

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA COM ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO**

**ANDREZA MARISA TORRES
BRUNO HENRIQUE OLIVEIRA TIMBO**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: Uma análise na
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Manoel Alves de Araújo**

**JOÃO PESSOA – PB
2015**

ANDREZA MARISA TORRES
BRUNO HENRIQUE OLIVEIRA TIMBO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: Uma análise na
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Manoel Alves de Araújo**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para
obtenção do certificado de Graduação
em Pedagogia com Área de
Aprofundamento em Educação do
Campo, pela Universidade Federal da
Paraíba, Campus I.

Orientador: Prof. Dr. Orlandil de Lima
Moreira

JOÃO PESSOA - PB
2015

ANDREZA MARISA TORRES
BRUNO HENRIQUE OLIVEIRA TIMBO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: Uma análise na
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Manoel Alves de Araújo**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito
para obtenção de certificado de graduação em Pedagogia
com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, pela
Universidade Federal da Paraíba.

DEFESA PÚBLICA em João Pessoa, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira / UFPB
Orientador

Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonsêca / UFPB
Examinador

Prof. Dra. Ana Paula Romão / UFPB
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Mais de cinco anos se passaram e muito tenho a agradecer. Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado força, saúde e coragem para superar todos os desafios que surgiram durante minha vida.

Aos meus pais, Rosilda e Hélio, pelo belíssimo incentivo, amor e apoio incondicional. Obrigada por serem a minha referência de tantas maneiras, minha primeira base de educação e estarem sempre presentes na minha vida de uma forma indispensável, mesmo separados por tantos quilômetros. A vocês, não tenho e nunca teria palavras o suficiente para agradecer tudo que fizeram e fazem por mim e por nossa família.

Ao meu filho, Felipe Fonsêca, que é minha maior vitória e razão pela busca do que há de melhor em mim. Obrigada pela compreensão das muitas noites que não estive ao seu lado e por sua alegria ao ver minha chegada que me dava força para enfrentar e continuar no dia seguinte.

Ao meu amigo, companheiro e marido, Fábio Fonsêca, obrigada pelo carinho, compreensão, cumplicidade e por me ajudar muitas vezes a achar soluções quando elas pareciam não existir. Você foi a pessoa que compartilhou comigo os momentos de tristezas e alegrias.

Obrigada meus irmãos, sobrinhos e cunhada, que nos momentos de minha ausência destinados ao estudo superior, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente. Obrigada aos primos, tias e avós pela contribuição valiosa, amor e carinho dedicados a mim. Aos amigos que colaboraram e contribuíram com palavras de encorajamento e força.

Ao nosso orientador, Orlandil de Lima Moreira, que nos guiou nessa trajetória, obrigada pelo imenso suporte, paciência e dedicação de seu tempo para analisar e orientar este grandioso trabalho de conclusão de curso.

A esta Universidade, ao corpo docente, direção e administração, pois, de formas distintas, contribuíram para que minha vida acadêmica pudesse ser concluída.

Obrigada àqueles que os nomes não aparecem, mas que sabem que fizeram parte desse processo e que muito me ajudaram nessa caminhada. Não tenho e nunca terei como agradecer-los como merecem. Apenas digo que essa conquista é tanto minha quanto de vocês. Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe que, apesar de todas as dificuldades, me dedica amor, compreensão e apoio incondicional.

À minha avó (In Memoriam) que foi uma guerreira e exemplo de mulher que dedicou todas as suas forças a sua família.

À minha namorada, amiga e companheira de todas as horas, por acreditar em mim e me motivar a seguir em frente.

Ao meu orientador, pela assistência dada, mesmo dispondo de pouco tempo, pela paciência e incentivo imprescindíveis à realização deste trabalho.

Aos sujeitos investigados desta pesquisa, por sua colaboração e tempo doado a este trabalho.

Aos amigos da vida e da universidade que tornaram a jornada mais leve e trouxeram mais alegria a minha vida.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo analisar o impacto das ações do Programa Mais Educação para a construção da proposta de educação integral no campo, em tempo integral, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Alves de Araújo, localizada no Município de Pilar – PB. Possui como objetivos específicos: identificar as ações desenvolvidas pela referida escola, analisar as motivações dos alunos para a participação nas ações do Programa Mais Educação e averiguar como as ações do programa se relacionam com o currículo e com o projeto político pedagógico da escola. A orientação teórico-metodológica adotada para realização deste trabalho segue uma abordagem qualitativa, de análise crítica e aprofundada do objeto de estudo, utilizando diferenciados procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos propostos. A pesquisa foi norteadada a partir de um referencial teórico que dá embasamento à Educação Integral: Freire (2005), Teixeira (1962), Ribeiro (2009) entre outros. A Educação popular e Educação do campo a pesquisa foi direcionada a partir de: Caldart (2002), Arroyo (1999), Molina (2006) dentre outros. Analisaram-se alguns documentos e textos para complementar o referencial, tais como Manual operacional de educação integral, cadernos da Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico, Manifesto dos pioneiros da educação nova, Projeto de Lei PNE 2011-2020, CEN/CEB nº1/2002, Lei nº 9.394 – LDB e Lei Nº 8.069 - ECA. A implantação da educação integral é fundamental e o Programa Mais Educação é um dos fios condutores que podem dar subsídio a essa prática, desde que executado com excelência como consta nos manuais operacionais.

Palavras chave: Educação em tempo Integral, Educação do Campo, Programa Mais Educação.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the impact of the actions of the More Education Program for the construction of comprehensive education proposal in the field, full-time, at the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary Education Manoel Alves de Araujo, located in Pilar Municipality - PB . It has the following objectives: identify the actions taken by that school, examine the motivations of students to participate in the actions of the More Education Program and find out how the program's actions relate to the curriculum and the political pedagogical project of the school. The theoretical-methodological orientation adopted for this work follows a qualitative approach, critically and in-depth analysis of the study object, using different methodological procedures to achieve the proposed objectives. The research was guided from a theoretical framework that gives foundation to the Integral Education: Freire (2005), Teixeira (1962), Ribeiro (2009) among others. Popular Education and the Education field research was directed from: Caldart (2002), Arroyo (1999), Molina (2006) among others. Analyzed some documents and texts to complement the framework, such as operating manual of integral education, Rural Education notebooks, Pedagogical Policy Project, Manifesto of the pioneers of new education bill PNE 2011-2020, CEN / CEB No. 1 / 2002 Law No. 9394 - LDB and Law No. 8069 - ACE. The implementation of comprehensive education is crucial and the More Education Program is one of the leads that can give benefit to this practice, since performed with excellence as set out in operating manuals.

Keywords: Full-time Education, Rural Education, More Education Program.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	11
2.1 As experiências históricas de educação integral.....	11
2.2 Movimentos históricos de educação popular no Brasil.....	14
2.3 Darcy Ribeiro, os CIEPs e a redemocratização.....	18
2.4 As experiências contemporâneas de educação integral em tempo integral.....	21
2.5 Os Marcos Legais da educação integral.....	24
3 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	29
3.1 Da educação rural à educação do campo.....	29
3.2 Histórico da Educação do Campo.....	34
3.3 Os sujeitos do campo.....	36
3.4 Educação integral no campo.....	39
4 DESVELANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	44
4.1 Caracterização do Município de Pilar.....	44
4.2 Caracterização da E.M.E.I.E.F. Manoel Alves de Araújo.....	46
4.3 O Programa Mais Educação na Escola Manoel Alves de Araújo.....	48
4.4 O que pensa a comunidade escolar sobre o Programa Mais Educação.....	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICES.....	61

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta como discussão a temática da Educação Integral nas Escolas do Campo, com um olhar para o contexto histórico, político e social do sujeito do campo e a inserção do Programa Mais Educação como indutor de uma política pública de Educação Integral, em Tempo Integral, nas escolas do campo. A escola em estudo é a escola municipal Manoel Alves de Araújo, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em área rural no município de Pilar, no estado da Paraíba, com alunos (as) oriundos (as) do campo e da cidade.

A necessidade da pesquisa surge da inquietação de refletir sobre o contexto que perfaz a Educação Integral e Integrada na realidade do campo e das experiências profissionais de Bruno e Andreza, respectivamente como monitor, durante quatro anos, no Programa Mais Educação, ministrando oficinas de Teatro, Letramento, Orientação aos Estudos e Leitura e como educadora/professora numa turma de 4º ano em uma escola do campo. A partir destes aspectos singulares e experiências vividas em conjunto com o objeto de estudo, pretende-se investigar o Programa Mais Educação na referida escola, de forma a compreender o papel que o programa vem desenvolvendo para fomentar a efetividade da Educação Integral nas escolas do campo.

A proposta de discussão do tema evidencia também a necessidade da inclusão do sujeito do campo, o qual foi, historicamente, privado dos processos educativos escolares. Com o pressuposto de que existem várias educações e que estas são condicionadas ao local e interesse do ser humano, deve-se dialogar no sentido macro da Educação e micro na especificidade da Educação do Campo, por isso, buscou-se discutir e resgatar o processo de luta dos movimentos sociais em favor de uma educação efetiva e de resistência. Considerou-se, de extrema relevância, investigar os processos de ensino e aprendizagem, de ampliação do espaço escolar em conjunto com práticas educativas que contemplem a integração escola-comunidade, uma vez que a Educação Integral é a relação do aprendizado além dos muros da escola, em conformidade com as subjetividades do indivíduo e sua relação com o meio.

Objetiva-se, aqui, analisar o impacto das ações do Programa Mais Educação para a construção da proposta de educação integral em tempo integral nas escolas do campo. Para tanto, buscou-se identificar as ações desenvolvidas pela referida

escola, bem como, analisar as motivações dos alunos para a participação nas ações do Programa Mais Educação e averiguar como as ações do programa se relacionam com o currículo e com o projeto político pedagógico da escola.

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa aplicada foram a abordagem qualitativa de natureza descritiva, bibliográfica, documental e a pesquisa de campo. Os documentos analisados foram leis, pareceres, manual operacional do Programa Mais Educação e Projeto Político Pedagógico da Escola, complementando com a pesquisa bibliográfica que permitiu o diálogo com autores que discutem a temática da Educação Integral e Educação do Campo.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Alves de Araújo, localizada no Município de Pilar – PB, e tem como foco a análise das ações do Programa Mais Educação e sua respectiva colaboração na referida escola. Pretende-se investigar como se dá a escolha dos monitores que participam do programa, se eles são capacitados para desenvolver suas atividades, e, ainda, se a comunidade escolar colabora com o funcionamento do programa, se os espaços da escola possibilitam a execução das oficinas e qual a visão que os servidores da escola expressam em relação ao Programa Mais Educação. Os sujeitos pesquisados foram gestor, professora do ensino regular, coordenadora do programa e alunos (as) do 4º ano.

Dois procedimentos foram utilizados para a coleta de dados, o primeiro foi um questionário dirigido à gestão escolar, à professora do ensino regular e à coordenadora do programa no ano de 2014. O segundo trata-se de uma entrevista realizada, na modalidade de grupo focal, com dez alunos (as) na faixa etária de dez a quinze anos, o que proporcionou uma maior diversificação na coleta dos dados por meio de um formato mais participativo e dinâmico. Foram realizadas visitas a escola, de modo a permitir o contato com a comunidade escolar para obtenção das informações e reflexões acerca da temática discutida.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo a introdução o primeiro deles. No segundo capítulo, será explorado o contexto histórico da Educação Integral e serão feitas indagações relacionadas ao que se considera estar presente no pensamento de boa parte de nossos (as) educadores (as) e educandos (as): “existe apenas um tipo de educação? qual a diferença entre integral e em tempo integral?”. Para entender esse processo é fundamental discutir sobre alguns movimentos da educação vividos em nosso país, observar o que dizem as leis sobre

educação, como foram se alterando de forma a incorporar uma concepção de educação integral e contextualizar a Educação Integral nos dias atuais, e, ainda, analisar quais programas de incentivo existem atualmente e se os profissionais da área estão preparados para uma educação integral.

No terceiro capítulo, será abordada a temática da Educação do Campo, dialogando com concepções de uma educação no e do campo e apontando alguns questionamentos e esclarecimentos no que diz respeito ao modelo próprio de educação. Não se trata de reduzir os sujeitos a uma concepção única de saber, mas sim partir deste saber, ou desta leitura de mundo que eles possuem, para introduzir aspectos importantes na formação integral do ser humano. Neste momento, a discussão será acerca desses sujeitos, da implantação da Educação Integral e Integrada no Campo, das relações entre o currículo da escola e a realidade do sujeito do campo e, também, da preparação dos profissionais para uma educação do/no campo.

