



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



GERALDO GARBELINI NETO

**POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NUMA
ESCOLA DO CAMPO**

**CORUMBÁ
2017**

GERALDO GARBELINI NETO

**POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NUMA
ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação – área de concentração em Educação Social, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anamaria Santana da Silva.

**CORUMBÁ
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca UFMS/Cpan, Corumbá, Brasil)

GERALDO GARBELINI NETO

Dissertação intitulada '*Possibilidades e Limites do Programa Mais Educação numa Escola do Campo*' apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação – área de concentração em Educação Social, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, e à banca examinadora abaixo especificada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Anamaria Santana da Silva (Orientadora)
(Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dr^a. Margarita Victoria Rodríguez (Membro Titular)
(Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dr^a. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (Membro Titular)
(Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que não mediram esforços para que eu pudesse cursar o ensino superior e ao apoio dado no decorrer da minha vida.

As minhas irmãs que, cada uma com sua particularidade, têm contribuído nessa caminhada.

A Leysianne, minha noiva e companheira, que se fez presente sendo compreensiva nos momentos mais delicados durante o curso. E aos seus pais que tem incentivado em nosso percurso.

Aos demais familiares e amigos ...

A minha orientadora a Professora Dr^a. Anamaria, uma educadora brilhante, que com maestria compartilhou seu conhecimento e conduziu-me à materialização desta pesquisa.

A Professora Dr^a. Margarita e a Professora Dr^a. Maria Dilnéia que contribuíram com seus conhecimentos para a constituição deste trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UFMS/Cpan que nos mostraram o caminho de outras perspectivas teóricas.

Aos colegas de curso que nos momentos de reflexão pudemos compartilhar os nossos conhecimentos.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

GARBELINI NETO, Geraldo. *Possibilidades e Limites do Programa Mais Educação numa Escola do Campo*. 2017. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (Cpan), Corumbá, 2017.

RESUMO

O presente trabalho está inserido na Linha de Pesquisa “Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social” do Programa de Mestrado em Educação da UFMS/Cpan, área de concentração em Educação Social. A pesquisa teve como objetivo a análise da implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mais especificamente o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS. A pesquisa foi realizada numa perspectiva qualitativa e como procedimento metodológico utilizou-se da entrevista com os atores da comunidade escolar que estiveram envolvidos com o Programa no ano de 2015; são esses: a gestão da unidade escolar (01), a coordenação pedagógica (02) e os responsáveis – monitores (05) – pelas práticas educativas na educação (em tempo) integral – Programa Mais Educação. Os resultados da pesquisa empírica estão apresentados pelas temáticas que nortearam as entrevistas, o Programa Mais Educação: a implantação; a capacitação e o planejamento das aulas/oficinas; as atividades; a participação: dos alunos e da comunidade local e escolar; a estrutura e os recursos; as especificidades da Educação do Campo. Os dados apontaram que a implantação do Programa Mais Educação não se materializou com base nas propostas contidas nos documentos da Educação do Campo e da educação (em tempo) integral (PME), nem tão pouco, com base nas reflexões de respectivos estudiosos da área.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação do Campo. Educação no Campo. Programa Mais Educação. Educação Integral. Educação (em tempo) Integral.

GARBELINI NETO, Geraldo. *Possibilities and Limits of the More Education Program at Rural School*. 2017. 91 p. Dissertation (Master in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Pantanal Campus (Cpan), Corumbá, 2017.

ABSTRACT

The present work is inserted in the Research Line "Policies, Institutional Practices and Social Exclusion/Inclusion" of the Master Program in Education of UFMS/Cpan, area of concentration in Social Education. The objective of this research was to analyze the implementation and execution of educational policies that increase the length of stay of children in school, specifically the More Education Program in a rural school in the municipality of Corumbá/MS. The research was carried out in a qualitative perspective and had a methodological procedure it was used the interview with the actors of the school community who were involved with the Program in the year 2015; these are: the management of the school unit (01), the pedagogical coordination (02) and the responsible - monitors (05) - for the educational practices in education (in time) full time - More Education Program. The results of the empirical research are defined by themes that guided the interviews, the More Education Program: the implementation; training and planning of classes/workshops; the activities; the participation: of the students and the local community and school; structure and resources; the specifics of Rural Education. The data pointed to the implementation of the More Education Program not understood based on the proposals in Rural Education Program and education (in time) full time (PME) not even, based on the reflections of the respective scholars in the area.

Keywords: Educational Politics. Rural Education. Education in the Rural. More Education Program. Full Time Education. Education (in time) Full Time.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Programa Mais Educação: macrocampos/temáticas às escolas do campo e escolas urbanas.....	49
Quadro 2. Programa Mais Educação: macrocampos, e atividades possíveis de serem escolhidas pelas escolas do campo	50
Quadro 3. Dados sobre os sujeitos da pesquisa.	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
a) Problematização da pesquisa.....	12
b) Encaminhamentos da pesquisa.....	15
c) Apresentando o texto.....	17
1 DA PRÁTICA SOCIAL NA ROÇA À ESCOLA DO CAMPO	19
1.1 A gênese da Educação do Campo.....	19
1.2 Da organização da sociedade à legitimação da Educação do Campo	24
1.3 O movimento social do campo e o ressignificar da prática educativa.....	29
1.4 O movimento social e a materialização da Educação do Campo	31
2 (DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO	35
2.1 Educação (em tempo) integral, desde quando?	35
2.2 Educação (em tempo) integral? Ou, jornada ampliada?.....	38
2.3 Educação (em tempo) integral: indícios no ordenamento legal brasileiro	42
2.4 O Programa Mais Educação	45
3 A MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DO CAMPO	52
3.1 Os participantes da pesquisa.....	53
3.2 O Programa Mais Educação: a implantação.....	54
3.3 A capacitação e o planejamento das aulas/oficinas	58
3.4 As atividades	62
3.5 A participação: dos alunos e da comunidade local e escolar.....	64
3.6 A estrutura e os recursos.....	67
3.7 As especificidades da Educação do Campo	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A. Termos de Anuência	80
APÊNDICE B. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	82
APÊNDICE C. Entrevistas	88

