalismo e desejando a destruição do estado. Pregavam a necessidade de instituir uma sociedade fraterna, igualitária e democrática. Nessa perspectiva integral, a escola era um meio para escolarizar o sujeito.
Integralismo	Movimento fortalecido na época da ditadura. Propunham a renovação nacional através de propostas de Educação Integral com princípios espiritualistas, nacionalismo cívico e disciplinas com sinalizações conservadoras tanto nos aspectos sociais quanto educacionais. Tinham como base o conservadorismo, uma educação que via o homem todo, especialmente correlacionado ao seu plano espiritual. Suas bases de reflexões eram a família, a pátria e Deus.
Escola Nova⁶	Idealizador Anísio Teixeira, e propunha a ampliação das funções da escola e seu fortalecimento enquanto instituição escola se constituísse enquanto um espaço de vida antes de ser uma preparação para a mesma,

⁶ Para saber mais sobre esse movimento e seu precursor tão importante para a difusão da Educação Integral no país, consulte o artigo de CAVALIERE, acessando: scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf

	<p>movimento cujo ideário se opunha aos métodos tradicionalistas.</p> <p>Defendiam a ideia que desde cedo, a criança tivesse contato com várias atividades que pudessem contribuir para sua formação em diferentes dimensões.</p> <p>Tinha como lema uma sociedade mais democrática e igualitária.</p>
Educação Popular	<p>Idealizado por Paulo Freire.</p> <p>Nega o modelo de educação tradicional.</p> <p>Movimentos de classe que tinha por objetivo a condução da transformação da sociedade a partir do lugar político populares na categoria de excluídos que os unia.</p> <p>Propunham uma formação ligada às práticas sociais que intervisse na realidade.</p> <p>Defendiam uma educação como instrumento de transformação que apontasse para a democratização e ressignificação da escola pública, suas estruturas e mentalidades, libertando da opressão o homem.</p>
Experiências	Proposições
Programa Educação em Tempo Integral - PETI	<p>Programa de Erradicação do Trabalho Infantil tinha como objetivo retirar de trabalhos de risco crianças de 7 a 15 anos.</p> <p>Propunha atender crianças e jovens em áreas de vulnerabilidade social com práticas esportivas oferecidas no contra turno da escola, visando desenvolver integralmente crianças, adolescentes e jovens.</p>
Cidades Educadoras	<p>Propõe que a cidade seja reconhecida como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais e informais que, pela intencionalidade de ações desenvolvidas, pode converter-se em território educativo fazendo da cidade uma pedagogia.</p>

A linha do tempo abaixo apresenta os principais momentos da Educação Integral no Brasil, considerando os principais marcos políticos.

Quadro 03: Principais marcos históricos da Educação Integral no Brasil

1932 - Pioneiros da Educação Nova – Escolanovismo brasileiro
1950 - Anísio Teixeira- Centro Educacional Carneiro Ribeiro Escola Parque (Bahia)
1980 - Darcy Ribeiro Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro
1988 - Constituição Federal
1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90
1993 - LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social Lei 8.742/93
1995 - 1ª edição Prêmio Itaú-Unicef
1996 - LDB (Lei 9.394/96)
2007 - Programa Mais Educação MEC

Segundo Cavaliere (2007, p.1028) “Podemos identificar outras quatro concepções de escola de tempo integral que perpassaram as últimas décadas”. A primeira delas é a ideia assistencialista de educação, na qual a escola tem a função de atender às crianças das classes populares. De acordo com a autora, entende-se a escola de tempo integral enquanto espaço para os “desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos, uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária”. (CAVALIERE, p.1031).

A segunda concepção vincula-se a uma visão autoritária, na qual a escola teria o papel de formar o aluno para o trabalho, evitando que ele fique na rua sem cuidados familiares exposto a riscos diversos. Desse modo, “A escola de tempo integral seria uma espécie de instituição de prevenção ao crime” (CAVALIERE, p.1.029). Por sua vez, a terceira visão é pautada na escola como um instrumento democrático, pois, a partir do tempo integral, o educando pode ter uma formação emancipatória.

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, p. 1.029).

Por fim, a quarta concepção baseia-se na ideia de que o ensino pode ocorrer dentro ou fora do espaço escolar e que o horário integral independe do ambiente escolar, caracterizando-se por uma visão multissetorial, pois a

[...] educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, p. 1.029).

Para a autora a formação integral, assume uma complexidade que o estado sozinho não daria conta de abarcar e assim outros setores precisam se integrar e colaborar com o movimento para que a Educação Integral possa se estabelecer de maneira significativas.

A definição sobre Educação Integral é o fio condutor desse trabalho, que visacompreender como essa definição pode ser apropriada nas diversas realidades educacionais existentes no Brasil. Nessa caminhada a Educação Integral apresenta muitas facetas impregnadas de concepções e implicações muitas vezes divergentes, mas sempre forjadas no tempo histórico em que se materializa.

Nas escolas brasileiras a definição da Educação Integral pode ser encontrada no Decreto nº 6.253/2007, art. 4º, (BRASIL, 2007).

Para a autora a formação integral, assume uma complexidade em sua organização que o estado sozinho não daria conta de abarcar e assim outros setores precisam se integrar e colaborar com o movimento para que assim a Educação Integral possa de fato se materializar com vistas à formação emancipatória.

A definição sobre Educação Integral é o fio condutor desse trabalho, que visa compreender como essa definição pode ser apropriada nas diversas realidades educacionais existentes no Brasil. Nessa caminhada a Educação Integral apresenta muitas facetas impregnadas de concepções e implicações muitas vezes divergentes, mas sempre forjadas no tempo histórico em que se materializa.

Nas escolas brasileiras a definição da Educação Integral pode ser encontrada no Decreto nº 6.253/2007, art. 4º, “a educação escolar básica é ofertada em tempo integral quando há uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período

letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”. (Brasil, 2007).

Nessa perspectiva a ampliação da jornada escolar deve ser percebida não como o espichar do tempo na escola, mas que nesse alargamento do tempo a escola possa otimizar seu potencial de atividades que maximizem a formação humana em todas as dimensões, e para que isso aconteça é preciso que os tempos e espaços escolares e não escolares sejam integrados incluindo novos atores no processo educativo.

A ampliação da jornada escolar por si só não induz acesso à formação integral, para que isso aconteça é necessária uma política de Educação Integral que oportunizem e amparem as escolas com possibilidades concretas de se organizarem com vistas à realidade de cada uma, tendo autonomia para coletivamente planejar e executar as atividades. O tempo de permanência na escola é um instrumento de viabilização dessa formação, mas esta não se restringe somente nele.

Nessa perspectiva é preciso que os projetos políticos pedagógicos das escolas sejam elaborados com participação coletiva, de forma a agregar os vários conhecimentos, reconhecendo que a construção da aprendizagem pode ocorrer em diferentes espaços, portanto, toda a comunidade pode se tornar um espaço educador. A escola então, se apresenta como instituição capaz de realizar as articulações necessárias nesse processo e assim qualificando tempo e aprendizagem.

Nesse sentido, Coelho (2000, p.54) afirma que:

[...] um tempo ampliado, ou seja, integral, [que] possibilita uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar, na medida em que se podem fundir conhecimentos/conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, que levem a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender: os professores e demais agentes educacionais, juntamente com a comunidade, encontram tempo para o debate sobre essas possíveis teias.

Na prática, sabe-se que muitas escolas da rede pública de ensino por diversas razões não conseguem se organizar na perspectiva de formação integral no sentido das múltiplas dimensões. Faz-se necessário então

[...] uma reflexão acerca da eficácia das políticas públicas educacionais [...], bem como sobre seu planejamento e implantação. Em outras palavras, problemas diários com um corpo docente bastante reduzido; carga horária incompatível com o trabalho a ser realizado (de educação integral em tempo integral); ausência de profissionais variados para as atividades diversificadas; ausência de verba para merenda em número suficiente para, pelo menos, duas a três refeições diárias; enfim, esses e outros impedimentos demonstravam, em essência, o descaso do poder público em relação à manutenção da

infraestrutura mínima de apoio a instituições escolares daquele porte e importância educacionais (Coelho & Hora, 2009, p. 186).

De acordo com pesquisa realizada por Coelho e Hora (2009), existem vários problemas de diferentes ordens que dificultam a eficácia das políticas públicas que vêm sendo implementadas nas escolas, em todas as esferas, federal, estadual ou municipal. Diante desse cenário, destacamos a importância da Educação Integral, quando o objetivo é uma formação que se pautar na perspectiva da emancipação, constituindo uma ferramenta importante na luta contra alienação e contra a ideologia imposta pelo capitalismo, especialmente aos de classe menos favorecidas. Pistrak (2011, p.23) corrobora com essa posição afirmando:

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas, essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola [...], e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classes da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação [...] mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes.

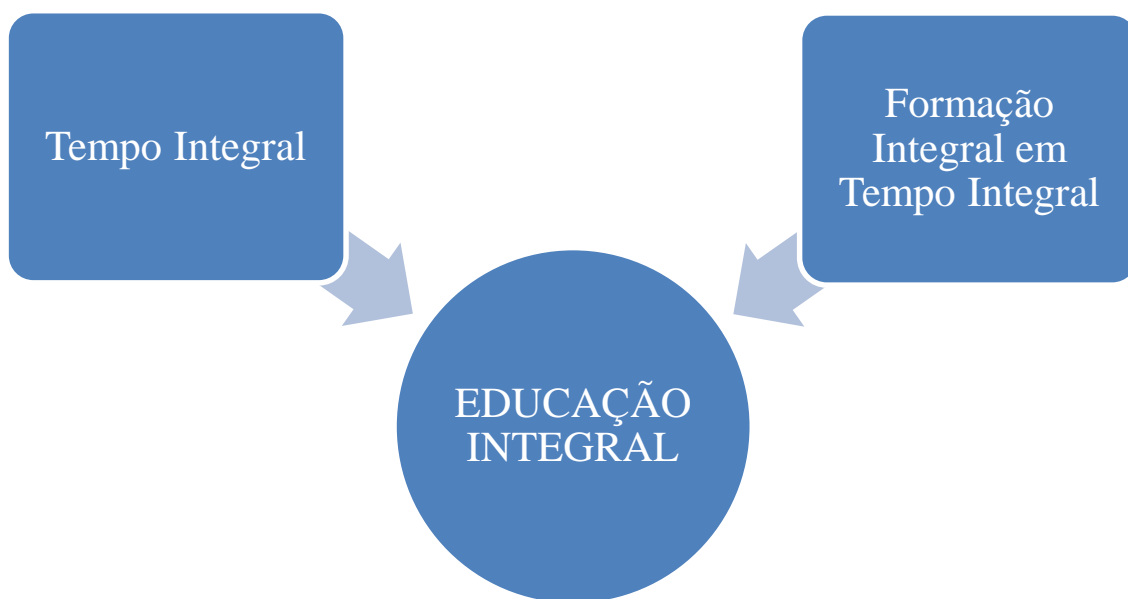
Recriar a escola numa perspectiva de formação para emancipação, requer mais que arranjos de tempos, espaço, e atividades, requer intencionalidade, e isso nenhuma política pública vai garantir. É preciso romper com a ideologia urbanista/capitalista que ainda prevalece nas escolas, esta precisa se enxergar como instituição regada de poder, no âmbito da formação de futuro e assim escolher qual futuro ela almeja e como trilhar o caminho para alcançar o que se deseja. Coelho (2000, p. 55) acrescenta a intenção:

[...] Quando pensamos em uma educação crítica, emancipadora, estamos propondo, também, que a escola que pode lhe servir de espaço tenha ampliado seu tempo, a fim de que se solidifiquem práticas e reflexões capazes de construir um espaço democrático e participativo, de igualdade na socialização e apropriação do conhecimento e da cultura por todos aqueles envolvidos neste processo: profissionais da educação, alunos, comunidade.

As políticas públicas de Educação Integral devem não só redimensionar tempo e espaço, mas sobretudo resignificá-los de maneira que o projeto formativo possibilite oportunidade de formação integral para além do aumento do tempo, oferecendo aos estudantes mais opções de atividades que possam contribuir com a formação a que se destina.

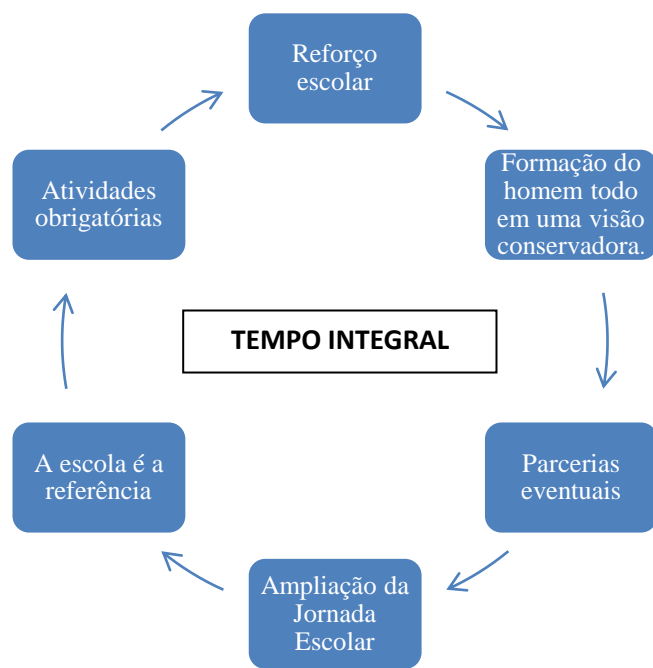
Muitas vertentes poderiam ser exploradas diante de um tema tão vasto. Porém, este estudo percebendo tal complexidade delimita um campo expresso no quadro com as principais concepções de Educação Integral sobre as quais se debruçará.

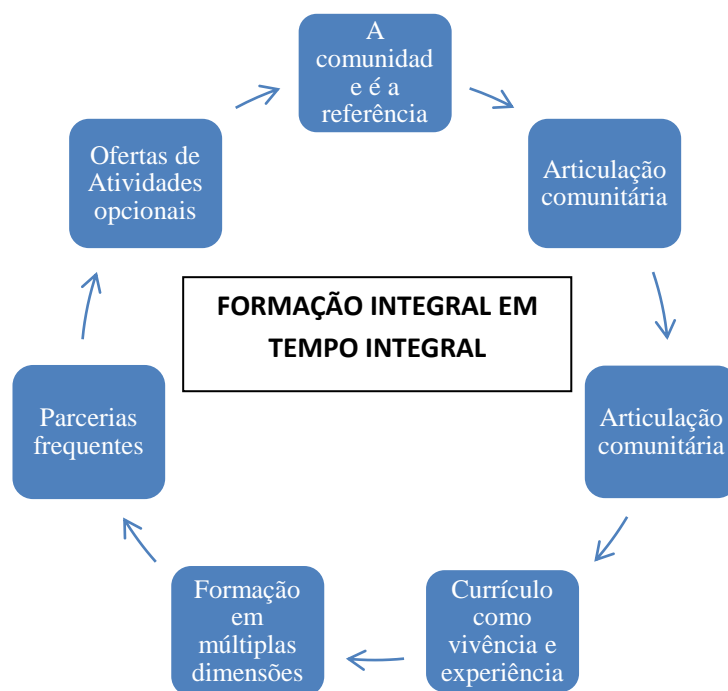
Quadro 04: Concepções de Educação Integral que esse estudo se ancora



O estudo aqui apresentado se apoia na concepção de que a Educação Integral deve se pautar na Formação Integral com ampliação da jornada escolar, ou seja, formação integral em tempo integral. E nessa defesa chama a atenção para a oferta de Educação Integral somente sob a premissa de ampliação do tempo na escola, sem que haja um aproveitamento qualitativo desse tempo. Mais do mesmo, não forma o sujeito na perspectiva aqui defendida. Elencamos para apresentar as duas principais ideias que emergem quando tratamos de Educação Integral nas escolas públicas de Minas Gerais.

Quadro 05: Principais pensamentos que compõem as concepções de Tempo Integral e Formação Integral em Tempo Integral:





Este trabalho foi construído tendo como pressuposto a Educação Integral prevista na concepção da Educação Popular, que emerge a partir de 1970, e se apresenta como movimento de classe dos trabalhadores e trabalhadoras, contra o modelo reprodutivista da ideologia do Estado. O Movimento de Educação Popular defende a concepção que associa os processos educativos a ações sociais e políticas das classes menos favorecidas de maneira que aconteça a intervenção e transformação social e deve alcançar todas as dimensões dos sujeitos levando em consideração que a Educação Integral não acontece só na escola, assim a escola deve dialogar com os outros tempos de formação que acontecem em outros espaços.

Paludo (2001, p. 85) que:

A emergência da concepção de Educação Popular pode e deve ser associada ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às ideias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político.

Desta forma, a Educação do Campo pode ser pensada a partir da perspectiva da Educação Popular, pois, consideram que a educação deve ser construída em conjunto com o povo, levando em consideração a relevância entre os diálogos necessários entre

os atores envolvidos no processo, pensando estratégias de transformar essa realidade em uma realidade cada vez mais digna, combatendo as desigualdades que se instalam.

Para compreender como a Educação do Campo emerge e se apresenta no cenário atual e de que maneira a Educação Integral compõe a tessitura dessa proposta de educação, o capítulo a seguir apresenta o histórico, concepções, princípios e práticas da Educação do Campo, como referência ao debate que propomos nesse estudo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

“A liberdade jamais é dada pelo opressor. Ela tem que ser conquistada pelo oprimido”. Martin Luther King

Nesse capítulo apresentaremos os principais marcos no cenário das políticas públicas, sinalizando os avanços que a Educação do Campo conquistou nas últimas décadas. As concepções e os princípios serão apontados e nesse caminho algumas práticas exemplificadas, ao passo que reforçamos a premissa de que uma política pública por si só não basta: é necessário que haja luta constantes pelos diversos movimentos sociais para que o direito conquistados nas leis seja assegurado. Esse combate às vezes é tenso, doloroso, moroso, mas regado de esperança, como postula Feire (1992, p.11):

É uma necessidade ontológica do ser humano, Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desderrêça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.

Então, haveremos de combater sem perder a esperança que nos move e impulsiona para frente tal qual a flecha, porque, é conhecendo a história, que passamos a compreender o presente a traçar caminhos para o futuro.

3.1 Políticas Públicas e o Movimento da Educação do Campo

Historicamente a educação escolar destinada aos povos do campo foi negligenciada e seus sujeitos invisibilizados, quando a oferta era identificada, esta era contextualizada a partir de uma realidade que não era a sua. Os povos do campo tiveram, portanto, que conviver por muito tempo com uma dinâmica escolar subjugada a um sistema de estereotipação da vida e daqueles que viviam no campo.

É claro que essa exclusão aconteceu de forma pretenciosa e intencional, pois interessa mais à classe dominante, manter a classe trabalhadora e pobre na “ignorância⁷” era uma estratégia de controle social. Mas os sujeitos se descobrem, e nesse redescobrir-se descobrem que podem mais, que merecem mais, que seus gritos podem ser ouvidos e não é mais preciso calar suas dores para seus senhores. Nesse momento, os sujeitos descobrem que podem ser senhores, de sua vida, de sua história e que a luta

⁷ Ignorância nesse sentido, refere-se ao acesso ao saber escolar historicamente construído

pode ser travada para que essa história seja de conquistas.

E o povo do campo, organizado em movimentos, especialmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, encampam suas lutas em prol do reconhecimento de seus sujeitos como sujeitos de direitos.

Para Caldart (2002, p.28):

Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

A primeira lei que referenda a educação local, criada no período imperial, mesmo tendo a maioria da população residindo no campo, não contemplou suas especificidades. De acordo com Nascimento (2011, p.32).

[...]em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...] Os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas.

Após a Proclamação da República, em 1889, a educação no Brasil e sua forma de organização sofreu mudanças por influência da filosofia positivista da França, que se centrava nos processos de industrialização da sociedade. A educação rural, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado pela lógica educacional instaurada pelos jesuítas e pela interpretação político ideológica da oligarquia agrária de que, para lidar a terra não seria preciso o saber escolar, pensamento que perdurou durante décadas. Em 1932, surgiu o movimento escolanovista em consequência da democratização e universalização do ensino e da aceleração da industrialização, que fez com que a migração campo-cidade se tornasse mais acentuada.

Para entender o desenvolvimento para educação no meio rural (a educação rural), precisamos compreender como os marcos legais e as políticas educacionais brasileiras trataram o assunto. Na constituição de 1934, a educação rural só é citada nos seguintes termos do art. 156, parágrafo único, “Para a realização do ensino nas zonas

rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934), enquanto que, na Constituição Federal de novembro 1937, a educação rural não é sequer mencionada. A partir de 1950, a tendência era a valorização do urbano, uma vez que, com a ascensão das indústrias, as populações do campo tenderiam a desaparecer:

Constata-se, portanto, que não houve, historicamente, empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (MEC, 2005, p. 12).

Ressalta Sandroni (1999, p. 222) que “A política agrícola é entendida como um conjunto de medidas que orientem as atividades agropecuárias com o intuito de garantir à propriedade rural sua plena utilização, harmonizando-a com o processo de industrialização”. O Estatuto da Terra buscou a harmonização da tensão entre a indústria e o campo, além de tentar frear as lutas pela reforma agrária que já se estendiam Brasil afora a exemplo das ligas camponesas em Pernambuco, no ano de 1954. Segundo Sandroni (idem) “A reforma agrária é entendida como uma meta que estabeleça um sistema de relações entre o homem, à propriedade rural e o uso da terra capaz de promover a justiça social, o progresso, o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país”.

Na década de 1960, a educação torna-se universal e pública, com formação técnica para atender as demandas da época. Posterior a essa década, muitas escolas na zona rural foram fechadas e os respectivos discentes levados a estudar nas cidades. Lá viam seus anseios escolares frustrados diante de um currículo descontextualizado e uma difícil inserção social. Esse aumento de público proporcionou o aumento no número de escolas nos centros urbanos. Para Castro (2003, p. 29), a escola era excludente e “[...] não se tornou uma instituição democrática. Ela não é acessível a todas as classes sociais [...]. Exige, portanto, que eles (os alunos) percebam o sentido de suas atividades e respondam a suas demandas. [Ela] demonstra que é uma instituição burguesa, pois opera um modelo elitista ajustado apenas à realidade das classes privilegiadas”. Como afirma Paludo (2001, p.91), “É nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes

populares", proposta que contempla o campo na qualidade de laboratório de aprendizagem quando as experiências e o espaço em que se vive são vistos enquanto instrumentos de ensino.

Em meados do século 20, o governo brasileiro autorizou a criação dos colégios agrícolas. De acordo com a Constituição Federal de 1946, artigo 168. Eram instituições dentro das grandes propriedades rurais com objetivos de produzir mão de obra técnica e especializada de atendimento aos produtores rurais que se utilizavam do trabalho barato e gratuito dos estudantes. Na prática, o que se percebeu foi uma exploração desses sujeitos no tocante às práticas agrícolas:

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete as primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. (BRASIL, 2001, p.5).

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), campanhas de alfabetização foram executadas, a intenção era tornar o Brasil um país bem visto internacionalmente e que investia na área. Porém, o índice de analfabetos e analfabetos funcionais continuava muito elevado no campo. Com relação à taxa de analfabetismo funcional, criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que considera o percentual da população de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos completos de estudo na condição de analfabetos funcionais, a realidade é mais assustadora, sendo que 42,9% da população do campo encontravam-se nessa condição em 2007 contra 17,8% da população das cidades (IBGE, 2011).

Na década de 1980, com o enfraquecimento e conseqüente fim da ditadura militar, a redemocratização do país exigiu a elaboração de uma nova Constituição Federal, promulgada em 1988, trazendo consigo novos rumos, tais como a escolha de representantes por voto direto e, no tocante à educação, o direito gratuito e obrigatório ao ensino fundamental e extensão ao ensino médio. Foram, de igual modo, instaurados planos de cargos e carreiras, delegada autonomia das universidades e elaboração de plano nacional de educação. A lei de 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação, estabelece normas para educação rural.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e

metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.27).

Esse momento foi importante para as populações rurais, quando as diretrizes sinalizam avanço da educação nessas áreas e reconhecendo a necessidade de atendimento às suas peculiaridades. Tal ação contribui para que outros avanços pudessem ser conquistados. No final da década de 1990, as discussões referentes à Educação do Campo se tornam mais acentuadas: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, organizado pelo MST e com o apoio da Universidade de Brasília (UNB), entre outras entidades. Nele, foi lançado um desafio, o de pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como sua maneira de conceber tempo, espaço, meio ambiente e sua produção; além da organização coletiva, questões familiares, trabalho etc.

Durante o I ENERA, foram colocadas em pauta as reflexões e práticas pedagógicas possíveis para o meio rural, utilizando-se uma nova perspectiva de pensar a educação do campo, descentralizando as discussões nos estados e municípios. Nesse encontro, surge a ideia de uma Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Os sujeitos do campo lutavam por uma “Educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz” (KOLLING *et al.*, 1999, p. 26).

Em 1998, a partir de todo esse movimento político pedagógico, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em esfera nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004; a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 e, por fim, a em 2004 cria-se a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Ainda em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação

Básica do Campo, uma parceria entre o MST, UNB, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse evento se tornou um referencial para a Educação *do e no* campo, pois, nele, foram discutidos práticas metodológicas, o papel autônomo da escola, a permanência dos estudantes na escola, condições e formação docentes, dentre outros assuntos. Essa luta por uma Educação do e no Campo, e não apenas para o campo é salientada por Munarim (2008, p.59):

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo.

Na mesma direção, Caldart (2004, p.25-6) acredita que a educação agora é feita com o povo do campo, porque “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. A educação do campo elaborada e discutida a partir da década de 1990, descortina um novo horizonte de análise. A autora afirma em seus estudos "Ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo". E continua:

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (idem, p. 13).

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98. Foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

Em 2001, o Programa passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Considerando a diversidade de atores sociais envolvidos no processo de luta pela terra no país, o PRONERA é uma expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais. De acordo com

Silva (2010, p.10)

O PRONERA é fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo que desponta no país com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados; fortalecer o mundo rural como território da vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária.

A Resolução nº1 de 3 de abril de 2002 demarca uma nova conquista no que se refere aos marcos legais, quando instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, vindo a representar uma conquista política importante para Movimento Nacional de Educação do Campo.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito do Ministério da Educação. Nessa secretaria foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo, o que significou a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas singularidades e necessidades. No mesmo ano, realizou-se a 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo, onde verificou-se a ampliação dos grupos organizados, as universidades, e as representações governamentais, bem como a concepção de educação. Como proposições, foram definidas a articulação nacional para encampar o movimento de educação do campo, pensando na luta para inserir os filhos dos trabalhadores do campo, em toda educação básica (educação infantil, fundamental e médio), e nas universidades públicas brasileiras, de graduações a pós-graduações; uma vez que, o campo também necessita de diversos profissionais qualificados para atuar nessa realidade.

Nesse contexto a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, no artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio destinada ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p.14).

Expusemos até aqui as inúmeras ações que foram ao final da década de 1990 e

ao longo dos anos 2000 no sentido de qualificar a oferta de educação para o meio rural. Assim, o Ministério da Educação inaugura um novo momento, quando propõe a construção de uma política nacional de Educação do Campo, pelo diálogo com as demais esferas da gestão do estado e com os movimentos e organizações sociais. Os eixos orientadores dessa política em construção seriam: a diversidade étnico-cultural como valor, o reconhecimento do direito à diferença e a promoção da cidadania merecendo destaque:

A construção de uma base epistemológica que busque a superação da dicotomia campo-cidade. Essas ações implicariam no fortalecimento e apoio à pesquisa de base que tenham como temática as questões que envolvem o campo, como por exemplo: educação, segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, agroecologia, entre outros. (BRASIL, 2006).

A criação do Programa Nacional de Educação do Campo, que tem como objetivo principal a viabilização do aumento da produtividade e melhorar a qualidade do ensino no campo, foi referendado no art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e o art. 4º, § 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. (BRASIL, 2010).

O seu objetivo principal é a viabilização do aumento da produtividade e melhorar a qualidade do ensino no campo. Em atendimento a ação militante dos Sem Terra, em julho de 2014, a presidenta Dilma acresce à Lei de Diretrizes e Bases da educação, a ementa de lei número 12.960 que inibe o fechamento de escolas do campo sem o acordo prévio da comunidade. Porém, muitas escolas continuam sendo fechadas, o que denota, mais uma vez, que a efetividade das leis para as comunidades do campo tem que ser pautadas na luta por direitos.

Em Minas Gerais são instituídas pela Resolução 2820 de 11 de dezembro de 2015 as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. Com a publicação das Diretrizes, o estado, não só reconhece as escolas do campo, como também inaugura um novo tempo com destaque para investimentos e incentivos à formulação de projetos político pedagógicos específicos que fomentem o

desenvolvimento das unidades de ensino, como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e na articulação com o mundo do trabalho.

Entre os dias 21 e 25 de setembro, o município de Luziânia, em Goiás, sediou o segundo Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera). O encontro, que reuniu educadores do campo de todo país, e teve como objetivo debater o atual momento da educação pública brasileira, cada vez submetida a uma lógica mercantilizada e fortemente ditada pelos grandes grupos financeiros. A principal proposta apresentada pelos educadores culmina com a proposta defendida pela educação integral quando propõem a construção de um novo espaço de articulação entre os trabalhadores da educação para disputar a educação pública, e criar um novo projeto que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva libertadora e transformadora.