O desenvolvimento da análise dos dados coletados ocorre no quarto capítulo, com a caracterização do espaço escolar, o funcionamento do Programa Mais Educação, suas propostas, problemáticas e inserção numa escola do campo. Aqui, haverá a reflexão sobre os resultados da pesquisa, decorrentes dos questionários aplicados na comunidade escolar, e da entrevista no formato de grupo focal realizada com os (as) educandos (as). Pretende-se encontrar respostas sobre a preparação dos profissionais da educação para a efetivação da educação integral que contemple a peculiaridade do sujeito do campo, visto que se trata de uma escola que atende um grande número de alunos de realidade rural e verificar, também, se as escolas são atendidas no que diz respeito aos incentivos financeiros e se possuem estrutura para desenvolverem o programa. Ademais, será estudado o projeto político pedagógico da escola para observar se ele contempla e possibilita a prática de uma educação integral e integrada.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste capítulo abordaremos o contexto histórico da educação integral e as práticas educativas discutidas e vivenciadas no Brasil desde o século XX, por intermédio de algumas experiências que, hoje, parecem tão recentes e pouco inseridas. Serão expostos temas que problematizam o objeto em estudo, através da análise da história, dos marcos legais e da configuração da educação integral nos dias atuais.

2.1. As experiências históricas de educação integral

O sistema educacional vem se modificando ao longo da história no Brasil. A educação, denominada integral, ganhava força no século XX com alguns movimentos e experiências de acordo com o contexto político que norteava a época. Segundo o pensamento de estudiosos da época, a educação delimitava-se a espaços escolares e foi a partir de tais movimentos que se problematizou a percepção de que ela não estaria só vinculada ao ambiente escolar, e sim ampliada a todos os espaços da sociedade. Nesse sentido pontua Lopes e Galvão (2001, p. 24):

A educação nunca se restringiu a escola. Práticas educativas têm ocorrido, ao longo do tempo, fora dessa instituição e, às vezes, com maior força do que se considera, principalmente em determinados grupos sociais e em determinadas épocas. A cidade, o trabalho, o lazer, os movimentos sociais, a família, a igreja [etc] foram, e continuam sendo, poderosas forças nos processos de inserção de homens e mulheres em mundos culturais específicos.

Sabe-se que o espaço escolar é um local legítimo para aprendizagem dos saberes curriculares sistematizados, contudo não é o único, pois há outras instâncias educativas que favorecem a construção dos saberes, estabelecendo assim, uma aprendizagem com significados para a vida. O sujeito é multidimensional e a educação integral busca a formação plena para o indivíduo, em uma escola de tempo integral ou em outros espaços favoráveis ao desenvolvimento dos sujeitos, reconhecendo sua vivência, experiência e aprendizagem. Não se deve omitir o papel da escola que, por se tratar de um ambiente destinado ao ensino, é gerador de

conhecimento e principal ferramenta de acesso à educação, no qual poderá e deverá estar inserida uma concepção integral de educação.

Um importante movimento na história da educação brasileira, que ocorreu na primeira metade do século XX, foi a Escola Nova influenciada pelo pensamento do filósofo John Dewey. Caracterizava-se pelo ideal de um professor que não fosse um simples transmissor do saber, mas sim um problematizador do conhecimento, que permitisse ao aluno ser parte central e participante da construção do conhecimento, esforçando-se para despertar o interesse, a investigação e a curiosidade dele. Sobre uma das experiências vividas por Dewey, na Universidade de Chicago, afirma Lourenço Filho (1950, p. 133):

As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.

No Brasil, os ideais de Dewey inspiraram uma importante figura que contribuiu para a história da educação com suas experiências em educação integral. Anísio Teixeira que, além de educador, também ocupou funções no Governo Federal e Governos Estaduais. Em consonância com os principais ideais de Dewey, Anísio Teixeira e outros vinte e cinco educadores propuseram a reformulação do processo educativo vivenciado pela escola e organizaram um documento intitulado *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, que ficou mais conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Surge, então, uma nova diretriz como política educacional que pensava a educação não subserviente aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo e que se dá na dialética escola e meio social, defendia também que o processo educativo deveria ser entendido como vida e não como preparação para a vida. Quanto à abertura que, segundo os educadores, a escola deveria proporcionar em relação ao meio social e a respeito do intercâmbio que deveria manter com as outras instituições sociais, o documento questiona:

Por que a escola havia de permanecer entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA, 1932, p. 3).

As indagações do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova vieram provocar o modelo de educação e escola que se tinha na época, requisitando as interações que a escola deveria ter com o meio social para auxiliar o direito de cada indivíduo à sua formação integral. Anísio Teixeira, um dos principais impulsionadores da Educação Nova em nosso país, a partir dos anos de 1950, constrói escolas-modelo com princípios defendidos pelo movimento. Tais escolas viriam para mudar a realidade escolar tradicionalista e elitista, a qual era centrada numa educação como forma de controle social, ou seja, as pessoas que detinham maior poder aquisitivo e, conseqüentemente, o domínio e acesso exclusivo aos ambientes escolares, utilizavam esse espaço para perpetuar sua dominação enquanto negação de acesso e qualidade de educação para as pessoas menos abastadas. Assim sendo, reflete-se que não é mais concebível uma escola seletista, como afirma Teixeira (1962, p.24):

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita.

Com o crescente acesso dos filhos e filhas das famílias de trabalhadores à escola se estabelece a ruptura da convivência com uma educação destinada à exclusividade e manutenção de dominação da classe média. Mas, essa educação já não poderia, e nem deveria, ser a mesma até então proposta aos descendentes das famílias de classe média, ela precisaria ter um caráter popular, integral e de importante especificidade e diversidade dos sujeitos e contextos. Como afirma Ribeiro (2009, p. 184):

Efetivamente temos uma escola pública essencialmente desonesta porque se ajusta, de fato, à minoria dos seus alunos. Aqueles, oriundos das classes médias, que têm casa onde estudar e, nesta casa, quem estude com eles. Exatamente os que, a rigor, nem precisariam da escola para ingressar no mundo letrado. Em consequência, repele e hostiliza o aluno-massa, que dá por imaturo ou incapaz.

Essa quebra de paradigma não se daria apenas por um documento ou uma política educacional, mas pela efetiva experiência de novos modelos de escola,

para que não se repetisse o ensino tradicionalista e proporcionasse uma educação baseada na transformação, superação e sobreposição. Nesse sentido, com relação às ações pensadas e desenvolvidas por Anísio Teixeira na efetiva crítica ao modelo educacional, de mera instrução, e no auxílio a esse novo público que chega a escola com demandas diferentes, e diante das dificuldades que essas famílias tinham de acompanhar, estimular e subsidiar seus filhos e filhas, é que se desnuda a necessidade da educação integral, de tempo integral, e de uma escola que tenha um caráter acolhedor e moderno. Sobre o conceito de educação integral proposto e as novas demandas de organizar o tempo escolar dos alunos e alunas, afirma Teixeira (1994, p.160):

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão da matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro.

Projetos inovadores, para atender a esta demanda e a este novo público que começa a ter acesso à escola, se materializaram, como, por exemplo, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, desenvolvido por Anísio Teixeira no Município de Salvador, Bahia. Na proposta constava o ideário de uma educação integral e, mesmo que Anísio não tenha mencionado essa concepção com tais palavras, observa-se que em sua prática ela está amplamente inserida. O Centro Educacional desenvolvia suas atividades por meio da integração entre duas formas de humanizar e educar o sujeito: as Escolas Classe e a Escola Parque, com o propósito de ampliação do tempo escolar e adição de atividades, isto é, em um turno haveria aulas de áreas do conhecimento nos moldes da seriação e, no outro turno, atividades mais lúdicas, esportivas e artísticas para complementar essa educação entendida como integral.

2.2 Movimentos históricos de educação popular no Brasil

Outros movimentos importantes fizeram parte e influenciaram a história da educação, por isso será feito um recorte de suas propostas, enquanto experiências,

que surgiram nos anos de 1960 e contribuíram para se pensar uma concepção prática em educação integral. São eles: O Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP), a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC).

O Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP) teve início quando Miguel Arraes tornou-se prefeito da cidade do Recife, em Pernambuco, e reunia pessoas interessadas em realizar ações educacionais de caráter popular, momento em que surgiu, como um dos principais colaboradores, Paulo Freire com o seu método ou sistema de alfabetização de adultos. Os objetivos propostos pelo MCP, conforme apontam Cunha e Góes (1989, p.17), foram:

- a) promover e incentivar, com a ajuda de particulares e do poder público, a educação de crianças e adultos.
- b) atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que a assegure, também, de acordo com a constituição, o ensino religioso facultativo;
- c) proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;
- d) colaborar para a melhoria do nível material do povo, através da educação especializada;
- e) formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.

Com o intuito de romper com uma prática tradicional e conservadora, o MCP problematizava alternativas de educação através de um novo olhar para o sujeito, trazendo práticas de alfabetização, politização, conhecimento e cultura de forma emancipatória. A fim de que a construção do conhecimento se desse com o outro, para que a conscientização na situação de desigualdade se transformasse em luta e o sujeito fosse condicionado a tomar atitudes críticas e reivindicadoras diante da histórica situação de exploração social em que viviam, tornando-se assim, protagonistas da transformação social.

Essa concepção tem bastante significação na pedagogia de Paulo Freire (2014, p. 93) que denunciava o modelo de “educação para o homem” e não “educação com o homem”, visando formas de pensar a alfabetização mais além do que saber ler e escrever decodificando algo, alfabetizar seria o que se entende daquilo que se lê e escrever aquilo que se entende. Numa situação de injustiça social, vivida pelas populações menos abastadas, é que Freire evidencia a necessidade de uma libertação dos povos oprimidos, por intermédio da

humanização em processo, afirmando que a libertação autêntica não é algo que se deposita no sujeito, mas sim a que permite a ele se reconhecer como oprimido para, então, agir e intervir visando à modificação de sua realidade; é práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

A Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, dirigida por Moacyr de Góes, iniciou-se em 1961 através de ações da Secretaria de Educação do Município de Natal, no Rio Grande do Norte, com a intenção de combater o grande índice de analfabetismo que ocorria na cidade. Baseou-se, também, na perspectiva do pensamento de Paulo Freire vinculado a valorização da cultura e conscientização política dos educandos (as).

Entre conflitos políticos da época, como o clima de ditadura que se anunciava e os repasses financeiros que não aconteciam, surgiu a necessidade de construir escolas em acampamentos, feitas de palha. Mais adiante, ocorre o primeiro repasse financeiro, através do governo federal, e algumas salas de aula de alvenaria são construídas. Mas, com relação aos profissionais que atuariam na campanha, onde e como iriam ser formados? Criaram, então, cursos emergenciais para docentes leigos, numa formação intensiva como declaram Cunha e Góes (1989, p. 27):

[...] a criatividade se manifestou no esquema de acompanhamento do desempenho profissional desses docentes: 20 monitores trabalhavam sob a orientação/supervisão de um docente diplomado por Escola Normal ou Faculdade de Filosofia. Aliou-se, então, o pensamento acadêmico à prática popular, isto é, somou-se a técnica dos docentes diplomados à criatividade dos monitores, estes verdadeiros “doutores” em superar dificuldades sociais [...] o conhecimento passou a ser construído como resultante de duas vertentes, a acadêmica e a popular, e cada nascente oferecia uma contribuição valiosa para o processo de educação.

O contexto em que se encontrava a campanha era de luta, separação e rompimento com o modelo tradicional de escola, o qual a compreendia como um prédio e único lugar responsável pelo saber cultural, detentor dos métodos de aprendizagem e de todos os conteúdos.

Outro movimento de destaque foi o Movimento de Educação de Base (MEB), criado no governo de Jânio Quadros pelo Decreto nº 50370 e consistia em um acordo firmado entre o Governo e a Igreja Católica (CUNHA; GÓES, 1989, p. 29).

O MEB, a princípio, se apresenta como mais uma ferramenta importante na alfabetização de adultos, tendo sua atuação iniciada por meio de rádios difusoras de

emissoras católicas em vários estados do Brasil. Entretanto, o conceito do MEB sobre educação foi se alterando para adequar-se ao contexto político da época.

Em 1961, o conceito adotado era “um conjunto de ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades” (RAPÔSO, 1985). Já em 1962 o conceito foi mudado, passando a uma orientação mais elaborada:

“... entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade[...]Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo povo brasileiro” (RAPÔSO, 1985).

Contudo, no período que sucedeu ao Golpe Militar, o discurso se enfraqueceu ficando irreconhecível, uma vez que a educação de base foi classificada como o ato de “aprender a comer bem, a defender sua saúde, a manter boas relações com seus semelhantes e integrá-los no quadro geral de uma sociedade justa” (RAPÔSO, 1985).

Com isso o movimento foi perdendo força, descaracterizando-se tanto pela opressão da ditadura militar, que confiscava alguns de seus materiais de trabalho, quanto com pressões internas da igreja católica. Foi considerado o único movimento que resistiu ao período ditatorial por causa da remodelação que deu as suas diretrizes, destinando-as a algo menos politizador.