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desse trabalho é analisar a implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mais especificamente o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS. Os objetivos específicos são: 1) analisar a proposta educacional que instituiu o Programa Mais Educação no lócus escolar, 2) identificar as práticas educativas ofertadas às crianças que participaram do Programa Mais Educação no ano de 2015, e 3) discutir a prática educativa impressa no Programa Mais Educação com relação à proposta que o normatiza, o arcabouço teórico proveniente da Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” e a legislação brasileira vigente.

Höfling (2001) nos auxilia a compreender que a educação é uma política (pública) social, uma política pública de corte social e que não é somente pensada pelos organismos governamentais. A autora assegura ser política pública “(...) o Estado implantando um projeto de governo, através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (p. 31). E ainda, de responsabilidade do Estado é a manutenção e a implementação da política, considerando-se diferentes organismos e agentes da sociedade e órgãos públicos, a partir da tomada de decisões.

As políticas (públicas) educacionais tratam, então, das ações relativas à educação no âmbito das relações entre sociedade e Estado. Nesse contexto se inserem as políticas voltadas à educação (em tempo) integral, especificamente o Programa Mais Educação (PME) implantado nas escolas do campo no município de Corumbá/MS.

No âmbito das políticas (públicas) sociais, os movimentos sociais do campo desencadearam ações que nortearam políticas públicas específicas para um determinado setor, como exemplo, a Reforma Agrária. Apesar disso, não temos a pretensão de “(...) ignorar a diversidade da luta e das organizações em luta pela terra no Brasil (...)” (ALMEIDA, 2013, p. 69), recaindo assim num suposto reducionismo, mas o ponto de partida dessa discussão é a segunda metade do século XX, momento em que “(...) a nossa questão agrária emerge (...) do confronto entre o latifúndio, centrado na lógica do negócio, e a organização do movimento camponês movido pela lógica da terra de trabalho” (idem, 2013, p. 63), onde, “a luta pela terra é um fenômeno presente em todo o campo brasileiro, de norte a sul, leste a oeste” (OLIVEIRA, 2003, p. 118).

Inserem-se também nesse recorte temporal as iniciativas em relação à educação (em tempo) integral no cenário brasileiro. Destaca-se, como veremos adiante, o feito de Anísio

Teixeira na década de 1950, de Darcy Ribeiro na década de 1980. Já na primeira década do século XXI, a proposta de uma educação (em tempo) integral é retomada pelo poder público Federal, onde se apresenta o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

Apesar de a Educação Integral constar desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88)¹ (BRASIL, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996) limitou-se a direcionar perspectivas futuras a ampliação da jornada escolar (GIOLO, 2012), e com o decorrer dos anos percebemos que vem se consolidando nos demais aparatos legais, por exemplo, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007c) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que trata também da educação (em tempo) integral nas escolas do campo.

Os documentos legais estabelecidos na esfera nacional combinados com os da esfera² estadual e municipal depreende-se a importância desse estudo.

¹ Nos momentos finais do regime militar, na década de 1980, no Brasil, e início de (re)democratização do país, os movimentos sociais começaram a articulação na busca de garantir na Carta Magna do Estado brasileiro, os direitos sociais. No momento de (re)democratização, Candau (2012) esclarece que as organizações não governamentais estiveram à frente das atividades desenvolvidas, a preocupação central era “(...) a afirmação dos direitos civis e políticos e a construção de uma cidadania democrática, ativa e participativa” (p. 723). Acerca disso, no decorrer de nosso trabalho os documentos que aparecem, acreditamos que sejam desdobramentos da CF/88, pois os movimentos sociais continuam atuando, com a pauta de que se materializem as políticas sociais. No âmbito educacional destacamos a LDB/1996 que foi sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e no período final do seu mandato foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Porém, Ghiraldelli Júnior (2009) pondera que o governo FHC, isentou-se do compromisso, por exemplo, com o Fundef (Fundo de Expansão e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) que está vinculado aos pontos relativos ao financiamento da educação contidos na LDB/1996, ou seja, não cumpriu com o exigido pelo Fundo, “(...) descumpriu sem escrúpulos a lei que ele mesmo [Governo Federal] havia criado” (p. 185). Já no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) do Partido dos Trabalhadores (PT) entendemos que algumas questões que abarcam as políticas (públicas) sociais podem ter sido retomadas, e no âmbito educacional são assegurados alguns documentos que aparecem nesse trabalho, como as propostas educacionais, exemplo, as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) e Programa Mais Educação (BRASIL, 2007e; 2010). Por sua vez, Ghiraldelli Júnior (2009) relata que o governo Lula também foi responsável pela piora da capacidade dos estudantes brasileiros – entre os anos finais de 1990 e primeira década do século XXI, como apresentou os exames internacionais. Com o passar do tempo e os acontecimentos no governo, o PT tropeçou na política educacional, onde desde as primeiras campanhas eleitorais se mostrava capacitado. Entretanto, “algumas das modificações propostas pelo PT realmente vieram, mas nem todas segundo a diretriz que poderia se esperar do PT e de Lula (...)” (p. 246); todavia, no segundo mandato, “na verdade, o governo começou a retomar suas idéias de campanha (...)” (p. 248), por exemplo, o Fundef foi substituído pela criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que virou lei.

² Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. *Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014*. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/bc006c6e3f156fc604257dba00538ef3?OpenDocument>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

Plano Municipal de Educação de Corumbá. *Lei nº 2.484, de 26 de junho de 2015*. Disponível em:

Em consonância ao exposto, é relevante a discussão sobre a educação dos povos do campo. Tendo como pressuposto a região do campo como um lugar onde se assenta vida social, com cultura, moradia, lazer, trabalho; que a Educação do Campo (EC) seja pensada na realidade e a partir da realidade, vinculada ao conhecimento construído historicamente pela humanidade e também a rede de ciências e tecnologias disponíveis na sociedade.

O Campo é visto não mais como lugar de atraso, mas sim, com olhar que se transcendam as dificuldades, que se almeja mudança em busca da equidade social, além da valorização dos conhecimentos que englobam a prática social dos assentados e acampados, entre outros sujeitos que vivem no e do Campo. De acordo com Caldart (2003), “(...) escolas *no e do* campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente *natural* da vida no campo” (p. 67, grifo da autora). Ainda, a escola pode ajudar a fortalecer a população do campo como sujeitos sociais, que por sua vez, “(...) podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (...)” (p. 66).

Para que os povos do campo possam contribuir com o processo de humanização da sociedade, antes é preciso que as cercas impostas pela escola tradicional sejam derrubadas. Assim, o pensamento de Santos (2011a) nos esclarece:

(...) a luta por uma educação do campo, passa pelo enfrentamento das várias cercas impostas pela escola tradicional, com seus projetos autoritários e deslocados da realidade do campo. Essas cercas quando derrubadas simbolizam respeito, organização e valorização dos movimentos sociais. Faz a sociedade refletir acerca das dificuldades encontradas em nosso país, dentre elas, a miséria, o latifúndio e o analfabetismo. Esses são espaços de aprendizagem coletiva, construção política e luta pelo reconhecimento identitário (p. 103-104).

Por outro lado, a construção participativa de uma proposta de educação (em tempo) integral aponta para a superação das desigualdades e afirmação do direito às diferenças.

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 6).

Conforme iniciativa do Governo Federal, no ano de 2008 foi disponibilizada para as escolas urbanas aderirem a uma proposta de educação (em tempo) integral – o Programa Mais

Educação e a partir do ano de 2012 as escolas do campo passaram a ter oportunidade de participar desse Programa educacional.

Assim, entendemos e ressaltamos que a prática educativa desenvolvida no Programa Mais Educação nas escolas do campo pode estar pautada nas experiências e referencial teórico da Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Já que a regulamentação do próprio PME (BRASIL, 2010) está inserida numa perspectiva que tem a finalidade de “(...) contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”, conforme o art. 1º. E ainda, dentre os objetivos (art. 3º) está posto o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, e a convivência entre professores, alunos e suas comunidades.

Na análise da implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola se insere a iniciativa do Programa Mais Educação proposta às escolas do campo, bem como a prática educativa que é desenvolvida.

Sendo assim, adiante, na problematização da pesquisa, veremos o questionamento que gerou nosso objeto de pesquisa e em seguida os caminhos percorridos para a materialização da pesquisa.

a) Problematização da pesquisa

No início da pesquisa não estamos isentos de conhecimento, pelo contrário, partimos de uma prática anterior, nossa e de outros, e condições já existentes que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se. Porém, é no momento de definição da problemática, que a postura, o inventário (provisório) do investigador deve aparecer de imediato, pois, é na postura do investigador que ele traz os contornos gerais das questões básicas (a problematização, os objetivos, em suma, a direção da pesquisa) (FRIGOTTO, 2010).

Portanto, acerca disso, a angústia que assolou meus pensamentos e conseqüentemente estimulou-me a realizar esta pesquisa foi o questionamento que coloco em destaque: *com quais características as práticas educativas desenvolvidas no Programa Mais Educação vem se constituindo com vistas às relações com a proposta da Articulação “Por Uma Educação do Campo” e como se apresentam as contradições na realidade da escola do campo no município de Corumbá/MS que envolvem ambas as propostas (PME e EC), no que concerne a implantação do Programa e execução de suas atividades educacionais?*

A partir deste questionamento pretendemos com o objetivo geral analisar a implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mais especificamente o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS.

O interesse pela temática surgiu a partir de algumas experiências vivenciadas pelo pesquisador. Primeiramente, por ter frequentado como aluno especial a disciplina de “Políticas Públicas para a Infância e a Adolescência” no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal (UFMS/Cpan). Em segundo lugar, da experiência de ter sido professor numa escola do campo no município de Corumbá/MS; experiência esta que, proporcionou-me outra que também colaborou para minhas inquietações: ter cursado a especialização em Educação do Campo no Programa de Pós-graduação *lato sensu* da UFMS no ano de 2012.