Os avanços continuam nas esferas políticas, em Minas Gerais, a resolução 2820 de 11 de dezembro de 2015, institui as diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais.

3.2 Educação como Direito: Princípios e Concepções Defendidos pela Educação do Campo

A Educação do Campo é resultado das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, primeiro pelo direito a terra e como parte imprescindível dessa luta pela resistência desses sujeitos em permanecer no campo como camponeses. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo define no Art. 2º o que é educação na perspectiva da Educação do Campo:

É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida. (Brasil, 2002).

A ação referendada, diz respeito aos conhecimentos, habilidades, valores, modo de ser e de produzir e reproduzir a vida no campo, tendo como objetos do conhecimento a vida real, o trabalho, as potencialidades das pessoas e do seu território, enfim, a vida que cerca que está dentro e fora da escola. Compreende-se a escola e a comunidade

como espaços de cultura e produção de conhecimentos, conhecimentos estes que devem cumprir sua função social e primordial que é a transformação da realidade, em uma realidade cada vez melhor.

Nessa perspectiva o direito à educação e o acesso ao conhecimento é uma forma de resistir para que suas formas de reprodução social a partir do trabalho na terra sejam garantidas. Caldart (2008, p. 81) apresenta no texto “Por uma Educação do Campo” a defesa da educação como direito e como princípio:

A Educação e o conhecimento universal devem ser garantidos como direitos inalienáveis dos povos do campo;
Que os povos do campo tenham acesso à educação pública gratuita e universal em todos os níveis e modalidades no e do campo.

Os movimentos sociais defendem outra proposta de campo, diferente do que estava posto e imposto pelo Estado/Nação para as escolas rurais. Nesse processo a Educação do Campo, assume um papel importante de compromisso com a formação e a emancipação dos sujeitos a partir da realidade do campo, “o reconhecimento de que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo”. (CALDART, p. 81).

A educação na perspectiva da Educação do Campo se apresenta de forma de maneira a estabelecer o reconhecimento dos sujeitos do campo em suas especificidades.

A Educação do Campo apresenta possibilidades de contribuir para o embate os diversos projetos de campo que se apresentam, disputando o campo e seus sujeitos. Cabe a nós decidirmos qual projeto de campo e conseqüentemente de sociedade queremos. A Educação do Campo defende um projeto de campo que reconheça seus modos de produzir e reproduzir a vida no campo de maneira sustentável.

A Educação proposta pela Educação do Campo não se restringe à valoração e visibilidade dos conhecimentos locais, mas se apresenta como um instrumento importante e imprescindível no processo de emancipação dos sujeitos no que diz respeito à revolução que empreende nos campos de luta pelos direitos negligenciados, nesse caso específicos pelo direito à educação. Direito esse que não se alcança somente com a universalização do acesso à educação, mas que nesse acesso seja garantido o acesso ao conhecimento acadêmico construído historicamente.

O direito à educação está atrelado a todos os direitos básicos que uma criança, jovem, adulto ou idoso do campo possui, porque no direito a educação está o direito ao acesso e permanência, bem como o acesso ao conhecimento, para isso, defende

princípios que fundamentam sua luta social e descortinam um cenário possível de reorganização da escola, de modo a assumir sua identidade de escola do campo. Apropor uma educação que parta das demandas de um povo, a luta social se torna um princípio defendido pela Educação do Campo, pois, não há emancipação camponesa se este não lutar nos diversos movimentos de luta em prol de uma vida digna e de condições de permanecer no campo revertendo à lógica de que se estuda para sair do campo.

Assim, é importante que os sistemas de ensino reconstruam seus projetos de formação para o campo tendo como fundamento, “estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo”. (BRASIL, 2003).

A concepção de Educação do Campo que estamos construindo caracteriza-se por uma educação onde os sujeitos do campo sejam construtores da história, não como expectadores, mas como protagonistas que faz parte de um mundo, que inicia em seu entorno, na sua vida familiar, comunitária e se estende nas relações que se manifestam com esse mundo, mas mantendo sempre seu vínculo fecundo com a terra.

O princípio da organização coletiva apresenta o ser humano como ser que vive em sociedade, aprendeu a viver em grupos, mas, isso não garante que o princípio da coletividade seja vivido na prática, para isso, Caldart (2008, p.81) propõe “participação das comunidades do campo na construção de políticas públicas, no projeto político pedagógico e nos currículos”.

Viver em coletivo é diferente de viver juntos, coletividade exige uma intencionalidade de compartilhar e agregar-se ao outro. Viver em coletivo é partilhar o que se tem especialmente as utopias e ideologias de vida. É na consciência de que existem interesses comuns que os sujeitos valorizam o exercício da coletividade. Exercício, porque o princípio da coletividade é construído, não está posto.

Quanto ao princípio pedagógico da terra, este busca estabelecer as conexões entre a terra e o trabalho “a terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a terra dentro de nós” (BOFF, 1999, p. 72).

O princípio da Cultura se faz presente em todas as manifestações dos povos do campo, contribui para a definição de como estes produzem e reproduzem suas formas de pensar e organizar a vida, portanto, deve ser considerado ao pensar a proposta de educação para os camponeses, “O povo do campo tem direito a uma escola do campo,

política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo”. Santos (2006, p. 327) acrescenta:

A cultura popular tem raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, através da mudança. Seu quadro e seu limite são as relações profundas que se estabelecem entre o homem e o seu meio, mas seu alcance é o mundo. Essa busca de caminhos é, também, visão iluminada do futuro e não apenas prisão em um presente subalternizado pela lógica instrumental ou aprisionado num cotidiano vivido como preconceito.

Nesse sentido a Educação do Campo vem para resgatar uma dívida histórica, valorizando e contribuindo para a preservação dos modos de produzir e reproduzir a vida no campo e para a garantia do direito à escola.

Pensar em Educação como direito dos povos do campo é colocar a educação no campo dos direitos, portanto, das políticas públicas. Assim, precisamos acumular força política para fortalecer essa luta no sentido de pensar qual é o olhar que será direcionado a esse campo.

A Educação do Campo apresenta uma proposta de modelo de desenvolvimento para o campo, porque a questão do campo é um problema estrutural da sociedade brasileira. Para a emancipação de um povo é preciso formação política com base epistemológica. Sem essa formação, uma empreitada legítima pode ser perdida. É preciso propor a luta na teoria do conhecimento aliada à luta da classe dos trabalhadores e trabalhadoras o que requer uma lógica diferente de pensar a produção do conhecimento.

É preciso estudar, estudar e estudar para poder mobilizar e organizar com competência. Uma revolução não pode ser o arrebanhar de uma represa de demandas reprimidas e de esperanças humilhadas. É sobre esse chão, sobre a indignação e sobre a revolta que corre a possibilidade de outro mundo. Mas ele tem que ser construído com cientificidade, competência e com uma palavra que está desgastada que a sabedoria. (NETO, 2015, p. 23)

Quando falamos do direito à educação aos povos do campo, precisamos nos indagar sobre qual educação estamos falando. Não é uma educação compensatória, tecnicista, tradicional, ou que continue reproduzindo os modos de vida da cidade.

Para garantir que a discussão da educação na perspectiva da Educação do Campo, adentre o chão da escola e contamine a comunidade com seus princípios se faz necessário que a formação dos profissionais da educação, especialmente dos docentes

seja contemplado no campo das políticas públicas, só assim será possível assegurar conteúdos e metodologias que trabalhem com a realidade do povo.

Esse é um ponto muito importante, porque quando os sujeitos envolvidos compreendem o real significado da educação e quando esta tem significância para seus sujeitos, eles terão condições de reivindicar seus direitos. Nessa luta por direitos lutamos contra o fechamento das escolas no campo, um entrave que estamos enfrentando cotidianamente. Portanto, para que a escola permaneça no campo, além do direito de seus sujeitos ter acesso à educação escolar no lugar onde vivem, essa escola precisa ser significativa para os mesmos.

Compreender a educação partindo da diversidade presente no campo implica pensar políticas públicas de educação onde as diversas formas de produzir e reproduzir a vida no campo seja levado em consideração. Para Caldart (2008, p.82) “a educação do campo é um processo de formação humana⁸ produzida em diferentes espaços”.

A luta por políticas públicas de acesso ao conhecimento e de um projeto educativo específico para seus sujeitos se faz legítima e se apresenta como uma das potencialidades da Educação do Campo na contramão da educação do rural que via seus sujeitos como atrasados, como mão de obra para abastecer as cidades vistas como moderna.

Pensar as escolas a partir das peculiaridades dos povos do campo é pensar que essa escola está situada em um determinado território, imbricado de vida, de pessoas, de problemas, alegrias, lutas e conquistas.

Nesse sentido, é função da escola do campo, desvelar e revelar as relações impostas pelo mundo capitalista, mostrando como se dá na prática às relações de poder e de mais valia, Caldart (2008, p.82) diz que como princípio da Educação do Campo “a escola do campo deve estar socialmente referenciada na vida e na luta do povo do campo”. Nessa hora o (a) professor (a) da escola do campo deve selecionar conteúdos e metodologias que lhe permitam dialogar com as indagações e indignações de seu povo. Damasceno (1993, p. 57) “entende que a prática produtiva e política dos camponeses são as fontes básicas do conhecimento social”. Afirmação esta defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2001, p. 34).

Nas Escolas do MST não pode ter um professor qualquer [...] O professor deve participar da vida do assentamento. Só dar aula não chega. Deve

⁸ Formação humana no sentido completo, ou seja, da formação em todas as dimensões.

participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo. O professor só será professor de verdade quando assumir de corpo, mente e coração [além de certos princípios pedagógicos] os princípios do MST. Quando fizer sua luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do assentamento e dos trabalhadores em geral. (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2001, p. 34).

Percebemos que de 2001 a 2015, quando no segundo Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, a luta continua evidente e que lutar no viés da contra hegemonia não é tarefa fácil.

Vivemos numa sociedade capitalista cada vez mais desigual que produz riquezas para poucos e miséria para muitos. O capitalismo mundial é agora comandado pelo capital financeiro e pelas grandes empresas privadas transnacionais, que dominam e controlam a produção e circulação das mercadorias em todos os países. Neste contexto, tudo vira negócio: a produção de alimentos, a saúde, a educação, o lazer, e cada vez mais o espaço público é subordinado aos interesses das classes detentoras do capital pondo em perigo a vida humana e a natureza. (II ENERA, 2015, p. 01).

Ao propor outro projeto para o campo, a Educação do Campo diz que o modelo imposto pelo capitalismo não comunga com seus princípios, especialmente o princípio da manutenção da vida, seja ela no campo ou na cidade. “A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo”. (CALDART, 2004, p. 13). Tal fato se justifica na luta do capitalismo pelo seu bem maior que é o próprio capital, relegando os sujeitos como meios justificados pelos fins.

Seguir na luta por uma escola que se vincule a vida de seu povo, suas lutas, seu trabalho socialmente produtivo, suas diversas formas de produzir e reproduzir a vida no campo como matrizes que organizam a proposta da escola, engajada com o princípio da coletividade e gestão democrática, fortalecendo a autonomia da escola e seus atores é o que a Educação do Campo propõe nesse cenário atual.

3.3 A Construção da Identidade das Escolas do Campo

O Decreto Nº 7.352, de quatro de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, enfatiza que a escola do campo é aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende predominantemente populações do campo.

"São os sujeitos que constituem a identidade das escolas do campo". Muitos estabelecimentos escolares atendem alunos provenientes do meio rural, ou em determinadas situações esses estabelecimentos localizam-se em áreas rurais, porém no que diz respeito à proposta pedagógica, replicam as propostas das escolas urbanas, desconectando, portanto a realidade da escola, e ao mesmo tempo isolando a escola em um espaço que não pertence àquele lugar.

Em suma não é o fato de se localizar em áreas demarcadas como rurais que faz uma escola ser do campo. É preciso mais que isso, uma escola para ser considerada escola do campo, além de atender a maioria de estudantes provenientes do campo deve respeitar à diversidade em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, valorizar a identidade contemplando-a na elaboração de seus projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, incentivar a qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo e formar para liberdade.

A Resolução nº1 de três de abril de 2002, instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, representou uma conquista política importante para Movimento Nacional de Educação do Campo. No texto dessas Diretrizes, o Parágrafo Único do artigo 2º prevê:

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. (MEC, 2002, p.37).

A identidade de escola do campo é construída, não vem dada, é um processo moroso que requer intenção e consciência. Trabalhar numa perspectiva de educação do campo leva a escola se reorganizar pedagógica e organicamente. O desafio agora não é mais o reconhecimento, é apresentar à comunidade escolar os princípios, marcos, fundamentos e concepções da educação do campo e acompanhar o processo de apropriação e reorganização pós-conceito. Nesse sentido o Programa Mais Educação pode contribuir para a assunção da identidade da escola em uma perspectiva de

educação do campo, uma vez que suas propostas se aproximam no que diz respeito à educação integral, a integração escola-comunidade, o incentivo ao protagonismo como caminho à emancipação dos sujeitos, ao estimular os diversos usos dos tempos e dos espaços e a valoração dos diversos saberes como recursos educativos.

Quanto à construção da identidade, sabemos que a contemporaneidade trouxe consigo a queda das certezas, vivemos sob o paradoxo do ser ou não ser, e assim as identidades são recriadas. Hall (2003, p. 21) destaca que:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Tal fato produz nos sujeitos um estado de agonia, quando se perdem as verdades perdemos também referência, isso provoca a sensação de “estar perdido”. A escola também se reporta nesse cenário, uma vez que é composta de sujeitos, sujeitos esses que determinam seu ritmo e caminho. “O eu é visto como um projeto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável” (GIDDENS, 2002, p. 74. 74) o que uma pessoa se torna depende das ações a que se envolve nas escolhas sobre o que deve ou não fazer. “O eu é construído tendo por base o passado, mas visando o futuro”. (idem, 2002, p. 75) Hall acrescenta que “as identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento”. (HALL, 1996, p.70). O que Hall apresenta é que nenhuma lei vai no interior das escolas e operar transformações. As intervenções necessárias deverão ser processadas pelos seus sujeitos, que só terão condições a isto, quando atingirem um grau de maturação e internalização de consciência política.

Percebe-se, portanto, que é inviável pensar identidade da escola sem antes pensar seus sujeitos, nesse caso os trabalhadores e trabalhadoras que vivem, residem e sobrevivem no e do campo, respeitando-os, bem como seus aspectos sociais, políticos e culturais, mediados pela relação com o trabalho, compreendida como produção material e cultural do humano e claro compreender qual escola esses sujeitos requerem, quais políticas públicas de educação necessitam ser viabilizadas deste que a política instituída

parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio

ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser homem, mulher, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e se formar como humanos. Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo. (ARROYO et al, 2004, p. 14-15).

Quando falamos em identidade, nos referimos a características que definem algo ou alguém. A identidade, no entanto não é estática, ela está em constante construção, e vai sendo arquitetada nas relações que são vivenciadas. Esse processo também acontece com a escola. Portanto, para construir uma escola do campo é necessário romper com o modelo de escola “urbana” que se impunha. É preciso então que essa escola se reconheça como uma escola localizada em área rural, que atende sujeitos desse contexto e reconhecer sua função social, enquanto instituição que promove a formação e emancipação dos seus estudantes.

A escola precisa garantir a sua contribuição no processo de formação humana e nesse contexto, para pensarmos a educação do campo é necessário tomar como ponto de partida o próprio campo e o “vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto de campo, com um projeto social” (idem, 2004, p. 23).

Nesse sentido, a educação integral articulada à educação do campo constroem caminhos para a formação humana com vias a construção de uma sociedade também mais humana, justa e solidária.

De acordo com a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia - GO “a discussão de Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo está vinculada a determinadas concepções de direitos, que por sua vez se relacionam com um projeto de sociedade, de país e de mundo”.

As práticas docentes comumente desenvolvidas nas escolas do campo, mesmo tendo como bandeira a valorização do campo e de seus sujeitos, ainda respalda e os espólios de uma educação rural, bancária, pautada nas relações de exploração e dominação. É uma educação que exclui as pessoas do direito à cidadania e nega-lhes a sua cultura e a sua identidade. O Plano Nacional de Educação (PNE) - Aprovado para o decênio 2011-2020 sancionado em junho de 2014 com a Lei 13.005, define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A Meta 6, que contempla, especificamente, a Educação Integral. “PNE - Meta 6 que é de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de

forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014) . Os dados apresentados abaixo mostram o número de escolas que possuem matrícula em tempo integral e a estimativa prevista pelo Plano Nacional de Educação durante o final dos dez anos.

Quadro 06: Porcentagem de escolas e matrículas em tempo integral na educação básica atualmente e prospecção para 2024.

	Porcentagem 2014 Atual	Porcentagem 2024 Meta
Porcentagem de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral.	42%	50%
Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral na Educação Básica.	15,7 %	25 %

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar 2015

O que propõe o Plano Nacional de Educação para a próxima década é o aumento de matrículas e a adesão de mais escolas trabalhando numa perspectiva de educação integral.

O decreto nº 7352 de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O decreto citado estabelece diretrizes operacionais para nortear os rumos da educação do campo no país, bem como estimular incentivos delegando responsabilidades no âmbito das políticas públicas como exemplifica o artigo abaixo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.(BRASIL, 2010).

O mesmo decreto enfatiza que a escola do campo é aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende predominantemente populações do campo. E compreende a população do campo como:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

Para pensar na escola do campo como construção de uma identidade que se pautar na ocupação do espaço escolar é preciso conhecer e reconhecer seus sujeitos.

As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, estabelecidas pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, no artigo 1º aponta elementos que definem a identidade da escola do campo e da educação que defende ressaltando suas especificidades, distanciando nesse aspecto da educação urbana.

É importante ressaltar que tais especificidades não limitam o papel da educação a ser desenvolvida nas escolas do campo, a luta é para que os sujeitos do campo tenham acesso a uma educação de qualidade no lugar em que vivem, uma dívida histórica com os sujeitos que durante tantas décadas foram excluídos dos processos educativos. Não podemos cair no engodo das especificidades e mais uma vez trilharmos o caminho da precariedade. Quando nos reportamos às especificidades é que esta se apropria das matrizes culturais como pressuposto de organização do Projeto Político Pedagógico da escola, não que limite o processo de formação a estas com o risco de não fornecer condições de acesso ao saber historicamente construído.

A educação integral contribui para os sujeitos, em especial os do campo, saírem do lugar de dominação e se posicionarem criticamente no mundo, compreendendo que o acesso à educação deve ser integral e é um direito de todos. Conscientes desse direito é que a educação integral pode realizar as transformações necessárias de construção de identidade com vistas à emancipação.

Para que a educação integral nas escolas especialmente nas escolas do campo cumpra com a tarefa de formar integralmente o homem, é preciso que esta escola se reconheça como uma escola do campo, só partindo do seu reconhecimento e da valorização e do conhecimento de sua história e que esta compreenderá a realidade em que vive e assim se projetar. Qual e como é a escola que essa comunidade quer para seus filhos.

1.4 Educação do Campo e a Defesa da Educação Integral

Entre as concepções que a Educação do Campo defende e pretende construir, estão a concepção de mundo, na qual o ser humano é sujeito da história, faz parte dela e, por isso, precisa assumir seu protagonismo, afinal, o homem do campo não é atrasado nem subserviente, possui um jeito de ser peculiar, podendo desenvolver suas atividades organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, tendo vínculos fecundos com a terra. Esta é o trabalho e vida, portanto. Então, a luta pela terra é a gênese da Educação do Campo. Ao professor cabe propor reflexões que perpassem essa luta em todos os seus aspectos e momentos históricos, sendo, dessa forma, a análise de conjuntura política imprescindível.

Além disso, a escola é o local de apropriação de conhecimentos científicos construídos e sistematizados historicamente pela humanidade e espaço de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o cotidiano. Os povos do campo desejam que a escola possibilite a ampliação dos conhecimentos a partir dos aspectos da realidade que podem ser utilizados como recursos de ensino, (re)significando a aprendizagem, configurada ponto de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada, porque os sujeitos do campo querem, igualmente, uma educação ampla capaz de contemplar os saberes construídos no decurso da história no local em que vivem.

Para que a educação exerça a função de retirar do lugar de dominação os indivíduos, ela deve se pautar nos preceitos de uma Educação Integral que se afirme na concepção de formação dos sujeitos que englobe todas as suas dimensões e que oportunize a sua emancipação, tornando-o protagonista de sua própria história. Portanto, não se trata de simplesmente aumentar o tempo de permanência na escola, mas de ressignificar esse espaço com novas oportunidades a partir da realidade:

[...] não se trata de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p. 131).

As discussões que se referem ao conceito de educação integral, no campo ou na

cidade, convergem para uma educação que se integre de maneira qualitativa à realidade na qual o alargamento do tempo, ou ampliação da jornada escolar favoreça a qualificação do tempo, ofertando mais do que está posto. Dessa feita, que a educação integral seja compreendida como metodologia pela qual é possível formar os sujeitos de forma inteira, plena. Arroyo (2007, p.38) corrobora essa tese ao apontar que

Ainda guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e a formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos.

A educação do campo propõe uma educação integral que trabalhe aliada à integração com a diversidade local sustentada em pilares como o território, os sujeitos e as políticas públicas. Assim, podemos nos indagar sobre qual a importância de articular as peculiaridades locais com as políticas de educação integral. Mas como fazer isso? Como garantir que a valorização das particularidades de determinada identidade cultural nos processos educacionais sejam aceitas nas comunidades onde ela não é dominante? Como fazer dialogar a proposta de educação integral com suas matrizes culturais e políticas? Percebemos, pois, que a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo deve e precisa extrapolar, se expandir no cenário político e ideológico em que as disputas se inflamam, haja vista que a educação é pública e direito de todos.

Para Molina (2008, p.26)

[...] lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para a Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a Educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à Educação dos povos do campo. Porque não se instituem políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade.

É partindo da práxis política que os sujeitos do campo poderão alcançar sua emancipação, a liberdade. A Educação Integral na Educação do Campo enraíza-se nas relações coletivas entre o ontem e o hoje que se perpetuam exatamente quando damos relevância necessária e trabalhamos para ascender nos indivíduos de uma comunidade o orgulho e o enobrecimento pautados em suas raízes, projetos de vida e de trabalho, quer

sejam simples, quer sejam ousados, mas componentes irrefutáveis da escrita de suas narrativas de vida:

O capital social comunitário e familiar é, como todo capital uma fonte de produção de bens e serviços. Ao contrário dos outros tipos de capital, que são tangíveis e beneficia principalmente seu proprietário, o capital que está integrado nos relacionamentos entre indivíduos ou entre instituições e beneficia a todos. (COLEMAN, 1990, p.87).

Trabalhar e incentivar o trabalho coletivo, o cooperativismo, associação, mobilizações de grupos para um fim são ações que devem ser contempladas numa perspectiva de formação integral para efetivação da educação do campo. Pensar a formação integral em escolas do campo, também pressupõe pensar que a escola que temos perdura em ser uma ferramenta de manutenção das desigualdades sociais e educativas que carecem ser desconstruídas, sobretudo porque, muitas escolas localizadas em áreas rurais, insistem em se manter em uma lógica de educação rural em sua política de ensino.

A Educação do Campo é um conceito em disputa, o que tornar preciso pensar a formação integral como fundante para uma formação emancipatória do homem, proporcionando a cada sujeito a condição de se posicionar, realizando suas opções de vida diante dos movimentos cotidianos que muitas vezes demandam indignações, enfrentamentos e articulações em consonâncias com os projetos de vida individuais e coletivos. Para Miranda (2004, p. 133).

Deverá facilitar a apropriação e valorização das características socioculturais próprias das classes populares. Em segundo lugar, [...] a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (leitura, escrita, operações matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências, etc). Finalmente, deverá propor a síntese [...] a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber [...] das classes populares.

Como alternativa ao processo de construção da aprendizagem que valorize a participação das famílias, que ressalte o papel importante exercido pela comunidade e o uso de seus dos espaços como instrumento de ensino nas escolas do campo, a pedagogia da alternância pode configurar uma metodologia articuladora da proposta de educar integralmente o homem, na concepção da Educação do Campo o homem integral é o homem livre e consciente.

Defendemos um projeto de educação integral, preocupado também com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações de soberania alimentar de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentável, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente. (CALDART, 2002, p.14).

Partindo do projeto de educação integral proposto pela educação do campo, percebemos que a dimensão política fundamenta as discussões, compreendendo que, numa dimensão emancipatória, a educação deve partir do princípio da igualdade para as potencialidades individuais ou coletivas. O essencial em tal enfoque é que o conhecimento não pode estar desvinculado da realidade e que somente partindo de uma filosofia de igualdade, que tem por base a relação de “dialogicidade” entre os indivíduos, é que esta emancipação pode acontecer.

Tal empreendimento requer do professor um posicionamento e uma capacidade que instigue a articulação dos saberes teóricos e práticos, compreendendo que um não se dá sem o outro e que é a prática que orienta a teoria a contribuir para sua assimilação. Na sua exortação ao compromisso político dos educadores, Freire (2009, p. 11) destaca que

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo.

O apelo de Freire aos educadores para que, como agentes políticos, resgatem a esperança, o sonho e a luta por um mundo melhor, encontra eco na proposta de Boaventura Santos de um projeto educativo emancipatório, amparado em uma racionalidade conflituante com a lógica pragmática da modernidade, cujo perfil epistemológico disponha ao conhecimento imagens capazes de incidir na estrutura e apresente a história como campo de possibilidades e decisões humanas, potencializando o inconformismo e a rebeldia: “Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão” (SANTOS, 2009, p. 19).

Nessa lógica, um projeto pedagógico para a escola pública, ancorado na educação do campo, há de estar atento às escolhas feitas e para a dimensão assumida

pelos conteúdos curriculares na construção de aprendizagens críticas, capazes de construir competências políticas pela apropriação de conhecimentos que permitam a utilização das tecnologias disponíveis em reflexões socialmente comprometidas, conforme destaca Ghedin (2004, p. 49):

O conceito de reflexão nos é caro no sentido de que ele é central não só no processo de formação do professor, mas no processo de formação humana. A reflexão não é uma questão da dimensão exclusiva do professor, ela é exclusiva do ser humano, que dizer, inteligência, memória, emoção, pensamento e outros elementos cognitivos todos os animais, desde do papagaio até o camundongo detém, mas nenhum destes animais tem a capacidade, a habilidade, a possibilidade de refletir sobre suas próprias ações.

Aqui, o professor atua, não somente como mediador de conhecimentos novos, mas como mediador na construção de hábitos, valores, atitudes, posicionamentos que ele enquanto sujeito político deve proporcionar a partir de uma prática que perpassa a formação integral balizada pela pesquisa, para além da transmissão de conhecimentos, visando, a *produção* de conhecimentos. Ghedin corrobora esse processo como um movimento que serpenteia entre a educação enquanto prática e a educação como condicionante de liberdade.

É necessário fazer uma passagem da epistemologia da práxis à autonomia emancipadora que se dá pela crítica. O professor só se emancipa pela crítica, ele só é autônomo à medida que é capaz de elaborar uma crítica para poder saber do que? De como? E do por quê? As coisas são e estão sendo do modo como nós as percebemos. A crítica é necessária para que possamos interpretar o modo como às coisas são no confronto de como elas deveriam ser construídas por nós num permanente processo de interpretação e intervenção do mundo. (idem, 2004, p. 49)

Pensar a formação integral como formação humana, é entendê-la como processo permanente, porque educar é um ato contínuo e deve caminhar no sentido de desvelar as possibilidades, compreendendo o saber em todas as suas dimensões para romper com a alienação a que somos submetidos: é urgente um ideal de campo que venha a romper com o modelo hegemônico. A formação integral que se comprometa a educação para a liberdade não é um ato natural, mas uma conquista muitas vezes penosa produzida pela cultura e pelas relações na civilização. Ao produzir cultura, o homem se produz, humaniza e liberta. Para assumir sua liberdade, o indivíduo tem que se conhecer e se reconhecerr na qualidade de ser social, cultural, consciente e físico.

Nas escolas rurais ou do campo é inconcebível a ideia de uma criança ou jovem

fora do contexto das relações familiares que se estabelecem no cotidiano na execução das atividades rotineiras e da dinâmica de organização dos trabalhos dado o valor que o convívio familiar possui. Para tanto, a organização dos tempos e espaços escolares devem considerar a dinâmica da vida no campo. Arroyo (2004, p. 196) afirma que [...] para muitos professores(as) não está sendo cômodo manter a lógica temporal que organiza nosso trabalho. Estão convencidos da necessidade de repensar nossos tempos de ensinar. Tarefa que não depende de cada um, mas exige propostas coletivas não apenas de cada escola, mas das redes de ensino. E acrescenta: “A mesma lógica temporal que organiza os conteúdos e sua aprendizagem vai determinando a organização dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho dos mestres” (idem). Em termos mais simples, pensar em Educação Integral nas escolas do campo é pensar formas de organização que não fragmentem as relações, potencializando-as.