Em 1961, surge o Centro Popular de Cultura (CPC) fundado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que reuniu as várias artes como cinema, música e fotografia etc. Teve como luta elevar a arte para um caráter político e politizador através de peças teatrais apresentadas às classes populares menos favorecidas, buscando uma comunicação na problematização de sua realidade para a transformação social.

Chama a atenção Berlinck (1984, p. 33) para o fato de essas atividades terem como objetivo possibilitar ao público informações sobre a sua própria condição social:

[...] salientando que as más condições de vida decorrem de uma estrutura social dominada pela burguesia. Tarefa de conscientização: deve-se ir além da descrição e da análise da realidade, a fim de levar o público a atuar; a

situação não mudará se ele não agir para transformá-la e só ele pode ser o motor dessa transformação.

O movimento se enfraqueceu com a ditadura militar, aliás, o Golpe Militar, ocorrido em 1964, foi um duro período para os movimentos sociais de educação e cultura. Várias lideranças, como Paulo Freire e Anísio Teixeira, foram presas e exiladas do país. Após uma ditadura de 21 anos de violenta repressão aos movimentos sociais é que se pode dar continuidade à luta por uma educação integral no contexto da redemocratização do Brasil.

Todos esses movimentos tinham como característica em comum romper com o modelo tradicional e elitista da educação brasileira, com grande presença da pedagogia de Paulo Freire nas metodologias e na denúncia de uma educação que mantinha os povos massificados, acomodados com sua realidade. Um fator importante em suas ações, atentando para cada particularidade, foi a busca pela educação integral, na qual o sujeito reconhecesse a condição de desigualdade social vivida por ele e, a partir dessa conscientização, ocorresse a transformação dessa realidade.

As estratégias desenvolvidas por esses movimentos deixam exemplos de quais caminhos podem ser executados para a prática em educação integral, como a alfabetização de adultos que deveria ser vinculada a sua realidade e cultura, permitindo que eles se sentissem parte do processo educativo. Nota-se que a valorização da cultura foi fundamental para que ocorresse a educação integral, se fazendo presente uma conscientização política que se deu através da arte como veículo politizador, com peças teatrais que evidenciavam a situação de exploração em que viviam as populações.

2.3 Darcy Ribeiro, os CIEPs e a redemocratização

Ainda sob a ditadura militar, mas já em um contexto de retomada da democratização e dos movimentos de educação e cultura do país, são criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizados por Darcy Ribeiro enquanto Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Os CIEPs baseavam-se na concepção das escolas-parque, implementadas por Anísio Teixeira na década de 1950. O objetivo era atender ao novo público que chegava a escola e combater o caráter elitista e excludente da educação pública

brasileira que se evidenciava na defasagem e causava, muitas vezes, a evasão das crianças das classes populares por não conseguirem acompanhar essa escola. Essas crianças não eram valorizadas e não se identificavam com a escola que era posta para elas, como explicita Ribeiro (1985, p.10):

Nossa Escola Pública é antipopular porque está organizada de modo a beneficiar a minoria de alunos provenientes dos setores mais afortunados. Ela é uma escola injusta porque prejudica os alunos que mais precisam dela, que são oriundos das camadas populares.

Neste sentido, segundo Fernandes (2007, p. 125), a escola de educação em tempo integral deve se estabelecer visando alguns requisitos, tais como:

[...] promover novas e ousadas formas de ensinar, aprender e construir seu conhecimento, em diferentes temporalidades, valendo-se da contribuição de vários sujeitos com seus repertórios geracionais, sociais, históricos e culturais, ou seja, do intercâmbio entre contextos sociais e culturais da mistura de idade, gênero e etnias.

Na concepção dos CIEPs a educação integral estava diretamente vinculada à educação popular e as escolas precisavam proporcionar uma integração com a comunidade para efetivar o seu caráter popular. De acordo com Ribeiro (1995-2, p. 22) para ser uma escola popular eficiente era preciso:

1. Espaço para convivência e múltiplas atividades sociais, tanto para as crianças quanto para os professores;
2. O tempo de jornada de trabalho dos pais igual ao da estada da criança na escola, o que viabiliza a realização de várias atividades educativas tais como: estudo dirigido, frequência à biblioteca e videoteca, trabalhos nos laboratórios, recreação, educação física;
3. Capacitação dos professores.

Os CIEPs foram escolas feitas para atender a uma parte da população que historicamente tem vivido à margem, excluída, não reconhecida, anulada, por não se enquadrar nos padrões socialmente desejáveis, as classes populares. “A raiz desse fracasso está, de fato, numa perversão da nossa sociedade, enferma de desigualdade” (RIBEIRO, 1985, p. 7).

Houve grandes educadores incentivadores de uma educação integral como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, entre outros tão importantes quanto estes. No Brasil do século XXI, surgiram inúmeros programas educacionais do

governo federal, estadual e municipal que incorporam o conceito de educação integral, alguns deles trazem também a ampliação da jornada escolar.

Como indica a Constituição de 1988, é preciso planejar nossa educação e isso vem ocorrendo, em tempos atuais, por intermédio do Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pela primeira vez através da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. O Plano tem como ação projetar a educação pelo período de dez anos e após esse intervalo um novo plano é produzido. Dentre as prioridades do plano, destaca-se a ampliação do tempo escolar para, pelo menos, sete horas diárias, com a destinação de apoio financeiro que inclua recursos humanos suficientes, alimentação e materiais em geral. No PNE de 2014 - 2024 verifica-se como uma das metas:

6: 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.

Depreende-se que o objetivo acima diz respeito à instituição do tempo integral de forma gradativa para todos (as) os (as) alunos (as), principalmente, pelo fato da escola em tempo integral requerer uma estrutura que acomode melhor toda a comunidade escolar, com novas salas, vestiários, mais banheiros etc. O que difere das estruturas de nossas escolas, pois estas comportam o modelo mais tradicional que centra os seus espaços físicos apenas em salas de aula e outros básicos ao funcionamento.

Outra política de incentivo a educação em tempo integral é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pelo Decreto nº 6253/2007 em substituição ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. A principal diferença é que o FUNDEF distribuía recursos apenas para o ensino fundamental, já o FUNDEB distribui os recursos para todas as etapas da educação básica e visa atender as necessidades do ensino em tempo integral ao direcionar recursos financeiros, senão vejamos:

Art. 4º Para os fins deste Decreto, considera-se 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 aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto. [...]

Art. 20. Será considerada educação básica em tempo integral, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

As formas de subsídio possuem importância fundamental diante de todo o contexto necessário para se efetivar uma educação em tempo integral. Portanto, reestruturar as escolas no aspecto físico, dispor de profissionais qualificados e de alimentação suficiente configura um passo inicial relevante para essa execução:

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem e que se diferencia de um semi-internato por ter justificativas estritamente pedagógicas: a educação integral prevê a socialização, na instrução escolar e a formação cultural, vista como essencial no processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão. O currículo, apresenta diferentes origens filosóficas, refletindo a diversidade do pensamento educacional Brasileiro. (CAVALIERE, 2002, p. 115)

2.4 As experiências contemporâneas de educação integral em tempo integral

É indispensável retornarmos a ideia de que, em nosso país, a educação integral ainda é bastante confundida com a simples ampliação do tempo letivo, por isso, torna-se essencial apresentar a compreensão de educação integral desvinculada do tempo integral na escola. A exemplo disso pode haver escolas em que a jornada escolar é integral e, mesmo assim, não aconteça uma educação integral ou ainda, uma escola ou espaço educativo que funcione em apenas um turno, mas nela ocorra uma educação integral. Como já exposto neste trabalho, a educação integral está amplamente relacionada à plenitude do sujeito, compreendendo todas as áreas de sua vida, seja na saúde, nos seus direitos sociais, na formação ao trabalho, na cultura, no esporte etc.

A partir dos anos de 1990, iniciativas para desenvolver programas e projetos na perspectiva da educação integral, surgem por parte dos governos e também por meio de outras instituições, como as Organizações Não Governamentais (ONG). Dentre tais iniciativas, pode-se apontar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), criado em 1996 com a intenção de retirar as crianças e adolescentes do trabalho degradante; o programa foi ampliado na mudança de governo e integrado ao Programa Bolsa Família em 2005 e 2008. E ainda, o Programa Segundo Tempo instituído pela Portaria nº 3497 em 2003, que tem por objetivo

promover o acesso ao esporte visando uma educação integral do ser humano com o auxílio da prática esportiva, do contato com a cultura de cada esporte, buscando melhoria na qualidade de vida e conferindo atenção especial às áreas com vulnerabilidade social.

Experiências se destacam na contemporaneidade e servem para auxiliar na prática de uma educação integral bem-sucedida. Devido às novas necessidades que aparecem na sociedade e a inserção de instituições não governamentais que trabalham em regime de colaboração com escolas, tais experiências, em sua maioria, ganham força e eficácia na luta por uma educação que contemple a integralidade do sujeito.

Uma delas é a Unidade Integrada Municipal Sinhá Castelo, localizada na zona rural do município de Caxias, no Maranhão, que não funciona com o tempo integral formalmente, mas realiza com os alunos um trabalho de educação ambiental no turno oposto ao das aulas regulares, através do apoio de uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COMVIDA e do diálogo com a comunidade. Atividades como horta na escola, limpeza dos rios locais, plantio sustentável, agricultura familiar, entre outras, fazem parte da realidade rural desses sujeitos e são trabalhadas em constante troca de conhecimento com a coletividade.

Figura 01. Escola Municipal Sinhá Castelo (Caxias – MA)



Fonte: <http://teiaufmg.com.br/uab/livretos.html>

No município de Belo Horizonte, em Minas Gerais, funciona o Programa Escola Integrada que possibilita o trabalho com os alunos durante 9 horas diárias e pretende contemplar as dimensões do ser humano, através do turno regular e atividades complementares com atenção para a alimentação e higiene e com a realização de oficinas escolhidas conforme a realidade da escola e comunidade

local. Há uma vasta possibilidade de oficinas que ocorrem na escola e em espaços públicos da comunidade e são viabilizadas por estudantes universitários sob a orientação de professores universitários e também de agentes culturais da comunidade.

Figura 02. Programa Escola Integrada (Belo Horizonte – MG).



Fonte: <http://teiaufmg.com.br/uab/livretos.html>

A Escola Padrão de Tempo Integral, em Palmas – Tocantins, conta com uma estrutura moderna e que atende as necessidades da educação em tempo integral, funcionando com uma jornada escolar diária de 9 horas e meia. Para a acomodação de seus alunos dispõe de quadra poliesportiva, duas piscinas, dois pátios, refeitório, biblioteca e auditório. Um dos diferenciais dessa experiência é que não há uma quebra ou separação nos turnos da escola, o (a) educador (a) que ensina na sala regular também acompanha os alunos nas atividades extracurriculares que acontecem no turno oposto.

Figura 03. Escola Padrão de Tempo Integral (Palmas – TO).



Fonte: <http://teiaufmg.com.br/uab/livretos.html>

Atualmente, outro programa que vem oferecendo suporte fundamental para uma educação em tempo integral é o Programa Mais Educação que foi lançado em 2007 por meio da Portaria interministerial nº 17 e envolveu os ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte. Seu objetivo é orientar recursos para fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, mediante a prática de atividades socioeducativas no contra turno escolar. Sobre este programa será dedicada uma maior atenção no terceiro e quarto capítulo deste trabalho, pois ele está totalmente vinculado ao objetivo central da presente pesquisa.

Um aspecto fundamental, que diz respeito às singularidades de cada experiência em educação integral e educação integral em tempo integral, é que o fator norteador dos trabalhos desenvolvidos foi o contexto local, comprovando que é imprescindível um diagnóstico para potencializar a formação coerente com a realidade dos sujeitos envolvidos. Os formatos existentes servem como incentivo e exemplos de que é possível trabalhar em educação integral, porém não se deve apenas repetir tais exemplos supondo ser o único caminho a se trabalhar, o que vai delimitar as conquistas é, construir em conjunto um projeto de educação integral com consonância as necessidades dos educandos.

2.5 Os Marcos Legais da educação integral

Conforme se observa ao longo da história, existem várias concepções relacionadas à educação integral e de como ela se daria, não sendo algo exclusivo a um único pensamento. Aqui abordaremos o que dizem as leis sobre a educação em nosso país, por meio do exame da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1997.

Da Constituição Federal do Brasil serão mencionados alguns artigos que embasam o direito à educação e como ele se dá, neste recorte observaremos a vinculação para uma formação integral do sujeito, visando todos os aspectos necessários como acesso, permanência, saúde, alimentação e integridade. Vejamos o que dispõe o artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Partindo deste dispositivo constitucional podemos vislumbrar uma proposta integral de educação que permita ao sujeito ser inserido na participação e tomada de decisões. Ainda sobre políticas destinadas a educação em nosso país pode-se observar no artigo 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Os artigos 205 e 206 da CF vêm acrescentar a visão de toda a dimensão que influi na articulação de um contexto educacional. Assim como o artigo 214, visa assegurar os direitos a alunos e alunas e profissionais da educação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Com isso, pode-se afirmar, de acordo com o texto constitucional, que a educação refere-se a um direito de todos e dever do Estado, como ainda é dever do poder público criar meios que garantam o acesso e a permanência dos alunos e alunas na escola.