Em outro momento, o refinamento da pesquisa decorreu dos estudos que realizamos durante as disciplinas cursadas no Programa de Mestrado em Educação da UFMS/Cpan e teve como condição *sine qua non* a contribuição dos docentes, a partir da disciplina Seminário de Pesquisa em que apresentamos o projeto do presente trabalho.

Das experiências acadêmicas apresentadas tivemos a oportunidade de fazer o levantamento e filtrar o referencial teórico que subsidia a estrutura e as possíveis discussões neste estudo.

Sem deixar a sistematização e rigorosidade de lado, o fato de termos realizado a busca com os descritores ‘Educação do Campo e Programa Mais Educação’ no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³ e não ter encontrado produções, e também ter estudado em um dado momento no curso de especialização em Educação do Campo a prática educativa no ensino regular, especificamente no primeiro ano do ensino fundamental⁴, nos deu de certa forma subsídio para continuarmos a caminhada pelo suposto desconhecido.

Sendo assim, continuamos com nossa pesquisa. Informamos que no município de Corumbá existem escolas do campo que não são próximas à região urbana, algumas estão situadas na região das águas, como por aqui são chamadas, onde o acesso não é simples e

³ O Portal da CAPES/Banco de Teses disponibiliza os trabalhos realizados nos anos de 2011 e 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

⁴ Para saber mais detalhes, conferir GARBELINI NETO, Geraldo. *Práticas Educativas e a Realidade da Educação do Campo!*. 2014. Trabalho de Final de Curso (Especialização/Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo). Campo Grande: UFMS, 2014.

demanda muito tempo, dependendo da localidade para se chegar somente por transporte fluvial⁵.

Para realização deste trabalho, escolhemos uma escola que está localizada numa região de fácil acesso e que desenvolveu o Programa Mais Educação⁶.

A escola participante da pesquisa é fruto da mobilização de um movimento social do campo com a reivindicação da terra, de trabalho e da educação de seus filhos, como evidenciado no projeto político-pedagógico, redigido da seguinte maneira:

Em 1993, um grupo de pessoas apoiados pelo movimento sindical rural de Corumbá invadiu essa região formando o 1º acampamento (...). Para que as crianças não perdessem o ano letivo os pais construíram a primeira escolinha de pau a pique dentro do próprio acampamento. Sem o apoio do município, devido a questões políticas, iniciou-se o trabalho com professores voluntários na escolinha, que durou todo o ano de 1994, foram os filhos dos próprios acampados que lecionaram “voluntariamente” de 1ª a 4ª série do ensino Fundamental. Essa não legalização da escola dentro do acampamento durou até maio de 1996. (...) o Município de Corumbá pressionado pelas famílias assumiu a educação dessas crianças até 4ª série e no ano seguinte até a 8ª.

Quase ao mesmo tempo em que surgiu no cenário nacional a Articulação “Por uma Educação do Campo”, percebemos que no município em questão o movimento social do campo, naquela região, buscou o reconhecimento da educação. Talvez, esse fato nos remete a endossá-lo na concepção da Educação do Campo e para isso retomamos as palavras de Noal (2014) que nos diz: a Educação do Campo nasceu em contraposição à educação rural, a partir dos movimentos sociais e organizações do campo no processo de empoderamento dos direitos dos cidadãos, que a fundamenta por meio de debates e definições de princípios.

Pensando no que Souza⁷ em seu estudo afirmara, nos subsidiamos no documento escolar sem a intenção de reduzir a historicidade da realidade local, mas com o intuito de

⁵ As escolas do campo do município são: Escola Municipal Rural Polo Monte Azul e Extensões; Escola Municipal Rural Polo Eutrópia Gomes Pedroso e Extensões; Escola Municipal Rural Polo Carlos Cárcano; Escola Municipal Rural Polo Paiolzinho; Escola Municipal Rural Polo Porto Esperança e Extensões; Escola Municipal Rural Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira Cáceres; Escola Municipal Rural Polo Paraguai Mirim e Extensões; Escola Municipal Rural Polo São Lourenço e Extensões; Escola Municipal Rural Polo Sebastião Rolon e Extensões; Escola Municipal Rural Polo Santa Aurélio e Extensões; e Escola Municipal Rural Polo Porto da Manga e Extensões Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

⁶ A escola escolhida está localizada aproximadamente 20 km a noroeste no município de Corumbá. Estabelecido em seu entorno na região sul tem o assentamento Jacadigo e Tamarineiro II, na região norte o assentamento Tamarineiro I, a oeste a comunidade do Carmo de Lá Fronteira e na região leste o assentamento Taquaral. No ano de 2001 a Prefeitura Municipal de Corumbá ampliou e reformou a estrutura física que havia no local da atual sede da escola, extinguindo as “extensões” e sua criação foi dada pelo Decreto 024/01. Para as pessoas que residem na região, a escola oferece a educação básica: educação infantil (pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio (regime de colaboração com uma Escola Estadual) e também a modalidade de educação de jovens e adultos.

⁷ “É importante destacar que a maioria dos trabalhos de mestrado faz uma retrospectiva do MST muito semelhante, ou seja, são repetitivas no quesito “histórico”. Considerando a produção acadêmica sobre este

analisar a implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mais especificamente o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS.