Tendo, refletido acerca da educação integral a contar da educação do campo – e mais, compreendendo que as políticas públicas para essas populações devem ser construídas levando em consideração seus modos de produzir e reproduzir a vida – apresentaremos a organicidade do programa de educação integral Mais Educação, que vem a ser o objeto do nosso estudo. O interesse nessa apresentação é verificar se a organicidade do Programa atende o que foi anteriormente refletido como parâmetros para educação integral em escolas do campo e, partindo dessa, compreensão verificar em que medida ele se apresenta viável ou não às mesmas.

A tabela abaixo apresenta as pesquisas disponibilizadas nos principais sites de consulta e apresenta um panorama das pesquisas realizadas envolvendo a temática da educação integral no país. Propusemo-nos também a pesquisa de recortes onde as escolas do campo compusessem campo de análise investigativa da educação integral, ou que tais reflexões fossem reportadas à Educação do Campo, para que os apontamentos colaborassem com o abastecimento desse estudo.

Quadro 07: Produções acadêmicas que exploram a temática da Educação Integral em diferentes contextos:

Modalidades de Pesquisa	Tipos de Produção	Plataforma CAPES	Plataforma do Scielo	TEIA UFMG
Educação Integral e diversos recortes	Artigos	43	30	0
	Dissertações	0	0	0
	Teses	33	0	0
	Dissertações/Teses	0	0	61
Educação Integral com recorte no Programa Mais Educação	Artigos	4	3	10
	Dissertações	0	0	0
	Teses	3	0	0
	Dissertações/Teses	0	0	0
Educação Integral em escolas do campo	Artigos	0	0	0
	Dissertações	0	0	0
	Teses	0	0	0
	Dissertações/Teses	0	0	0
Programa Mais Educação e interlocuções com a Educação do Campo	Artigos	0	0	0
	Dissertações	0	0	0
	Teses	0	0	0
	Dissertações/Teses	0	0	0

Encontramos no repositório digital um artigo que trata especificamente dessa problemática intitulado *Escola do campo e educação integral: concepções por meio do Programa Mais Educação*, fruto de um trabalho do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado por Josiane Ferreira. Neste trabalho, a pesquisadora se debruça sobre as concepções que professores e funcionários têm sobre a Educação Integral atrelada à ampliação do tempo escolar no Programa Mais Educação. Seus apontamentos indicam que o Programa, no caso estudado, não compreendeu o espaço do campo e que, portanto, carece ser adaptado à realidade dessas escolas.

O que percebemos é que, não raro, muitas pesquisas relacionadas à educação integral podem contribuir para embasar as discussões e balizar os debates no país. Consideremos a Educação Integral como um guarda chuva das pesquisas, o qual sustenta amplas possibilidades de recortes, como currículos, modalidades, experiências, epistemologias, históricos, dentre muitos outros. Tendo em vista inúmeras possibilidades, não foram visualizadas nenhuma pesquisa que tenha investigado o Programa Mais Educação nas escolas do campo, constatação que demonstra a

importância do nosso estudo e expõe a dificuldade em encontrar material de pesquisa que nos dessem suporte.

O fato ressalta que a educação do campo ainda é um objeto em construção e que muitos caminhos ainda hão de ser percorridos. Antes de avançarmos às análises do que propõe o Programa Mais Educação para as escolas do campo, torna-se oportuna uma breve descrição histórica do percurso realizado pelo ensino ofertado aos camponeses, compreendendo como surge o conceito de educação do campo em contraposição à educação rural, bem como ele se justifica historicamente associado à relevância de construirmos políticas públicas que não sejam compensatórias, mas que partam do reconhecimento dos direitos desses sujeitos.

3.4 Práticas da Educação do Campo

Há quase 20 anos a Educação do Campo ganha espaço no debate público e político no Brasil. Podemos encontrar experiências no país que mostram que é possível fazer a Educação do Campo acontecer. Dentre essas experiências destacamos a pedagogia da alternância, como uma alternativa possível de construção e valorização de conhecimentos atendendo ao tempo e espaço os quais os sujeitos do campo se diferenciam dos sujeitos das cidades.

A luta por uma educação diferenciada aos estudantes camponeses emerge na França na década de 1930, fruto de movimentos de um pai, o senhor Jaime Peyrat, membro do sindicato de agricultores, da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), em Sérignac-Péoudou, que reivindicava para seu filho uma educação significativa e que não o levasse ou privasse dos contatos escolares. Camini (1996, p. 54) destaca que:

A escola não se torna conhecimento da realidade do aluno trabalhador. Assim, a prática docente do meio rural evidencia de forma mais exacerbada a dicotomia entre trabalho manual e o trabalho intelectual. Parece que uns são feitos para o estudo e outros para o trabalho.

Surge então, a necessidade de uma escola que atendesse às necessidades do local a "clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural" (CALAZANS, 1993, p. 17). Neste cenário surge a pedagogia da alternância.

A introdução da Pedagogia da Alternância no Brasil remonta ao final da década de 1960, com o Programa de Alternância sob o modelo italiano de Castelfranco-Vêneto, que funda as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), duas experiências educativas que marcam o Movimento MaisonsFamilialesRurales no Brasil. O Estado do Espírito Santo torna-se pioneiro ao criar, em 1969, uma escola com a estrutura de EFAs, projeto idealizado por diversos segmentos da comunidade e liderado pelo padre Grannereau, sob coordenação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES).

A partir da década de 1980, o movimento das EFAs se estende para outros estados brasileiros, porque pretendia, não somente fixar os jovens no campo, mas também oferecer condições para que de forma consciente eles construíssem sua história individual e coletiva, tendo como eixo gerador a pedagogia da alternância. Contudo, vale ressaltar que a ideia de fixar alguém a algum lugar precisa ser refletida, afinal, educação deve convergir no sentido da emancipação humana, nunca da alienação.

Foi criada, então, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, a UNEFAB, instituída por ocasião da primeira Assembleia Geral das EFAs do Brasil, realizada em 1982. Segundo a UNEFAB. Entre as décadas de 1970 e 1980 foram instituídos diversos sindicatos de trabalhadores rurais e de outros movimentos liderados por agricultores na luta pela terra, ações que pretendiam barrar o alastramento da agricultura mecanizada em detrimento da agricultura familiar.

A primeira Escola Família Agrícola de Minas Gerais foi criada na cidade de Muriaé, na Zona da Mata, em 1984. A partir de então, evidenciando as indignações dos camponeses em terem garantido o direito à educação de qualidade outras unidades foram surgindo.

Em Minas Gerais, a implantação das primeiras experiências de Pedagogia da Alternância esteve relacionada com o movimento social e eclesial de base presente no meio rural mineiro no período de 1970- 1980. Essa foi uma época de reestruturação e/ou criação de vários Sindicatos de Trabalhadores Rurais e de formação de vários outros movimentos de organização dos agricultores na luta pela terra e na tentativa de reação de agricultores familiares ao processo de submissão da exploração agrícola ao capital internacional (AMEFA, 2004).

Em Minas Gerais, fora inaugurada a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola (AMEFA), instituída como entidade civil sem fins lucrativos em 24 de julho de 1993, criada para atender às necessidades da formação do quadro de monitores,

diretores e supervisores pedagógicos das EFAs e prestar assessoria aos dirigentes das associações locais e administração da sua expansão no âmbito do estado de Minas Gerais, sendo sua principal missão

Ser um espaço de discussão, aprofundamento e promoção de propostas alternativas de aprimoramento da formação por alternância, para melhor atender as necessidades dos jovens e do seu meio, na perspectiva de um desenvolvimento integral e sustentável das pessoas e do meio rural, numa perspectiva de fortalecer a agricultura familiar, promover a inclusão social e melhorar as condições de vida no campo em Minas Gerais (AMEFA, 2004, p.70).

O homem camponês tem uma histórica ligação com a terra, não apenas geograficamente, mas uma relação afetiva tradicionalmente construída e que luta para sobreviver diante dos impactos capitalistas. Sobrevivência esta, fortalecida pela proposta da alternância como prática educativa enfatizada por Martins (1995, p. 22-3), que aponta:

Neste plano, a palavra camponês não designa apenas o seu nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas também estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico.

De acordo com Pedro PuigCalvó (1999, p. 5), uma Escola Família Agrícola é “[...] uma associação de Famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem, entretanto, excluir os adultos”.

A proposta de formação integral na Educação do Campo deverá se alicerçar nos princípios de que não se aprende só na escola, de que os indivíduos são os sujeitos da educação do campo, que os saberes, sabores e os dissabores desses são conteúdos curriculares, que o fazer local é ação educativa, portanto, escolar; e que a práxis libertadora constrói-se coletivamente na ação de cada um ao assumir seu papel de protagonista. De acordo com Begnami (2004,p.53) “O conceito de alternância vem sendo definido entre muitos autores como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos”. A formação vai além do espaço escolar, compreendendo, dessa feita, que nos formamos em todos os espaços e que a alternância, não só comunga, ela também propõe a formação integral a partir das relações estabelecidas nos diversos espaços e tempos.

O desafio das escolas do campo de construir uma proposta pedagógica que tenha a alternância como recurso metodológico, incita pensar novas maneiras de se organizarem, ressignificando novos espaços e tempos de vivências educativas que respeitem a diversidade dos grupos humanos, valorizem os diversos saberes, façam valer o direito a educação de qualidade, promovam as atitudes de zelo pela terra, o trabalho do campo como instrumento de transformação social, econômica e política, bem como os princípios da solidariedade e a própria coletividade.

Uma das características da pedagogia da alternância é o tempo alternado na escola chamado de tempo-escola, e o tempo nas unidades familiares, denominado tempo-comunidade. Eis um grande desafio: promover a alternância, de modo que não se torne somente intervalos de tempos de aulas, mas oportunidades de conexões e intervenções na prática do estudante através do acompanhamento e do dialógico entre universidade/escola e estudantes na comunidade. Quanto a isso

A formação alternada supõe “dois programas” de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experiências e o segundo conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O plano de Formação tem como objetivo reunir numa terceira lógica as duas lógicas complementares, mas muitas vezes, contraditórias que são a da vida e a dos programas escolares. (GIMONET, 2007, p. 70).

Fica evidente que a alternância, na prática, pode, em determinadas situações, não acontecer, pode se restringir à mera sucessão de tempos teóricos e práticos, comprometendo o envolvimento do educando com as atividades produtivas de maneira hávicular os tempos e espaços alternados ao tempo formativo. A tal respeito, Silva (GIMONET, p. 111) esclarece:

A representação da alternância como instrumento facilitador da aprendizagem assenta-se na dinâmica própria do processo de formação, que objetiva fazer a ligação entre as experiências vividas pelo aluno na propriedade e o conhecimento teórico desenvolvido na escola. A originalidade da proposta pedagógica da alternância é apontada como uma “forma diferente de buscar o conhecimento”.

Tempo escola e tempo comunidade não podem ser compreendidos dissociados, haja vista que são distintos no tocante ao espaço, tempo, propostas metodológicas e produtos, mesmo que ambos sejam tempos de formação. Alguns fatores podem contribuir para que a alternância não se efetive, vide a distância das instituições

escolares e as moradias dos estudantes, disponibilidade dos educadores em acompanhar e cumprir as atividades previstas para o tempo comunidade etc., as quais precisam ser levadas em conta durante a organização da proposta da alternância, buscando garantir sua efetividade.

A alternância dos espaços e tempos por si só não assegura o processo formativo, exigindo que a mesma seja organizada minuciosamente, com exposição dos objetivos, ações, metas, métodos de avaliações, planejando e repensando as atividades, porque, do contrário, se configuraria em formação semipresencial. É importante ressaltar que não se concebe essa pedagogia apenas alternando períodos entre família e escola, ou teoria e prática: ela é uma metodologia dinâmica e seu processo precisa ser organizado, levando em consideração sua principal característica, que é a alternância dos tempos e espaços, conforme Queiroz (2004, p.103) aponta:

O grande desafio para a escola da alternância é articular essas relações com o saber na integração realidade da escola e realidade do trabalho. Pois não se trata apenas de articular os dois espaços, dois lugares diferentes. Mas é necessário “colocar em coerência duas relações com os saberes num projeto de formação”. E para isso se faz necessário “uma pedagogia do saber partilhado” que reconhecendo as diferenças e as contradições as torne formadoras.

Nessa proposta, dois momentos merecem destaque: a) alternância do estudante, b) alternância do professor, compreendendo que alternar os tempos e espaços de formação não é se formar à distância, ou seja; a escola precisa criar instrumentos de acompanhamento que garantam, tanto um como o outro em permanente diálogo com os diferentes saberes no processo de formação.

Pensar os formatos de alternância dos tempos e espaços nos remete outra reflexão que se faz pertinente ao estudar esses dois espaços de ensino e aprendizagem, com relação aos territórios onde serão executados. Tomaremos a conceituação de Fernandes (2006, p.28-33) o qual aponta que o território em disputa e permite a compreensão do espaço articulado pelas dimensões produtivas, culturais, educacionais, políticas e sociais numa lógica onde o campo é constituído pela luta pela terra:

Onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista [...] enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias [...], o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais [...] exatamente porque o território possui limites possui fronteiras, é um espaço de conflitualidade.

Antunes (2012, p.23) pondera a noção de território interligada a utilização dos tempos da alternância:

O tempo escola e o tempo comunidade se colocam como o encontro entre dois territórios: o território do campo e o território da escola no encontro entre ambos é que poderemos ver as conflitualidades e os consensos, isto é, a dinâmica entre sujeitos, princípios conceitos e práticas que se articulam no paradigma da educação do campo.

Segundo Andrade (1995, p.20) “A formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização”. A vida no campo com a luta pela terra, as ocupações, as desapropriações de áreas improdutivas, os trabalhos em terras como meeiros, posseiros, estabelecem relações que configuram novas territorialidades. Essas contradições delineiam as formas de produção agrícola que reverberam novos territórios, o território do campo, o território do camponês.

Esse território hoje é marcado pela resistência dos camponeses frente o agronegócio, em residir e cultivar a terra, enxergando na terra um meio de sobrevivência, de produção de trabalho, não apenas um recurso financeiro, relação que faz com que esses lugares sejam mais que terra, mais que lugares, mais que espaço, mas uma dimensão subjetiva que agrega valor à terra e tudo que dela advém, ultrapassando os limites administrativos estabelecidos.

Tal dimensão do território retrata a história de vida individual e coletiva, delimita o modo de vida do trabalhador apreendido em consonância com os saberes do povo e que necessita se vincular à matriz de ações educativas que devem envolver professores, comunidade, estudantes, de acordo com Queiroz (2004, p.58):

A escola e a vida dos alunos são mundos diferentes que pouco se aproximam e muito se distanciam. Tal distanciamento ocorre porque a escola rural, assim como o contexto onde se situa, é burguesa. Cultivam-se na sociedade os interesses e as ideias dominantes na sociedade. Predominam os valores que mantêm o reino do capital, da propriedade privada e do poder de mando. Cultiva-se pela valorização da escola o trabalho intelectual em detrimento ao trabalho manual.

As mais diversas acepções de espaço e tempo nos fazem compreender a educação a partir dessas relações com norte na formação emancipatória. Milton Santos (1996, p.44) reforça esse conceito apontando que:

[...] tempo, espaço e mundo [como] realidades históricas... e qualquer momento, o [seu] ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições.

Pensar a Pedagogia da Alternância como uma alternativa viável para as escolas do campo requer uma análise reflexiva no que tange sua estrutura e perceber quais são os projetos de educação que esses sujeitos desejam consolidar, assumindo uma postura comprometida e de protagonismo frente a essa demanda no pensamento de Freire (2005, p. 46), o qual ressalta:

A educação é vista como arma transformadora e libertadora do sujeito interligado ao seu compromisso social e político “conscientização não é exatamente o ponto de início do comprometimento”. A conscientização é mais um produto do comprometimento. Não tenho que ser criticamente autoconsciente para lutar. Ao lutar é que me torno consciente.

Atualmente, a Pedagogia da Alternância se faz presente em vários programas e projetos educacionais voltados à educação do campo e passa a ser adotada e refletida nas políticas setoriais defendidas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do PRONERA.

Com a criação do grupo de trabalho de Educação do Campo no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e, posteriormente, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, a Pedagogia da Alternância se fortalece enquanto proposta pedagógica e metodológica para a realidade camponesa. Alguns projetos são desenvolvidos e financiados pelo MEC, tendo a alternância como pedagogia, como o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC).

Para os movimentos de luta por uma Educação do/no campo, o trabalho com a terra torna-se fonte de recurso educativo que não pode ser menosprezado na elaboração dos currículos, pois “[...] é necessário conceber e idealizar uma pedagogia que seja verdadeiramente a ciência de formação do trabalhador na sua dupla função de trabalhador e de homem”. (NASCIMENTO 1995, p.28).

A pedagogia da alternância desconstrói a linearidade convencional das práticas de ensino substituindo-as por práticas onde os conhecimentos circulam entre os diferentes segmentos que o constrói. “Parte da experiência da vida cotidiana familiar, profissional, social para ir em direção à teoria aos saberes dos programas acadêmicos, para em seguida, voltar, a experiência, e assim sucessivamente”, aponta Gimonet (2007, p. 16), corroborado por Pereira (2005, p. 150), para quem “Utilizar-se do seu cotidiano, das suas experiências, das suas leituras de mundo, como subsídios significativos para a aquisição do código escrito da língua e do letramento”.

A sala de aula, seja ela na escola, embaixo de uma árvore, ou no curral de algum proprietário de terra compõe um espaço interativo de possibilidades educativas e pedagógicas sem limites, sendo necessárias que a relação professor e estudante estejam sedimentadas harmonia e confiança para que ambos possam experimentar a construção dos conhecimentos.

Porém, a realidade presenciada em muitas escolas rurais é a reprodução de metodologias arcaicas e com conteúdos das escolas urbanas imbuídas de valores capitalistas que distanciam o fazer da prática e, em especial, as possibilidades de intervenções e transformações no meio. A escola se distancia do mundo quando não utiliza o seu próprio universo como instrumento pedagógico, deixando o capital ocupar espaço de superioridade. “Cultivam-se na sociedade os interesses e as ideias dominantes na sociedade. Predominam os valores que mantêm o reino do capital, da propriedade privada e do poder de mando. Cultiva-se pela valorização da escola o trabalho intelectual em detrimento ao trabalho manual”, denuncia (QUEIROZ, 2004, p. 58).

Ao se propor a interface entre escola e trabalho a alternância deve se constituir enquanto um recurso para intensificar discussões acerca da exploração do capital da qual os trabalhadores e trabalhadoras do campo são vítimas, bem como as condições de trabalho a qual são submetidos e as perspectivas futuras por parte dos estudantes. No campo, todos trabalham desde muito cedo, as crianças aprendem ajudando os pais na lida e, destarte, o trabalho excede sua função capitalista configurado como uma questão cultural. Por isso, a escola tem de exercer, além de sua função social, um papel de estação de diálogos e proposições de como convergir trabalho e aprendizagem escolar.

No tocante a isso, Camini (1996, p.54) enfatiza que,

A escola, por sua vez, não toma conhecimento da realidade do aluno trabalhador. Assim, a prática docente do meio rural evidencia de forma mais exacerbada a dicotomia entre trabalho manual e o trabalho intelectual. Parece

que uns são feitos para o estudo, e outros, para o trabalho. Há também pais que cultivam a mentalidade de que aquele filho supostamente não inteligente deve ficar na roça, enquanto o filho 'que não dá para o trabalho pesado' poderá ir estudar e um dia ser professor. Desta maneira, ser professor, então, é para aqueles que não servem para outra coisa.

A alternância propõe um trabalho em sincronia com a escola e o trabalho, oferecendo condições para que os jovens, não somente prosperem na vida escolar, como também conhecimentos tecnológicos e econômicos, vinculando a construção de conhecimentos às práticas de trabalho local a ofertar condições de fixar o homem no campo como uma opção prazerosa. Posto isso, é essencial que nunca nos afastarmos do pensamento analítico e sempre nos indagarmos sobre quais campos temos hoje e quais são as relações de trabalhos existentes, da mesma forma que investigar como elas se solidificam.

O empoderamento da família no processo da alternância enquanto responsável pela formação é um princípio muito caro, quiçá da educação em geral, pois é sempre um desafio materializar essas relações de forma qualitativa. As possibilidades são várias e as escolas devem ter autonomia em sua proposta. Um exemplo claro disso é quando a escola pode organizar aulas nas comunidades, nas casas dos estudantes, de acordo com a necessidade e as práticas que seu público mantém. Em um dia, a escola pode levar os estudantes para uma atividade de plantio, colheita, cuidados com os animais, (ordenha, vacinação, inseminação), atividades nas casas de farinha, nas reuniões da comunidade, casas de rapadura, visitas às famílias que trabalham com artesanato, acompanhamento das atividades culturais (danças, músicas, apresentações). Enfim, a comunidade apresenta vastas possibilidades, tanto de formação integral, quanto de alternância dos tempos e espaços elevados à condição de educativos.

A educação integral para as escolas do campo no tocante ao Programa Mais Educação compõe um lócus investigativo pouco contemplado diante das demandas que emanam desse contexto. Percebemos que o Programa não foi pensado para a lógica das escolas do campo, mesmo fazendo referência às suas escolas, que não se articula à realidade dessas escolas como instrumento na formação.

A melhor maneira de pensar nessa proposta de alternância é pensar em experiências. Algumas práticas da Educação do Campo têm se aproximado do conceito da alternância como as Licenciaturas da Educação do Campo. A graduação é ofertada alternando tempos universidades e tempo comunidades. Dessa maneira muitos sujeitos do campo puderam ter acesso à formação superior, antes dificultada pela oferta regular.

Como muitos não podiam ou não queriam deixar o campo para estudar, ficavam sem entrar nas universidades. Com a chegada da Licenciatura em Educação do Campo o cenário e perspectivas mudam e o acesso à formação superior pôde ser assegurado aos sujeitos do campo dentro de uma proposta que garante o acesso ao conhecimento acadêmico respeitando as suas especificidades.

As práticas educativas na pedagogia dos movimentos sociais e sindicais também se apresentam como muito significativas, pois são práticas cotidianas executadas no chão da escola e que despertam a escola e comunidade para se mobilizarem por uma educação que tire as vendas da alienação imposta principalmente pelas relações capitalistas conforme enfatiza Arroyo (1999, p.06):

Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase "rural", da educação escolar "no" campo e passa a ser "do" campo. Está vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de campo. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do Movimento Social. Vai-se, portanto, além da "escolinha de letras" (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo. Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma "educação básica do campo", portanto com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos.

Outro destaque se direciona a uma ação do eixo de Formação de Professores PRONACAMPO, o Programa intitulado Escola da Terra, que prevê formação para professores dos anos iniciais de escolas do campo que atuam em classes/turmas multisseriadas. Também o Projeto Projovem Campo - Saberes da Terra⁹, que tinha como objetivo elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional.

Vários Seminários, Congressos e Encontros têm sido organizados em diversos estados brasileiros com intuito de fortalecer, compartilhar e visibilizar as pesquisas, práticas e experiências da Educação do Campo.

Outro exemplo são as práticas acadêmicas resultados de estudos e pesquisas como as Monografias, Dissertações e Teses também vêm sendo apresentadas em diversas instituições de ensino superior. Escolas, e professores das redes regulares de

⁹ O Projeto Projovem Campo - Saberes da Terra ofertava formação em nível fundamental aos sujeitos e sujeitas de 18 a 29 anos, e foi executado entre os anos de 2005 a 2008.

ensino, experimentam práticas que aproximam a escola da discussão proposta pela Educação do Campo, de valoração de saberes, sujeitos, de análise crítica de suas realidades.

Muitas experiências de educação na perspectiva da Educação do Campo acontecem cotidianamente nas diversas escolas nos rincões do Brasil, e encontram-se invisibilizadas, precisamos criar estratégias de publicização dessas, compartilhando experiências podemos avançar cada vez mais.

Mas muito ainda temos que fazer. O caminho ainda é longo.

4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” Paulo Freire

No capítulo anterior, apresentamos os marcos políticos, bem como o histórico de construção de concepções políticas e filosóficas da Educação do Campo, compreendendo os princípios que defende e as práticas que podemos exemplificar como práticas pedagogicamente vinculadas à educação na perspectiva da Educação do Campo.

Propomos agora, traçar reflexões a partir das concepções de Educação Integral que têm sido incorporadas às políticas públicas para a educação básica. O objeto de análise que se sucederá será o Programa Mais Educação à luz das concepções de educação numa perspectiva de educação do campo, compreendendo-a enquanto um conceito epistemologicamente ainda em construção e atualmente muito disputado pelos diferentes projetos de campo e de sociedade. Nesse sentido, este capítulo também propõe a compreensão de como o Programa Mais Educação pode dialogar com a educação do campo e contribuir para que escolas que se localizam em áreas rurais possam assumir-se como tal.

Para subsidiar os apontamentos, elencamos autores que refletem, tanto sobre o Programa Mais Educação, quanto os autores que se dedicam às reflexões acerca da educação do campo, contribuindo com o aparato teórico que fundamenta esse debate pouco explorado da Educação Integral. Para pensar a Educação Integral nas escolas do campo é necessário antes, compreender os caminhos trilhados por ela sobre a égide de educação do campo, bem como conhecermos a marcha liderada pelos movimentos sociais e parceiros na luta por um ensino público de qualidade. Sem o conhecimento dessa luta, podemos incorrer no risco de repetir erros históricos.

Nesse capítulo, apresentamos o Programa Mais Educação como uma política de Educação Integral, proposta à rede pública de Educação. Contemplamos a organização do Programa e destacamos o que esta prevê para as escolas do campo, com parcimônia quanto a sua forma de inserção a estas escolas.

O encurtamento do tempo foi usado para que a escola pública pudesse atender a um número maior de estudantes, com isso, o tempo de duração das atividades escolares foi comprometido. Lembrando que na escola pública encontram-se os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras que ocupam a classe pobre desse país. Anísio Teixeira

(2007, p.125) preocupado com uma educação igualitária e de qualidade para todos retrata na expressão “programa de menos a um maior número de alunos”:

A ideia de treinamento para o trabalho aliada à extensão do ensino a todos resultou, na prática, em um programa de menos a um maior número de alunos. Além da redução do curso primário, logo surgiu, para ampliar a matrícula, a inovação dos turnos escolares, ou seja, o funcionamento da escola em vários turnos, com redução do dia escolar e, por fim, a redução do período de formação dos professores. [...] Apesar da tremenda expansão do conhecimento humano, um paradoxal imediatismo escolar reduziu a duração dos cursos e do dia escolar a fim de oferecer a um maior número de alunos uma educação primária reduzida ao mínimo.

O Programa aqui apresentado emerge inicialmente em contraposição ao que historicamente foi relegado aos estudantes das escolas públicas do país.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da educação integral são entendidos como direitos de aprender, à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária. A Educação Integral, também está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227, onde há referências a ela, mesmo não descrevendo o conceito, mas, ainda assim, como direito em múltiplas dimensões. No artigo 205º da Carta Magna, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade. Já no artigo 206º é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a Educação Integral, preconizando a intersetorialidade como eixo fundamental das ações educativas. O artigo 227º, por sua vez, é o que mais corresponde ao conceito de Educação Integral, porque aponta ser dever da família, da sociedade e do estado assegurar, entre outros, o direito à educação.

Encontramos outras referências importantes sobre Educação Integral no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990) na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007) que diz:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§1º[...]§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “Educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares”. (Brasil, 2007).

Diante de tais movimentos políticos para a educação básica nas escolas públicas, o governo federal, com a finalidade de garantir o atendimento previsto em lei às crianças e jovens, cria o Programa Mais Educação, como ação de fomento à Educação Integral. Dentre as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Mais Educação instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que tem por objetivo fomentar a educação integral pelo apoio a atividades sócioeducativas no contraturno escolar. O Programa Mais Educação apresenta a Educação Integral, enquanto possibilidade de formação integral do ser humano, em outras palavras:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2009)

A portaria, além de apresentar a Educação Integral sob a perspectiva da articulação de ações orienta que a ampliação do tempo escolar seja direcionada à formação integral dos sujeitos, reiterada em outro artigo do Programa Mais Educação:

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: I contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora (BRASIL, 2009).

Neste excerto fica clara a amplitude conceitual envolvendo o referido programa e a ausência da formação em uma dimensão política. Ademais, após as análises de seus objetivos e a complexidade de sua execução fica a principal indagação: Essa proposta é

pensada para atender qual realidade escolar? Como poderá a comunidade escolar se mobilizar com vistas a atender essa complexidade? Como a autonomia da comunidade escolar poderia ser acionada?

O Programa Mais Educação congrega ações conjuntas dos Ministérios da Educação (MEC), Cultura (MINC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Esporte (ME) e da Presidência da República (PR). Santos (2011, p. 25) salienta que “a intersetorialidade é, porém, resultado de um processo ainda pouco claro e descoordenado de modelo de gestão de políticas públicas, cuja problematização impõe o desenvolvimento de modelos integrativos de gestão governamental.” A intersetorialidade é proposta no documento de lei:

§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente às crianças, adolescentes e jovens que estejam integradas ao projeto político pedagógico das redes de escolas participantes. (Brasil, 2009).