Outra importante legislação que visa garantir os direitos desses alunos é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990 para reforçar o texto constitucional e especificar ações destinadas a criança e ao adolescente, estabelecendo que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola os vários aspectos que as norteiam podem dificultar sua concretização. É preciso associar o sistema econômico capitalista em que vivemos ao contexto político, histórico e cultural, para transformar as desigualdades em luta por melhores condições de vida, valendo-se, principalmente, dos movimentos sociais para garantir não só o acesso e permanência, mas uma educação de qualidade. Sobre a realidade de maior acesso e menor qualidade de educação, afirma Freire (2005, p. 22):

É fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os déficits referidos na educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares. Entre os oito milhões de crianças sem escola no Brasil não há meninos ou meninas das famílias que comem, vestem, e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atenda plenamente às crianças chamadas “bem-nascidas”, são as crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem a desqualidade da educação.

Não é suficiente saber que existem leis que dão direitos a uma educação de qualidade para todos, é preciso que elas “saiam do papel”. É preciso pensar, discutir e reivindicar políticas públicas adequadas para a diversidade educacional em que vivemos e conquistar esse direito que está escrito, mas não está posto em prática, também é tarefa dos movimentos sociais, da sociedade civil organizada, consciente, crítica e capaz de transformar a realidade.

O contexto social de desproporção que se vive estimula acontecimentos negativos, como o aumento da violência, o crescimento das desigualdades sociais, o caos no acesso à saúde, entre tantos outros. Constatam-se ainda os efeitos prejudiciais dessa diferença social na fala discriminatória, preconceituosa e condenatória da sociedade tradicionalista que pede penas mais duras para as/os adolescentes, na prática de professores que discriminam seus alunos e alunas por causa da orientação sexual, da vestimenta, da crença ou descrença e no

preconceito da comunidade escolar no geral com a diversidade do ser humano. Diante disso, com base na luta dos direitos de sujeitos em construção, percebe-se o quanto é importante a aplicação, de fato, do referido Estatuto com o propósito de proteger a criança e o (a) adolescente. E ainda, para que seja possível reinseri-los, recuperá-los e reeducá-los, é preciso que suas punições tenham um caráter estritamente socioeducativo com fundo pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi estabelecida pelo Congresso Nacional e discutida com vários segmentos da sociedade no ano de 1996. Centrada, em sua maioria, na normatização da educação escolar aborda também, com uma visão mais abrangente, aspectos da educação que acontece a todo momento e espaço ou meio social. É o que se verifica em seu primeiro artigo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Já em seu início observa-se o enfoque que remete a ideia de educação integral, incorporando espaços formais e não formais de educação, buscando orientar para uma formação ou educação que se desenvolva associada a várias questões da vida social dos educandos e educandas. Versa, também, que:

Art. 23. A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Este artigo contempla a particularidade do sujeito a partir da permissão dada para organizar a educação escolar de acordo com o meio em que ele está inserido, com calendários que se adequem a realidade local, com formas avaliativas contínuas que atentem às progressões dos alunos e alunas. Estabelece também

uma valiosa autonomia para a instituição escolar pensar e discutir o seu funcionamento, partindo das necessidades dos indivíduos e da cultura local, e buscar promover, aprimorar e substanciar a relação escola e comunidade. Sobre isso, dispõe o artigo 12:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...]:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

Isto posto, ainda que o termo educação integral não esteja empregado de forma específica, verifica-se que em todos os documentos aqui mencionados estão inseridos princípios que compreendem uma educação que visa atingir todos os aspectos sociais, culturais e políticos do ser humano, tornando-o agente transformador de sua realidade.

3 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Neste capítulo serão apresentados aspectos da educação do e no campo no contexto de uma educação integral e em tempo integral. Será abordado o conceito etimológico e o histórico da educação do campo, bem como, serão evidenciados quem são os sujeitos do campo e como está sendo pensada a educação integral na realidade do campo.

3.1 Da educação rural à educação do campo

A etimologia da palavra educação vem do latim “educare” que significa conduzir, levar, de forma literal refere-se a “conduzir para fora”, ou seja, conduzir ao conhecimento existente no mundo. O campo é caracterizado como território com necessidades políticas, econômicas, sociais, históricas e culturais específicas que impulsionam as lutas sociais.

É necessário discutir a diferença expressiva que há entre o entendimento de Educação Rural e Educação do Campo. A primeira destina-se a classe trabalhadora, oriunda do latifundiário, no sentido assistencialista e do domínio político, à medida que a educação escolar passou a ser ofertada nas áreas rurais do Brasil. Centrada nos modelos políticos e econômicos, baseava-se nos interesses das classes dominantes e era relegada a planos inferiores e restritos, associada ao fator trabalhista, nas utilizações de equipamentos rurais e de atividades manuais tais como: enxada, plantação, colheita, ordenhar vacas ou animais semelhantes. Nesse período, os governantes tinham como objetivo conter a migração desses povos para os centros e periferias urbanas, além de continuar com a exploração do homem camponês para os pesados trabalhos manuais, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários do Brasil.

A segunda (Educação do Campo) advém da longa trajetória das lutas e discussões dos povos que habitam os diversos campos brasileiros, em diálogo com as autoridades governamentais a busca é por uma educação básica que valorize, interaja, afirme e reafirme os direitos sociais de cada indivíduo. Na qual a concepção de educação refletida, analisada e reivindicada pelos diversos movimentos sociais do campo busca diferenciar-se do modelo proposto pela Educação Rural, que está voltada para o interesse e o desenvolvimento econômico e sociocultural dos camponeses que habitam e trabalham na localidade, valorizando tradições, histórias,

crenças e cultura dos campos brasileiros. A educação do campo está voltada para a tomada de consciência dos diversos setores, não apenas restrita a um único “conhecimento”, garantindo assim políticas educacionais e o direito a uma educação que seja No e Do campo.

No entendimento de Caldart (2002, p.18), os povos que habitam os campos brasileiros devem ser vistos, compreendidos e respeitados por políticas educacionais que garantam seus direitos a uma educação pública que seja no e do campo. A autora informa:

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.

Assim, percebe-se a importância da prática educativa que se torna um processo educativo e transformador social com aspecto político. A educação vai onde estão os povos do campo, valorizando seus aspectos antes negados e marginalizados. Palco das grandes lutas sociais, o chão do campo é um elemento importante, nas conquistas e superações de um povo que resistiu em tempos de êxodo rural, permanecendo no trabalho com a terra.

A educação que vem da terra busca o vínculo com a vida de forma consciente e ativa, sendo uma estratégia que trouxe mudanças radicais e profundas, principalmente na questão agrária brasileira que, nos dias atuais, se configura num quadro que difere dos anos 60 e 70, posto que nela existem vários setores, entre eles o educacional, que visa consolidar direitos básicos da coletividade. A busca, neste caso, não é apenas pela alfabetização, mas pelo letramento de forma homogênea, objetivada e valorizada, prezando a qualidade e a preparação para a vida.

Neste sentido, busca-se combater o modelo de educação bancária, que é uma concepção pautada no modelo tradicional de ensino, existente em várias realidades de nossa educação, seja em escolas públicas ou particulares do país. A proposta epistemológica da frase “conduzir para fora o conhecimento” é o entendimento de que a palavra “fora” está relacionada ao mundo, sendo este o objetivo da educação do campo, através de suas propostas, métodos e técnicas que libertam o sujeito para que ele esteja preparado para o mundo; valorizando cada

indivíduo de forma singular e complexa, valorizando a interação no processo homem e natureza, num processo político pedagógico que colabora na transformação e aquisição de uma identidade autêntica de cada território “lugar”.

Em 1997, foi promovido o I Encontro Nacional da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no qual havia representantes no setor educacional, com educadores (as) do movimento numa parceria com a Universidade de Brasília (UNB), além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), seguido da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Tinha como pauta, pesquisas, reflexões e elementos concretos para a realização da construção dos direitos à educação básica de qualidade inserida no meio campestre, constituindo-se por meio de novos paradigmas, valorizando aspectos peculiares de cada região e/ou localidade.

No ano seguinte, 1998, aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no campo, no período de 27 a 31 de julho, no Centro de Treinamento Educacional da CNTI, na cidade de Luziânia - Goiás, que objetivou recolocar a educação do campo no cenário político na busca por implantações de ações concretas em projetos educacionais que também incluíssem os povos campestres do país, pois é direito do povo o acesso e a permanência nos diversos espaços de aprendizagem, assim como uma estratégia de inclusão social.

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo aconteceu em Luziânia - Goiás, no período de 02 a 06 de agosto de 2004, com o tema “Por Uma Política Pública de Educação do Campo” trazia discussão, reflexão e diálogos sobre as problemáticas vivenciadas na educação do campo. A educação é um direito do povo e dever do Estado e não apenas dos militantes de cada movimento, mas de todos os indivíduos que constituem o campo. Percebe-se então, a importância de políticas públicas em educação do campo, pois é algo que está inserido também no âmbito dos direitos sociais, sendo necessários recursos públicos destinados a escolas e espaços educativos que contemplem transporte, alimentação, professores capacitados, infraestrutura, entre outros.

Tais encontros e conferências acima mencionados pretendem consolidar a identidade dessa educação para o mundo, para além das fronteiras e barreiras, como enunciado no início do capítulo, “*educare*” conduzir para fora todo esse

processo de aquisição de conhecimento em busca de justiça, direitos e participação ativa na sociedade.

Os debates acerca da educação do e no campo brasileiro ganham força à medida que os movimentos sociais, sindicais e populares traçam seus objetivos dirigidos aos direitos educacionais. Nesse contexto, nas décadas de 80 e 90, foram elaboradas legislações nacionais garantindo o atendimento e o direito à educação de toda população brasileira, inclusive da população camponesa.

Analisando o papel dos movimentos sociais, populares e sindicais, percebe-se que eles são protagonistas no processo de consolidação da educação do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, a princípio, buscava a reforma agrária no país, mas percebeu também a necessidade da construção de uma política de educação e reflexão acerca das práticas pedagógicas no campo.

Os movimentos populares e/ou sociais são fruto das tensões e contradições vivenciadas por parte da sociedade que se encontra à margem dos direitos básicos e, de fato, realizam um papel fundamental na construção da história ao lutar por transformações sociais e elevar o campo para cenários de discussão e reflexão que incluem o setor educacional.

A história é feita de possibilidades, descartando todo e qualquer “futuro predeterminado” a educação do campo reconhece a importância da prática democrática nas escolas públicas, na medida em que proporcionam aprendizagens necessárias, respeitando a diversidade, subjetividade e todo o contexto histórico, cultural e social da população.

A prática educativa não se reduz a conteúdos sistematizados, mas a práxis pedagógica, revigorando a prática emancipatória, conforme explica Freire (2005, p.46):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Os sujeitos que compõem o campo não permitem mais a manipulação da elite, mas para que haja uma prática libertadora e humanista e para que eles

assumam novas formas de ação-reflexão-ação, faz-se necessário o diálogo na sociedade sem imposições, valorizando as subjetividades e singularidades dos povos, a fim de que ocorra a efetiva transformação da sociedade de contradições e injustiças sociais por meio da educação. Para que a prática tenha um objetivo formativo Caldart (2010, p. 58) assegura que:

Pelos objetivos formativos da Educação do Campo é preciso garantir um currículo ou uma forma de constituição do plano de estudos e de organização do trabalho pedagógico que combine diferentes aspectos e tenha a realidade como objeto de estudo, trabalhe articulando teoria e prática (pelo vínculo do estudo com processos de trabalho, com os processos de apropriação/ produção cultural, com processos de organização coletiva e de envolvimento nas lutas sociais), consolide um trabalho coletivo entre educandos e entre educadores, exercitando um novo padrão de relações sociais que, pelo menos, problematize a cultura do individualismo e egoísmo imperante na sociedade, e faça tudo isso respeitando o ciclo etário ou de desenvolvimento humano dos educandos.

Diante desse aspecto é coerente que o educador respeite, preserve e conheça a realidade dos seus educandos e a transforme em sua “arma” de produção e aquisição de conhecimentos, contemplando as necessidades dos alunos.