A escola em questão, como vimos, é fruto da mobilização de um movimento social do campo, de ocupação de terra, e da preocupação dos pais com a educação dos seus filhos; em sua prática educativa pode comungar, assim como não, dos princípios do movimento social do campo que levou à Educação do Campo.

Agora, aproximadamente vinte anos depois da ocupação de terra daquela região e o reconhecimento da educação no campo pelo município de Corumbá, há necessidade de identificar se a legislação educacional instituída a nível Federal sobre Educação do Campo e da Educação (em tempo) Integral está se concretizando – chegando àqueles que de fato estão envolvidos com a educação do povo do campo e qual a realidade da prática educativa, bem como os recursos físicos e recursos materiais – mais especificamente no Programa Mais Educação.

A educação nas escolas do campo está dialogando com os princípios da Educação do Campo? Está dialogando com as propostas de educação que ampliam a jornada de permanência dos alunos na escola, no caso o Programa Mais Educação? Existe relação entre os dispositivos legais do Programa Mais Educação com os da Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”? Está se materializando no “chão” da escola, num processo de inter-relação, ambas as propostas? Ora, então por adentrar a escola do campo o Programa Mais Educação pode abarcar a proposta da Educação do Campo?

b) Encaminhamentos da pesquisa

A fim de apreender a realidade de uma escola do campo com vista à materialização do Programa Mais Educação e a articulação com a Educação do Campo se fez pertinente à utilização da pesquisa qualitativa, que “(...) responde a questões muito particulares” (MINAYO, 2015, p. 21). Ela “(...) *tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE;

Movimento, um desafio para os novos pesquisadores é superar a dimensão da reprodução (daquilo exaustivamente já dito) da trajetória do MST e da luta pela terra no Brasil. Para isso, é fundamental que os novos pesquisadores tenham acesso às teses e dissertações, para que possam fazer sínteses acerca da historicidade da luta pela terra (totalidade) e dedicar-se mais à produção de novos conhecimentos sobre o Movimento e, em específico, a educação, seja ela na sua dimensão formal ou não-formal. Com isso, não há intenção de que os trabalhos abandonem o aspecto da historicidade e contextualização necessárias ao objeto da pesquisa, mas que valorizem o desenvolvimento de sínteses ao falar da luta pela terra no Brasil” (SOUZA, 2008, p. 1106).

ANDRÉ, 2014, p. 12, grifo das autoras); nessa pesquisa os dados coletados são ricos “(...) em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, (...) e extratos de vários tipos de documentos” (idem, 2014, p. 13).

Minayo (2015) explicita que a pesquisa qualitativa trabalha com universo dos significados, das aspirações, dos motivos, das atitudes, das crenças e dos valores. É entendido esse conjunto de fenômenos humanos “(...) como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (p. 21).

Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético “(...) o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente (...)” (p. 129). Este, por sua vez, é validado à luz da prática social (TRIVIÑOS, 2012). Entretanto, numa pesquisa científica as técnicas tanto qualitativas como as quantitativas não têm explicações por si mesmas. Dependendo do paradigma que as prioriza, ou não em relação aos outros elementos da pesquisa ou da abordagem na qual se inserem, elas adquirem significação e dimensão diferentes. Ou seja, atreladas ao método são a expressão prático-instrumental dele. O método nada mais é do que uma teoria em ação. As teorias são um meio de explicitar uma visão de mundo ou são maneiras diversas de ordenar o real (GAMBOA, 2010).

Acerca disso, a coleta de informações foi com os atores envolvidos no Programa Mais Educação no ano de 2015, quais sejam: Gestora escolar, Coordenadoras pedagógicas, e os Monitores que atuaram, no contraturno escolar, como educadores nas atividades realizadas com os alunos que participaram do PME e foi feita na escola.

A entrevista é uma das principais técnicas de trabalho, utilizada em quase todos os tipos de pesquisa nas ciências sociais, nela se cria uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, havendo uma influência recíproca (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). “Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2015, p. 64).

(...) a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intenção do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de

confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz–, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2011, p. 12-13).

A entrevista possui grande vantagem em relação às outras técnicas, ela permite praticamente com qualquer tipo de informante a captação imediata e corrente da informação desejada sobre os mais variados assuntos (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Depois da etapa inicial da pesquisa cumprida – dentre as três etapas do processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa que Minayo (2015) chama a primeira etapa de fase exploratória, e que “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo” (p. 26) –, partimos para a segunda etapa, a coleta de informações – esta etapa é chamada pela autora de trabalho de campo. Nesse momento o trabalho “consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa” (p. 28).

O terceiro momento, como posto por Minayo (2015), trata da análise e tratamento do material empírico e documental, “diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (p. 26-27), essa etapa pode ser subdividida em três tipos de procedimento: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise propriamente dita.

c) Apresentando o texto

No primeiro capítulo buscamos compreender a gênese da Educação do Campo, as ações dos movimentos sociais na articulação dos parâmetros legais e do referencial teórico à escola do campo, assim como a materialização da prática educativa.

No capítulo 2 apresentamos brevemente duas iniciativas de educação (em tempo) integral do século XX no Brasil, os conceitos postos pelos estudiosos sobre a temática em questão, os encaminhamentos jurídicos e o Programa Mais Educação com seus pressupostos.