As ações devem estar em conformidade com a proposta de uma gestão democrática, onde toda a comunidade escolar participe das decisões, desde a implantação da proposta na escola à elaboração do Projeto Político Pedagógico. É importante ressaltar que participar da implantação é diferente de participar da elaboração. Assim o grupo que liderou a elaboração do Programa teve preocupação de pensar as realidades do país? Mais uma vez, como a autonomia da escola poderia interferir no organograma de atividades e ações previamente estabelecidas pelo Programa? Fazer com é diferente de fazer para.

Segundo Jaqueline Moll, responsável pela implantação do Programa Mais Educação nas escolas brasileiras, o que caracteriza a Educação Integral nesse Programa,

[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporciona, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. (MOLL, 2009, p. 13).

A autora apresenta, que no Programa Mais Educação a concepção de Educação Integral é aquela que considera o ser humano e todas as dimensões que o compõe. Nesse sentido, deve ir para além da oferta do tempo. Contudo a relação entre tempo ampliado e qualidade de aprendizagem não é direta, não é simples e não se remete um ao outro. Muitos fatores interferem na sua execução, comprometendo que esse “casamento” de

intenções se consolide na prática. Dificuldades que o próprio Ministério da Educação reconhece, “[...] Educação Integral que exige mais do que compromissos: impõe também principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”. (MEC, 2009, p. 5).

O Programa Mais Educação é uma ação em parceria com o movimento Todos pela Educação, que configura um movimento midiático no qual a educação se torna mercadoria tanto de venda como de manipulação. Usar como lema “Todos pela Educação” é uma manobra com intenção de mostrar a preocupação que se tem para que todos tenham direito ao acesso à educação. O advérbio “TODOS” dá a impressão de uma mobilização coletiva em prol da educação, o que sabemos não corresponder à realidade.

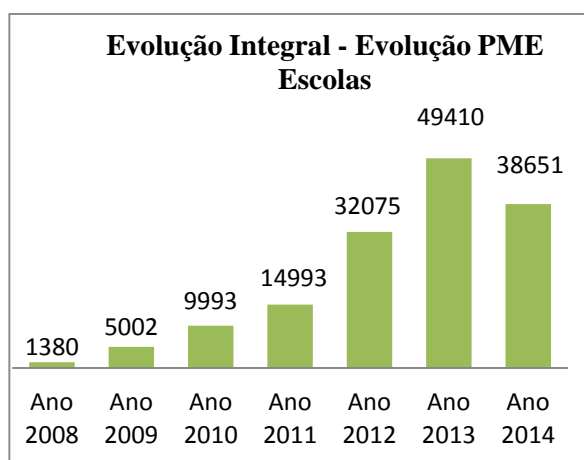
Os problemas da educação pública são apresentados de forma simplista, como se a Educação Integral fosse um remédio para todos os males, e esse remédio estivesse à venda por grupos empresariais, ou Organizações Não Governamentais e Fundações, direta ou indiretamente, ligadas a esses grupos, como: o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o Instituto Itaú social, a Fundação Roberto Marinho, entre outros colaboradores, que difundem slogans como, *Muitos lugares para aprender, Educação integral: crer e fazer, Educação Integral: Experiências que Transformam, Tecendo redes*, entre outros. Conforme aborda Maciel (2014, p. 52),

educar integralmente o ser, só é possível numa sociedade onde as relações sociais não sejam regidas pelo mercado. Assim sendo, podemos afirmar que essa perspectiva de educação integral foi se transformando com o passar do tempo, recebendo novas roupagens ou adjetivos. Hoje, no Brasil, o discurso oficial da educação integral está permeado por uma visão neoliberal, cujo cerne é a manutenção da desigualdade, da propriedade privada, da reprodução capitalista que atende aos interesses dos grandes empresários.

Vale uma reflexão crítica e sobre qual é o projeto de sociedade que está sendo propondo pelo viés da Educação Integral, quais interesses perpassam o bojo das conjunturas das articulações e jogo de poderes. De que forma poderemos gestar a Educação Integral em nossas escolas? A adesão ao Programa cresce consideravelmente, assim, o que está chegando ao chão de nossas escolas? Qual ideologia está sendo construída?

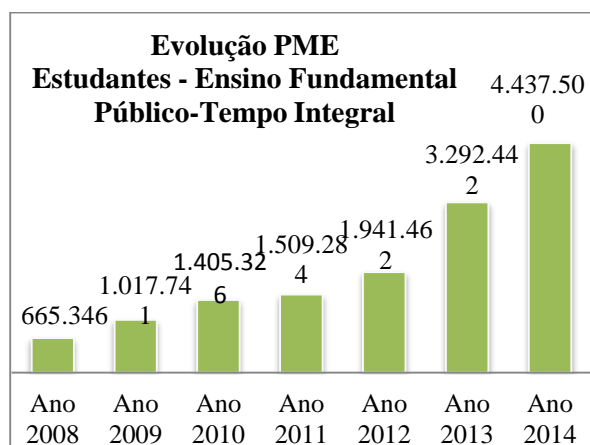
As tabelas abaixo apresentam o percentual de envolvidos na adesão à proposta de educação integral no Brasil.

Tabela 01 – Evolução do Programa Mais Educação/Escola



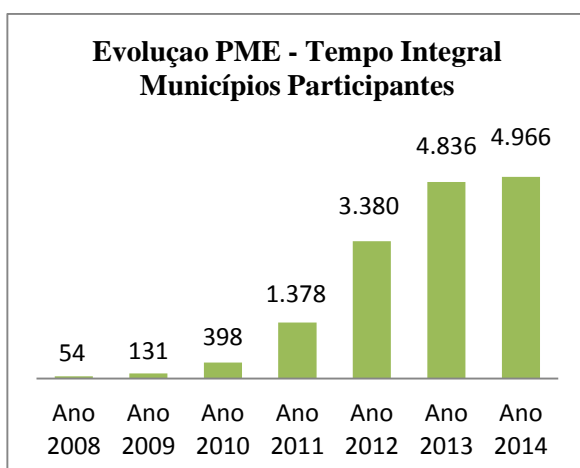
Fonte: Ministério da Educação 2014

Tabela 02: Evolução Programa Mais Educação/Estudantes



Fonte: Ministério da Educação 2014

Tabela 03: Evolução Programa Mais Educação/ Municípios participantes:



Fonte: Ministério da Educação 2014

As tabelas apresentados revelam a crescente adesão dos municípios ao desenvolvimento da proposta de Educação Integral nas escolas públicas em nosso país. O que evidencia iniciativa das escolas em busca de possibilidades. Diante disso vale pensar: qual realidade o Programa atende? Como o processo de implantação tem acontecido nos municípios, no estado e em suas respectivas escolas? Como acontece a articulação com as comunidades?

O quadro abaixo apresenta o número de escolas que participam do Programa Mais Educação no estado de Minas Gerais nas redes estadual e municipal de ensino em todos os níveis e modalidades ofertadas.

Quadro 08: Escolas que participam do PME em Minas Gerais

Rede estadual e municipal de ensino					
Número de escolas integrais e que participam do Programa Mais Educação (PME)					
Minas Gerais - 2014					
Nível	Turno	Estadual		Municipal	
		Participa do PME	Não participa do PME	Participa do PME	Não participa do PME
Educação Infantil	Integral			4	7.585
	Não Integral		65	15	21.379
Fundamental - Anos Iniciais	Integral		7	983	151
	Não Integral	50	19.201	4.305	46.773
Fundamental - Anos Finais	Integral		26	308	24
	Não Integral	40	27.538	1.326	13.756
Médio	Integral		5		3
	Não Integral	1.920	18.965	1	224
Educação Profissional - Nível Técnico	Integral			13	
EJA- Presencial-Médio	Integral			1	
EJA-Semi-presencial-Fund Anos Finais	Integral			13	2
EJA-Semi-presencial-Médio	Integral			12	1
Fonte: Censo Escolar 2014					
SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais					

De maneira geral, percebemos que o número total de escolas que desenvolvem ações de educação integral do Programa Mais Educação não é elevado, levando em consideração que o estado atende aproximadamente 3.696 escolas.

Na rede estadual de ensino a maior adesão está concentrada no ensino médio, no tocante aos anos iniciais e finais do ensino fundamental o número de escolas que participam do programa ainda é muito reduzido. Já na rede municipal de ensino a concentração de escolas desenvolvendo atividades do Mais Educação concentra-se nos anos iniciais do ensino fundamental e com um número reduzido nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

É importante ressaltar que até o ano de 2014 a rede estadual de ensino desenvolvia atividades de educação integral voltadas ao Programa de Tempo Integral, que previa a ampliação da jornada escolar com atividades exclusivas de reforço e práticas esportivas.

A reflexão essencial que as análises dos dados precisam nos remeter não são somente ao crescente número de escolas desenvolvendo a proposta de educação integral, mas, sobretudo, pensar como o programa se materializa no chão da escola.

4.1 Organização do Programa Mais Educação e o que prevê para as escolas do campo

Como objeto de estudo o Programa Mais Educação será abordado contemplando sua organização e propostas às escolas especialmente às escolas do campo, uma vez que nossas discussões se ancoram nos princípios e concepções de educação defendidos na/pela educação do campo.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização do currículo, tendo como pressuposto a formação integral.

Para Saviani (2007, p. 1233) “o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.” (...) “Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura”.

Entre essas ações o Programa Mais Educação (PMEd), se destaca com a proposição de ampliar o tempo de permanência na escola otimizando o espaço educativo para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, no contraturno escolar.

É uma ação intersetorial entre políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo para amenizar as desigualdades educacionais e valorar a diversidade cultural do Brasil, para tal compõem a equipe articuladora o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativa de crianças, adolescentes e jovens de forma conectada às suas relações de vida.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são entendidos como direitos de aprender, à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária.

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

A Lei que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07) cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada território. Art.87 [...] §5o. “ Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

O Programa Mais Educação do Governo Federal em nível de Educação Básica, na sua rede consiste na oferta de um período contra turno para os estudantes, gradativamente, vem assegurando o que recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 com oferta de atividades/oficinas que estimulem a formação integral do estudante/cidadão.

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes. (BRASIL, 2007)

Macro campos sugeridos para escolas urbanas:

- Acompanhamento Pedagógico;

- Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica;
- Esporte e Lazer;

Em 2012 as escolas do campo foram incluídas no Programa Mais Educação para isso foi desenhado sete macrocampos de organização de atividades:

- Acompanhamento pedagógico;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Educação em Direitos Humanos;
- Esporte e Lazer;
- Iniciação Científica;
- Memória e História das Comunidades Tradicionais.
- Agroecologia

Nesse contexto as atividades previstas no Programa Mais Educação, desconsidera por completo a luta dos movimentos em garantia do direito à educação aos povos do campo, quando as discussões relacionadas à questão territorial, ao trabalho, e politização dos seus sujeitos pontos cruciais para a educação do campo não são abordados.

As participações dos movimentos têm sido pautadas para a construção de políticas públicas para o campo. Essa participação é sustentada nas discussões preliminares, nas etapas que se seguem de elaboração essa participação um pouco mais arrefecida ainda é assegurada, mas, na implementação muitas vezes a gestão governamental deixa de preconizar a representação social e nesse momento pode haver rupturas entre o que foi proposto e o que é e como é de fato executado.

Para que as escolas interessadas pudessem aderir ao Programa estabeleceram-se os seguintes critérios:

Critérios de seleção das unidades escolares urbanas em 2014:

- Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual à 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;
- Escolas localizadas em todos os municípios do País;

- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

Critérios para seleção das unidades escolares do campo em 2014:

- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas.

Cabem às escolas pré-selecionadas preencher o plano de atendimento, informando quais atividades irão programar e número de estudantes que irão atender.

É necessário que a escola estabeleça critérios de inclusão dos estudantes às turmas observando alguns critérios sugeridos pelo Programa:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

O acompanhamento pedagógico é eixo obrigatório que todas as escolas deverão oferecer por meio de atividade única chamada campos do conhecimento. Essa atividade deverá contemplar todas as áreas de conhecimento.

Quanto às parcerias o FNDE/PNAE fornece incremento destinado à alimentação escolar em jornada ampliada. O Ministério do Esporte distribui material esportivo e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a gestão e acompanhamento pedagógico, articulação com cursos de expansão e aperfeiçoamento e formações internas.

Não fica claro nenhum tipo de formação destinada à incentivar o consumo de produtos provenientes da agricultura familiar.

O diretor e o coordenador do Mais Educação nas instituições de ensino devem definir os macrocampos, os locais onde serão realizadas as oficinas, quantidade de alunos eicineiros. Deverá acompanhar e apoiar a gestão do Programa, prestar contas do aporte financeiro recebido ao final do módulo e fazer a reprogramação caso haja

saldo disponível. Nas atribuições do gestor da escola o que mais nos chama a atenção é que tanto na seleção dos macrocampos quanto dos oficinairos não há menção à participação da comunidade nesse processo.

O coordenador deverá planejar e acompanhar as atividades, monitorar e avaliar as atividades desenvolvidas, divulgar o programa na comunidade. As atividades serão desenvolvidas por oficinairos ou monitores e esse deverá planejar e executar as atividades(oficinas) do programa, elaborar os planos de ação pedagógico junto aos coordenadores de acordo com o projeto político pedagógico da escola, dentre outros.

Percebe-se a precarização do Programa quando o desenvolvimento das atividades é realizado por oficinairos, ou seja, qualquer pessoa pode desenvolver as oficinas, não exige nenhum tipo de formação ou qualificação para a tarefa a não ser possivelmente a aptidão.

No que se refere às escolas do campo a tabela abaixo mostra o número de escolas que desenvolvem atividades de educação integral no estado de Minas Gerais.

Quadro 09: Número de escolas do campo em Minas Gerais que ofertam o Programa Mais Educação:

Redes	Número de Escolas
Municipal	186
Estadual	684
Total	850

Fonte: Censo Escolar 2014
SEE/ME/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais

Os dados da tabela evidenciam que no estado de Minas o número de escolas de ambas as redes que desenvolvem atividades de educação integral em escolas do campo na rede estadual é um número bem expressivo em relação ao total de escolas do campo, já a rede municipal considerando seu quantitativo de escolas o número total que ofertam educação integral é pouco expressivo. Tais dados poderiam compor um recorte para nova pesquisa.

A organização do Programa foi detalhadamente apresentada de forma muito intencional da pesquisadora como forma de evidenciar que o Programa foi pensando para atender o modo de produção e reprodução da vida na cidade, do trabalho urbano,

da lógica das famílias urbanas. Para as escolas do campo esse debate foi incipiente, mesmo fazendo referência a algumas iniciativas de atividades o programa não dialoga com a realidade do campo, especialmente na dimensão política. A organização dos macro campos é distanciada da realidade da vida prática da comunidade, afastada das demandas da agricultura familiar camponesa enfim dos modos como a comunidade no campo produz e reproduz a vida.

À luz do paradigma da Educação do Campo a organização e execução do programa nas escolas localizadas em áreas rurais não é uma questão de adequação é um erro histórico, que repetiu muitas vezes e continua repetindo quando desconsidera a realidade da escola e quando desconsidera toda uma discussão, inclusive científica de pesquisas que mostram como que a escola apresenta dificuldades em lidar com a produção e reprodução da vida na agricultura camponesa.

No campo as relações são outras, o trabalho é desempenhado coletivamente, com a participação do grupo familiar. E nesse sentido a relação com o trabalho não foi abordada, bem como o alargamento do tempo, que nesse contexto deveria se apresentar sob outras dimensões, motivadas por características peculiares de organização do núcleo familiar campesino.

Na discussão dos resultados obtidos no estudo, trazemos a voz da comunidade e os conhecimentos que possuem sobre o Programa Mais Educação desenvolvido na comunidade rural de Padre João Afonso, materializado na fala dos pais que cancelaram ou não efetivaram matrícula dos estudantes nas turmas de tempo integral da escola estudada. Partindo dessa informação analisaremos a questão pelo prisma da educação do campo, visando conferir se o Programa, de fato, atende a realidade da comunidade ou não.

5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

5.1 Natureza da Pesquisa

O presente estudo é de natureza qualitativa do tipo exploratório. Como estratégia de pesquisa utilizou-se o delineamento de estudo de caso como método que se apresenta como método de investigação para o estudo de uma situação singular, particular.

(...) uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 23001, p. 32-33).

O estudo de caso se apresenta como recurso importante para a compreensão das situações de vivências dos sujeitos que se revelam a partir da multiplicidade de dimensões que se fazem presentes e passíveis de serem analisadas.

5.2 Delimitação do Caso



A Escola Municipal Padre João Afonso, carrega o nome da comunidade trazendo também as marcas do processo de nucleação ocorrido em agosto de 2000. Tal processo provocou o fechamento de seis escolas em seis comunidades diferentes que somavam aproximadamente setenta e cinco estudantes. Todas as escolas ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas. A própria organização das turmas serviu de justificativa para desencadeasse os fechamentos.

As classes multisseriadas constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no meio rural do Estado do Pará e da Região Amazônica. [...] elas se encontram ausentes dos debates e das reflexões sobre educação rural no país e nem mesmo "existem" no conjunto de estatísticas que compõem o senso escolar oficial (HAGE; 2004 s.p).

A organização das turmas em classes multisseriadas, era exposta como um problema que precisava ser solucionado, como se tal organização fosse responsável pelos resultados não favoráveis, como se todo o processo de exclusão desses sujeitos nessas escolas não existisse ou fosse amenizado pela simples forma de organizar em turmas seus estudantes.

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. [...] Estamos no momento de acabar com a seriada urbana e não teria sentido... pegassem um modelo que está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado (ARROYO, 2005, p. 83).

O processo de nucleação das escolas tinha caráter político como pressuposto de redução de gasto dos cofres municipais e oferta de melhores condições de ensino, principalmente aumentando o número de alunos e dividindo-os em classes regulares, propondo a seriação como uma alternativa favorável a melhor construção do conhecimento. Sabemos que conjuntamente ao processo de seriação defendia a homogeneização das turmas. A homogeneização de turmas ainda apresenta uma discussão fragilizada, pois na prática percebemos que tal fato é de difícil concretude, sempre haverá diferentes níveis de aprendizagem, uma vez que cada um tem um tempo específico e individual de aprendizagem.

O fechamento das escolas rurais foi imposto às comunidades com argumentos superficiais. Os sujeitos não foram ouvidos, seus contextos de vida não condicionaram as reflexões, também não houve uma análise coletiva dos impactos que os estudantes e suas famílias viveriam nesse processo.

As escolas eram nas comunidades mais que espaço de formação escolar, era uma referência, pois nelas aconteciam os principais eventos que mobilizavam os sujeitos. (missas, reuniões de grupos, festas tradicionais entre outros). A escola mesmo que sem intencionalidade se integrava à comunidade favorecendo práticas de formação integral que poderiam ser incorporadas às suas práticas pedagógicas. Boix¹⁰ (2004, p. 15) reforça que:

[...] Escola pertence a todos, não apenas as "autoridades competentes", mas cada uma das famílias que vivem na aldeia (independentemente de se eles têm crianças em idade escolar) e / ou aqueles que tomam suas crianças a este centro; há um sentimento de pertença que, em muitas populações, facilitar as relações inter e intrapessoais da comunidade educativa. A escola pertence a todos e que todos nós da escola.

Nessa perspectiva a participação dos sujeitos do campo torna-se imprescindível no processo de construção educacional, possibilitando à escola a valorização de sua história e participação social. [...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. (CALDART, 2005, p.116).

A chegada desses estudantes à nova escola/comunidade desencadeou inúmeros desafios. As crianças que frequentavam educação infantil tiveram o seu direito à educação negligenciada, uma vez que era e ainda é impensável colocar nos automóveis que realizam o transporte escolar, crianças de quatro anos sem acompanhantes, para andar até por duas horas ou mais, sem ter certeza da chegada ao destino final ou do retorno para casa.

Assim, muitas famílias optaram por não matricularem seus filhos na educação infantil. Com isso o município nega o direito dessas crianças ao acesso à educação ao encerrar as atividades escolares em suas comunidades.

Vários outros problemas emergiram desse processo de nucleação, a ineficiente prestação de serviço do transporte escolar, descontentamento das famílias e dos estudantes que se viram forçados à mudança da qual não compartilhavam e a

¹⁰Tradução nossa.

organização pedagógica da escola que não mais se fortalecia no contexto local dos estudantes. Mesmo constituindo uma nucleação intra-campo¹¹, o processo de desterritorialização pode se apresentar de forma dolorosa e invasiva. Os estudantes continuavam em área rural, mas o vínculo da escola com a sua comunidade a qual pertenciam foi enfraquecido.

O processo de progressivo encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de caráter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos econômicos, sociais, culturais e paisagísticos). (CANÁRIO, 2000, p. 124).

Temos enfrentado no Brasil, um grave quadro de fechamento de escolas no campo que empregam justificativas diversas. Em Minas Gerais, não é diferente, o cenário é preocupante. De acordo com dados da Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado tendo como referência o dia quinze de setembro de 2015, 190 escolas foram fechadas no estado, no município de Itamarandiba do ano de 2000 à 2013, 18 escolas foram paralisadas e ou fechadas.

Vale uma reflexão crítica, quais são os reais motivos que têm provocados tais fechamentos? Como a comunidade tem participado desse processo? Existem pesquisas que analisem até que ponto essa atitude é favorável aos estudantes e suas famílias, bem como ao processo de construção de suas aprendizagens? Enquanto isso os movimentos sociais e seus parceiros continuam empreendendo a luta do direito à educação com qualidade no lugar onde as pessoas vivem, nesse caso no campo.

Apesar de se localizar em área rural em uma comunidade que se organiza tendo como base suas matrizes culturais rurais e ainda atendendo 100% dos estudantes de comunidades rurais, a escola não possui uma identidade de escola do campo. O seu projeto político pedagógico não se organiza de maneira a fortalecer sua identidade, não ficando claro seu compromisso com a emancipação dos sujeitos por meio das práticas que desenvolve.

Nesse sentido, a referida escola apenas localiza-se em área rural, mas não assumiu ainda sua identidade de escola em uma perspectiva da educação do campo. A concepção de Educação do Campo aqui defendida é uma educação onde as práticas

¹¹ Chamamos de nucleação intra-campo as nucleações que agrupam escolas, mas sem sair do contexto rural.

pedagógicas sejam entendidas em sua dimensão de prática social, portanto, gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas pela escola articulada à política local. Portanto, uma educação que se pautar nas diversas formas de produção e reprodução da vida no campo. É desse modo que mencionamos práticas pedagógicas que se identificam com o posicionamento dos movimentos sociais quanto à educação do campo que se prestam à formação integral emancipatória. Tais práticas podem ser encontradas em diversas áreas rurais, nas escolas de assentamentos, nas escolas Famílias Agrícolas, em ações em diferentes escolas com iniciativas de articulação de saberes. Assim, como seria possível fomentar essa discussão na escola e na comunidade? Como a escola poderia se reorganizar com vistas à Educação do Campo?

A finalidade da Educação do Campo é oferecer uma educação escolar específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo desenvolvendo ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo ensino aprendizagem.

Dando prosseguimento ao histórico da escola em 2006, pressionado pela comunidade o prefeito municipal, autoriza o atendimento aos estudantes do Ensino Médio, que ficou a cargo do município até 2009 quando o estado assume essa responsabilidade.

Atualmente a escola atende trinta e oito estudantes na educação infantil, noventa e cinco nos anos iniciais do ensino fundamental, desses, sessenta e dois integram as duas turmas de Educação Integral. A escola adota a organização em ciclos com taxa de retenção e reprovação em zero por cento.

O quadro de professores é formado levando em consideração as orientações municipais que estabelecem relações ao número de estudantes matriculados.

Quadro 10: Quadro de cargos e funções:

Função	Quantitativo na escola
Diretor	01
Vice-diretor	01
Professores	10
Auxiliares de salas ¹²	02
Monitores	04
Zelador	01
Serventes	08

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

Todos os professores da escola são da comunidade ou de seu entorno, o que contribui com o fortalecimento do pertencimento à escola e à comunidade. Dos dez professores que exercem a docência na escola apenas um não possui nível superior, oito deles possuem pós-graduação em diferentes áreas da educação. Os cargos de monitores referem-se aos sujeitos que desenvolvem as atividades de tempo integral. Eles foram selecionados pela escola com base nas aptidões que demonstravam, como honorários recebem bolsas do FNDE no valor de R\$ 400 (quatrocentos reais). Quanto à formação desses, todos possuem somente o ensino médio completo. Tal fato pode indicar a precarização da oferta de educação no que se refere à educação integral. É importante ressaltar que tal precarização não é reconhecida pela comunidade, os monitores são vistos como professores da escola sem distinção dos demais professores que atuam regendo turmas.

Enfrentando os dilemas gerados pelo processo de nucleação acima problematizado, especialmente no que se refere à utilização de transporte escolar a escola municipal com intuito de atender os estudantes que ficavam nos arredores da escola sem nenhuma atividade sistematizada, enquanto aguardavam o transporte escolar se mobilizou em oferecer a educação integral, inicialmente como alternativa para se aproveitar o tempo que os estudantes ficavam ociosos na escola. Assim a oferta da educação integral nasce desse contexto. Compreendemos, portanto, que a justificativa

¹² Já os auxiliares de sala, são estagiárias de cursos de pedagogias realizados na modalidade à distância ofertados pela Universidade Metropolitana de Santos– UNIMES.

inicial da escola em oferecer atividades que se destinem à formação integral dos sujeitos ancora-se na concepção de ampliação do tempo escolar ou como tempo integral¹³, que é o termo utilizado na escola e empregado por todos na comunidade.

Em 2012 a escola inicia o atendimento aos estudantes desenvolvendo atividades de educação integral previstas na organização do Programa Mais Educação.

Foram formadas duas turmas de tempo integral com quatro monitores da comunidade que desenvolviam atividades dos macrocampos que contemplavam práticas esportivas, artes e reforço em matemática e língua portuguesa. Percebemos que a dimensão políticas tão necessárias para a formação integral dos sujeitos que vivem e sobrevivem do campo não foi contemplada.

A implantação do programa na escola não oportunizou a participação da comunidade. As primeiras turmas dispunham de um número elevado de estudantes que ao passar dos anos foi diminuindo. Alguns pais cancelaram a matrícula, outros poderiam ter efetuado a matrícula, mas não efetivaram assim o número de estudantes foi gradativamente reduzindo. Esse foi um dos fatores que me provocou inquietações e despertou meu interesse em pesquisar esta escola.

Tal fato, pode se justificar pela forma de organização e adequação da proposta de educação integral à realidade da escola, bem como a participação concreta da comunidade nas decisões que ainda é pouco fortalecida. Ouvir as famílias é primordial, como saber qual “educação” que essas famílias ou grupos de famílias anseiam para suas crianças? Nesse momento muitos questionamentos se manifestam. Como a proposta de educação integral pode dialogar com realidade da comunidade? Como podem cumprir seu papel social de intervir na realidade? Como pode integrar escola e comunidade compreendendo que ambas são responsáveis pelo processo educativo? De que maneira a participação da comunidade pode ser deveras efetivada? A escola municipal apesar de se localizar em área rural não é uma escola que tenha um projeto de educação numa perspectiva da educação do campo, assim, como as atividades de educação integral do Programa Mais Educação podem contribuir para que a escola construa sua identidade de escola do campo? Como esse diálogo poderia se materializar? Tais questionamentos se justificam não só diante da redução dos estudantes, mas também na ausência de um documento que organize a proposta na escola.

¹³ O termo tempo integral comumente utilizado na comunidade e na escola vai aparecer no texto, como forma de explicitar a visão que a comunidade escolar compartilha.

O projeto político pedagógico da escola não menciona a oferta da educação integral, como se esta fosse uma atividade afim desenvolvida pela escola, não inclusa na organização pedagógica, se apresentando, portanto, como um projeto diversificado e desconexo das atividades de núcleo comum.

A realidade dessa escola é a realidade de grande parte das escolas situadas em áreas rurais no estado de Minas Gerais, o que permite, a partir do estudo desse caso particular, ampliar a abrangência das discussões para um universo mais amplo.

1.3 Estrutura Física da Escola

A Escola do Vale possui cinco salas de aula, uma secretaria com um banheiro, uma sala de professores que funciona também como biblioteca, uma sala para aulas de reforço, uma sala pequena para TV, uma cantina e um refeitório. Possui também banheiros para estudantes, sendo quatro femininos e dois masculinos. Uma quadra de esporte em estado precário de conservação, um laboratório de informática com 18 computadores (mas não são todos que estão funcionando) sem acesso à internet. Como a escola não dispunha de espaço nos anos anteriores as atividades do tempo integral eram desenvolvidas em anexos, que eram espaços alugados pela prefeitura apertados, pouco ventilados e por se localizarem próximos à rua tinham que manter a porta sempre fechada por motivo de segurança. A mobilidade dos estudantes era prejudicada, uma vez que as aulas de práticas esportivas eram desenvolvidas no campo próximo à escola sede, bem como as refeições também eram feitas na sede da escola. Como a distância era de aproximadamente 1,5 km muito tempo era destinado nesses trajetos.

Assim, em 2015 a escola optou por oferecer o tempo integral em suas dependências. No turno da manhã funcionava em uma das salas de aula que ficava ociosa, assim, como também no turno da tarde, isso para as aulas de acompanhamento pedagógico. As aulas de artes funcionaram ora na sala de TV ora no corredor da escola. As aulas de informática no laboratório e as aulas de futebol geralmente no campo de futebol que fica ao lado da escola, uma vez que a quadra da escola se encontra em estado precário de conservação.