Nessa perspectiva, de renascimento da educação no/do campo, podemos destacar a contribuição dos programas governamentais conquistados pelos movimentos sociais para a educação do campo, com destaque para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), consolidado em 1998, materializa uma vitória dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais e sindicais, fortalecendo e contribuindo para o desenvolvimento das políticas educacionais no campo. Tal programa possibilita o ingresso de assentados em diferentes níveis de ensino, através da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, da formação continuada e escolaridade de professores- formação superior e, por fim, da formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior. Assim, compreende-se que a educação do campo permite ir além do espaço de produção agrícola, sendo uma proposta pedagógica que surge diante das emergências dos movimentos da terra e das demandas sociais que vem transformando a realidade por meio de suas lutas e do semear políticas públicas.

3.2 Histórico da educação do campo

Neste tópico será feito um resgate histórico sobre a educação do campo no Brasil, ressaltando os aspectos relevantes no processo das lutas populares, bem como as transformações ocorridas nesse âmbito.

A educação do campo, em termos de políticas educacionais, é alvo de reflexões, debates, questionamentos, diálogos e conflitos entre os seus envolvidos: movimentos sociais, políticas públicas, Estado e demais indivíduos comprometidos com a construção da educação do campo.

A origem da Educação do Campo advém das demandas dos movimentos sociais do campo que almejam uma política educacional para as áreas da reforma agrária brasileira e compreendem a educação como seguimento “em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2006, p. 28).

Ao longo da história educacional no Brasil, verifica-se um processo de exclusão social, político, econômico e cultural entorno dos povos do campo brasileiro o que era entendido como “normal” e “natural”, criando estereótipos negativos ao povo camponês.

Alguns pensamentos filosóficos compreendem que através dos aspectos políticos, econômicos e sociais de uma determinada sociedade/época, explicava-se tudo, ou quase tudo, relacionado ao aspecto educacional. A contribuição desse pensamento advém das formações complexas de uma sociedade, nas divisões de classes, gêneros e raças, em que se nota a exclusão dos povos do campo diante da escassez de oportunidades educacionais e trabalhistas, bem como da privação em relação aos seus direitos sociais.

Os movimentos sociais buscam programas, ações e atividades desenvolvidas e asseguradas pelo Estado que proporcionem e certifiquem aos cidadãos camponeses o direito a políticas públicas, como declara Batista (2006, p. 2):

Os movimentos sociais têm assumido importante papel na afirmação dos direitos dos homens, mulheres, jovens, adultos crianças e pessoas de todas as idades, como sujeitos cidadãos e cidadãs; lutando para ampliar os direitos, para garanti-los formalmente, para efetivar aqueles já garantidos juridicamente; resistindo para que não se percam os direitos já conquistados; fiscalizando e cobrando para que sejam respeitados os já consagrados.

Aspira-se uma educação popular que tenha coerência em seus discursos, debates, reflexões à sua prática, valorizando os princípios morais camponeses promovendo a igualdade de justiça social.

Os movimentos sociais foram impulsionados a buscar alternativas e adaptar métodos e técnicas a seu contexto local, transformando sua realidade, diante das intervenções militares, ocorridas principalmente nas décadas de 60 e 70, que culminavam na repressão dos métodos e técnicas pautados por Paulo Freire; no entanto, a resistência dos sujeitos, que desejavam a redemocratização do país, fortaleceu as propostas freireanas.

A Constituição de 1988 traz um passo fundamental na redemocratização do país quando insere em seu texto os direitos sociais da população camponesa, momento em que se consolidam as políticas de direitos educacionais. Nos anos seguintes, os movimentos objetivaram fortalecer o setor da educação do campo com a elaboração e implantação, na reforma educacional, de alguns documentos essenciais para sua organização, entre eles a Lei 9.394/96 de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) que reconhece a importância e necessidade da oferta na educação básica para a população camponesa, com orientações para atender a realidade, bem como a especificidade do campo. Em seu artigo 28 estabelece as seguintes diretrizes em promoção a educação rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996)

Compreende-se, de acordo com o citado acima, que importantes avanços para a comunidade rural foram realizados principalmente no campo político, educacional, cultural e econômico.

As instituições regulares de ensino se tornaram pequenas diante das inquietações populares, a educação passa a ultrapassar muros e barreiras, toma

conta do homem e chega a sua comunidade através da voz, do diálogo ativo e consciente dos sujeitos voltados para a responsabilidade social, a educação do campo desperta no educando uma consciência crítica capaz de transformar seu meio.

A educação do campo surge em contraponto à realidade da situação do Ensino Regular Brasileiro, que insiste em persistir nos tempos atuais. Sua proposta busca a identidade própria com concepções teóricas-críticas, tendo um comprometimento com a vida e com os movimentos sociais e sindicais, buscando entre outros aspectos a autonomia e a liberdade. Além disso, tem um papel fundamental para o comprometimento social e a contribuição na busca da interpretação, da superação e da compreensão no processo educativo em outros tempos e espaços, sendo este amplo pela aquisição dos múltiplos saberes e relações. Neste sentido, ressaltam Fernandes e Arroyo (1999, p. 25):

A escola rural é muito pobre em saberes e conhecimentos. Só ler, escrever, contar, pronto? A escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído.

Entende-se que a educação do campo, marcada por abandono e divergências, está em processo de transformação. As oposições sofridas foram o impulso para as iniciativas dos movimentos populares, sindicais e sociais no setor educacional, voltadas ao interesse da população, o que se evidencia como uma tomada de consciência coerente frente às injustiças sociais que o Brasil vivencia em tempos atuais.

3.3 Os Sujeitos do Campo

De acordo com Stedile (2005), o campesinato brasileiro caracteriza-se pela população carente e pobre que trabalhava em terra que não a pertencia, em busca de seu sustento e de suas famílias e que teve direitos negados durante décadas.

Os movimentos e organizações dos trabalhadores rurais no Brasil, no período do golpe militar, sofreram diversas repressões, a expressão do “ser camponês” era suficiente para prisões, torturas e mortes; vale ressaltar que a expressão “camponês” advém dos anos 50, e engloba todo aquele que vem do trabalho com a terra ou semelhantes, ou seja, os sujeitos que formam o campo. Caldart (2010) afirma que “o campo se configura na diversidade de povos” sejam: trabalhadores

rurais, posseiros, meeiros, lavradores, agricultores familiares, pescadores, quilombolas, assentados, caboclos, sem-terra, assalariados rurais entre outros, quando unidos, reivindicam direitos ditos nos diversos documentos-leis tais como: trabalhistas, reforma agrária, educação, saúde. Os sujeitos que formam o campo são:

1. **Camponês:** aquele que se dedica a realizações de atividades no campo. Com domínio total ou parcial da terra;
2. **Trabalhadores rurais:** empregado que trabalha em propriedade rural mediante ao pagamento salarial, está regulado pela Lei nº 5.889/73, regulamentado pelo Decreto nº 73.626/74 e no artigo 7º da Constituição Federal/88;
3. **Posseiros:** são agricultores ou lavradores que ocupam um pequeno espaço de terra, (com a família) pertencente ao governo, na qual estão devolutas ou improdutivas. Possuindo a terra onde retira seu sustento;
4. **Meeiros:** pessoas que trabalham em terras que não lhe pertence, mas divide o resultado da produção com o dono e, tem direito a uma parcela da terra na qual realiza suas atividades agrícolas. “É aquele que, comprovadamente, tem contrato com o proprietário da terra, exerce atividade agrícola, pastoril ou hortifrutigranjeira, dividindo os rendimentos obtidos.”;
5. **Arrendatários:** aquele que, comprovadamente, utiliza a terra, mediante pagamento de aluguel ao proprietário do imóvel rural, para desenvolver atividade agrícola, pastoril ou hortifrutigranjeira;
6. **Pescador artesanal:** caracterizado quando o pescador faz dessa atividade sua profissão ou meio substancial de sua vida de forma legalizada nos órgãos direcionado como capitania dos portos ou no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente – IBAMA;
7. **Povos ribeirinhos:** caracterizado pela população que residem nas imediações dos rios e tem como meio principal de seu sustento a pesca artesanal, podendo possuir pequenas plantações para o consumo familiar;
8. **Boia-fria:** realiza trabalhos agrícolas sem vínculos empregatícios, geralmente realiza suas atividades em épocas de colheitas, ganham de acordo com a produção colhida, ou seja, “o valor é resultado da quantidade de toneladas ou arrobas colhidas”;
9. **Acampados:** caracterizados pela luta da aquisição da terra, nesse momento são instalados os barracos de lona, eles então resistem, até que as negociações

deem início a reforma agrária. Nesse período podemos considerar os acampamentos um pré-assentamentos;

10. Assentados: nessa fase, os cálculos da área e a divisão dos lotes entre as famílias são estabelecidos, podendo então, usufruir a terra de forma agrícola e a construção de casa de alvenarias legalizadas.

Conforme Amboni (2011, p. 1) afirma, o campo representa uma diversidade sociocultural, pois nele estão “os assalariados rurais reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais”.

Os povos do campo, de acordo com pesquisadores, integrantes de movimentos sociais, historiadores e sociedade em geral, são caracterizados como uma categoria social e histórica diante da sociedade, como afirma Marx (1982, p. 9):

“O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada da atividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção”.

Saliente-se que são vários os sujeitos que formam o campo brasileiro, não se limitando apenas as dez categorias caracterizadas acima, o campo é amplo, complexo e singular no qual existem ou existiram várias associações de moradores com características semelhantes.

Um dos mais expressivos movimentos no campo surgiu no agreste Pernambucano, conhecido como Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP) deixou importante contribuição na luta pela reforma agrária. As ligas camponesas, como ficaram conhecidas, rapidamente se espalharam pelo Nordeste, e se tratavam de associações, com um expressivo número de camponeses, que canalizava seus anseios, principalmente nas tomadas de políticas públicas em prol de seus objetivos coletivos. Diante da pressão dos grandes latifundiários no cenário político, os líderes das associações das ligas camponesas, em diversos estados brasileiros, foram perseguidos e assassinados, enfraquecendo

o movimento. Um dos líderes com grande atuação no campo paraibano foi João Pedro Teixeira, que foi perseguido e morto a caminho de sua casa na região de Sapé – PB, sua família também sofreu diversas repressões após sua morte, buscando refúgio no estado vizinho, Rio Grande do Norte.

Os sujeitos que formam o campo ainda vivem um momento de efervescência no âmbito político, social, econômico e cultural do país, na medida em que lutam por valores necessários ao ser humano, pautados na justiça social, como uma educação de qualidade, presente não apenas em documentos ou leis, mas colocada em prática por meio de implantações de políticas eficazes.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo apontam as características dessa escola, em seu art. 2º, § único, quando dispõem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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. (BRASIL, 2002, p. 1)

Portanto, observa-se que homens, mulheres e crianças do campo não precisam se adaptar ao modelo urbanocêntrico de ensino, contrariando as diversas realidades de nosso país que impõem uma educação nos moldes urbanos para a população camponesa. A escola localizada em áreas rurais tem por obrigação articular estratégias pertinentes aos saberes da terra, colaborando assim para a formação plena dos sujeitos que formam o diverso campo brasileiro.

3.4 Educação integral no campo

Como vimos no capítulo anterior, a educação integral discorre sobre o fortalecimento do indivíduo em sua formação integral, ou seja, trata-se de uma educação completa, de qualidade e quantidade, que valoriza o indivíduo por inteiro e em toda a sua complexidade. Defende um ensino que ultrapasse os limites de conteúdos sistematizados e uma formação que colabore com as tomadas de decisões diante das circunstâncias vivenciadas no dia a dia, que garanta o acesso e a permanência dos educandos oriundos do campo em seu espaço físico e ainda, preza por uma formação cidadã e ética, na qual a cultura seja o ponto de partida, se

utilizando de atividades que envolvam artes, lazer, esporte, saúde, direitos básicos, conteúdos profissionalizantes, pedagógicos, músicas, entre outros, posto que o aluno que é estimulado se torna mais consciente de suas ações, é crítico, participativo, questionador e autônomo, sendo livre para tomar suas próprias decisões.