No terceiro capítulo se pretendeu desvelar à luz do referencial teórico, os desdobramentos que se dão a partir do questionamento que gerou nosso objeto de pesquisa: *Com quais características as práticas educativas desenvolvidas no Programa Mais Educação vem se constituindo com vistas às relações com a proposta da Articulação “Por Uma*

Educação do Campo” e como se apresentam as contradições na realidade da escola do campo no município de Corumbá/MS que envolvem ambas as propostas (PME e EC), no que concerne a implantação do Programa e execução de suas atividades educacionais?

Nesse capítulo encontram-se organizados os dados da pesquisa empírica que envolveu a implantação e execução do Programa Mais Educação numa escola do campo. Estes estão apresentados por temáticas, na ótica da Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Monitores. As temáticas foram expostas da seguinte maneira: o Programa Mais Educação: a implantação; a capacitação e o planejamento das aulas/oficinas; as atividades; a participação: dos alunos e da comunidade local e escolar; a estrutura e os recursos; as especificidades da Educação do Campo.

Com base nas entrevistas buscamos desvelar os encaminhamentos dados ao PME na escola do campo participante da pesquisa com relação à proposta que o normatiza, o arcabouço teórico proveniente da Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” e a legislação brasileira vigente.

1 DA PRÁTICA SOCIAL NA ROÇA À ESCOLA DO CAMPO

(...) acreditamos que a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colada ao movimento social. Mais ainda, acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se construindo (ARROYO, 2011, p. 69).

O objetivo desse capítulo é apresentar os movimentos sociais do campo e a relação existente que levou à gênese da Educação do Campo. O texto busca compreender o processo de organização da sociedade na caminhada junto ao reconhecimento dessa educação pelo Estado brasileiro no ordenamento jurídico. Pretende, também, mostrar o movimento desenvolvido no campo que desembocou na ressignificação das atividades educativas das escolas do campo.

Ainda nesse capítulo, tem-se a intenção de evidenciar o processo pela qual pode se dar a materialização da Educação do Campo nas escolas.

1.1 A gênese da Educação do Campo

A Educação do Campo não surge de um movimento social sem pressupostos e tampouco as políticas públicas a protagoniza, o seu surgimento é da prática social da população do campo. Como afirma Vendramini (2007, p. 123), ela “(...) não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social”.

Borges (2012) relata que nas últimas décadas no Brasil se tornaram frequentes as lutas e conflitos pela Reforma Agrária, colocando-se em pauta a discussão no âmbito das políticas para o campo. Ela chama atenção que não basta reconhecer as lutas desencadeadas que propuseram os debates na ordem do dia, mas é preciso que se reafirme que as políticas são frutos de mortes de massacres.

Ainda de acordo com a autora, “foi na Constituição Federal de 1946 que se levantou a discussão sobre a Reforma Agrária, mas nenhum projeto foi aprovado. Posteriormente, na década de 1950, os debates intensificaram-se, envolvendo a participação popular” (p. 97).

No momento em que se intensificaram os conflitos no campo, os camponeses passaram a se organizar e forjaram diversas organizações: sindicatos, federações e confederações. Eis o motivo da intensificação da participação popular na garantia dos direitos sociais. A expansão da fronteira agrícola, a expulsão dos moradores e colonos das grandes

plantações, e o crescimento da grilagem foram acontecimentos que levaram entre os anos de 1939 a 1945 (período da Segunda Guerra Mundial) ao início da organização sindical no campo. Devido à situação, surgiram as Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, Ligas Camponesas e Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master). Por meio deste, o movimento buscou a unificação que aconteceu também, no ano de 1961, pela Ultab – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (idem, 2012).

A autora destaca dois movimentos importantes que aconteceram na década de 50: o Movimento de Arrendatários, em Santa Fé do Sul (SP), em 1955 e no estado de Pernambuco, o movimento dos posseiros do Engenho Galileia em 1959; sendo assim, as Ligas Camponesas ganharam força e deram origem à organização social no campo.

Em 1962 e 1963 apesar das dificuldades das organizações do campo, surgiram vários sindicatos e federações estaduais, o que levou a consolidação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)⁸ que tinha o objetivo de lutar pela Reforma Agrária (idem, 2012). No início da década de 1960, no governo de João Goulart foram assegurados, com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural alguns direitos aos assalariados do campo devido às diversas lutas populares mobilizadas pelos camponeses. Porém, com a Ditadura Militar em 1964, “(...) todos os movimentos sociais, especialmente os do campo, foram duramente reprimidos e desarticulados” (idem, 2012, p. 93).

No ano de 1973 aconteceu o II Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais que contou com a participação dos trabalhadores do campo a convite da Contag, que deixou a bandeira da Reforma Agrária de lado e acabou defendendo a proposta do Estatuto da Terra⁹. Mesmo assim, sabendo que essa proposta não seria a melhor alternativa o movimento social seguiu uma linha diferente no período de 1970. A defesa da aplicação do Estatuto fora “(...) em função do aspecto legal que oferecia, passando a desenvolver lutas em defesa dos direitos trabalhistas, pela permanência na terra e pela retomada dos sindicatos” (p. 93), que haviam sido integrados ao projeto de governo dos militares que o transformaram em ferramenta de

⁸ Em 22 de dezembro de 1963 trabalhadores(as) rurais decidiram pela criação da CONTAG, que foi reconhecida em 31 de janeiro de 1964, tornando-se a primeira entidade sindical do campo de caráter nacional, reconhecida legalmente. “Atualmente, com as 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) filiados, compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), que luta pelos direitos (...) de homens e mulheres do campo e da floresta, que são agricultores(as) familiares, acampados(as) e assentados(as) da reforma agrária, assalariados(as) rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos”. Disponível em: <<https://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=227&nw=1>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

⁹ Segundo Matos (2003 apud BORGES, 2012) a aprovação da Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964 que dispõe sobre o Estatuto da Terra, acabou por sufocar a luta pela Reforma Agrária e o que se havia conquistado até aquele determinado momento.

assistencialismo para atender os interesses do capital internacional e ao modelo de desenvolvimento do país (idem, 2012).