Percebemos que a escola não estava preparada para a inserção da educação integral proposta pelo programa em discussão. Nota-se, portanto, que a construção do programa desconsiderou a realidade da escola para a qual disponibilizaria o desenvolvimento das atividades. Isso reforça todo o histórico de precarização vivido

pela escola rural, quando os projetos e programas eram pensados na ótica urbana, sem considerar seu território e suas peculiaridades. As escolas rurais tinham que se adequar ao que havia sido pensado para outra realidade (a da cidade). Sua realidade não era e ainda continua sendo pouco considerada.

A escola possui ao lado um espaço de aproximadamente 10 metros coberto de grama que é destinado às brincadeiras dos estudantes. Atrás da escola existe também um espaço maior, onde existem algumas árvores como goiabeiras, limoeiros, e uma horta. Esse espaço apesar de ter o acesso proibido pelos funcionários da escola é sempre o destino dos mais ousados, onde dependurados nos galhos gozam das travessuras comuns da infância. Nas paredes da frente da escola existem pinturas dos personagens encantados. As salas de aula são bem organizadas e com decorações didáticas e lúdicas.

A escola dispõe de computadores na secretaria, um mimeógrafo, uma impressora, não possui máquina de xerox, possui também uma câmera fotográfica, uma televisão e um aparelho de DVD.

5.3 Abordagem e caracterização do grupo de colaboradores

Para responder de que forma a comunidade compreende o Programa Mais Educação da escola, a pesquisadora entrou em contato com os pais dos estudantes da escola do Vale da comunidade de Padre João Afonso. A pesquisadora é moradora da comunidade e trabalhou na escola durante 08 anos. Devido sua proximidade como os colaboradores, optou por uma abordagem pouco estruturada, consistindo numa conversa informal baseada em um roteiro¹⁴ aberto de questões exploratórias sobre o tema da pesquisa.

O grupo de colaboradores foi constituído por pais que não efetivaram matrícula e pais que cancelaram matrícula nas turmas de tempo integral da escola. E em dezembro de 2015 a coleta foi realizada, durante uma visita informal à casa dos pais selecionados para colaborarem com a pesquisa. Algumas questões permearam a conversa, como a indagação dos motivos que levaram os pais a cancelarem a matrícula e em outros casos a não efetivarem a matrícula dos filhos (as) nas turmas de tempo integral. Como se deu a participação dos pais no processo de implantação da proposta de tempo integral na escola estudada? Quais atividades os pais acreditam ser relevantes e que poderiam ser

¹⁴ O roteiro da entrevista encontra-se em anexo

desenvolvidas de modo a atender a formação integral e as demandas dos estudantes? O que contavam os estudantes sobre a aula? Quais sugestões dariam para implementação das atividades? Quais os pontos positivos e negativos que verificavam no desenvolvimento das atividades? Quais as expectativas com as atividades do tempo integral? Enfim, a conversa oportunizou construir um retrato da maneira como os pais visualizam a proposta de educação integral previstas no Programa Mais Educação desenvolvidas na Escola Municipal Padre João Afonso.

O quadro abaixo apresenta um panorama geral de caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Quadro 11: Caracterização dos Pais que participaram da pesquisa

Nome	Idade	Escolaridade	Atividade Profissional	Idade do filho(a)	Ano de escolaridade do filho(a)	Cancelou matrícula	Não efetivou matrícula
Pai A	47	3º ano Ensino Fundamental incompleto	Lavrador	9	3º		x
Pai B	39	4º ano do Ensino Fundamental completo	Lavrador	10	4º		x
Pai C	34	8º ano do Ensino Fundamental completo	Camarada	10	3º	x	
Mãe A	38	9º ano do Ensino Fundamental incompleto	Trabalha na Frente de Trabalho	12	5º	x	x
Mãe B	38	5º ano do Ensino Fundamental completo	Dona de Casa e Empregada Doméstica	10	4º	x	
Mãe C	45	5º ano do Ensino Fundamental completo	Dona de Casa	9	4º	x	
Mãe D	32	Ensino Médio completo	Agente de Saúde	08/nov	3º/5º		x
Mãe E	30	7º ano do Ensino Fundamental completo	Lavradora	7	2º	x	
Mãe F	41	1º ano do Ensino Fundamental incompleto	Dona de Casa	11	5º	x	

O formulário de identificação foi preenchido pelos próprios pais, somente a mãe F, teve seus dados preenchidos pela filha, mas sob suas orientações, uma vez a mãe não domina nem a codificação nem a decodificação dos signos escritos. O principal objetivo desse formulário era verificar principalmente como esses pais reconheciam sua identidade profissional, compreendendo profissão como forma da produção de vida.

Entendendo o reconhecimento enquanto sujeito do campo (camponês) ou agricultor familiar imbricado no reconhecimento dessas identidades, verificamos no formulário respondido pelos pais que essa identidade, que compõe o principal instrumento da luta pela terra e pela igualdade de oportunidades se mostrou enfraquecido, especialmente quando se reportava ao sexo feminino.

Compreendemos que a identidade é flutuante e no contexto atual dessa comunidade específica a identidade de camponês tem sido desconstruída e assim uma nova identidade está emergindo. As várias configurações de identidade desse novo homem camponês têm sido influenciadas pelos efeitos da globalização e marcada pela presença de um capitalismo cada vez mais voraz, nas quais se articulam o pessoal e o social. Tais termos sugerem, respectivamente, um conceito que "explique, por exemplo, o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu..." (BRANDÃO, 1990 p.37).

Logo, a identidade não é inata e pode ser entendida como uma forma construída nas relações historicamente experienciadas, no contexto social que fornece condições variadas para que as identidades se aflorem. O termo identidade pode, então, ser utilizada para expressar, de certa forma, uma singularidade construída na relação com os outros.

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação (BRANDÃO, 1990, p. 37).

Essa construção e ou definição da identidade especialmente para os sujeitos do campo, perpassa especialmente as relações de trabalho que são vivenciadas, e que contribuem para que o sujeito direcione seu olhar sobre si e a forma como ele se vê. Sabemos que trabalho possui diversos nuances de análises, portanto, vamos nos restringir aqui em trabalho como relação emprego/função desenvolvida da qual se angaria recursos para sobrevivência. No campo nem sempre a sobrevivência está relacionada à remuneração específica ou previamente definida. Muitas vezes a sobrevivência é imediata à produção do cotidiano.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão

homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1979, p. 03).

Nesse sentido, por meio do trabalho o homem estabelece relações sociais, cria modelos de comportamentos e saberes. O aperfeiçoamento dessas atividades se dá na transmissão desses conhecimentos através das gerações.

Quando inquiridos dois pais se caracterizam como lavradores, um se definiu como camarada¹⁵. Quanto às mães, uma se caracterizou como lavradora, reconhecendo seu papel enquanto mulher que trabalha com agricultura familiar. Nas mulheres da comunidade esse reconhecimento é pouco difundido, muitas se vêem como dona de casa e em casos extremos como desempregadas. Elas não reconhecem todo o trabalho que executam seja liderando seja colaborando com as tarefas nas atividades de trabalho com a terra como profissão. Muitas vezes veem esse trabalho como simplesmente uma atividade rotineira. As mães desse grupo podem apresentar aspectos da identidade das mulheres da comunidade, expondo suas fragilidades nas relações de trabalho com a terra, ranços do machismo camponês que ainda vigora nessa comunidade e nessas relações.

Assim, três das mães se caracterizam como donas de casa, negando sua função como mulher agricultora, mesmo lidando todas elas com atividades agrícolas, nas ajudas nas tarefas da roça¹⁶, nas lidas domésticas de plantio e cuidado com os animais. A mãe A que trabalha na frente de trabalho¹⁷, além dessa atividade tem uma horta na qual planta tanto para o consumo de sua família quanto vendendo a produção excedente, mas, para ela essa atividade não se vincula a uma ocupação de trabalho/emprego.

Portanto a identidade de homem que vive da sua produção com a terra é mais perceptível do que quando essa mesma análise é direcionada às mulheres.

Quanto à escolaridade no que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental verifica-se que 22,2% dos pais concluíram e 33,3% não concluíram essa etapa de formação educacional. Quanto aos anos finais do ensino fundamental vimos que 11,1% dos pais concluíram e 22,2% não concluíram essa etapa.

Em relação ao ensino médio somente 11,1% concluíram. Quando cruzamos essa informação com a idade dos pais, verificamos que quanto mais velhos menos acesso ao

¹⁵ A expressão é comumente empregada na comunidade e se refere ao trabalhador que tanto trabalha para outro agricultor recebendo pelo dia de trabalho, como trocando dias de trabalho.

¹⁶ A palavra roça nesse sentido se refere às plantações, ou lugar onde cultivam a terra.

¹⁷ A frente de trabalho é uma iniciativa de inserção social do município, na qual o sujeito desempregado desenvolve atividades diversas e recebe uma bolsa/auxílio.

ensino escolar os pais tiveram. O que indica a negação histórica do direito à educação para a população rural.

A mãe F iniciou sua inserção escolar, porém não concluiu nem o primeiro ano de escolaridade, ela é analfabeta, escreve com dificuldade somente o nome próprio. Nessa situação verificamos que não domínio do código escrito e sua decodificação é motivo de vergonha e por isso quando inquirida a mãe disse que não é analfabeta porque sabe escrever o nome próprio. De forma muito explícita percebemos nesse caso que os pais reconhecem a importância da relação com o conhecimento escolar.

Quanto à faixa etária dos filhos (as) variam de 7 a 12 anos. Como o recorte foi realizado nos anos iniciais do ensino fundamental, podemos constatar que nesse grupo de estudantes a distorção idade série não constitui um problema, pois todos os estudantes encontram-se com idade compatível ao ano de escolaridade que estão.

Verificamos um ponto positivo, uma vez que encontrávamos nas populações rurais e nas periferias das grandes cidades os maiores índices de distorção idade série. Quanto à faixa etária dos pais, encontra-se entre 34 e 47 anos.

Observamos também que 64% dos pais cancelaram a matrículas nas turmas de tempo integral.

5.4 Procedimentos Éticos

Para que a pesquisa pudesse ser empreendida, o projeto foi apresentado ao comitê de ética da UFMG, que foi aprovado com número de protocolo 50124515.9.0000.5149. No momento da coleta dos dados todos os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual confirmavam e autorizavam a participação na pesquisa. Nesse momento foram esclarecidas as etapas e os procedimentos da realização da pesquisa, bem como as dúvidas que emergiram.

5.5 Procedimentos de Análise

Os encontros foram registrados por meio audiográficos e transcritos literalmente para a análise. O tratamento dos dados foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

Por se tratar de um método “não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”. (Triviños, 1987, p. 162).

Para o desenvolvimento do processo de análise Bardin (2009) propõe algumas etapas que compõem a compreensão dos dados com base na técnica de análise de conteúdo.

A primeira etapa conhecida como pré-análise, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas que se dá pela leitura geral do material eleito para a análise¹⁸. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigada, tal sistematização serve para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise. Sendo que esta fase compreende: a) Leitura flutuante que é o primeiro contato com os documentos coletados b) Escolha dos documentos que consiste na definição do corpus de análise; c) Formulação das hipóteses e objetivos que se dá a partir da leitura inicial dos dados; d) Elaboração de indicadores com o objetivo de subsidiar a interpretação do material coletado.

Concluída a primeira fase, parte-se para a exploração do material. Esse momento consiste na construção das operações de codificação, considerando os recortes em unidades de registros e a classificação em categorias. As categorias são propostas e agrupadas de acordo com os temas correlatos.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado propondo nesse momento a análise comparativa das diversas categorias.

Após a leitura exploratória do material, foram identificadas categorias iniciais que serviram para um primeiro processo de codificação do material. Na sequência algumas categorias foram reagrupadas e organizadas em três eixos temáticos a saber:

1. Programa Mais Educação: incluindo críticas e informações sobre o programa;
2. Programa Mais Educação e Comunidade: incluindo informações e percepções sobre a relação entre o programa e a comunidade/família;

¹⁸ No caso dessa pesquisa nessa etapa o material de análise (depoimentos), já estavam transcritos.

3. Expectativas em relação ao programa: incluindo sugestões e expectativas que os pais têm em relação ao programa.

Uma vez finalizado esse processo, construiu-se um quadro de definições das categorias que serviu para compor o instrumento de validação por juízes. Os excertos selecionados e as definições de categorias foram enviados para três juízes. O resultado desse processo indicou grau de 83% de concordância.

5.6 Análise das categorias por juízes

Análise do grau de consistência das categorias de acordo com a frequência que os excertos apareceram nas tabulações das marcações dos juízes. Foram codificados 52 excertos extraídos das entrevistas que seguem são apresentados no quadro abaixo.

Além da pesquisadora, a codificação foi realizada por mais três juízes a partir do quadro de definições das categorias propostas. (Apêndice).

Os juízes foram selecionados pela pesquisadora, elencando como critério de participação, experiência acadêmica e experiência prática em Educação do Campo. Dos três juízes selecionados, todos tinham experiência prática, vinham de alguma forma ou intensidade diferentes de movimentos sociais. Um era militante no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Licenciado em Educação do Campo com Mestrado em Educação, com pesquisa remetida à temática. O outro juiz é filiado ao sindicato na comunidade onde reside, é estudante da graduação em Licenciatura em Educação do Campo e atua como Pedagogo na rede municipal atendendo escolas do campo. O último possui vasta experiência no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é licenciado em Pedagogia da Terra, Mestre e Doutor em Educação, com foco na Educação do Campo. Todos apresentam familiaridade com os procedimentos de pesquisa.

A experiência e envolvimento com a temática proporcionou um olhar criterioso em relação às categorias, garantindo maior segurança nas interpretações.

Apresentamos o resultado da validação das categorias elencadas a partir das marcações realizadas pelos juízes.

Tabela 04: Frequência dos excertos por categorias tabulados a partir da marcação dos juízes

Categoria	Frequência		Absoluta	
	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 vezes
1	52 44 4 50 23 40 39 ➤ 8 ➤ 10	27 2 17 • 41 • 43 • 25 • 37	• 11 • 48 • 36 • 7	• 1 • 22 • 42 • 47
2.1	17 6	• 16	• 24 • 35	
2.2	13 24 36 48	2	• 9	• 28 • 26
2.3.1	23 19 43 25 29 30 38 52 16 34 37 41 44 5			
2.3.2	42 ➤ 2	15	• 29 • 30 • 31	• 4
2.3.3		20 • 45	• 5 • 14	
2.3.4	5 14 ➤ 15 35 38			3
3.1	➤ 46 ➤ 44 17 ➤ 20	• 23 • 38 • 13	• 6 • 12 • 18 • 34	• 33 • 49
3.2	2	• 19	• 39 • 40 • 50	• 32 • 51

Legenda:

- Excertos classificados pela pesquisadora sem concordância com classificação dos juízes. (Frequência 1).
- Excertos classificados pela pesquisadora que apresentaram concordância à classificação dos juízes. (Frequência a partir de 2).

Das categorias analisadas a categoria 2.3.1 não apresentou nenhum grau de concordância.

Partindo da organização das categorias como norte para subsidiar e contribuir para análise dos resultados, o estudo pôde então percorrer o sinuoso caminho da materialização.

6 RESULTADOS

Apresentamos os resultados e categorização dos dados.

Quadro 12: Eixos, Categorias, Definições e Excertos classificados:

Eixos, Categorias, Definições e Excertos classificados			
Eixos	Categoria	Definição	Excertos
1- Programa Mais Educação	1.1 Percepção sobre o Programa Mais Educação	Afirmções que revelem o conhecimento acurado de aspectos conceituais e sobre as atividades desenvolvidas pelo do Programa Mais Educação, ou afirmações que fazem críticas às formas de organização das atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação.	<p>01- <i>“Sim, eu tirei meus mininos devido sê da roça, transporte, os meninos saiam de casa escuro e chegava em casa escuro e tamém devido ao cansaço, chegava em casa muitas vezes eles não tinha animo nem pra sisti televisão”.</i></p> <p>02- <i>“Ah, eu até pensei, mas depois desisti, eu ia trabaia na frente de trabalho, aí não saiu, aí não precisava, dava pra ficá com os meninos”.</i></p> <p>03- <i>“não tinha um lugar pra tomar banho, trocar de roupa, eu acho assim é igual eutôfalano com a senhora tinha que muda esse trem, os menino levá um pazinho de roupa e na parte da tarde eles tomar um banho, alguma coisa assim, porque os menino chegou na casa dele igual uns porquim, tudo sujo, então assim eu acho que a gente tem que pensa nisso tudo, porque num adianta só mudar uma coisa e num miorar a ota”.</i></p> <p>04- <i>“Mas assim é porque igual tô te falano com a senhora do jeito que ta não adianta eu mandar eles pra escola pra ficar o dia todo pra brincar de bola”.</i></p> <p>05- <i>“É, e assim muda tamémneh porque outro dia eu tava conversano com o João, não sei se a senhora conhece o João que mora ali em baixo ali, ele falando que os menino dele tava no tempo integral , mas os menino brincava, na hora que eles tava estudano eles brincava e entrava tudo sujo pra sala.”</i></p> <p>06- <i>“Pois é dona igual eu tava conversano esse negocio com a Maria esses dia e falei com ela e trem de Tempo Integral aí eu falei com ela que esse trem num ia da certo não porque os meus menino é o seguinte eles sai de manhã cedo daqui por volta das 6:00, 6:00 e pouquinho, as vez até antes dependendo do horário que o carro passa, e eles fica na escola até cinco seis horas da tarde, olha pra senhora ver eles passa o dia ínterim longe , a Sra. Sabe a senhora tem os meninos da senhora neh, os menino é bão demais então a gente sempre quer eles perto da gente. Então esse Tempo Integral aí pelo que eu vejo os outros menino comentando aí eles fica na escola é jogano bola igual menino brincano de boneca e assistino televisão”.</i></p> <p>07- <i>“Ele disse: - se eu ficar no integral eu vou saída escola normal”.</i></p> <p>08- <i>“Uma coisa que também é muito chata principalmente para os meninos da roça, porque chega de manha e vai para o campo jogar bola, soa todo, suja todo e volta para a sala de aula pareceno um mendigo”.</i></p> <p>09- <i>“Escola o dia todo e ter atividade em um horário e</i></p>

aula no outro.É”?

10- “Não arrependi, porque eu acho que o desenvolvimento deles foi o dobro. Tudo bem, ajudava a fazer tarefa, mas meus meninos nunca teve problema com tarefa”.

11- “E sobre a escola, a escola ensina muito bem no tempo integral, ajuda nas tarefas, ajuda na parte artesanal, muito bom”.

12- “meus meninos muitas vezes não comiam uma coisa no tempo integral e chegava em casa desmaiando de fome, por que não comia aquilo, ficava o dia inteiro na escola e não tinha outra opção de comida. O cansaço é o pior de todos, mas em algumas partes não é bom”.

13- “E quando eles estão na escola o dia todo eles não vê uma planta crescer, eles não vê um pintinho crescer”.

14- “Então para mim eu acho que é muito difícil ele ficar no integral a semana inteira. Como eu falei com a professora: “- Tudo bem Cida, quando precisá, quando ele estiver com dificuldade de fazer as provas, aí você já me avisa que ele vai ficar, aí eu não me preocupo, porque já sei que ficou. Mas que seja um dia sim, um dia não”.

15- “então ela falou que a aula normal não pode faltar. Eu achei, não só eu como muitas mães, eu não estou concordando com isso não, eu não concordo porque as crianças cansam muito, mesmo que eles brinquem, fazem trabalhos e depois vão brincar e tudo, tanto eles cansam como a gente sente falta deles, eles ficam com os filhos da gente e passa o dia todo”.

16- “mas essas coisa que eu já lhe falei jogábola, luta não sei se é capoeira eu falei: “- Não, não quero meu filho nessas coisa não”.

17- “Essa escola aqui não tem nem espaço para as crianças, não tem um parque, não tem nada para as crianças se divertirem, só ficar ali na sala, no pátio, saípara fora não pode que já esta na rua, então eu acho que as crianças ficar muito presas”.

18- “eles não estavam olhando direito as criança e eles brincava muito e ele chegava aqui em casa com as ropa rasgada no joelho de tanto ficar joelhado no chão, chegava com as calças muito sujas”.

	<p>2.1 Programa Mais Educação e o trabalho dos pais</p>	<p>Afirmações que evidenciem a relação entre a ampliação da jornada escolar promovida pelo programa Mais Educação e o trabalho dos pais.</p>	<p>19- <i>“acho que Tempo Integral é para quem, a família que trabalha fora né, na cidade que não tem com quem deixar os menino, aqui é bão a escola ter atividade diferente, os menino aprendeu mais coisa.”</i></p> <p>20- <i>“O ‘y’ que saiu porque ele não guenta ficar queto não aí saiu. O piquenota lá eu não deixo ele sair não porque eu prefiro ele lá do que na rua, e ele tapedino pra sair mas eu não deixo não, e eu gosto do tempo integral fica o dia inteiro”.</i></p> <p>21- <i>“Bom demais, nossa isso ajuda demais olha pra você ver a mãe sai pra trabalhar de manhã ele fica sozinho, aí o integral ele vai além de taestudanota guardado né”.</i></p> <p>22- <i>“Mas seria muito bom se eu conseguisse um tempo integral pra ele e para a ‘x’, pra mim seria bom de mais, ainda mais pra mim que estou trabalhano”.</i></p>
<p>2- Programa Mais Educação e Comunidade/Família</p>	<p>2.2- Impactos do programa Mais Educação na família:</p>	<p>Afirmações que evidenciam o impacto da organização do tempo escolar proposta pelo programa Mais Educação na dinâmica familiar.</p>	<p>23- <i>“Uma parte é muito bom, a dificuldade é só as crianças passar a semana inteira lá, porque eles estão aprendeno,tudo é para o interesse deles, mas a gente precisa dos fio em casa”.</i></p> <p>24- <i>“na minha época a gente aprendia um monte de coisa com os nossos pais, agora ta difícil ensinar, os meninos hoje é diferente se ficá na escola o dia todo a semana interinha ai que não tem jeito mesmo”.</i></p> <p>25- <i>“tem que viver cum nós um pouquinho a gente já acostumou junto, agora passar o dia todo longe, aí meu Deus vai ser difícil de mais”.</i></p> <p>26- <i>“eu retirei ele por causa do outro, eu coloquei ele porque ainda não tinha outo, eu ficava o tempo inteiro brincando com ele e ele reclamano de ser sozinho eu fui e coloquei ele no integral. Agora eu não tenho mais vontade de colocar”.</i></p> <p>27- <i>“Convive não, porque o carro pega ele aqui as 6:25 às 6 30 o carro pega de manhã e quem fica no integral chega as 16:30 as 17:00 estão chegado, não tem nem tempo nenhum, porque que é pequeno que nem ele dormi cedo e não tem tempo”.</i></p> <p>28- <i>“os meus filhos estudam é bom eles aprendem mais, pois eles precisam né, mas eu preciso que me ajude no serviço também”.</i></p> <p>29- <i>Assim, por causa que eu achei muito pesado paras as crianças, porque quando era um dia só na semana ou dois dias dava para controlar, mas a semana inteira, as crianças saem de manhã e chegam à tarde, fica muito ruim. A gente precisa deles para ajudar em alguma coisa em casa, no serviço com o pai e aí fica difícil”.</i></p>

<p>2.3 O Programa Mais Educação, comunidade e os espaços de aprendizagem:</p> <p>2.3.1- Escola:</p>	<p>Afirmações que evidenciam o reconhecimento da escola como espaço de construção de aprendizagens.</p>	<p>30- <i>“eu aprendi a mexer com horta foi na escola, porque minha mãe quase não mexia porque não tinha esterco. Toda quarta-feira nós trabalhava na horta, estudava um pedaço do dia e o restante do horário nós ía pra horta na casa da dona Conceição servente e foi o que eu aprindi”.</i></p> <p>31- <i>“Hoje o que eu sei mexer na horta foi o que aprendi na escola. Eu acho que seria uma boa ideia se colocassem eles pra mexê”.</i></p>
	<p>2.3.2 - Família:</p> <p>Afirmações que evidenciam o reconhecimento da família como espaço de construção de aprendizagens.</p>	<p>32- <i>“mas tem muita coisa que a filha precisa é de casa além do que ela aprende na escola ela tem que aprender em casa com a mãe ou com o pai na rotina do dia a dia”.</i></p> <p>33- <i>“E sobre a escola, a escola ensina muito bem no tempo integral, ajuda nas tarefas, ajuda na parte artesanal, muito bom”.</i></p> <p>34- <i>“Nem eu estou falando com você, o que ele aprende lá nós num ensinamo aqui, aqui a gente ensina otas coisa”.</i></p> <p>35- <i>“eles tem aquela inteligência de está ali junto com os pais, eles querem aprender, eles vêem opai fazendo e querem aprender. Eu acho que as crianças passarem a semana inteira na escola vai ser muito difícil, tanto para as crianças tanto para os pais, olhando o pai trabalhar eles estão aprendendo e ajudando”.</i></p> <p>36- <i>“no futuro essas crianças que estão hoje mais novas não vão saber como se planta um grão de feijão, elas não vão saber nem como iniciar. A escola ensina a parte dela, ela não ensina isso e se a criança não tem tempo em casa para elas verem os pais fazendo, então no futuro elas não vão saber como que surge aquele grão de feijão”.</i></p> <p>37- <i>“Então assim eles já fica mais eu lá, eles fica lá até umas quatro e meia, cinco horas na hora que eu tô vindo embora, quando eu tôtrabaiano perto de casa neh, então assim de qualquer jeito taajudano a gente e assim é o bão igual a senhora sabe eu cresci na roça e meu pai e meu avô sempre fala, eu cresci desse jeito então eu queria que meus menino aprendesse alguma coisa comigo”.</i></p>

	<p>2.3.3 Comunidade e Atividades do cotidiano/lazer:</p>	<p>Afirmações que evidenciam o reconhecimento da comunidade como espaço de construção de aprendizagens. Afirmações que evidenciam o reconhecimento das atividades do cotidiano incluindo as brincadeiras como espaço de construção de aprendizagens.</p>	<p>37- <i>“Então assim eles já fica mais eu lá, eles fica lá até umas quatro e meia, cinco horas na hora que eu tô vindo embora, quando eu tôtrabaiano perto de casa neh, então assim de qualquer jeito taajudano a gente e assim é o bão igual a senhora sabe eu cresci na roça e meu pai e meu avô sempre fala, eu cresci desse jeito então eu queria que meus menino aprendesse alguma coisa comigo”.</i></p> <p>38- <i>“Não precisa ajudar, só deles tá oiano já aprende”.</i></p> <p>39- <i>“Então para mim eu acho que é muito difícil ele ficar no integral a semana inteira. Como eu falei com a professora: “- Tudo bem Cida, quando precisar, quando ele estiver com dificuldade de fazer as provas, aí você já me avisa que ele vai ficar, aí eu não me preocupo, porque já sei que ficou. Mas que seja um dia sim, um dia não”.</i></p> <p>40- <i>“cuidar de uma galinha, tudo isso são coisas quer eles vão aprendeno e é preciso tamém. Só deles olháuma planta e o crescimento duma planta já é valioso”.</i></p> <p>41- <i>“Ah! Acho que isso eles aprende fora da escola, a escola tem que ensiná coisa que eles não sabem e que é difícil aprender. Ensinácozinhar, roçá, cantá isso é fácil e nem precisa ensiná eles aprende tudo sozinho”.</i></p> <p>42- <i>“Eu não deixo meus filhos pois ficam o dia todo na escola e eles precisam aprender a trabalhar, pois não dá pra ficar só no estudo”.</i></p>
	<p>2.3.4 Trabalho no Campo</p>	<p>Afirmações que evidenciam o reconhecimento do trabalho no campo como espaço de construção de aprendizagens.</p>	<p>43- <i>“Eles precisam de alguma coisa da roça, precisa de aprendê alguma coisa”.</i></p>

<p>3- Expectativas em Relação ao Programa</p>	<p>3.1- Organização dos tempos das atividades curriculares e não curriculares:</p>	<p>Afirmações que revelam expectativas quanto à organização das atividades curriculares e não curriculares desenvolvidas no Programa Mais Educação.</p>	<p>39- <i>“uma horta era muito importante porque ali eles iriam ter contato com a terra veriam as plantas crescerem. Aqui seria uma horta mesmo, uma granja seria muito difícil”.</i></p> <p>40- <i>“Esses meninos de hoje não quer isso, eles não querem aprender nada disso, o serviço da roça então vixe! O negócio deles é coisa moderna”.</i></p> <p>41- <i>“O pomar é também muito importante, porque além deles verem como são boas os frutos do nosso lugar ao invés de comprar no sacolão. Então o pomar seria muito importante, umas horta e aqui seria isso mesmo já ajudaria bastante”.</i></p> <p>42- <i>“Tem que tê tudo adequado. Tê um banheiro parar as crianças lavar as a roupa e tomáum banho, troca e ter essas coisas outras coisas também que são importantes para que eles aprendam”.</i></p> <p>43- <i>“Se ele for de manhã, a tarde não quer, sei lá acho que seria bom se eles fizessem uma horta, seria tão bom, pra aprender plantar alguma coisa”.</i></p> <p>44- <i>“Seria muito bom se o ‘y’ ficasse no integral e tivesse aulas de computação eu acho que ocuparia bastante a cabeça dele, porque não tem internet na escola para eles que são menores de idade, para eles ocuparem a cabeça numa horta, ter um dia da semana para mexer na horta, um curso de computação, ajudar a fazer tarefa”.</i></p> <p>45- <i>“Uai muita coisa, umas aulas bacana pros meninos de coisa de arte, mexê nos computadores, internet os meninos gosta disso”.</i></p> <p>46- <i>“eu sugeriria , eu falei que se eu mandasse nas escola eu ensinava eles a comê e lavá o próprio prato. Eu sugeriria isso, igual a pia cheia de vasilas para lavar eu falo: “- Junior lava as vasilhas pra mim”. Ele : “- Eu não</i></p>
---	--	---	---