Durante décadas a educação do/no campo ficou na escuridão sofrendo com a “surdez” das políticas educacionais. O campo é um lugar com desafios a serem encarados, como o difícil acesso das localidades vizinhas e a exigência de uma determinada quantidade de alunos para que haja a promoção educacional pública, embora esta seja um direito garantido por lei, conforme afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

É direito de todos os cidadãos o acesso à educação integral sem que haja quaisquer prejuízos, ou seja, a prática educacional deve nutrir a igualdade de compromisso, de respeito, de valores, seja nas áreas urbanas, seja no campo brasileiro, possibilitando benefícios e oportunidades iguais ao desenvolvimento integral do ser humano. Não adianta, apenas, aumentar a quantidade sem melhorar a qualidade, é necessário traçar planos de ações eficazes que garantam o acesso e o direito a diversas atividades. Observa-se que a LDB, em seu artigo 34, faz referência à jornada da formação em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino:

Art. 34. 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 São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

De acordo com o portal do Ministério da Educação - MEC, somente cinco anos após a implantação do Programa Mais Educação a especificidade do campo foi atendida pelo programa, o que ocorreu em 2013. Apresentou como objetivo:

Contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento. (BRASIL. MEC. Mais Educação campo 2013)

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral 2014, os macrocampos que contemplam o Programa Mais Educação Campo são:

- Acompanhamento Pedagógico (obrigatório): Ciências Humanas, Ciências e Saúde, Etnolinguagem, Leitura e Produção Textual Matemática;
- Agroecologia: Educação para Sustentabilidade; Canteiros sustentáveis; Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA); Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário); Cuidado com Animais; Uso Eficiente de Água e Energia; Horta escolar e/ou comunitária.
- Iniciação Científica: Investigação no campo das Ciências da Natureza sobre meio ambiente e sustentabilidade, enfocando temáticas como: proteção dos mananciais hídricos, conservação do solo, impacto das mudanças climáticas, flora e fauna nativas, uso e aproveitamento racional da água, energia limpa, etc., a fim de que ciência e tecnologia se constituam como dispositivos de reconhecimento e recriação.
- Educação em Direitos Humanos: Arte audiovisual e corporal; Arte corporal e som; Arte corporal e jogos; Arte gráfica e literatura; Arte gráfica e mídias.
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial: Brinquedos e Artesanato Regional; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Escultura/Cerâmica; Etnojogos; Literatura de Cordel; Mosaico; Música; Percussão; Pintura; Práticas Circenses; teatro.
- Esporte e Lazer: Atletismo; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas.
- Memória e História das Comunidades Tradicionais: Valorização da cultura local e diversidade cultural, história oral, identidade e territorialidade das matrizes africanas no Brasil, história e cultura afro-brasileira e africana, consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, tendo como subsídio o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação para as Relações Étnicorraciais (ERER) que engloba: Brinquedos e Artesanato Regional; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Escultura/Cerâmica; Etnojogos; Literatura de Cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Práticas Circenses e Teatro.

Diante da oferta, e de acordo com o projeto pedagógico da instituição de ensino, a escola poderá selecionar quatro macrocampos e a área obrigatória de acompanhamento pedagógico; os macrocampos selecionados deverão ser detalhados por meio da ementa.

O Programa Mais Educação Campo é organizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou

Municipais de Educação, e seus recursos financeiros advêm do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para o desenvolvimento de cada atividade, conforme seleção dos macrocampos, o governo federal transfere recursos para pagamentos de monitores, compra de materiais ou aquisição de serviços (pequenos reparos para atender as necessidades das atividades do macrocampo) e para a obtenção de materiais de consumo e permanentes. De acordo com as atividades escolhidas, as instituições de ensino também podem receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, hip hop e rádio escolar, entre outros meios que colaborem para o progresso e aprendizagem dos estudantes. Conforme o Manual Operacional de Educação Integral (2014, p. 28):

A estratégia utilizada é estreitar a parceria entre escola e comunidade ocupando criativamente o espaço escolar nos finais de semana com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos alunos e à população do entorno. Baseia-se na solidariedade e no diálogo, no respeito às diferenças e no voluntariado.

Os projetos implantados na educação em tempo integral, como o Programa Mais Educação Campo, podem vir a cooperar com a aquisição de conhecimentos, habilidades e formação da população, principalmente para os povos que habitam o campo brasileiro, pois a formação para além da escola é uma conquista dos movimentos sociais.

Dentre outros documentos que garantem a educação em tempo integral está o Plano Nacional de Educação (PNE) que, contempla à especificidade do campo, temos as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo que certificam a formação em tempo integral, de qualidade, traçando estratégias específicas de atendimento institucional do/no campo, valorizando a flexibilidade do calendário escolar do campo pautado na alternância.

O Ministério da Educação vem ao longo dos anos discutindo a implementação da educação integral nas escolas públicas em todo país, o “Mais Educação” e “Mais Educação Campo” são programas que adentraram os espaços educativos com uma perspectiva integral. Cavalieri (2002) faz a reflexão de que devemos ter cuidados com relação a essa expansão da função escolar, para que suas ações não caiam

em uma sobreposição de atividades já implantadas nas metodologias pedagógicas e que por sua vez possam passar despercebidas, ou ditas “renovadas” “transformadas”.

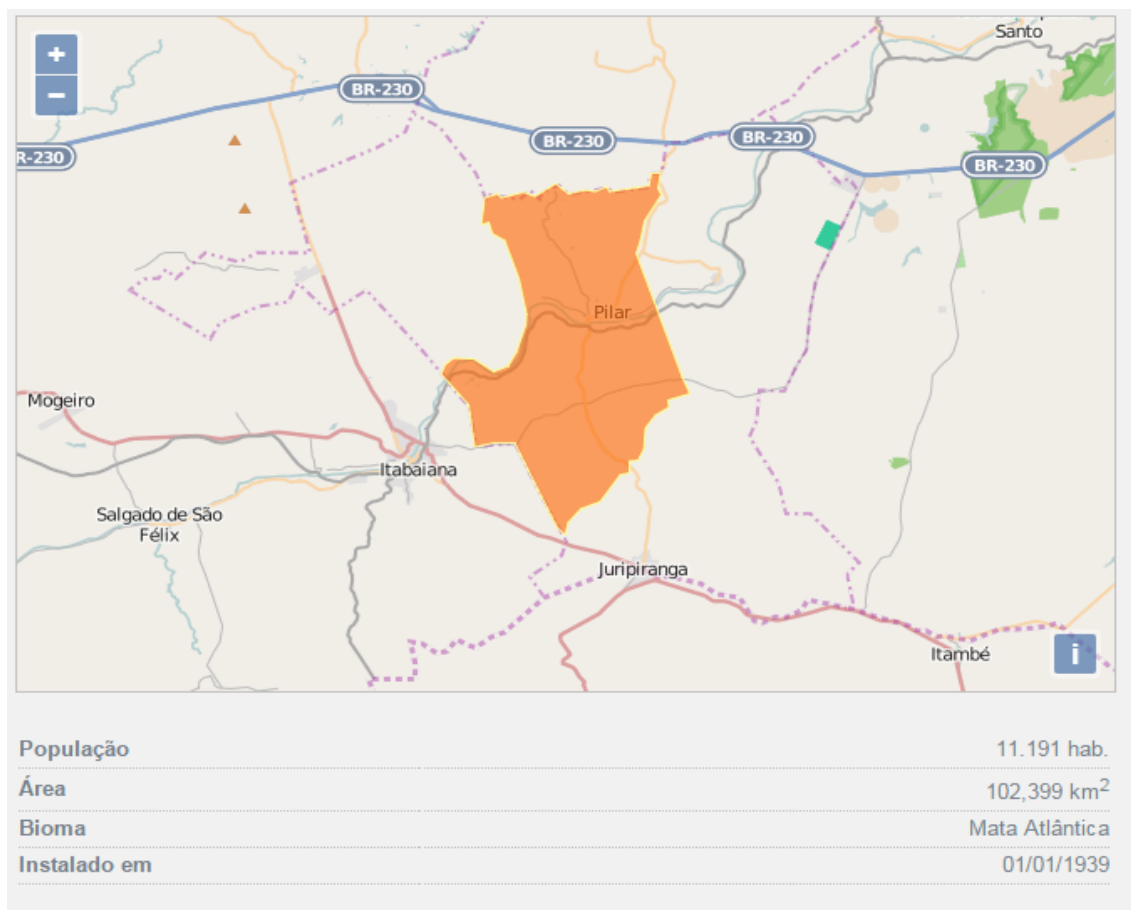
É fundamental que haja parcerias e envolvimento da comunidade com as ações educativas para que, unidas, possam de fato modificar e transformar atividades de forma contínua, evidenciando estratégias de ações práticas e educativas que propiciem o desenvolvimento e a diversidade em saberes e aprendizagens articuladas.

4 DESVELANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO

4.1 Caracterização do Município de Pilar

Pilar é um município localizado no estado da Paraíba, com uma área territorial de 102 km² e sua distância em relação à capital, João Pessoa, é de aproximadamente 60 km. Situa-se na microrregião de Sapé e, em 2010 de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população era estimada em 11.191 habitantes.

Figura 04. Mapa de localização da cidade de Pilar-PB



Fonte: IBGE, 2010.

Conforme registros do IBGE, o povoamento do município ocorreu por volta de 1630 e tinha como principal atividade econômica a criação de gado e o garimpo, enfrentando uma longa batalha até sua municipalização.

Nos dias atuais, a população é caracterizada por camponeses, ribeirinhos, posseiros, arrendatários, pescadores, agricultores, fazendeiros, assentados, mulheres do lar, trabalhador pendular e funcionários públicos entre outros.

Analizando a produção de trabalho da cidade de Pilar, por meio do Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil de 2010, percebe-se que a maior parte da ocupação do trabalho na faixa etária de 18 anos ou mais representa cerca de 38,38% no setor agropecuário, o que caracteriza uma região, predominantemente, com atividades agrícolas, pois a maior parte da população pilarense sobrevive, direta ou indiretamente, do trabalho agropecuário familiar ou de produção em larga escala, distribuídos conforme as categorias relacionadas abaixo:

Trabalho

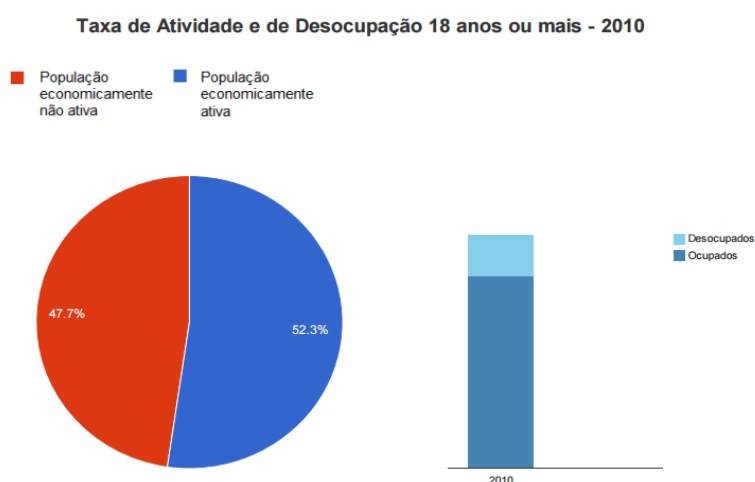


Foto 1. Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil

Entre 2000 e 2010, a **taxa de atividade** da população de 18 anos ou mais (ou seja, o percentual dessa população que era economicamente ativa) passou de 53,05% em 2000 para 52,31% em 2010. Ao mesmo tempo, sua **taxa de desocupação** (ou seja, o percentual da população economicamente ativa que estava desocupada) passou de 10,13% em 2000 para 9,43% em 2010.

Ocupação da população de 18 anos ou mais - Pilar - PB

	2000	2010
Taxa de atividade	53,05	52,31
Taxa de desocupação	10,13	9,43
Grau de formalização dos ocupados - 18 anos ou mais	30,60	32,33
Nível educacional dos ocupados		
% dos ocupados com fundamental completo	16,66	35,76
% dos ocupados com médio completo	11,80	23,07
Rendimento médio		
% dos ocupados com rendimento de até 1 s.m.	83,24	56,09
% dos ocupados com rendimento de até 2 s.m.	96,53	93,95

Em 2010, das pessoas ocupadas na faixa etária de 18 anos ou mais, 38,38% trabalhavam no setor agropecuário, 0,24% na indústria extrativa, 2,21% na indústria de transformação, 10,78% no setor de construção, 1,05% nos setores de utilidade pública, 7,32% no comércio e 36,53% no setor de serviços.

Foto 2. Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil

4.2 Caracterização da E.M.E.I.E.F. Manoel Alves de Araújo

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Alves de Araújo, situada na Rua Estrada Nova, s/n, bairro Serventia, teve seu terreno doado pelo fazendeiro José Maria Pacheco, proprietário da Fazenda Boa Sorte, ao então prefeito José Augusto de Brito. Foi inaugurada no dia 03 de março de 1980, e neste mesmo ano começou a funcionar.

Figura 05. Estrutura física da faixa da Escola Manoel Alves de Araújo.



Fonte: trabalho em campo, 2015.

A escola atende 215 alunos que são subdivididos nos três turnos. Os turnos da manhã e da tarde são constituídos por Educação Infantil e Ensino fundamental I, já o turno da noite dedica-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao Programa de Jovens e Adultos (PEJA) e ao Brasil Alfabetizado, atendendo alunos (as) de 18 a 29 anos. E ainda, oferece atividades através de programas, como Mais Educação e Escola Aberta, os quais têm como objetivo a ampliação da jornada escolar e a educação integral, e o Atleta na Escola, que visa democratizar o acesso à prática de esporte e cultura de forma a possibilitar o desenvolvimento integral dos sujeitos/alunos, promovendo a cidadania e elevando a qualidade de vida dos envolvidos.