Apesar da repressão pelos militares na década de 1970, os direitos sociais¹⁰ estiveram em foco, sendo imensa a organização da sociedade para reivindicá-los (FACCIO, 2012).

Podemos dizer que relativo ao novo momento histórico (pós-Ditadura Militar e período de redemocratização do país) as organizações sociais forjadas pelas trabalhadoras e trabalhadores do campo e o contínuo movimento atrelado às lutas por melhores condições humanas para se viver foram o marco para os debates na busca pelos seus direitos sociais.

Nos últimos momentos do regime militar, os “(...) trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná (...)” realizado no ano de 1984, e a partir dessa articulação acabam por fundar nesse Encontro, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹¹.

Segundo Faccio (2012) o MST nasceu da unificação dos movimentos que não compactuavam com a proposta de Reforma Agrária imposta pelo governo militar, principalmente no período de 1970. Após sua fundação, em 1985 o movimento dá início a expansão pelo território brasileiro, através da realização do seu I Congresso (ROSSI, 2014). De acordo com Borges (2012, p. 95), o movimento “iniciou sua pauta de reivindicação por intermédio da questão da terra e mobilizou cerca de trezentas mil famílias assentadas e oitenta mil acampadas”. Posteriormente, veremos que a questão da educação¹² começa a ter a atenção e passa a estar na pauta da luta pelos direitos sociais.

Esse Movimento aparece no cenário nacional aglutinando força por meio das ações conjuntas das trabalhadoras e dos trabalhadores alijados do campo de diversas regiões do país, no entanto permanece até os dias atuais reivindicando seus objetivos. São eles: lutar pela terra, lutar pela Reforma Agrária e transformação social.

A luta pela terra é a luta concreta para que as massas se mobilizem. É o primeiro passo e o primeiro objetivo a ser alcançado. A luta pela Reforma Agrária consiste na distribuição massiva de terras a camponeses, democratizando a propriedade da terra na sociedade e garantindo o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer

¹⁰ Os direitos sociais foram assegurados no âmbito jurídico anos depois, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, conforme consta no cap. II, art. 6º (BRASIL, 1988).

¹¹ Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

¹² “Quando o MST cria em sua organização o Setor Educacional, abandona-se uma visão ingênua de que a luta pela Reforma Agrária se dá somente pela luta por um pedaço de terra. Na realidade o objetivo também é a garantia dos direitos sociais e dentre eles o direito à educação que fora negado historicamente à população do campo” (ROSSI, 2014, p. 47).

produzir e dela usufruir. A luta pela transformação social significa transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social. É a luta por uma sociedade mais justa e fraterna, que solucione os graves problemas estruturais do nosso país, como a desigualdade social e de renda, a discriminação de etnia e gênero, a concentração da comunicação, a exploração do trabalhador urbano¹³.

Os movimentos sociais do campo num primeiro momento tiveram como preocupação central a Reforma Agrária, posteriormente, e concomitantemente à luta pela terra de trabalho, os movimentos estiveram com a atenção voltada também à reivindicação de uma escola no campo que atendessem suas necessidades humanas e sociais.

Quase ao mesmo tempo da luta pela terra, os sem-terra do MST começaram a perceber a importância da escola. No início era apenas para se cultivar o valor do estudo e do direito de acesso a ele, não havia muita relação da luta pela terra com a luta por educação (CALDART, 2003). Aos poucos, o direito à escola passou a fazer parte da luta, “especialmente quando começaram a se multiplicar os desafios dos assentamentos, ficou mais fácil de perceber que a escola poderia ajudar nisso, (...) *uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola (...)*” (idem, 2003, p. 65, grifo da autora).

Caldart (2003) relata que no começo a luta por escolas não era o foco do MST porque a maioria dos sem-terra tem uma péssima recordação dela, por isso a resistência de muitos em lutar por ela. Mas, segundo a autora:

Foram convencidos pela pressão da presença de tantas crianças que estavam ameaçadas de ficar sem acesso à escola e isto parecia, afinal, mais um desrespeito a eles, que já se chamavam de Sem Terra, e começavam a se enxergar como sujeitos de direitos. Não foi exatamente pela consciência disseminada de que o estudo e a escola eram importantes para o avanço da luta, que os sem-terra começaram a se mobilizar para conquistá-la. Este foi um desdobramento da pedagogia de sua história (p. 65).

Rossi (2014) tece a seguinte consideração a respeito da educação no MST. Para ele o tema da educação começou a despertar a atenção do movimento pelo fato de ter sido realizada, nos assentamentos e acampamentos, uma pesquisa em 1994 e 1995. O resultado da pesquisa apresentou que: “(...) 29% da população era analfabeta; 1,6% das crianças terminavam o ensino fundamental e 70% dos jovens e adultos não tinham condições acessíveis à escola” (p. 47).