		<p>sou menina”.</p> <p>47- “mais podia ser coisa do lugar também, as doenças, as comidas, o trabalho na roça. Do jeito que ta é ruim, um pouco ruim”.</p> <p>48- “eu quero que eles estudem coisas do mundo, mas estudem coisas daqui do nosso lugar também se não daqui uns tempos ninguém mais vai sabe plantá, os meninos vão esquecer os costumes, as coisas que a gente faz”.</p> <p>49- “Porque apenas falar não é o suficiente, eles necessitam de ter contato”..</p> <p>50- “Hoje o que eu sei mexê ne horta foi o que aprendi na escola. Eu acho que seria uma boa ideia se colocassem eles pra mexê”.</p> <p>51- “e se lá tivesse um tempinho para aprender as coisa daqui a gente garantia que nossa historia não morria”.</p> <p>52- “Mas eu acho importante aprender a mexer com as máquinas, falar as línguas de outros países acho que é aprender um pouquinho de tudo do saber do mundo e do saber daqui do nosso lugar”.</p> <p>53- “Olha Dona é igual eu tofalano com a senhora hoje em dia igual tem internet eles usa muita internet, num sei alguma coisa diferente, sabe assim é ir mais pro lado dessa modernidade, é e então assim pra eles ter uma coisa melhor, daqui uns anos aí quem sabe eles vai formar e ter um trabalho bãoneh, mas é, tinha que fazer alguma coisa diferente, eu acho”.</p> <p>54- “As aulas podiam ser fora da escola, podia ser nas coisas que a gente faz junto com nós eu acho que dava certo”.</p> <p>55- “Ele gosta muito é de computador e isso seria bom que ele ia aprender a mexer, porque as coisas tão mudando né e isso ele vai precisar. O ‘y’ saiu porque diz que tavaadoeceno lá, ele não guenta ficar parado e ele não gostou porque ele gosta de trabalhar”.</p> <p>56- “Que eu queria que meus menino estudasse bastante e aprendesse alguma coisa ai mexer no computador mexer nesses trem moderno que ta tendo aí, mas eu queria que eles aprendesse também porque o serviço da roça é serviço igual eu mesmo, a minha família eu criei toda e graças a Deus ta indo e foi com serviço de roça, eu nunca precisei sair”.</p>
--	--	--

	<p>3.2- Participação da comunidade na gestão do Programa Mais Educação:</p>	<p>Afirmções que revelam a expectativa que a família participe do processo de implementação/gestão das atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação.</p>	<p>57- <i>“Nós precisamos mudar lá em cima é aqui na nossa escola, os meninos podiam ficar mais tempo na escola mais não o tempo todo, todo dia”.</i></p> <p>58- <i>“É. É difícil, mas acho que a gente pudesse todo mundo pensava a gente dava um jeito”.</i></p> <p>59- <i>“O dona, assim eu acho que não neh, a gente igual eu, a Maria memo, a gente vai pouco na escola, então a gente num participa, as vez tem uma reunião lá pra entregar boletim, esses trem e é sempre a mesma coisa, assim eles não tem, num muda nada, então assim, a gente vai pegar as nota, eles fala como é que o menino ta indo”.</i></p> <p>60- <i>“É igual eutofalano com a senhora eu acho que assim neh se chamasse o pai dos menino tudo, fizesse uma reunião, a gente pudesse falar assim, falar o que a gente acha, podia melhorar, neh, miorava bastante, neh”.</i></p>
--	---	--	--

A seguir faremos a análise dos excertos pelos quais damos vazão à voz da comunidade de Padre João Afonso, através das manifestações dos pais, nos apropriamos das informações de como essa comunidade compreende o Programa Mais Educação e quais seriam as indicações desses para que um programa ou projeto de educação integral venha atender de fato às expectativas desses, enquanto sujeitos de áreas rurais.

7 DISCUSSÃO DOS DADOS

7.1 A Educação Integral na Voz da Comunidade

Apresentamos nesse momento os resultados e análises das entrevistas com os pais dos estudantes da escola do Vale que cancelaram ou não efetivaram a matrícula nas turmas de tempo integral ofertadas entre os anos de 2012 a 2015. Essa escola é nucleada e se localiza na comunidade de Padre João Afonso, município de Itamarandiba. Ela foi inaugurada em agosto de 2000 e recebeu estudantes de seis outras unidades das comunidades vizinhas fechadas com o projeto de nucleação, bem como de localidades próximas onde não havia escolas.

O processo de nucleação deve ser rigorosamente refletido, não devendo ser motivado por pretensões de diminuição de gastos públicos, pelo contrário. Devemos refletir sobre o assunto, compreendendo e concordando com a dinâmica necessária à concretização desse processo junto à comunidade, principalmente porque, a partir dessa decisão, os estudantes passam a enfrentar outra realidade, também muito crítica, que é a oferta e utilização do transporte escolar.

Os pais dessas comunidades foram iludidos com argumentos de que os discentes teriam uma escola melhor, com equipamentos, turmas seriadas, (como se a organização das turmas multisseriadas fosse um problema), transporte para realizar o trajeto, boa alimentação e possibilidades de ampliação da jornada escolar a contar de atividades relevantes à realidade das comunidades.

Nas comunidades que tiveram as escolas fechadas, a decisão não foi consensual, muitos moradores se indignaram com a iniciativa imposta pelo gestor municipal. Até hoje, encontramos moradores dessas comunidades desgostosos com a situação ansiando a reversão da nucleação. Sabemos, porém, que fechar uma escola é difícil e que reabri-la é ainda mais. Na escola sede em Padre João Afonso, que recebeu os estudantes dessas e de outras comunidades, o número de matrículas era alto e começam a surgir os problemas decorrentes do uso do transporte escolar por parte dos estudantes. Com estradas em condições precárias e veículos precários, eles perdiam aulas com frequência. Quando iam à escola, muitos precisavam aguardar por até duas horas ou mais até que chegasse a sua vez de retornar para casa, o que tomava uma parte considerável do dia deles, os deixando rondando nos arredores da escola. Em muitas

situações, os veículos quebravam e os estudantes eram deixados no meio do caminho, tendo que terminar o trajeto até suas casas a pé.

Como alternativa para ampliar a formação e aproveitar o tempo ocioso dos estudantes a escola aderiu ao Programa Mais Educação, para atender suas demandas emanadas do contexto local e proporcionar aos estudantes acessos às atividades diversificadas. Por isso, em 2012, ela passou a atividades de tempo integral com a formação de três turmas, com reforço escolar, artes e práticas esportivas. Porém o Programa disponibilizado havia sido planejado para atender escolas das cidades. No mesmo ano de sua implantação foi acrescido na estrutura do programa, macrocampos de desenvolvimento de atividades específica para as escolas do campo, mas que não atendiam, de fato, às demandas locais. Mais uma vez, as opções de atividades previstas potencializaram o erro histórico da educação rural, onde a escola era executora de projetos e programas pensados sob a ótica da vida na cidade.

Uma oportunidade de ocupar o tempo, eis o intento da adesão ao Mais Educação. Quando atuava como professora da escola, esse intervalo de um turno outro turno era um período conturbado, porque, os estudantes que aguardavam o transporte dependuravam nas janelas das salas de aulas, brigavam se machucavam, enfim; a escola fazia e ainda faz malabarismos para que tudo aconteça dentro da normalidade.

A escola fez uma tentativa de organizar melhor seus tempos e espaços e oferecer aos estudantes momentos onde a formação integral pudesse ser oportunizada. O Programa Mais Educação não reconhece a adesão da escola como um pedido de ajuda, uma sinalização para os enfrentamentos e tensões que residem no contexto escolar. O que se percebeu é que a implantação do programa tem trazido mais desafios que possibilidades. Afinal adequar, remendar, ajustar o tempo todo é muito laborioso.

A comunidade começa, então, a perceber que o programa de formação integral não atendia suas expectativas, não dialogava com sua realidade e como forma de expressar sua insatisfação começou a cancelar e não efetivar novas matrículas. Esse fato não é isolado e se insere em um contexto fragilizado historicamente e que a comunidade, mesmo não sendo organizada em movimentos sociais politicamente ativos, começa a liderar movimentos isolados e que se fortaleceram posteriormente no coletivo. O problema que antes era de um pai ou outro se tornou da escola e da comunidade, algo que não pode ser ignorado, pois é a comunidade dizendo que quer um programa diferente do que está sendo oferecido.

Quanto às percepções da comunidade sobre o Programa Mais Educação percebemos que na concepção dos pais a Educação Integral proposta pelo Programa Mais Educação desenvolvida na comunidade se restringe, sobretudo à ampliação da jornada escolar e que essa ampliação do tempo na unidade de ensino está condicionada à necessidade de guarda do estudante e a jornada de trabalho dos pais, embora essa não seja uma realidade vivida no campo. Assim, a escola assume o papel de cuidadora dos estudantes sem que seja oportunizada uma formação integral articulada à Educação do Campo:

“Bom demais, nossa isso ajuda demais olha pra você ver a ‘x’ sai pra trabalhar de manhã ele fica sozinho, aí o integral ele vai além de tá estudando tá guardado né”? (Pai C).

“Ah, eu até pensei mas, depois desisti, eu ia trabaia na frente de trabalho, aí não saiu, aí não precisava, dava pra ficá com os meninos”.(Mãe G).

“acho que Tempo Integral é para quem, a família que trabalha fora né, na cidade que não tem com quem deixar os menino, aqui é bão a escola ter atividade diferente, os menino aprendê mais coisa”.(Pai B).

As percepções acima revelam que a proposta de Educação Integral prevista no Programa foi planejada para ser executado em escolas da cidade, onde as condições de produção da vida diferem das do campo. Nesse sentido, ele não reconheceu a realidade local em seu planejamento. A realidade de convívio da família no campo é diferente da cidade. No campo os pais trabalham por perto, muitas atividades são desenvolvidas coletivamente pelo grupo familiar e a ampliação da jornada escolar, com vistas a um atendimento meramente assistencialista deve ser descartada.

Tanto nas propostas do Mais Educação, como em outras que se destinam à Educação Integral não podemos nos afastar das análises que estabelecem diferenças básicas: uma escola pode ser de tempo integral e não ser uma escola integral? É importante que o tempo integral possa ser associado à ampliação da jornada escolar, aumentando o período de permanência do estudante na escola. Porém, essa ampliação não está necessariamente ligada à oferta de uma educação integral, uma vez que “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse

espaço. É nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e espaços escolares”. (MOLL, 2009, p.12).

Esse é um contexto traiçoeiro e a escola pode cair no erro da oferta da educação integral somente na primando pela ampliação do tempo escolar, fazendo com que qualquer atividade possa ser desenvolvida para ocupar o tempo do estudante, fazendo com que os pais percebem as fragilidades do Programa ao passo em que não reconhecem como significativas às atividades desenvolvidas.

Mas assim é porque igual tô te falano com a senhora do jeito que ta não adianta eu mandá eles pra escola pra ficá o dia todo pra brincá de bola. (Pai A).

“Pois é dona, igual eutava conversano esse negocio com a Maria esses dia e falei com ela esse trem de tempo integral ai eu falei com ela que esse trem num ia da certo não porque os meus menino é o seguinte eles sai de manhã cedo daqui por volta das 6:00, 6:00 e pouquinho, as vez até antes dependendo do horário que o carro passa, e eles fica na escola até cinco seis horas da tarde, olha pra senhora ver eles passa o dia interim longe , a Sra. Sabe a senhora tem os meninos da senhora neh, os menino é bão demais então a gente sempre quer eles perto da gente. Então esse Tempo Integral aí pelo que eu vejo os outros menino comentando aí eles fica na escola é jogano bola igual menina brincano de boneca e assistino televisão”. (Pai A).

Brandão (2012, p. 69) esclarece que a postura da escola ao assumir a proposta de educação integral deve ser rigorosa no sentido de pensar suas práticas como instituição. É necessário um repensar-se como espaço educativo, ou a formação integral será instituída apenas como mais tempo na escola. Vejamos:

Em nada esta proposta confunde-se com uma pedagogização da vida, ou uma espécie de expansão impositiva da cultura escolar, a outros redutos do cotidiano. Antes pelo contrário, trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade.

A Educação Integral na Educação do Campo vai além dessa ampliação de tempo, e deve fomentar a integração da escola aos diversos setores da sociedade via seus diversos tempos e espaços de aprendizagem. Simonetti (2007, p.57) pondera que:

Entender a intervenção didática significa situar a sala de aula como microssistema visto de forma dinâmica e conectada com o planejamento, a ação e a avaliação do processo didático. A análise da prática educativa servirá de alicerce para o sucesso da intervenção pedagógica que vai mostrar a eficácia do ensino e da aprendizagem, sobretudo quando a professora assume o compromisso de realizar com competência seu ofício, visando atingir os objetivos didáticos e compreendendo como as aprendizagens se produzem.

Esse é o grande desafio da Educação Integral no contexto do campo, se tornar uma educação integrada, reconhecendo a importância das parcerias no processo da formação dos sujeitos, sendo imprescindível que a relação entre escola e comunidade aconteça no plano dialógico do concreto. O Mais Educação não oferece à escola a oportunidade de pensar formas a formação integral na prática. Presenciamos uma reunião com o prefeito do município na comunidade, onde se discutia o problema da falta de água, uma vez que a empresa responsável pelo abastecimento local, COPANOR, despejou no rio que passa na região resíduos de esgoto. Era esse rio que abastecia a comunidade em épocas de seca. Os moradores estavam agitados na ocasião, quando os estudantes do tempo integral da escola subiam do anexo para o lanche que era servido na escola sede e um deles, notando o movimento, pergunta do que se tratava. O monitor responde: “sai daí menino, temos que subir rápido que está na hora da aula de artes”.

Observamos que esse monitor/professor não compreendeu a relevância do estudante participar da discussão tão importante à manutenção da vida no campo, uma vez que, desse rio, dependiam, não só as famílias e suas rotinas domésticas, como a irrigação de lavouras e consumo pessoal. O professor agiu assim porque é assim que o Programa se apresenta para a escola, descontextualizado da realidade do campo, centrado na realidade da cidade. Naquele momento, era hora da aula de artes, não da formação política do estudante do engajamento na luta com seu coletivo. Essa situação poderia ter sido transformada em oportunidade pedagógica, mas tal envolvimento não foi contemplado.

Ao não dialogar com a realidade da escola, o Programa se fragiliza, diminuindo as possibilidades de a escola executar com maior eficiência as atividades que contribuem para a formação integral dos estudantes. A problemática se agrava quando nos deparamos com o serviço de transporte escolar prestado na região. A sua oferta em muitas situações não cumpre com suas obrigações; e em outros casos, o problema se agrava e forma o que chamamos de máfia do transporte escolar, que corresponde à falta

de intencionalidade política em qualificar os serviços prestados e investir na fiscalização dos mesmos.

O transporte escolar também merece discussão quanto à oferta da Educação Integral nas escolas do campo. O estado de Minas Gerais não possui uma política de acompanhamento da oferta de transporte escolar. Aos municípios, cabe gerenciar todo o processo, desde a elaboração de editais até o acompanhamento da prestação do serviço. Inúmeras vezes, o acompanhamento não se efetiva e muitos estudantes têm o acesso à escola negado ou perdem aulas com frequência. Pensar o alargamento da permanência da criança na escola deve vir junto uma política de transporte escolar que atenda à realidade do campo.

Propor uma Educação Integral com base nos conceitos de Cidades Educadoras e territórios educativos significa considerar que, não raro, a escola representa o único equipamento público que existe na comunidade, muitas vezes em condições precárias, visto que o investimento em Educação Integral nas escolas do campo é mínimo. Muitas não estavam preparadas para receber os estudantes a partir da concepção de educação integral proposta pelo programa Mais Educação e não possuem estruturas físicas que comporte mais estudantes por um período maior.

“essa escola aqui não tem nem espaço para as crianças, não tem um parque, não tem nada para as crianças se divertirem, só ficar ali na sala, no pátio, sair para fora não pode que já esta na rua, então eu acho que as crianças fica muito presas”. (mãe D).

“Tem que ter tudo adequado. Ter um banheiro para as crianças lavarem a roupa e tomar um banho, trocar e ter essas coisas outras coisas também que são importantes para que eles aprendam”. (Mãe C).

“eles não estavam olhando direito as crianças e eles brincavam muito e ele chegava aqui em casa com as roupas rasgadas no joelho de tanto ficar ajoelhado no chão, chegava com as calças muito sujas”. (Mãe E).

Freire (1994, p. 96) ressalta o espaço como maneira de conhecer a organização pedagógica da escola e a relação professor e estudante.

O espaço retrata a relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação [...] e organização [...] a nossa maneira de viver esta relação.

As falas dos pais revelaram informações importantes quanto à organização e materialização do Programa Mais Educação na escola que se localiza em área rural. Observa-se manifestações significativas no sentido de que mais uma vez a escola localizada em área rural tende a se adequar aos programas, realizando para isso manobras arriscadas propensas ao fracasso. Colocam em evidência que as escolas localizadas em áreas rurais necessitam de projetos e programas que sejam pensados levando em consideração o meio no qual essas escolas estão inseridas.

“E quando eles estão na escola o dia todo eles não vê uma planta crescer, eles não vê um pintinho crescer”. (Mãe D).

Durante décadas, o campo, a educação rural e seus sujeitos foram negligenciados, as políticas públicas caracterizam o espaço rural como atrasado, não reconhecendo seus sujeitos, os diferentes modos de organização dos tempos, espaços e as relações que se estabelecem nesse território. Tal concepção foi historicamente construída e assimilada pelos camponeses, que alimentavam em muitas situações a esperança de um dia poder mudar para a cidade e melhorar de vida, pensamento persiste e pode ser observado quando os pais apresentam o trabalho no campo em contraposição à modernidade:

“Esses meninos de hoje não quer isso, eles não querem aprender nada disso, o serviço da roça então, vixe! O negócio deles é coisa moderna” (Mãe G).

“Olha Dona, é igual eutôfalano com a senhora hoje em dia igual tem internet eles usa muita internet, num sei alguma coisa diferente, sabe assim é ir mais pro lado dessa modernidade, é e então assim pra eles ter uma coisa melhor”. (Pai A).

A supremacia do urbano sobre o rural¹⁹ é resultante do processo histórico de constituição da nação brasileira, representação arraigada e transmitida de geração a geração. Na comunidade Padre João Afonso, ao atingir a maioridade, os jovens migravam para Jundiaí, São Paulo, em busca de melhores condições de vida. Durante muitos anos, este foi o imaginário alimentado pelos adolescentes da comunidade, fase na qual indústria estava em ascensão e a oferta de emprego como operários era atraente.

“Eu falei com ele, istuda o vai pra São Paulo, seu pai só trabaia sofreno ne curral.”(Mãe A).

Nesse ambiente, o Mais Educação poderia assumir uma dimensão política, por exemplo, ao estimular a comunidade a formular propostas de organização e de materialização de uma educação pautada nas demandas de seu povo. O Programa poderia ganhar maior capilaridade ao intervir localmente, contribuindo para a ressignificação do contexto do campo, a partir das suas dinâmicas. Identificar novas formas de pensar vida nesse território, não com o objetivo único de fixação desses sujeitos no campo, mas torná-lo opção consciente e feliz.

No que se refere aos diálogos de saberes e a relação com o trabalho às reflexões relacionadas ao Programa Mais Educação e as relações que ele estabelece ou poderia estabelecer com a comunidade e a família, os pais foram incisivos no que diz respeito à importância do vínculo familiar e das relações de trabalho, compreendidas também como espaços de formação.

Existem divergências nesse pensamento, alguns reconhecem que os tempos são outros e que as relações sofreram interferências desse processo de mudanças, mas que podem e devem ser compreendidas, não somente como problema, mas como indicativo de que o tempo traz mudanças e que é preciso conviver com as transformações.

¹⁹ Lembrando que é nesse cenário que surge a Educação integral, para ampliação da jornada escolar quando, no auge do processo de industrialização e com a migração campo-cidade acentuado, os pais, agora operários, precisavam de intervenções públicas que colaborassem com a guarda, o “olhar” as crianças.

“na minha época a gente aprendia um monte de coisa com os nossos pais, agora tá difícil ensinar, os meninos hoje é diferente se ficar na escola o dia todo a semana interinha aí que não tem jeito mesmo”. (Pai B).

Essa é uma das falas com maiores possibilidades de discussão e que expressa indignação ao programa Mais Educação desenvolvido em escolas do campo. Não diz respeito apenas à memória enquanto recurso de revisitação dos tempos. Essa relação a qual o pai se agarra para não perder é a relação presente, que se fortalece no contato diário, protagonizada em casa, na lavoura, no lombo do cavalo ou onde quer que se faça presente o grupo familiar. A comunidade grita pela manutenção de suas tecnologias e sua história, das matrizes culturais que fundamentam suas relações.

Em algumas situações, os processos de estereotipação das atividades camponesas foram tão incisivos que muitos não reconhecem que a aprendizagem se dá, inclusive nessas relações e que a escola enquanto instituição formadora pode articular os diferentes saberes a partir da lógica da Educação Integral.

“Ah! Acho que isso eles aprendem fora da escola, a escola tem que ensinar coisa que eles não sabem e que é difícil aprender. Ensinácozinha, roçá, cantá isso é fácil e nem precisa ensiná eles aprende tudo sozinho”. (Mãe G).

O saber popular é inferiorizado em relação ao saber escolar, como se o saber popular fosse algo rústico demais. Naturalizar essa relação é desconsiderar que ela ocorre no processo onde os saberes são construídos. Por outro lado, reconhecimento dos diferentes saberes ocorre na comunidade, que também os situa em lugares específicos de materialização. É fato que vivemos uma cisão entre o conhecimento científico-tecnológico e os saberes das culturas múltiplas e coexistentes na dinâmica da pós modernidade. O momento, contudo, pode oportunizar uma ruptura se não houver o cuidado de manter essas nuances e mesclá-las sempre que possível.

Somente com uma reforma do pensamento e com ações que coloquem em prática essa conexão será possível reverter a suposta superioridade de um campo sobre o outro e estabelecer relações mais fecundas, capazes de responder aos desafios atuais. Para isso é necessário uma educação capaz de desencastelar e de articular os saberes dispersos e integrá-los na vida (MORIN, 2004, p.128).

Ossaberes podem ser cruzados, fortalecidos, sua valorização não significa qualidade inferior, estagnação ou retrocesso, mas habilidade para incorporar à evolução do conhecimento informações ricas de experiências de vida que são tão valiosas quanto às descobertas acadêmicas. É dar visibilidade a um conhecimento que fez e faz parte da vida de muitas pessoas, principalmente os camponeses, que se desdobraram ao longo da história para sobreviver, tendo como único mecanismo o repasse de informações e aprendizados coletivos.

“Nem eu estou falando com você, o que ele aprende lá nós não ensinamos aqui, aqui a gente ensina outras coisas”. (Mãe C).

A Educação Integral pode viabilizar interações entre os saberes e os diversos momentos de construção da aprendizagem. Embora apareça a separação entre escola, família e os outros contextos de aprendizagem há o reconhecimento da importância de cada um deles. A mãe F relata que não pode ajudar nas tarefas por não saber ler, mas que sabe outras coisas. Segundo Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1988, p. 80). Ela reconhece que é importante essa participação. A comunidade acredita que a escola é essencial e reafirma a necessidade do saber escolar, mas defende que existem outros saberes e que podem ser ensinados e se constituem em recursos metodológicos de ensino.

No diálogo com os saberes locais, o Programa poderia viabilizar a educação integral em concomitância com as proposições da educação do campo. As atividades de práticas esportivas e o brincar não são reconhecidos pela comunidade, como situações de aprendizagem e oportunidades de desenvolvimento para a criança. Na percepção dos pais, não há a compreensão de que, por meio do brincar, a criança aprende, experimenta as possibilidades do mundo, relações sociais, elabora sua autonomia, organiza emoções etc. Isso indica que, no Mais Educação, o espaço o lúdico não é apresentado aos pais como prática educativa, oportunidade de aprendizagem.

“Eu sei que tem atividades mais o que eles fazem lá eles podem fazer aqui em casa, porque eu passo e vejo eles brincando no campo [...]”. (Pai A).

“tem que viver com nós um pouquinho a gente já acostumou junto, agora passar o dia todo longe, ai meu Deus vai ser difícil de mais”. (Pai B).

“e se lá tivesse um tempinho para aprendê as coisa daqui a gente garantia que nossa historia não morria” (Pai B).

As falas acima demonstram que é importante que um saber não se sobreponha ao outro e que venham a ser entrelaçados pela escola. Tanto os saberes acadêmicos, quanto os saberes populares são necessários e importantes para a formação integral dos discentes. Santos (2010, p. 17) utiliza para indicar a inter-relação de saberes a expressão “ecologia dos saberes”, que implica a noção da inesgotável “diversidade epistemológica do mundo”, o reconhecimento da existência da pluralidade pela qual o conhecimento pode ser manifesto. “Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo” (idem, p. 57). “A ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas antes como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real” (idem, p. 59).

Pelas entrevistas percebemos que a comunidade reconhece que há especificidades no modo de vida, da cultura e organização social dos povos do campo. A relação de trabalho no campo vem durante muito tempo sendo apontada por muitos como exploração do trabalho infantil, porém na perspectiva dos pais que atuam na agricultura familiar, o trabalho tem outra concepção:

“os meus filhos estudam é bom eles aprendem mais, pois eles precisam né, mas eu preciso que me ajude no serviço também”. (Pai B).

“Eu não deixo meus filhos ir, pois ficam o dia todo na escola e eles precisam aprender a trabalhar, pois não dá pra ficar só no estudo”.(Pai B).

“Eles precisam de alguma coisa da roça, precisa de aprender alguma coisa”.(Mãe D).

O conjunto de experiências e de vivências que o homem e a mulher do campo têm ao longo de sua vida é marcado pela relação com o trabalho, com a produção, e aí se constituem. As propostas curriculares, ou as de programa e projetos das escolas localizadas no campo, devem reconhecer essa relação e incorporar em suas orientações a inserção das dimensões do trabalho como instrumentos didáticos pedagógicos. O

trabalho infantil²⁰ é visto como uma anomalia, erro social que precisa ser extinto. Porém, diversos fatores motivam a inserção das crianças na divisão social do trabalho na agricultura familiar. Os labores realizados pelas crianças não se relacionam à remuneração, seja ela justa ou não: o trabalho infantil na agricultura familiar possui caráter de ocupação, onde a criança é aprendiz de um modo de vida.

Schneider (2005, p. 23) esclarece quanto a isso:

A profissão de agricultor(a) familiar continua sendo o aprendizado prático através do saber-fazer transmitido de geração em geração. Nessa forma singular de divisão social do trabalho familiar, a organização do processo de aprendizagem não se realiza separadamente das atividades produtivas, nem ocorre em lugares diferenciados do ambiente cotidiano de trabalho que sejam destinados exclusivamente aos aprendizes, particularmente, às crianças. Aprender e ensinar fazem parte do mesmo contexto social de ação em que ocorrem as atividades da vida cotidiana da comunidade e da unidade produtiva familiar, e no qual os sujeitos se inserem de forma diferenciada em função das suas possibilidades de participação e dos seus objetivos.

Notamos que a dinâmica de trabalho no grupo familiar demanda a participação de todos, e as crianças assumem tarefas para, dessa feita, assumir responsabilidades. Na comunidade pesquisada, esse fato é muito visível ao notarmos crianças auxiliando nos afazeres domésticos, ajudando na ordenha, nos cuidados com a horta (buscam esterco, picam canteiros, regam, tiram as ervas), buscam lenha para o consumo, barro para a higiene das casas, tratam das criações, levam marmita²¹ na roça e outros tantos pequenos serviços aos quais o pai não pode se prestar porque tem outras tarefas mais pesadas para executar.

Nesta economia peculiar, característica da agricultura familiar, esses pequenos trabalhos das crianças são imprescindíveis à manutenção das atividades dos pais. Na agricultura familiar as aprendizagens que são passadas de uma geração à outra se dão no trabalho. Cada situação de análise de trabalho infantil deve ser concretizada, levando em consideração a relações implícitas que nem sempre se apresentam como exploração. Para Arroyo (2004, p. 76-7):

O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. [...] A terra é mais do que terra. A produção é mais do que

²⁰ Não é objetivo desse estudo se debruçar sobre as diversas concepções de trabalho nem de trabalho infantil. Para maiores informações, pode ser consultado o artigo *Trabalho infantil no campo: do problema social ao objeto sociológico* de Valmir Luiz Stropasolas, publicado na Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho, Ano 17, nº 27, 2012, 249-286.