Seu corpo de funcionários é constituído por vinte pessoas, entre professores, auxiliares, vigias, diretor, vice-diretor e auxiliar administrativo, conforme o quadro demonstrativo a seguir:

Tabela 1- Quadro de funcionários da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Alves de Araújo no ano de 2015.

FUNCIONÁRIOS	Nº DE FUNCIONÁRIOS
Diretores	01
Vice-diretor	01
Auxiliar-administrativo	01
Auxiliares de serviços	04
Professores	09
Vigilantes	03
Especialistas	01

Fonte: Entrevista realizada com o gestor da Escola Municipal Manoel Alves de Araújo.

No que tange ao aspecto físico, a escola não passou por reforma desde a sua fundação, apesar de existir na dependência da escola uma placa indicando que haverá tal reforma não há previsão para que isso se concretize. Está subdividida em: quatro salas de aulas, uma sala onde funciona a secretaria e diretoria, dois banheiros, uma sala de informática (sem uso) e cozinha, há também uma área ampla, mas pouco utilizada que compreende a frente da escola e sua lateral. A biblioteca foi improvisada para funcionar em umas das salas citadas, porém os livros didáticos e paradidáticos existentes na escola são insuficientes para atender as necessidades do corpo docente e discente da instituição. O acesso à escola se dá, exclusivamente, pela rampa da entrada, não há tradutores nem sala de apoio e, por não existir um refeitório, os alunos fazem seus lanches dentro das salas de aula.

Figura 06. Estrutura física de sala e corredor da Escola Manoel Alves de Araújo.



Fonte: trabalho de: foto do trabalho de campo 19-08-2015

Atendem-se alunos que moram no conjunto Augusto Bernardo de Brito e outros que advêm dos sítios próximos, como Figueira, Fazenda Boa sorte, sítio Nova Esperança etc, portanto, observa-se que o transporte público é essencial para a locomoção deles.

Mesmo contando com os programas já mencionados e com o Programa Saúde e Prevenção, a verba repassada, de acordo com a gestão, é quase inexistente. Especificamente em relação ao Programa Mais Educação não houve o repasse federal, o que acarretou a não realização das atividades no presente ano e impossibilitou a compra de materiais básicos e essenciais para a aprendizagem.

No que diz respeito ao aspecto pedagógico os recursos tecnológicos são raros na escola, apenas dispondo de uma TV e som, embora haja uma sala de computação, mas que se encontra fechada e sem uso. A escola não possui projetor, DVD, laboratório de ciências, entre outros recursos considerados importantes para estimular o ensino e a aprendizagem dos alunos, envolvendo e elevando seu conhecimento cognitivo.

4.3 O Programa Mais Educação na Escola Manoel Alves

O programa na escola analisada está paralisado no ano corrente, pois, segundo informações da gestão da escola, não houve repasse financeiro do governo federal para o funcionamento do programa. Com isso, serão analisadas as

atividades desenvolvidas no ano de 2014 com dez turmas de alunos entre seis a quinze anos. As atividades foram distribuídas no horário da manhã das 08h00min às 10h30min e a tarde das 14h30min às 16h30min. As oficinas contempladas na escola foram: Letramento, Teatro, Esporte, Dança e Capoeira e possuíram cinco monitores que compuseram o quadro do Programa Mais Educação da Escola Manoel Alves de Araújo. O programa contou ainda com uma coordenadora pedagógica formada recentemente em pedagogia.

Pelo fato do programa não ter funcionado este ano, não foi possível o contato com os monitores. A coleta de informações foi viabilizada por meio de entrevista com a coordenadora pedagógica do programa, com o gestor escolar, professora do ensino regular e com o grupo focal composto por dez alunos (as) do 4ª ano.

De acordo com a coordenadora A.L., o objetivo do Programa Mais Educação na escola é diminuir a evasão escolar, melhorar o desempenho dos alunos com a prática de atividades extras e tirar as crianças e adolescentes da rua. Ela relata que eram realizadas reuniões de planejamento a cada quinze dias e que a escolha dos (as) alunos (as) era feita mediante avaliação que identificava os que tinham maior dificuldade em leitura, escrita, matemática ou que possuíam habilidade específica em alguma área.

Em relação à especificidade do campo, em virtude de parte dos alunos vivenciarem essa realidade, ela menciona que eram realizadas atividades ao ar livre como dança e teatro, para propiciar o vínculo com a cultura local. Um dos maiores problemas, segundo A.L., é o espaço físico da escola que não comporta as atividades de forma adequada, por dispor de sala pequena sem o arejamento ideal e vizinha à sala onde ocorre aula regular, obrigando, muitas vezes, a se utilizar de outros espaços da comunidade, como ginásio, praças, museu, clube e etc.

Um fator bastante presente em cidades menores, e até em capitais, é que a escolha dos monitores não é feita por meio de seleção ou comprovação da qualificação necessária, mas sim por indicação de pessoas da Secretaria de Educação, como é o caso da referida escola.

4.4 O que pensa a comunidade escolar sobre o Programa Mais Educação

A avaliação que M. F., professora de uma sala regular, faz do programa permite conhecer um pouco da visão da comunidade escolar. Ela indica aspectos

positivos e negativos relacionados à execução do Mais Educação na escola. Relata que não havia planejamento entre monitores e professores do modo regular, mas que em conversas informais com a coordenadora ficava sabendo do trabalho que estava sendo desenvolvido. Percebia também, no dia a dia, a melhora de alguns alunos na participação em sala de aula e que eles sentiam a falta do programa quando não havia. Atentou para o fato de que alguns alunos usavam o que aprendiam nas oficinas, como judô e capoeira, de forma negativa na escola e nas ruas. Destacou também a importância de se ter uma melhor qualificação dos monitores para que não ocorressem casos de desrespeito, como aconteceu de um (a) monitor (a) agredir verbalmente os alunos. Assim como a coordenadora, M.F. afirma que a estrutura da escola precisa de melhorias para receber o programa, dizendo inclusive que o som emitido pela oficina de capoeira atrapalhava consideravelmente sua aula.

O gestor da escola, R.O., aponta que faltam monitores capacitados para participarem do programa e afirma que sua principal contribuição é a permanência dos alunos e alunas na escola. Quando perguntado sobre as benfeitorias do programa, ele enuncia que a continuidade do estudo é a principal, mas como ponto negativo diz que o programa deixa a desejar por não abordar uma proposta pedagógica específica para as oficinas.

Por intermédio da entrevista realizada, na modalidade grupo focal, com dez alunos (as) do 4º ano, sendo sete meninas e três meninos entre 10 a 15 anos, podemos destacar a visão dos educandos em relação ao Programa Mais Educação. A entrevista desenvolveu-se de maneira dinâmica e interativa, visto o pouco tempo que a escola disponha para sua realização. A princípio, foi efetuada uma atividade de memorização e desinibição com jogos teatrais, em seguida, foram propostas perguntas relacionadas à vida, ao bairro, à família, à escola e ao programa. Ao visitar escolas em áreas rurais tendemos a pensar que iremos encontrar sujeitos tímidos e com pouca expressão oral e, quase sempre, nos enganamos, pois encontramos pessoas muito comunicativas e ricas de histórias e conhecimento.

Figura 07. Entrevista na modalidade grupo focal com dez alunos (as).



Fonte: trabalho de: foto do trabalho de campo 19-08-2015

O contato inicial através da dinâmica trouxe confiança e despertou nos sujeitos investigados a vontade para se comunicar. Em relação à família, como também ocorre em áreas urbanas, verifica-se situações de muita dificuldade financeira, pouco apoio e acompanhamento familiar aos estudos dos filhos, de desarmonia no ambiente familiar, inclusive com relatos de pais e irmãos mortos ou presos etc.

No tocante a escola os alunos demonstraram contentamento e desejo por melhorias estruturais, revelaram o anseio por aulas de Educação Física que a escola não oferece, bem como por uma sala de informática e por melhor ventilação nas salas de aula.

O Programa Mais Educação é aguardado com muita ansiedade pelos alunos e alunas que não veem a hora da retomada das atividades. Como, neste ano, o programa não funcionou na referida escola, as consequências são significativas como a falta da alimentação oferecida quando o programa funciona, sendo de fundamental importância para a maioria dos alunos, perfazendo aspectos da nutrição, educação alimentar, saúde, higiene etc.

Nas oficinas oferecidas nota-se pelas falas dos alunos e alunas que acontece a separação de gêneros, principalmente na oficina de dança, da qual os meninos se recusam a participar. Assim, funcionam duas oficinas por turno e onde deveria haver o revezamento dos alunos em determinado horário, normalmente acontece essa

separação, ficando uma parte da turma por todo período com apenas uma atividade, seja dança ou esporte.

Como já discutido no capítulo anterior, o campo foi historicamente colocado em segundo plano no que diz respeito às políticas educacionais, ou seja, a educação em espaço urbano era o modelo e o campo, diante de toda sua particularidade, era mera adaptação daquele modelo educacional. Nesse sentido, há uma total negação da cultura dos grupos sociais e sujeitos coletivos que ali vivem, sendo necessária a valorização dessa cultura que não é superior e nem inferior a qualquer outra:

Todas as pessoas têm cultura e vivem de acordo com essa cultura. A cultura informa a maneira de viver, pensar e sentir de um povo. É a cultura que nos torna individual e coletivo, que nos diferencia e nos aproxima de outros povos. Por isso, a cultura atua como uma forma de linguagem nos processos educativos. A cultura não é estática, ele é dinâmica e se renova assim como se renovam as pessoas e seus contextos históricos. (OOSTERHOUT, 2014, p.18)

Deste modo, compreende-se que uma instituição escolar que não mantém aproximação social e cultural com a realidade em que está inserida ocupa o espaço, mas, ao mesmo tempo, nega a cultura dele. A escola precisa estar aberta e em permanente diálogo com o contexto na qual se estabeleceu, sendo fundamental a troca de experiências e conhecimentos entre escola/comunidade e comunidade/escola. Trata-se, pois de educação integral, educação popular e educação do campo caminhando juntas num só fazer.

Para além desses aspectos, através do acesso à proposta de educação integral contida no Manual Operacional do Programa Mais Educação, percebe-se um caminho fortalecedor para a efetivação da educação integral:

Para transformar a escola em um espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora dos muros das instituições oficiais de ensino. É a concepção de uma Educação Integral estruturada a partir de um conceito dinâmico de integralidade, que supere termos como “turno” e “contraturno”, bem como a concepção de saberes formais e informais, buscando compreender que todos os saberes são formas legítimas de conhecimento (BRASIL/MEC, 2012, p. 5).

Porém, ao nos depararmos com a realidade podemos constatar todos os empecilhos já destacados neste trabalho, como falta de recurso financeiro, de profissionais preparados e proposta pedagógica totalmente desvinculada com o

contexto local. Desse modo, na referida escola, existe um limite para as ações, que as restringe a mera ocupação temporal e há um pensamento vicioso, disseminado pela maioria dos profissionais de educação, de que tirar as crianças e adolescentes das ruas é o suficiente, considerando isto como proposta pedagógica oficial. Quando na verdade, a rua é, e sempre será, um dos principais espaços de aprendizagem dos seres humanos e a escola, ao contrário de querer “resgatá-los” desse espaço educativo, deveria utilizá-lo com interações educativas, de acordo com propostas pedagógicas de permanente diálogo com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema que se objetivou problematizar neste trabalho revela-se de fundamental importância a partir da compreensão dos aspectos que norteiam a educação integral em tempo integral e tempo integral. Ainda mais quando se trata da realidade rural voltada à educação do campo que, com suas especificidades, nos despertou o interesse comum de investigar esse processo na E.M.E.I.E.F. Manoel Alves de Araújo, no Município de Pilar – PB.

A educação do campo parece dialogar sistematicamente com a educação integral no sentido de problematizar o sujeito e sua realidade, para que ele se sinta agregado ao contexto em que vive e busque atender seus anseios e transformar aquilo que lhe foi posto.

A educação integral é um conceito que nos remete à formação plena do sujeito em várias dimensões e deve ser contextualizada com o seu meio, pois, antes de se propor uma educação, é necessário um diagnóstico da realidade local para que se tenha um projeto adequado a ela e não importado de outros contextos. Também é necessário compreendermos outras realidades existentes e que se confundem com o que seria educação integral. A educação integral em tempo integral acontece quando ocorre o prolongamento do período escolar dialogada com atividades que tenham a característica formativa que contemple a realidade dos indivíduos. Uma realidade constante nas escolas brasileiras é o tempo integral, comumente vinculado ao Programa Mais Educação, estabelecido com uma carga horária mínima de sete horas de atividades diárias, mas que não contempla todo o público escolar.