²¹ Expressão utilizada na comunidade que diz respeito à alimentação. Almoço e merenda.

produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola.

A dimensão de trabalho aqui brevemente apresentada deve se somar às proposições de qualquer projeto/programa de educação para escolas do campo, porque através dela a escola pode dialogar com os tempos e espaços de produção da vida. Não se configura tarefa simples reorganizar seus tempos e espaços escolares, contudo. Para integrar o homem ao mundo e o mundo ao homem, esses tempos e espaços devem favorecer as interações sociais entre os universos do estudante, contextualizando seus saberes e conhecimentos a outros construídos no liame das relações diretas, não como observador, mas como agente social que interage, intervém e transforma.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência [...] Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida: a sua cultura, seus valores, suas posições políticas. (CALDART, 2000, p. 55-56).

Partindo desse pressuposto, verificamos que o Programa não estimula a valoração dos saberes locais e das muitas identidades que constituem integralmente o homem do campo, porque não compreende que o homem do trabalho é, também, o homem da escola. Padilha (2012, p. 361) comenta:

Se educarmos sem dialogar com os saberes e experiências que os alunos trazem para a escola, estaremos contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar. Portanto, inviabilizamos a inclusão educacional, cultural social e política, dificultamos a superação da desigualdade social, da violência que hoje ganha fôlego na sociedade mundial, e a manutenção e a conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. E uma das maneiras de enfrentarmos esses desafios é investirmos mais tempo e energia, com rigor, seriedade e sempre com muita música e alegria, no que temos chamado de educação integral. Isso se faz tanto no cotidiano de nossas atividades escolares/comunitárias, como no âmbito de nossa participação e acompanhamento das diferentes políticas públicas em nossa sociedade.

Muitos pais relataram que a permanência no tempo integral afastavam as crianças do convívio com a família.

“Convive não, porque o carro pega ele aqui as 6:25 às 6:30 o carro pega de manhã e quem fica no integral chega as 16:30 as 17:00 estão chegando, não tem nem tempo nenhum, porque que é pequeno que nem ele dorme cedo e não tem tempo”. (Pai A).

“a gente já acostumou junto, agora passar o dia todo longe, ai meu Deus vai ser difícil de mais”. (Mãe C).

A fala apresentada a seguir reforça que as atividades desenvolvidas são precárias em relação às necessidades ou expectativas dos pais. A comunidade não visualiza como algo relevante, é como se os estudantes fossem para a escola e nesse momento destinado à formação integral eles realizassem atividades descompromissadas, sem significados e, assim, a formação é vista como desnecessária e logo, dispensável.

“Bobagem colocar, você vai ficar sozinha.” (Mãe E).

A fala reforça a ideia de uma reorganização da metodologia da ampliação da carga horária nas escolas localizadas em áreas rurais num contexto de insatisfações perceptíveis pelas falas. Para reversão desse quadro, a pedagogia da alternância se apresenta como uma metodologia possível, propondo diálogos entre escola-família-aprendizagem sem que a família deixe de ser referência para os estudantes, pelo contrário.

“Assim, por causa que eu achei muito pesado paras as crianças, porque quando era um dia só na semana ou dois dias dava para controlar, mas a semana inteira, as crianças saem de manhã e chegam à tarde, fica muito ruim. A gente precisa deles para ajudar em alguma coisa em casa, no serviço com o pai e aí fica difícil”. (Mãe C).

“As aulas podiam ser fora da escola, podia ser nas coisas que a gente faz junto com nós eu acho que dava certo”. (Pai B).

Percebemos hoje que a escola sozinha não é capaz de exercer sua função emancipatória e de formar o homem numa perspectiva integral, afinal para ser integral o sujeito precisa estar integrado ao espaço onde ele vive.

Nesse contexto a alternância surge como possibilidade de formação integral e integrada à comunidade, e alinha-se às proposições da educação nas perspectivas da Educação do Campo e da Educação Integral.

Os pais acreditam que mesmo havendo resistência é necessário oportunizar aprendizagens relacionadas ao uso e cultivo da terra, com intuito de manter viva as tecnologias utilizadas no trabalho, ou seja, a aprendizagem relacionada ao ato de fazer, e de saber fazer necessário à preservação das técnicas que compõem suas matrizes culturais.

“No futuro essas crianças que estão hoje mais novas não vão saber como se planta um grão de feijão, elas não vão saber nem como iniciar. A escola ensina a parte dela, ela não ensina isso e se a criança não tem tempo em casa para elas verem os pais fazendo, então no futuro elas não vão saber como que surge aquele grão de feijão”. (Mãe D).

O cancelamento das matrículas ou sua não efetivação nas turmas de tempo integral da escola é justificado uma vez, que não atende as reais expectativas dos pais que vêm as atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação dessa escola, como aproveitamento do tempo, mas como tempo de formação.

“Mas assim é porque igual tô te falando com a senhora do jeito que ta não adianta eu mandar eles pra escola pra ficá o dia todo pra brincá de bola”. (Pai A).

Todas as percepções dos pais evidenciam a necessidade de ressignificar a função da escola, não sua função teórica, mas sua prática. Quando o Programa Mais Educação oferece atividades desconexas com as necessidades, quando essas atividades são irrelevantes para seus sujeitos e não oportuniza condições de acesso a uma educação que como propõe a Educação do Campo, eduque para emancipação, esse programa reproduz um equívoco histórico o de oferecer uma educação descontextualizada e sem qualidade, portanto, corroborando para a manutenção das desigualdades e privilégios sociais.

É importante destacar as fragilidades históricas das escolas localizadas em área rural e do Programa estudado, para sinalizarmos que o Programa não reconheceu essas limitações quando se negou a discuti-las.

Entendemos que a educação torna-se dimensão estratégica na luta pela transformação social e nesse sentido passa pela formação integral e pela emancipação humana, compondo um processo individual que pode desencadear transformações coletivas e intervir na realidade.

Cada um transforma a si mesmo, se modifica na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é ponto central. Neste sentido o verdadeiro filósofo é – e não poderia deixar de ser - nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte (GRAMSCI, apud SANTOS, 2000, p.29).

A escola pública durante décadas reforçou a divisão entre as classes relegando ao plano de inferioridade os mais pobres, a estes foram negados direitos à educação. A escola é submetida a regras que nem sempre são ditadas por si só, a política educacional ainda relega a escola a um espaço, um campo de reprodução. Para Cury (2000, p.13):

A Educação se opera, na sua unidade dialítica com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A Educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalismo.

Além de contribuir para a afirmação da divisão de classes o Programa Mais Educação utiliza recursos como a organização dos tempos e espaços da escola, as indicações dos macrocampos de atividades que contemplam somente a dimensão cultural, para fortalecer o processo de assujeitamento, tão importante às classes dominantes, uma vez que não se governa um povo livre. “Ao longo de décadas, a educação tem pervertido as relações humanas e condenado grandes massas de classes trabalhadoras ao conformismo e à alienação, justamente por representar a lógica do sistema. É preciso romper, radicalmente, com essa lógica”. (GHEDIN, 2012, p.46).

A necessidade de alterações, transformações, mudanças na postura de quem cria programas, enquanto políticas públicas se fazem presentes na fala dos pais porque nas escolas do campo a Educação Integral deve configurar instrumento de luta contra as desigualdades sociais.

Mas é também uma fala de esperança, de possibilidades e desafios que podem ser encarados e que poderiam trazer resultados significativos quanto à formação dos educandos se estes fossem ouvidos.

Percebemos pelas manifestações dos pais que sem participação da comunidade é impossível fazer educação integral nas escolas do campo. A maioria das escolas localizadas em áreas rurais não são escolas do campo, ou seja, ainda não se apropriaram dos princípios da educação do campo que contribuem com a construção de uma identidade de escola que intencionalmente organiza sua prática pedagógica de maneira promover o protagonismo dos sujeitos do campo dinamizando suas relações com as condições de produção de existência social e fortalecendo o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Acreditamos que a proposta de formação integral desenvolvida pelo Mais Educação, poderia contribuir significativamente para que as escolas e a comunidade pudessem reconhecer sua identidade e se fortalecerem como espaços de formação humana emancipatória. Porém o que verificamos é que o programa não consegue atingir esse objetivo por não dialogar com a lógica do campo.

“Mas eu acho importante aprender a mexer com as máquinas, falar as línguas de outros países acho que é aprender um pouquinho de tudo do saber do mundo e do saber daqui do nosso lugar”. (Pai B).

“mais podia ser coisa do lugar também, as doenças, as comidas, o trabalho na roça. Do jeito que ta é ruim, um pouco ruim”. (Pai B).

As expectativas e possibilidades da formação integral na visão dos pais se apresentam ancoradas à vida no campo. Não somente um campo somente da enxada, mas o campo de possibilidades materializadas pela escola com a oferta da formação integral articulada à produção e reprodução da vida no campo. O Programa não oferece em sua organização estrutural condições para materialização destas. O povo do campo quer o direito ao acesso e a permanência a uma educação de qualidade que dialogue com suas organizações, que implica numa formação nas diversas dimensões, ou seja, política, social, econômica e cultural.

“É igual eutôfalano com a senhora eu acho que assim neh se chamasse o pai dos menino tudo, fizesse uma reunião, a gente pudesse falar assim, falar o que a gente acha, podia melhorar, neh, miorava bastante, neh”.(Pai A).

“O dona, [...] a gente vai pouco na escola, então a gente num participa, as vez tem uma reunião lá pra entregar boletim, esses trem e é sempre a mesma coisa, assim eles não tem, num muda nada, então assim, a gente vai pegar as nota, eles fala como é que o menino ta indo”. (Pai A).

As falas dos pais evidenciam que a participação da comunidade nas decisões da escola resume-se a participar fisicamente das reuniões promovidas pela escola, sem que esta exerça a escuta e faça uso das situações problemas ou sugestões trazidas por si. A participação da família, tanto no contexto da formação integral, quanto no contexto de formação defendido pela Educação do Campo é um componente essencial. Como diz o ditado popular que se remete muito à concepção aqui defendida de Educação Integral, “para educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira”.

A gestão participativa favorece o desenvolvimento das atividades de forma transparente, descentralizando as decisões com o fomento à participação dos sujeitos que constituem o território da escola. Porém, as falas dos pais revelam que a escola ainda não dá conta dessa tarefa, pois, seria preciso transformar a sua e abrindo-se ao diálogo democrático com a comunidade e à construção de um processo de participação coletiva. Quanto a isso Cavaliere (2009, p. 57) acrescenta a importância da intencionalidade e comprometimento dos atores envolvidos no processo de formação,

Uma escola que envolva atores sociais de fora dela, incorporando a diversidade cultural da realidade que a envolve, estará aproximando-se dessa transformação [aproximação entre as classes populares e os modos de socialização da escola]. Mas esta não prescinde de um projeto político pedagógico, sem o qual o ato educativo intencional fica comprometido.

Diante dessa situação, cabe indagar como o Mais Educação poderia favorecer formas mais participativas de relação com a comunidade. O engajamento da família e da comunidade no fazer pedagógico das escolas constitui oportunidades ricas de aprendizagem, porém é importante pensar que a relação família/escola tem sido historicamente marcada por tensões e pelo estabelecimento de parcerias frágeis. Nesse sentido, caberia às escolas uma postura de acolhimento e abertura para a participação efetiva das famílias na gestão da escola. O desenvolvimento de oficinas que partam dos problemas locais, a construção de projetos de trabalhos de interesse dos estudantes e da comunidade na gestão dos processos escolares.

Na sua concepção o Programa Mais Educação prevê a valorização da gestão democrática, da qual todos os agentes envolvidos participem ativamente das etapas de planejamento, execução e fiscalização. Nóbrega e Silva, J. (2011, p. 14) afirmam que:

[...] para potencializar a construção da relação da escola com a comunidade o programa prevê que a direção fique com a incumbência de potencializar a participação de todos na gestão escolar, formando uma equipe democrática de trabalho, congregando sujeitos e agregando valores significativos. A gestão democrática segundo o documento é condição para a qualidade educativa.

Entretanto, é preciso problematizar as limitações do diretor na implementação de uma gestão democrática num contexto marcado pela fragilidade institucional. Esta responsabilidade pode ser atribuída somente à direção? O Programa não deveria prever mecanismos que instrumentalizassem a prática com indicação da coresponsabilidade Estado? Ampliar a participação da comunidade, romper com os muros materiais e simbólicos que separam a escola da comunidade exige a ruptura com o processo histórico da educação no Brasil, onde a escola se fechou, colocando-se numa condição de supremacia em relação a realidade do seu entorno.

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar. Para isso, o estabelecimento de ensino precisa aprender a dar sentido ao ato de escutar. Essa participação deve ser assegurada em todas as decisões da escola, desde a organização do projeto político pedagógico, até a gestão do trabalho. Sua efetivação pressupõe instâncias colegiadas que tenham funções consultivas e deliberativas, conforme Rodrigues (1987, p.43) sugere

É necessário ter em mente que a democratização da gestão educacional não ocorrerá sem uma compreensão mais ampla da função política e social da escola, locus privilegiado da educação sistematizada, e da sua importância no processo de transformação da sociedade, à medida que ela se compromete com a função de preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos.

A educação integral pressupõe uma educação escolar que propicie a ampliação das tarefas sociais e culturais, portanto deve convergir intencionalmente a uma formação que privilegie a cooperação e a participação.

Na análise das entrevistas fica evidente que os pais, ao mesmo tempo em que reconhecem as fragilidades da participação das famílias na escola, percebem os

benefícios que a interação família-escola poderia proporcionar para a melhoria da qualidade da educação oferecida na comunidade:

[...] num sei, as vez fizesse uma reunião assim com os pais, eu penso de um jeito e outra pessoa pensa de outro jeito, num sei. [...] É igual eutofalano com a senhora eu acho que assim neh se chamasse o pai dos menino tudo, fizesse uma reunião, a gente pudesse falar assim, falar o que a gente acha, podia melhorar, neh, miorava bastante, neh. (Pai A).

É importante ressaltar que Educação Integral exige a integração da escola à comunidade em permanente diálogo, construindo significados a partir da inserção de sujeitos e do respeito aos seus anseios e perspectivas.

A educação abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços, na escola e para além dela. No entanto, é atribuída à escola toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente das crianças e jovens. Sem dúvida, cabe à escola a sistematização do conhecimento universalizado, mas o sucesso de seu trabalho em muito pode enriquecer-se ao ampliarem-se as trocas com outras instâncias sociais. (MEC, 2009 p.15)

É imprescindível que a escola intensifique esforços no sentido de mobilizar os que vivem em torno dela e que junto com a comunidade se organize e estabeleça. Não aprendemos a viver para depois nos integrarmos à vida: vivemos. Esse era um dos ideais de Anísio Teixeira, o de introduzir vida na escola. E a escola é um território onde a vida pode se fazer presente, contribuindo com relações essenciais para nossa formação, crescimento e realização, porque, abrindo as portas, ela permite a comunidade participar de sua rotina, constituindo-se num espaço de trocas e diálogos onde os conhecimentos se constroem e são partilhados.

O território da comunidade pode ser redescoberto como espaço de educação e de aprendizagem, potencializando sua integração e interação com o espaço escolar por meios de atividades que otimizem os processos educativos. Outro ponto de discussão que a Educação do Campo considera atual e importante e que o Programa Mais Educação poderia contribuir para intensificar as reflexões é a discussão de gênero. Ele prevê em suas orientações discussões relacionadas aos direitos humanos. Contudo as materializações dessas orientações deixam a desejar nessa escola. Os pais não só percebem, mas também ressaltam a necessidades de reflexões/ações que incentivem a tolerância em seus diversos níveis. O campo ainda carrega ranços de uma cultura

machista e seria importante se as atividades do Programa trabalhassem a igualdade de gênero no âmbito dos direitos humanos, abordando o respeito entre as pessoas e garantindo o direito a sua identidade.

“Eu sugeria , eu falei que se eu mandasse nas escola eu ensinava eles a comer e lavar o próprio prato. Eu sugeria isso, igual a pia cheia de vasilhas para lavar eu falo: “- Junior lava as vasilhas pra mim”. Ele : “- Eu não sou menina” (Mãe E).

A necessidade de a escola ampliar suas funções vem acontecendo por imposições das relações que se estabelecem na atualidade e a Educação Integral se mostra um instrumento de efetivação de tal ampliação de maneira democrática, devendo as escolas estabelecer novas condutas e construir novas concepções no que diz respeito à formação humana. A busca dessa nova identidade escolar está intrinsecamente ligada a um projeto amplo de sociedade, rompendo com paradigmas e visões de educação, aprendizagem, espaços, territórios desvelando possibilidades para a efetivação da educação e “[...] a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano em geral” (SAVIANI, 2008, p. 103).

Como política pública, o Programa Mais Educação deveria se basear na lógica da cidadania, integrando de forma sustentável as ações em torno dos sujeitos e dos territórios onde vivem, intensificando a confiança social nas ações públicas. Nesse sentido, a Educação do Campo pode contribuir ao propor paradigmas que ressignificam Educação Integral como educação pública e de direito, rompendo o isolamento das escolas enquanto instituições mantenedoras e transmissoras de saberes, reinventando propostas curriculares que dialoguem pedagogicamente e intencionalmente com a comunidade, dialogando com as políticas sociais e educacionais. É importante levar em conta que, no contexto do campo, o acesso à moradia, à terra produtiva, a relação campo e cidade e a migração, dentre outras questões, devem compor as reflexões sobre a promoção e proteção dos direitos humanos.

As atividades poderiam contribuir para a formação em dimensão política promovendo entre os estudantes a reflexão e diálogo sobre seus direitos e responsabilidades enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos.

A arquitetura da escola que trabalha numa perspectiva de formação integral à luz da Educação do Campo, deve ser pensada, não só como espaço físico, mas como uma grande teia de relações estabelecidas e fortalecidas em parcerias que comunguem com a proposta de ofertar educação de qualidade aos estudantes da escola pública atrelada à uma formação emancipatória e integral, proposição defendida pelo Ministério da Educação:

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (MEC, 2009, p.18).

Diante da complexidade, mas também das possibilidades de desenvolver educação integral nas escolas do campo, compreendemos os desafios que se apresentam às práticas dos professores. De pouco adiantará a organização da escola com vistas à formação integral se o professor na sua prática cotidiana não se comprometer e se envolver com um projeto de formação emancipatória. A práxis sua prática é a condição para uma educação revolucionária, de modo que elas possam revelar a intencionalidade política e desenvolver ações contribuam para a luta contra a opressão.

Schelling (1991, p.35) cita a crítica de Gramsci a esse conceito de cultura:

Precisamos nos livrar do hábito de ver a cultura como conhecimento enciclopédico, e os homens como simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que tem de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário, permitindo a seu proprietário responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente perigosa, em particular para o proletariado. Serve apenas para criar pessoas mal-ajustadas, pessoas que acreditam serem superiores ao resto da humanidade por terem memorizado certo número de fatos e datas.

Na construção de um projeto de escola integral no campo, o papel do professor na condição de mediador do conhecimento e promotor da emancipação na luta contra o poder hegemônico é muito importante, pois ele precisa ser muito bem formado para que tenha condições de executar essa difícil atribuição. Assim, para um programa de educação integral à luz da Educação do Campo, ele não deve ser um monitor, como previsto no Programa Mais Educação: Essa tarefa requer um profissional com formação adequada e preparada para a docência.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação sozinha não muda o mundo, mas sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

O objetivo deste trabalho foi compreender como a Educação Integral pode dialogar com a Educação do Campo a partir da experiência de pais de uma escola localizada na comunidade rural de Padre João Afonso. Os resultados indicam uma distância entre a expectativa desses e as ações que a escola, por meio do Programa Mais Educação, vem realizando. Essa insatisfação poderia ser expressa por duas frases, em especial: “Essa não é a escola que queremos” e “Não é essa a formação integral que queremos para nossos filhos”.

Nesse contexto, a redução do número de matrículas nas turmas de tempo integral na escola estudada pode ser entendida como uma forma que a comunidade encontrou para dizer que esse modelo não lhe serve. Embora não seja intencionalmente e coletivamente articulado, a resistência de cada pai materializa a sua indignação. Quando a comunidade diz “estou tirando meus filhos”, significa que o projeto não está atendendo seus anseios, mas, não há uma negação da comunidade à escola, mas a proposta que está executando, visto que ela já vem formatada. O Programa não dialoga com as proposições da Educação do Campo, porque não discute a realidade local, não estimula a participação da comunidade, não traz para o contexto escolar as dimensões políticas e sociais da forma como a comunidade se organiza e vive. A escola não é uma ilha nem uma bolha, mas parte importante da comunidade e, por isso, deve se colocar à disposição desta, de forma a atendê-la.

Mesmo contendo sinalizações de possíveis diálogos via macrocampos específicos para as escolas do campo, o Programa ainda se apresenta como uma adaptação do modelo urbano para as escolas no espaço urbano, não propiciando a discussão da natureza da escola do campo. Na comunidade pesquisada, o estabelecimento de ensino, no tocante à implementação do Programa, não logrou materializar o diálogo com a realidade local, o qual pode, sim, apresentar resultados muito positivos na cidade, porque foi construído para atendê-las. Foi pensado para o modo de produção e reprodução da vida na cidade, não no campo. Assim, as escolas rurais teriam que se adequar ao mesmo, o que acaba acontecendo de forma impositiva e inadequada.

Devemos dizer que a construção de uma escola do campo de qualidade deve ser uma exigência social, exigência de um grupo, nesse caso, de camponeses que têm na escola um importante instrumento na luta contra as desigualdades. A ascensão social nas áreas rurais muitas vezes é oportunizada pelo acesso ao código dominante da norma culta. Quando o grupo de pais pesquisados na de Padre João Afonso retiraram seus estudantes das turmas de tempo integral da escola estão dizendo que essa educação, nesse modelo, não lhes serve, não atende suas demandas.

É tempo de o poder público perceber que projeto de escola o povo do campo almeja. Para as escolas localizadas em áreas rurais, ou escolas em áreas urbanas que atendem em sua maioria estudantes provenientes do campo o modelo aqui apresentado de Educação Integral denominado Mais Educação é inadequado, porque não se presta a exercer uma das premissas da Educação do Campo, que é a intervenção social, seja ela manifesta individualmente, ou coletivamente. Ficou evidente na voz da comunidade que ele não mobiliza os sujeitos na luta pelos seus direitos, não oportuniza as discussões dos problemas que se passam e que interferem na vida dessas pessoas, ou dialoga com a cultura local de maneira reflexiva e crítica, por exemplo, no tocante às relações fundiárias que tanto sangraram a história desse povo na luta pela terra. Igualmente, o Programa desconhece o histórico acumulado de discussões empíricas e científicas que a Educação do Campo tem a oferecer com indicativos de possibilidades para que possam ressignificar seu projeto de escola e se organizar com vistas a assumir a identidade de escola do campo.

O momento histórico de criação do Programa era favorável, para caminhar e evoluir no sentido de atender os povos do campo em suas especificidades. Porém, isso se perdeu, perdendo também a oportunidade de propor um programa de Educação Integral que fortalecesse as discussões relevantes para a Educação do Campo. Os resultados dessa pesquisa contribuem para a discussão de uma proposta que pode ser construída com os diversos movimentos do campo com vistas ao alargamento do tempo na escola para as escolas localizadas em áreas rurais de modo qualitativo.

É importante ressaltar que o Mais Educação é uma ação indutora da política de Educação Integral, ao evidenciar as fragilidades que o mesmo apresenta no que diz respeito a sua oferta aos sujeitos do campo esse estudo concorre para que os estados e municípios, formulem novas propostas de Programas para tal realidade. Outro ponto merece ser destacado quanto à elaboração do Programa é a inserção dos macrocampos pensados para atender as escolas do campo, que sinaliza uma predisposição política do

atual momento histórico em reconhecer as necessidades que as escolas do campo enfrentam. Esse reconhecimento é sinal de que o Ministério da Educação compreende que existe um campo, com atores sociais que reivindicam uma educação diferenciada, não diferente. Mesmo timidamente essa ação deve ser valorizada e reconhecida no cenário de avanços e conquistas da educação na perspectiva da Educação do Campo.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso. A Educação do Campo, indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. (FERNANDES, MOLINA, 2005, p. 68).

De um lado, somos responsáveis por sua construção, por outro lado, quando se trata da escola pública, no campo ou na cidade, não podemos imaginar que será possível concretizar esse projeto sem a decisão política, pois, sozinha, a escola não pode cumprir com sua tarefa social, até porque ela não existe isolada do contexto. O papel do estado é formular políticas públicas e dar condições para que elas se materializem, cabendo às instituições e a sociedade a sua execução e acompanhamento. A escola, assim como a comunidade, tem responsabilidade pelo êxito e o fracasso das políticas públicas. Quando falamos em gestão participativa tratamos de corresponsabilidades na execução de projetos.

O Estado, devido a sua abrangência tem grandes desafios no sentido de dar conta das especificidades locais, sendo papel do cidadão fazer esse processo de tradução e adaptação. Além da crítica ao estado é preciso fazer a autocrítica no sentido de identificar o que impede a mobilização e a participação da comunidade para reverter esse processo. Mesmo na Educação do Campo, essa questão não está resolvida, a da distância entre a proposta de gestão participativa, do envolvimento dos sujeitos com todos os processos de formação escolar e o real engajamento dos alunos das licenciaturas de Educação do Campo, ou das EFAs, por exemplo.

Entendemos que esse processo é lento e gradual, ele depende de uma disposição de querer mudar uma forma de relação social. Esperar respostas do estado faz parte de uma lógica paternalista, assistencialista e que exclui o potencial de transformação dos atores sociais postos em cena. É preciso reverter essa lógica para que se instale um processo participativo, de corresponsabilidades, de comprometimento coletivo.

A organização do Mestrado Profissional na Universidade Federal de Minas Gerais exige que ao término do curso seja apresentado um produto, que se pautar nos resultados percebidos. Para isso, acrescentamos uma proposta de Educação Integral para o campo deveria ser diferente do que está posto, devendo se basear em uma escola atrelada à vida, à realidade, adaptada aos tempos e espaços, às necessidades e ao modo de vida em nome de uma escola que compreenda a dinâmica do campo, que enxergue que ele não é um espaço bucólico, mas lugar de trabalho às vezes árduo, com tensões que fervilham a todo o momento, território em movimento, que está vivo e em transformação, e que se aproprie dos princípios da Educação do Campo.

O programa deve pensar em uma escola que transite pelo meio, sabores e dissabores da vida. Experiências como esta, mesmo que pontuais já vem acontecendo. Inúmeras formas de organizar o alargamento do tempo de formação escolar estão sendo desenvolvidas. Elas são exitosas e poderiam indicar novas possibilidades, como a alternância nas Escolas Famílias Agrícola, as práticas desenvolvidas nas escolas de assentamentos, que poderiam ser implementadas nas escolas regulares que desenvolvem práticas de alternância, mesmo sem ter consciência, ainda, de que isso seja uma metodologia.

A proposta é, pois, que seja pensado em nosso estado um Projeto Piloto, visando uma nova organização do tempo e do espaço em escolas localizadas em áreas rurais construído com a participação dos movimentos sociais do campo. Ao decidir pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção teórica e metodológica transformadora, envolvendo suas discussões nas opções de concepção de homem, de sociedade e de educação. A comunidade ajuda a construir, a definir o que é educação integral para ela. Definição é uma opção política, compreendida como possível e necessária de se materializar na seleção do que e como ensinar, pela comunidade e pela escola, como forma de contribuir na transformação de uma realidade social, a partir da práxis.

Essa construção coletiva desse novo programa de alargamento do tempo nas escolas do campo deve reconhecer em sua estruturação os diversos modos de produção da vida no campo, reconhecendo o povo que vive no campo, bem como a realidade da escola do campo, muitas vezes tão precária. Que seja reconhecida a formação em dimensões políticas, culturais e sociais, atendendo os três níveis de ensino ofertados pela educação básica e que, na execução das atividades, haja docentes com formação necessária para atuar.

Partindo das manifestações dos pais nesse estudo será elaborado um projeto com vistas a atender às especificidades descritas. Serão contempladas cem (100) escolas, em diferentes regiões que serão definidas de acordo com as demandas recebidas pela Coordenação de Educação Integral da Secretaria de Educação de Minas Gerais, de modo, que cada uma delas possa sediar a implantação do projeto em um nível de ensino. Assim, garantimos o atendimento a todos os níveis de ensino da Educação Básica. Esse projeto deverá fornecer subsídios para a implementação de políticas públicas de Educação Integral para as escolas do campo do estado, quiçá para o país. O projeto deverá contar com parcerias dos movimentos sociais e universidades com experiências em educação do campo, bem como da equipe da Coordenação em Educação Integral do estado. Considerando os argumentos defendidos pelos pais nessa análise utilizaremos a pedagogia da alternância como instrumento didático pedagógico de ensino.

Quanto às atividades e ou oficinas previstas, continuaremos dando visibilidade às dimensões sociais e culturais, porém com fortalecimento da dimensão política como fundamento das práticas. Realizaremos seminários para que as experiências sejam compartilhadas e possam contribuir para a inserção da proposta em outras escolas e redes de ensino. Incentivaremos o intercâmbio entre as escolas referências por meios eletrônicos, às escolas serão acompanhadas por uma equipe específica, para fornecer orientações quanto aos desafios que surgirão, bem como realizarão avaliações da experiência com elaboração de indicadores. A ideia é acompanhar e verificar o grau de aceitabilidade e eficácia do projeto, assim será possível verificar os níveis de resultados obtidos em cada modalidade, e estudar soluções para os desafios encontrados. Para execução da proposta serão selecionados professores que tenham formação adequada ao nível de atendimento previsto, salientando como critério experiências com as temáticas em questão. Os professores deverão realizar curso de formação continuada, com vistas ao aprimoramento da experiência a partir da prática do professor. A Secretaria de Estado da Educação por meio da Coordenação de Educação Integral disponibilizará recursos para que o projeto seja implantado e executado. Apresentamos um desenho prévio do projeto que deverá ser amadurecido, dando visibilidade ao fazer pedagógico da educação integral à luz da educação do campo. Compreendendo que a formação integral é também um direito constitucional.

Finalizamos nosso estudo, não com a sensação do dever cumprido, mas com uma inquietude latente, pois poderíamos ter ampliado a discussão, lacunas podem ser percebidas nesse estudo, mas essa discussão não daria conta de abarcar toda a

problemática concernente ao tema, haja vista a imensidão da tarefa. Além disso, outras inquietações despontam, quando visualizamos a Educação do Campo ainda fragilizada. Há muito que se pesquisar, e o compromisso de compartilhar nossos resultados de pesquisa para que exerçamos uma intervenção gradativa na sociedade se faz necessário de forma a contribuir para melhorar a vida dos camponeses.

A Educação Integral articulada à Educação do Campo surge, dentre outros, para romper com a lógica selvagem do capital se projetando no cenário político, significando uma ruptura com os conceitos até então disseminados, propondo um olhar novo sobre a educação oferecida para os sujeitos que vivem *no* e *do* campo. Não um olhar de piedade, mas enxergando nesses sujeitos potencialidades e possibilidades de tomarem nas mãos as rédeas de sua vida, vida esta na qual possam desfrutar, igualmente, dos confortos, acessos e permanências. Sem negligências, mas passível de aderências que não anulem, mas acrescentem. Nessa perspectiva, a Educação Integral tem também a função de contribuir para a emancipação dos sujeitos.

Ghedin (2012, p.19) postula que:

A educação do campo possibilita-nos ver como é possível operara passagem da não condição humana para sua condição de ser sujeito. Esse conceito forjado na modernidade ainda não operou seus sentidos na cultura contemporânea, por mis que tenham sido abandonadas suas potencialidades interpretativas do mundo por meio dele. Não é o abandono do conceito que garante sua morte, mas o aniquilamento daquilo que ele representa em termos epistemológicos.

Nesse contexto, a Educação do Campo e a Educação Integral por meio dos seus princípios e concepções se contrapõem ao modelo de educação que está posto, buscando a emancipação dos sujeitos, estimulando o exercício da cidadania de maneira consciente e participativa.

A dialética da educação responde a uma dinâmica de contradição que marca politicamente as sociedades de classe. Conscientização e libertação são elementos importantes para se entender a educação como ato político comprometido com as mudanças significativas da sociedade. (idem, 2012, p.47).

A educação como direito a diversidade dos povos do campo, enquadra um cenário recente de discussões e pensar essa educação é pensar os movimentos e seus atores sociais, lembrando que o seu reconhecimento é combatido em espaços de indignações, tensões e lutas. Construir a escola do campo é um desafio constante, seu

direito não é garantido, tendo que ser constantemente forjado. As práticas de educação integral podem fomentar a conscientização e induzir o protagonismo. Quanto a isso, Freire (1977, p. 48) ressalta:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...] Ninguém luta contra forças que não entende cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

É necessário que a indignação contamine a todos os sujeitos que vivem e residem no de do campo, compreendendo-se como protagonistas nos processos de luta, conscientes de que sem luta articulada os objetivos serão arrefecidos. É preciso se manter ativos para nos fazer ouvidos “o campo contaminou com sua dinâmica e indagações o pensamento pedagógico. (...) Não é a academia, nem o MEC ou as secretarias que puxam o olhar para o campo: é sua dinâmica incômoda que nos acorda e atrai nossos olhares”. (ARROYO, 2010, p.10).

Pensar a Educação Integral nas escolas do campo é um desafio, pois, no campo, a necessidade das famílias, dada a seguridade da escola para zelarem pelos filhos é menor que nas cidades. Nele, a formação se estende à família, ao trabalho social, uma vez que as relações cotidianas estabelecidas constituem espaços formativos.

O campo continua sendo um espaço de tensões, onde trabalhadores e trabalhadoras lutam pela garantia de seus direitos. A Educação do Campo está sendo gestada nessa dinâmica, concebida no movimento plural de inserção e reconhecimento da diversidade. Miguel Arroyo (2011, p. 16), estimula as seguintes reflexões:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo?

A Educação Integral deverá fomentar possibilidades para o homem do campo, tornando a escola e a comunidade espaços sociais e educativos a fomentar a construção

da escola no mundo e do mundo na escola, porque a educação se faz em vários espaços, no campo com os sujeitos do campo e, por isso, precisamos romper com o estigma de escola da roça, atrasada, de gente e para gente fraca, atrasada. Somos sujeitos com potencialidades e esse reconhecimento depende de cada um de nós, trabalhadores, professores, estudantes, enfim; de todos que vivem e sobrevivem do campo e no campo, não como destino, mas como opção de vida.

Nesse sentido, a organização pedagógica da escola precisa ser intencional, de maneira a contribuir com a formação humana e integral dos estudantes e suas famílias. A construção de propostas curriculares distanciadas da realidade sociocultural dos camponeses contribui para que eles neguem sua condição, influenciados pela ideologia de que o campo é lugar de atraso. Ora, se isso já é fortemente evidenciado pela mídia, cabe à escola fazer o diferencial na vida dessas pessoas, refutando essas ideias preestabelecidas.

A organização curricular deve levar em consideração seus sujeitos, modos de produção e os diversos saberes que envolvem a comunidade, fornecendo subsídios para a compreensão do mundo. Trata-se de uma educação que parte da realidade, dos interesses dos estudantes e que os leva à crítica. O currículo não deve ser algo a ser transmitido, mas terreno em que ativamente se cria e produz cultura, respeitando a diversidade da população do campo. Arroyo (2004, p. 79) aponta:

[...] a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de Educação Básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo pertencesse a um passado a ser esquecido e a ser superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção.

A escola do campo não vai surgir do dia para a noite, e a construção da identidade na perspectiva da Educação do Campo é morosa, requer um nível elevado de conscientização dos sujeitos, que proponham na escola e na comunidade uma formação humana vinculada a uma concepção de campo, onde a luta por políticas públicas possa garantir o acesso universal à educação, onde o projeto de educação seja construído com os camponeses para que, dessa forma, as matrizes pedagógicas do trabalho e da cultura possam ser vinculadas e que, nesse ínterim, a valorização do profissional docente seja efetivada. Afinal, para a Educação do Campo, escola é mais que escola: é espaço de vida.

Não existe receita para se fazer Educação Integral à luz da Educação do Campo, e existisse não seria igual para as escolas da cidade, porque o modo de fazer se difere em suas peculiaridades. Aliás, na verdade, ainda não existe uma proposta concreta de Educação Integral para a Educação do Campo. Quando um estabelecimento de ensino trabalha na perspectiva da Educação do Campo ele já se predispõe à Educação Integral. Mas se fosse pensado um programa de fomento à Educação Integral para as escolas do campo, com certeza seria diferente do Mais Educação com a estrutura que apresenta hoje. Seria preciso outro programa, porque este não atende os sujeitos do campo.

9 REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1995.

ARROYO, M. G. **A educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Org.). **Por uma educação do campo**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e currículos**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Que Educação Básica Queremos para os Povos do Campo** In: Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, 12 a 16 de setembro de 2005. Luziânia, GO.

_____. **Por Uma Educação do Campo**. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (org.). 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BEGNAMI, J. B. **Uma Geografia da Pedagogia da alternância no Brasil**. Brasília. Cidade, Unefab Documento Pedagógico. 2004.

BOIX, R . **La escuela rural: funcionamiento y necesidades**. Madrid: CISSPRAXIS, ColecciónCompromisoconlaEducación, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje**. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> acesso em 12 de agosto de 2014.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007.

_____. **Lei n. 10.172 Plano Nacional de Educação**. Brasília, 09 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov>. acesso em 24 de abril de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº1/2006. **Dias Letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância(CEFFA)**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. **Portaria Interministerial n. 17 de 24 abr. 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 26 abr. 2007. nº. 80, seção 1, p. 5. Disponível em: <<http://migre.me/ivUjr>> Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. **Decreto 2.208**, MEC, Brasília, 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

_____. **Lei n. 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Manual do Programa Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas.**

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: Inep/MEC, 2006.

_____. **Programa Mais Educação : gestão intersetorial no território** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.** Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo.** Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2003.

_____. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória).** In: THERRIEN, J. ; DAMASCENO, M. N. (coord.). Educação e escola do campo. Campinas: Papirus, 1993.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** (Org) Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BUJES, M. I. E. **O currículo da educação infantil como dispositivo pedagógico.** Canoas: Ulbra/Programa de PósGraduação em Educação. Trabalho apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Florianópolis: UFSC, nov. 2002.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, M., CALDART, R., MOLINA, M. (org). **Por uma Educação do Campo.** Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e mais do que escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** – Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

_____. **A escola do campo em movimento.** In: BENJAMIN, César; CALDART, RoseliSalette. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, , 2000, nº 03.

_____. **Sobre a Educação do Campo.** In: SANTOS, C. A. dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo.** 1. ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008. v. 7: Campo –Políticas Públicas – Educação.

CANÁRIO, R.A **Escola no Mundo Rural: Contribuições para a construção de um objecto de estudo. Educação, Sociedade e culturas.** Porto. nº14, 2000, p. 121-139.

CALVÓ, P. P. Introdução. In: **Pedagogia da Alternância – alternância e desenvolvimento.** Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

CAMINI, I. **Formação do Professor na Perspectiva Popular: Contribuições para o meio rural.** Porto Alegre: Mediações, 1996.

CASTRO, G. **Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru, São Paulo, EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?**In: Educação & Sociedade., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, v.21, p. 51-63, 2009a.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, L. M. C. D. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral. Curitiba, 1996.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Brasil: IBGE, 2011. Disponível em: Acesso em julho de 2014.

COLEMAN, J. **Social Capital in the Creation of Human Capital**. *American Journal of Sociology*. v. 94, Supplement 1988.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

DAMASCENO, M. N. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política**. In: THERRIEN, J. DAMASCENO, M. N. (orgs). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 8. ed. atualizada. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

FERNANDES, B. M. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**: In Molina, M. C. **Educação do Campo e**

Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento agrário, 2006.

FERNANDES, B. M. ; ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo, Coleção Por uma Educação Básica do Campo**, vol. 2. Brasília, 1999.

FERNANDES, B. M. CERIOLI, P., CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**: texto Preparatório In: FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** São Paulo: Ática, 1968.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FILHO, L. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1950.

FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: **Microfísica do poder.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 2007.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 28ª Ed, 2005.

_____. **Educação na Cidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação omnilateral.** In: C. R. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. **Para chegar lá juntos e a tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos.** 21ª- Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998.

- _____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GHEDIN, E. **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. 1ª ed. RIO DE Janeiro: Zahar. Ed. 2002.
- GIMONET, J. C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação**. In: **Pedagogia da Alternância – alternância e desenvolvimento**. Primeiro Seminário Internacional, Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.
- GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. In: CENPEC, nº 2. Educação integral. São Paulo, 2006.
- GONÇALVES, J. S. **A agricultura sob a égide do capital financeiro: passo rumo ao aprofundamento do desenvolvimento dos agronegócios**. In: **Informações Econômicas**, v. 35, n. 4. São Paulo, 2005.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol2. 3ª edição. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição Carlos Nelson Coutinho - com Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2004.
- HAGE, S. M. Editorial. **Comunica multissérie**. Belém, Pará; Ano I n. 1, fev. 2004.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KOLLING, E. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, E. ; CERIOLI, P. ; CALDART, R. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”,** 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação Omnilateral.** 2003. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

MACIEL, C. L. A. **Educação Integral em Tempo Integral: Concepção e Prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), 2014.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil: As Lutas Sociais no campo e seu lugar no processo político.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MOLL, J. **Um paradigma contemporâneo para Educação Integral.** Revista Pátio. Porto Alegre, nº 51, 2009.

MOLL, J. **ACidade Educadora como Possibilidade: apontamentos.** In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre.** São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. **Nossa concepção de educação e de escola.** Dossiê MST-Escola, Setor de Educação do MST, 2001.

MUNARIM, A. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil.** In: MEURER, A. C. (Org.) **Dossiê: Educação no Campo.** Revista do Centro de Educação. Santa Maria, UFSM, 2008. Vol. 33, nº1. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/12304/7068>.

Acesso em 22/10/2014.

NASCIMENTO, M. E. P. **A Pedagogia de FRENET, Natureza, Educação e Sociedade**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

NETO, J. P. Brasil de Fato. Veranópolis. 10/11/2015. Entrevistador: TAQUES, L. H. C.

NASCIMENTO, M. I. M. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional**. In: Navegando na História da Educação Brasileira (HISTEDBR). Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html. Acesso em 04/10/2014.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: Acesso em: 14 dez. 2014.

PADILHA, P. R. **Educação integral e currículo intertranscultural**. In.: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. – Porto Alegre: Tomo Editorial; Campinas, 2001.

PEREIRA, S. S. S. **Relações educacionais entre famílias rurais e escola: um estudo na Escola Estadual Taylor-Egídio em Jaguaquara – Bahia**. 2005. 166 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Católica do Salvador, Salvador. 2005.

PERRENOUD, P. **A prática Reflexiva do Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: expressão popular, 2011.

QUEIROZ, J. B. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, 2004.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROBIN, P. **Manifiesto a los Partidarios de la Educación Integral: un antecedente de la Escuela Moderna**. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1981.

ROCHA, I. A. MARTINS, M. de F. A. MARTINS, A. A. Org. **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, comunidade e movimentos sociais**. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2012.

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia**, São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, A. de F. T. dos. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: EdUsp, 2006.

SANTOS, S. V. A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009. Disponível em: Acesso em: 25 out. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003. . Escola e democracia. 40.ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHELLING, V. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SCHNEIDER, S. **O Trabalho Infantil no Ramo Agrícola Brasileiro: uma apreciação do estudo da OIT**. Porto Alegre: Instituto de Formação Sindical Irmão Miguel, Fetag-RS, Série Documentos No. 01. 2005.

_____. In: BEGNAMI, J. BURGHGRAVE, T. de. Org. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**, UNEFAB, Orizona, GO, Julho de 2013.

_____. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo Alternância ou Alternâncias?** Editora UFV, Viçosa, 2003.

SIMONETTI, A. **O Desafio de Alfabetizar e Letrar.** Fortaleza: Editora IMEPH, 2007.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 13, p. 5-24, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira).

_____. **Educação não é privilégio.** 4ª ed.. São Paulo: Nacional, 1977.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, v.13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

10 APÊNDICES

Apêndice A - Entrevista semi-estruturada:

1- Características dos Participantes:

O grupo de pesquisa será composto por pais de estudantes da comunidade de Padre João Afonso no município de Itamarandiba, que cancelaram ou não matricularam estudantes nas turmas de tempo integral entre os anos de 2012 a 2015 na escola estudada. Os pais foram contactados pessoalmente pela pesquisadora em conversa informal e todos eles demonstraram disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

2- **Local e duração da entrevista:** As entrevistas aconteceram na casa dos pais e a duração dependeu do ritmo de cada conversa.

3- Roteiro da entrevista semi-estruturada

01- Para você o que é educação integral?

02- Conhece o Programa de Educação Integral que a escola municipal desenvolve?

03- O que o levou a cancelar ou não efetivar a matrícula de seu (a) filho(a) na escola?

04- Para você existem diferenças na escola da cidade e da zona rural?

04- Acredita que uma escola localizada em área rural precisava de uma proposta de educação integral diferente?

05- o que você acha que seria importante a escola desenvolver nas atividades do tempo integral?

Apêndice B -Formulário de identificação do grupo de estudo (pais/mãe dos estudantes)

Nome: _____

Idade: _____

Escolaridade:

Anos iniciais do ensino fundamental incompleto

Anos iniciais do ensino fundamental completo

Anos finais do ensino fundamental incompleto

Anos finais do ensino fundamental completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Atividade profissional _____

Ano de escolaridade do filho:

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

O pai/mãe:

Cancelou matrícula

Não efetivou matrícula

Assinatura do pai/mãe entrevistados

Apêndice C: Categorias e excertos marcados pelos juízes

Prezados Colaboradores (Juízes):

Segue abaixo o quadro das categorias construídas a partir da leitura e codificação das entrevistas realizadas para a minha pesquisa. Peço a sua contribuição no processo de validação das mesmas. As categorias foram agrupadas em três eixos:

1. Programa Mais Educação: incluindo críticas e informações sobre o programa
2. Programa Mais Educação e comunidade: incluindo informações e percepções sobre a relação entre o programa e a comunidade/família
3. Expectativas em relação ao programa: incluindo sugestões e expectativas que os pais tem em relação ao programa.

A partir da definição de cada categoria, classifique os excertos abaixo, indicando o número das categorias entre parêntesis.

1- Programa Mais Educação

CATEGORIAS:

- 1.1- **Críticas às atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação:** afirmações que fazem críticas às formas de organização das atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação.
- 1.2- **Conhecimento sobre o Programa Mais Educação:** afirmações que revelem o conhecimento acurado de aspectos conceituais e sobre as atividades desenvolvidas pelo do Programa Mais Educação.

2- Programa Mais Educação e Comunidade/Família

CATEGORIAS:

- 2.1- **Programa Mais Educação e o trabalho dos pais:** afirmações que evidenciem a relação entre a ampliação da jornada escolar promovida pelo programa Mais Educação e o trabalho dos pais.
- 2.2- **Impactos do programa Mais Educação na família:** afirmações que evidenciam o impacto da organização do tempo escolar proposta pelo programa Mais Educação na dinâmica familiar.
- 2.3- **O Programa Mais Educação, comunidade e os espaços de aprendizagem:**

2.3.1 Escola: afirmações que evidenciam o reconhecimento da escola como espaço de construção de aprendizagens.

2.3.2 Comunidade: afirmações que evidenciam o reconhecimento da comunidade como espaço de construção de aprendizagens.

2.3.3 Família: afirmações que evidenciam o reconhecimento da família como espaço de construção de aprendizagens.

2.3.4 Atividades do cotidiano/lazer: afirmações que evidenciam o reconhecimento das atividades do cotidiano incluindo as brincadeiras como espaço de construção de aprendizagens.

2.3.5- Trabalho no campo: Afirmações que evidenciam o reconhecimento do trabalho no campo como espaço de construção de aprendizagens.

3- Expectativas em Relação ao Programa

CATEGORIAS:

3.1- Organização dos tempos das atividades curriculares e não curriculares: afirmações que revelam expectativas quanto a organização das atividades curriculares e não curriculares desenvolvidas no Programa Mais Educação.

3.3- Participação da comunidade na gestão do Programa Mais Educação: afirmações que revelam a expectativa que a família participe do processo de implementação/gestão das atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação.

Excertos das entrevistas:

[] Sim, eu tirei meus meninos devido ser da roça, transporte, os meninos saiam de casa escuro e chegavam em casa escuro e também devido ao cansaço, chegavam em casa muitas vezes eles não tinham animo nem pra assistir televisão. E sobre a escola, a escola ensina muito bem no tempo integral, ajuda nas tarefas, ajuda na parte artesanal, muito bom.

[] mas tem muita coisa que a filha precisa é de casa além do que ele aprende na escola ele tem que aprender em casa com a mãe ou com o pai na rotina do dia a dia.

[] Eles precisam de alguma coisa da roça, precisa de aprender alguma coisa.

[] Não precisa ajudar os pais não, só deles estarem olhando já aprendem.

[] cuidar de uma galinha, tudo isso são coisas quer eles vão aprendendo e é preciso também. Só deles olharem uma planta e o crescimento de uma planta já é valioso.

[] podia ter uma horta na escola, muito importante porque ali eles iriam ter contato com a terra veriam as plantas crescerem. Aqui seria uma horta mesmo, uma granja seria muito difícil.

[] No futuro essas crianças que estão hoje mais novas não vão saber como se planta um grão de feijão, elas não vão saber nem como iniciar. A escola ensina a parte dela, ela não ensina isso e se a criança não tem tempo em casa para elas verem os pais fazendo, então no futuro elas não vão saber como que surge aquele grão de feijão.

[] Acredito, porque se mudar várias coisas fica ótimo. Uma coisa que também é muito chata principalmente para os mininos da roça, porque chega de manhã cedo e vai para o campo jogar bola, soa todo, suja todo e volta para a sala de aula parecendo um mendigo.

[] Tem que ter tudo adequado. Ter um banheiro parar as crianças lavarem a roupa e tomar um banho, trocar e ter essas coisas outras coisas também que são importantes para que eles aprendam.

[] Mas seria muito bom se eu conseguisse um tempo integral pra ele e para a'x', pra mim seria bom de mais, ainda mais pra mim que estou trabalhando.

[] “- Ô. Marinha se ele continuar ele vai emplicar e não vai querer vir nem em uma, nem na outra, aí você tira ele do tempo integral e deixa ele só na escola”.

[] assim, por causa, que eu achei muito pesado para as crianças, porque quando era um dia só na semana ou dois dias dava para controlar, mas a semana inteira, as crianças saem de manhã e chegam a tarde, fica muito ruim. A gente precisa deles para ajudar em alguma coisa em casa, no serviço com o pai e aí fica difícil.

[] então ela falou que a aula normal não pode faltar. Eu achei, não só eu como muitas mães, eu não estou concordando com isso não, eu não concordo porque as crianças cansam muito, mesmo que eles brinquem, fazem trabalhos e depois vão brincar e tudo, tanto eles cansam como a gente sente falta deles, eles ficam com os filhos da gente e passa o dia todo.

[] Uma parte é muito bom, a dificuldade é só as crianças passar a semana inteira lá, porque eles estão aprendendo, tudo é para o interesse deles, mas a gente precisa dos filhos em casa.

[] Que nem eu estou falando com ocê, o que ele aprende lá nós não ensinamos aqui, aqui a gente ensina outras coisas.

[] A gente não sabe ensinar o que sabe da escola, mas é aquela educação de pai, ensinar a fazer as coisas.

[] eles tem aquela inteligência de está ali junto com os pais, eles querem aprender, eles vêem o pai fazendo e querem aprender. Eu acho que as crianças passarem a semana inteira na escola vai ser muito difícil, tanto para as crianças tanto para os pais, olhando o pai trabalhar eles estão aprendendo e ajudando.

[] essa escola aqui não tem nem espaço para as crianças, não tem um parque, não tem nada para as crianças se divertirem, só ficar ali na sala, no pátio, sair para fora não pode que já esta na rua, então eu acho que as crianças ficar muito pressas.

[] eu achei bom de mais, ele chegava aqui me ensinando receitas que ele aprendia lá, eu gostei de mais.

[] Convive não, porque o carro pega ele aqui as 6:25 às 6 30 o carro pega de manhã e quem fica no integral chega as 16:30 as 17:00 estão chegando, não tem nem tempo nenhum, porque que é pequeno que nem ele dorme cedo e não tem tempo.

[] Gostava, ele vinha com as tarefas toda feitas ele só chegava e me mostrava o que ele tinha feito, mas trabalho de ensinar tarefa eu não tinha.

[] eles não estavam olhando direito as crianças e eles brincavam muito e ele chegava aqui em casa com as roupas rasgadas no joelho de tanto ficar ajoelhado no chão, chegava com as calças muito sujas.

[] eu sugeria , eu falei que se eu mandasse nas escola eu ensinava eles a comer e lavar o próprio prato. Eu sugeria isso, igual a pia cheia de vasilhas para lavar eu falo: “- Junior lava as vasilhas pra mim”. Ele : “- Eu não sou menina” .

[] igual, se na escola todo mundo terminou de comer, cada um lavar seu prato, nem que depois viesse uma servente e relevasse, mas estava educando, para a casa.

[] É. Eu não deixo meus filhos pois ficam o dia todo na escola e eles precisam aprender a trabalhar, pois não dá pra ficar só no estudo.

[] Mas eu quero que eles estudem coisas do mundo, mas estudem coisas daqui do nosso lugar também se não daqui uns tempos ninguém mais vai saber plantar, os meninos vão esquecer costumes, as coisas que a gente faz.

[] acho que Tempo Integral é para quem, a família que trabalha fora né, na cidade que não tem com quem deixar os menino, aqui é bão a escola ter atividade diferente, os menino aprendeu mais coisa.

[] mais podia ser coisa do lugar também, as doenças, as comidas, o trabalho na roça. Do jeito que ta é ruim, um pouco ruim.

[] Nós precisamos mudar lá em cima é aqui na nossa escola, os meninos podiam ficar mais tempo na escola mais não o tempo todo, todo dia

[] e se lá tivesse um tempinho para aprender as coisa daqui a gente garantia que nossa historia não morreria.

[] Mas eu acho importante aprender a mexer com as máquinas, falar as línguas de outros países acho que é aprender um pouquinho de tudo do saber do mundo e do saber daqui do nosso lugar.

[] É. É difícil, mas acho que a gente pudesse todo mundo pensava a gente dava um jeito.

[] As aulas podiam ser fora da escola, podia ser nas coisas que a gente faz junto com nós eu acho que dava certo.

[] Ele gosta muito é de computador e isso seria bom que ele ia aprender a mexer, porque as coisas tão mudando né e isso ele vai precisar. O César saiu porque diz que tava adoecendo lá, ele não guenta ficar parado e ele não gostou porque ele gosta de trabahar.

[] Bom demais, nossa isso ajuda demais olha pra você ver a Cida sai pra trabalhar de manhã ele fica sozinho, ai o integral ele vai além de ta estudando ta guardado né.

[] A 'x' vai no integral, a única coisa que ela fala que gosta é que agora eles tão dando aula de etiqueta.

[] Adora, que é aprender comer com garfo, faca.

[] Se ele for de manhã, a tarde não quer, sei lá acho que seria bom se eles fizessem uma horta, seria tão bom, pra aprender plantar alguma coisa.

[] Ah eu não sei, por que eu quase não vou lá, vou só em reunia, vapt e vupt.

[] Eu nem sei, sei dessa porque a Luiza falou e sempre eles falam a mesma coisa na reunião, ou seja é briga de menino com piolho, não tem como eu falar, eu não sei o que tem lá.

[] Lá tem Aula de crochê, pintura.

[] Eu sei que tem atividades mais o que eles fazem lá eles podem fazer aqui em casa, porque eu passo e vejo eles brincando no campo e os meninos da Cida reclama muito que assiste muito televisão.

[] Escola o dia todo e ter atividade em um horário e aula no outro. É?

[] Uai muita coisa, umas aulas bacana pros meninos de coisa de arte, mexer nos computadores, internet os meninos gosta disso.

[] Ah! Acho que isso eles aprendem fora da escola, a escola tem que ensinar coisa que eles não sabem e que é difícil aprender. Ensinar cozinhar, roçar, cantar isso é fácil nem precisa ensinar eles aprende tudo sozinho.

[] Esses meninos de hoje não quer isso, eles não querem aprender nada disso, o serviço da roça então vixe! O negócio deles é coisa moderna.

[] Então esse Tempo Integral ai pelo que eu vejo os outros menino comentando ai eles fica na escola é jogando bola igual menino brincando de boneca e assistindo televisão.

[] É, e assim muda também porque outro dia eu tava conversando com o João, não sei se a senhora conhece o João que mora ali em baixo ali, ele falando que os menino dele tava no tempo integral, mas os menino brincava, na hora que eles tava estudando eles brincava e entrava tudo sujo pra sala.

[] não tinha um lugar pra tomar banho, trocar de roupa, eu acho assim é igual eu to falando com a senhora tinha que mudar esse trem, os menino levar um pазinho de roupa e na parte da tarde eles tomar um banho, alguma coisa assim, porque os menino chegou na casa dele igual uns porquim, tudo sujo, então assim eu acho que a gente tem que pensar nisso tudo, porque num adianta só mudar uma coisa e num miorar a outra.

[] O dona Érica, assim eu acho que não neh, a gente igual eu, a Maria memo, a gente vai pouco na escola, então a gente num participa, as vez tem uma reunião lá pra entregar boletim, esses trem e é sempre a mesma coisa, assim eles não tem, num muda nada, então assim, a gente vai pegar as nota, eles fala como é que o menino ta indo.

[] É igual eu to falando com a senhora eu acho que assim neh se chamasse o pai dos menino tudo, fizesse uma reunião, a gente pudesse falar assim, falar o que a gente acha, podia melhorar, neh, miorava bastante, neh.