Sendo assim, a educação integral não se restringe ao tempo que o sujeito permanece na escola, como também não se restringe ao ambiente escolar. Aliás, esse é um ponto importante a ser destacado, ouve-se às vezes, como um ditado repetido insistentemente, que tais ações são desenvolvidas para tirar as crianças e os jovens da rua, quando, na realidade, a rua pode ser um dos principais espaços de aprendizagem que um sujeito pode ter desde que articulado a uma ação educativa. Em se tratando de realidades do/no campo o raciocínio é o mesmo, respeitadas suas especificidades, assim como em áreas urbanas haverá escola, por exemplo, que o projeto em educação integral terá foco no exercício da prática esportiva, na escola do campo poderá existir um projeto que contemple a limpeza dos rios. Com

isso, se desperta para a reflexão de que o modelo único de educação integral não existe, sendo necessário que os sujeitos façam o diagnóstico das demandas do contexto local para assim intervirem de maneira formativa e substancial.

Segundo a visita e pesquisa realizada com a comunidade escolar pode-se constatar que a educação do campo não é contemplada em experiência alguma que a escola desenvolve. Nota-se ainda, a não existência da formação continuada e a forte influência política na escolha dos profissionais de educação.

A partir da fala do gestor, da coordenadora do Programa Mais Educação, de uma professora do ensino regular e dos (as) alunos (as) analisados (as), podemos afirmar que o modelo oferecido pela escola é o urbano, deixando de atender as necessidades dos sujeitos que vivem em sítios, em áreas ribeirinhas, produtores da agricultura familiar e outros.

A falta de estrutura escolar, de materiais de apoio, de valorização dos profissionais da educação, de uma formação qualificada em universidades são fatores que implicam no desequilíbrio do sistema educacional. Ao analisar esse contexto e verificar a ausência de diálogo com a realidade dos sujeitos, os resultados obtidos apontam para a manutenção de uma educação falida que acarreta em defasagens, como por exemplo, poucos alunos do 4º ano conseguem escrever o mínimo necessário e outros não desenvolveram ainda uma leitura adequada.

A motivação dos (as) alunos (as) em participar das ações do Programa Mais Educação é facilmente percebida através do diálogo e, como já foi naturalizado o modelo de educação urbanocêntrico, seja na escola regular ou nas ações do Mais Educação, o programa parece ser mais importante pela ocupação e recreação que representa do que pela educação que compreenda as particularidades do campo e integralidade do sujeito.

Ainda de acordo com relatos do grupo investigado e através da exposição da percepção dos envolvidos nesta pesquisa, não há relação, direta ou indiretamente, entre o Programa Mais Educação e as atividades voltadas à educação do campo e o currículo escolar. Apesar das Diretrizes e do Manual Operacional do Programa incluírem o campo desde o ano de 2013 e muitos (as) alunos (as) conviverem com a agricultura familiar, a criação de animais, como vacas, bezerros, bois e cavalos, não existe uma aproximação do que se vive com a educação dirigida pela escola, ou seja, a educação do campo não é contemplada, persistindo o modelo urbano e

limitando a ação do sujeito para transformação da realidade, posto que o sentimento de mudança é pouco potencializado.

Na E.M.E.I.E.F. Manoel Alves de Araújo as ações do Programa Mais Educação não contribuem para uma proposta de educação integral em tempo integral. A começar pela proposta curricular da escola que se adapta ao modelo urbano, deixando de lado toda a especificidade da educação que compreende o espaço ao qual está localizado, o campo. Em seguida, pela falta de profissionais capacitados para lidar com a temática da educação integral e em tempo integral no campo, sejam professores do modo regular ou monitores do programa. Outro fator relevante é a falta de estrutura física e subsídio financeiro que são fundamentais para o funcionamento de uma proposta em educação integral.

Diante do exposto, verifica-se que a implantação da educação integral é essencial e o Programa Mais Educação é um dos fios condutores que podem contribuir para essa prática, desde que executado em excelência como consta nos manuais operacionais. É, ainda, necessário eliminar a ideia equivocada de que somente a escola tem responsabilidade na formação dos indivíduos.

Além disso, é extremamente importante que se desmistifique a visão de que a educação integral serve apenas para “prender” a criança e o adolescente na escola, tirando-os das ruas, como se a rua não fosse lugar de aprendizagem e de construção de conhecimentos.

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

REFERÊNCIAS

AMBONI, Vanderlei, **Categorias de trabalho nas diretrizes curriculares da educação do campo no Paraná**: Uma aproximação com a realidade do campo. 2011, p. 1. Disponível em: <http://betara.ufscar.br:8080/eventos/semgepec/trabalhos/eixo-2/vanderlei-> acessado em 26/07/2015>. Acessado em 26 de julho de 2015.

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. **A Ascensão da Ação Integralista Brasileira (1932-1937)**. Revista de Iniciação Científica da FFC. v. 6, n. 1/2/3, p.67-81, 2006. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php>>. Acessado em 01 de maio de 2015.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; Jezine, Edineide (Orgs.). Educação Popular e movimentos sociais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2006. p. 2

BERLINK, Manoel Tosta. **O Centro Popular de Cultura da UNE**. Campinas: Papirus, 1984. p. 33

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao88.htm>. Acessado em: 22 de maio de 2015.

_____. **Construção da Política de Educação Integral no Brasil**: contribuições do Programa Mais Educação. Brasília/DF. 2012.

_____. Decreto, nº. 6.253 de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

_____. Lei Nº 8.069, de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acessado em 22 de maio de 2015.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em 10 de maio de 2015.

_____. **Manual operacional de educação integral 2014**: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 22 de maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei PNE 2011-2020**, de 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.doc&pli=1>. Acessado em: 12 de maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: Acessado em: 2 de junho de 2015.

CALDART, Roseli Salete. **A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar**. In: Munarim, A. et al. (org.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. **Caminhos para transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p.58

_____. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.p.18

CAVALIERE, Ana Maria. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 115

_____. **Tempo de Escola e qualidade na Educação Pública**: Uma ideia forte, uma experiência frágil. Petrópolis. Vozes. 2002 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> Acessado em: 2 de junho de 2015.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989, p. 17-29

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006. p.28

_____. **Por Uma Educação Básica do Campo**. In: ARROYO, Miguel. FERNANDES, B. Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social no Campo. Vol.2. Brasília, 1999. p.25

FERNANDES, Renata Sieiro. **Palavras chaves em educação não-formal**. Holambra: Ed. Setembro/Unicamp, 2007, p.125.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1950, p.133.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 22

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p.46

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58 . ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 93

KARL, Marx; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Obras Escolhidas, Tomo I, Lisboa, Edições Avente, 1982. p. 9

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. 1ª ed. RJ: DP&A, 2001. p.24

Manifesto dos pioneiros da educação nova. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf> . Acessado em 02 de maio de 2015.

MARTINS, Angela Maria Souza. **A Educação Libertária na Primeira República**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acessado em 25 de maio de 2015.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base – MEB; Discurso e Prática**, 1961 – 1967. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação. Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1; 1985

RIBEIRO, Darcy. **Balço crítico de uma experiência educacional**. In RIBEIRO, Darcy. Carta 15: O novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995-2, p. 17-24.

_____. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1985. p. 7-10

_____. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília: UnB, 2009, p. 184

STEDILE, João Pedro.; FERNANDES, B.M. Brava Gente – **A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: editora Perseu Abramo, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, n. 87, v. 38, 1962, p. 24

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1994 p. 160

VAN OOSTERHOUT, Maria da Conceição Mariano Cardoso. **Cultura e educação do campo**. In: Orlandil de Lima Moreira. (Org.). Educação do campo: Reflexões teóricas e práticas pedagógicas. E24ed.Joao Pessoa: Editora UFPB- Editora da UFPB, 2014, v. , p. 1-82.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO

QUESTIONÁRIO PARA GESTOR (A) ESCOLAR

1. Identificação

Nome: _____

Função: _____ Carga-horária: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Trabalha em outra instituição? Sim () Não ()

Caso sim. Qual e que função exerce?

1.1. Qual a sua formação?

Pós-graduação () área _____

Ensino Superior Completo () curso _____

Ensino Superior Incompleto () curso _____

Ensino Técnico de Nível Médio () curso _____

Ensino Médio Completo ()

Ensino Médio Incompleto ()

Ensino Fundamental Completo ()

Ensino Fundamental Incompleto ()

Qual ano de conclusão? _____

2. Organização Pedagógica

2.1. Existem cursos de formação na área de Educação integral e do campo para os educadores da Instituição?

2.2. Como funciona o planejamento escolar?

Semanal () Quinzenal () Mensal () Outro ()

2.3. Quais projetos a Instituição desenvolve?

2.4. A escola tem projeto político pedagógico?

Sim () Não ()

2.5. Existe proposta de educação do campo na escola?

Sim () Não () Caso sim. Como avalia tais propostas?

2.6 Quais as tarefas desenvolvidas pela gestão da escola no Programa Mais Educação?

2.7 Como funciona o Programa Mais Educação na Instituição?

2.8 Quais as dificuldades a escola enfrenta para desenvolver o Mais Educação?

2.9 Na visão da gestão quais as contribuições o Mais Educação trás para os/as alunos?

3.0 Qual a relação das oficinas realizadas pelo Programa Mais Educação com o currículo da escola?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CE – CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO – PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO

QUESTIONÁRIO PARA COODERNADOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
(PROFESSOR COMUNITÁRIO)

DADOS PESSOAIS:

Nome da Coordenadora: _____

Turmas: _____ Faixa etária das turmas _____

Carga-horária: _____

Exerce outro trabalho ou função? Sim () Não ()

Caso sim. Qual e que função exerce?

Qual a sua formação?

Pós-graduação () área _____

Ensino Superior Completo () curso _____

Ensino Superior Incompleto () curso _____

Ensino Técnico de Nível Médio () curso _____

Ensino Médio Completo ()

Ensino Médio Incompleto ()

Ensino Fundamental Completo ()

Ensino Fundamento Incompleto ()

Outros () _____

Qual ano de conclusão? _____

1º Qual o objetivo do Programa Mais Educação na Escola?

2º Como funciona o Programa Mais Educação na Escola?

3º Quais os critérios para participação do aluno (a) no programa?

4º Quais as atividades realizadas pelo Mais Educação na Escola?

5º Como são planejadas as oficinas do Programa Mais Educação?

6º Como é contemplada a especificidade da realidade do campo nas oficinas do Programa Mais Educação?

7º Como você contempla em seu planejamento as especificidades das crianças do campo?

8º Existem cursos de formação para os Monitores? Sim () Não ()

Caso sim. Quais?

9º Qual é o perfil social dos alunos?

10º Tem alimentação durante as ações do Programa Mais Educação na Escola?

Sim () Não () Caso sim. Quais?

11º Descreva as condições físicas da escola para o funcionamento do Mais Educação:

12º A escola utiliza espaços da comunidade para a realização das atividades do Mais Educação? Sim () Não () Caso sim. Quais?

13º A verba destinada ao funcionamento do Programa Mais Educação é suficiente para manter as ações do Programa?

14º Como é feita a seleção deicineiros para realizar as atividades do Mais Educação?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Dados pessoais:

Nome: _____

Função: _____ Carga-horária: _____

Trabalha em outra instituição? Sim () Não ()

Caso sim. Qual e que função exerce?

Qual a sua formação?

Pós-graduação () área _____

Ensino Superior Completo () curso _____

Ensino Superior Incompleto () curso _____

Ensino Técnico de Nível Médio () curso _____

Ensino Médio Completo ()

Ensino Médio Incompleto ()

Ensino Fundamental Completo ()

Ensino Fundamental Incompleto ()

Qual ano de conclusão? _____

1º Você tem conhecimento das ações desenvolvidas nas oficinas do Mais Educação? Sim () Não () Se a resposta for sim, de que forma?

2º Como você avalia as ações do Programa Mais Educação na Escola?

3º Existe ações ou planejamento em conjunto com os monitores do Mais Educação? Sim () Não () Se a resposta for sim, de que forma?

4º Você considera que o Programa Mais Educação contribuiu em seu trabalho em sala de aula? Sim () Não () Se a resposta for sim, de que forma?

5º Qual a sua visão da escola antes e depois do Programa Mais Educação?

6º O que pra você precisaria melhorar no Programa Mais Educação na escola?

7º Qual a sua percepção em relação a Educação Integral em tempo integral?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO – PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO**

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Selecionar 10 alunos de idades, séries, oficinas e sexo diferentes:

Duração: 60 minutos

1. Realizar uma dinâmica inicial de acolhimento; (10 minutos)
2. Utilizar técnicas de jogos teatrais para investigar a leitura de mundo dos educandos, direcionando a escola, família, atividades e outras; (15 minutos)
3. Utilizar encenação teatral em formato de entrevistas para extrair a opinião dos educandos relativo as questões do Programa Mais Educação; (30 minutos)
4. Dinâmica de encerramento; (5 minutos)