Para o MST a escola situada na região do assentamento é uma forma das crianças crescerem vinculadas as suas realidades, além de ser um mecanismo de garantir a permanência das famílias em suas terras (FACCIO, 2012).

¹³ Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

Ao longo da história da educação no campo, a escola “(...) foi tida como marginalizada no sistema educacional brasileiro e para a população camponesa foi negado o avanço que a sociedade alcançou incluso a garantia do direito à educação básica” (ROSSI, 2014, p. 44).

No texto intitulado ‘Diretrizes de uma Caminhada’ Fernandes (2011) escreveu a importância de se destacar as ideias que levaram a Educação do Campo. Relata que os sem-terra cismaram que era possível construir uma outra escola nos territórios rurais conquistados. Uma escola da terra, que “(...) desenvolveria uma educação aberta para o mundo deste campo” (p. 136). E quando muitos diziam que era impossível de se construir essa escola, teimaram em seguir em frente com a mesma obstinação em que resolveram entrar na terra.

O autor ainda afirma que se discutiram no texto-base da Conferência¹⁴, por exemplo, que em diversas regiões, os assentamentos rurais haviam dado uma dinâmica diferente contribuindo com a mudança de direção no modelo de desenvolvimento local. O aumento populacional em alguns municípios era derivado da luta pela terra e conseqüentemente da formação de assentamentos rurais em detrimento dos latifúndios. “Essa realidade exigia que se repensasse a educação do campo, para fortalecer o desenvolvimento e a consolidação das comunidades em formação” (p. 141).

A gênese da Educação do Campo foi na década de 1990 num movimento de diversos atores para repensar a educação daquelas pessoas que estavam a “gritar” por mudanças. Uma outra escola do campo já estava a ser idealizada pelos sem-terra, que unidos com as demais organizações da sociedade e outros movimentos sociais do campo articularam eventos que culminaram em debates para dar um novo olhar a educação e então fazer eclodir a Educação dos Povos do Campo.

Sendo assim, a Educação do Campo é de fato fruto da conscientização dos movimentos sociais do campo ao longo da sua trajetória de luta pela terra. Tem-se a busca incessante pela Reforma Agrária, mas posteriormente as trabalhadoras e trabalhadores do campo organizados em seus movimentos foram descobrindo que a escola no campo também é um direito que fora deixado a margem pelo poder público. Estes foram também descobrindo a importância dela para a educação dos seus filhos, além de ser importante na caminhada de reivindicação dos seus direitos sociais.

Nesse processo de luta pela terra, os camponeses identificaram a necessidade de se ter o estudo no processo do qual estavam a reivindicar, que era e ainda atualmente é pauta de discussão junto ao poder público – a consolidação da Reforma Agrária.

¹⁴ O autor se refere à Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”.

A gênese da Educação do Campo não é algo construído sem ideais pelos movimentos sociais do campo. Ela aparece da prática social dos diversos seres humanos que vivem nos e dos espaços que não estão inseridos no perímetro urbano, e dessa terra de trabalho dependem para ter uma melhor condição de vida.

Logo abaixo, veremos que com a organização dos movimentos sociais do campo em consonância com os demais agentes da sociedade, as políticas educacionais específicas aos povos dos campos passam a ser materializadas nos dispositivos legais.

1.2 Da organização da sociedade à legitimação da Educação do Campo

No fim do século XX e início do século XXI, no Brasil, os movimentos sociais, organizações da sociedade civil, conjuntamente com instituições de ensino buscaram (e continuam a buscar) a legitimação e a efetivação de uma Educação do Campo. Almejam que no marco regulatório sejam asseguradas políticas públicas específicas à educação da população do campo e que sua materialidade se torne realidade no âmbito escolar.

O marco das discussões da Educação do Campo foi a CF/88, posteriormente com a LDB/1996 ficou mais claro o direito à educação dos povos do campo (SILVA; BARROS; GARBELINI NETO, 2015).

No art. 28 da LDB/1996 encontra-se a respectiva redação:

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 (BRASIL, 1996).

Santos (2011f) apresenta um olhar crítico em relação ao art. 28; apesar do avanço, um fato o intriga: é a referência que o artigo faz a “adaptação” do sistema educacional para a população do campo. Supõe então, que com este direcionamento dado predomina-se uma concepção que abarca um modelo escolar urbano-cêntrico.

Rossi (2014) faz a seguinte consideração: “com a LDB houve uma desvinculação da escola no campo num entendimento precário como sendo somente reflexo da escola urbana, exigindo um planejamento diferenciado” (p. 46).

A partir de meados da década de 1990 se construiu coletivamente, por parte de um conjunto de atores, uma política educacional contra-hegemônica, denominada de Educação do

Campo constituída pelo Movimento Nacional de Educação do Campo (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015), que segundo Rossi (2014, p. 49) é importante afirmar que nesse Movimento, o MST “é um movimento social de fundamental importância”.

Tem-se pela primeira vez no campo da educação, segundo Borges (2012), um debate não mais de uma educação para o campo, mas sim, um debate sobre a Educação do Campo. “Pois os movimentos sociais, particularmente o MST, passaram a discutir e a cobrar do governo (na época FHC e depois com o governo Lula) políticas específicas para atender ao segmento do campo e sua realidade” (p. 101).

Com o mesmo ímpeto que os sem-terra adentraram na luta pela terra e passaram a reivindicar política pública à Reforma Agrária, veementemente o pensamento de uma outra escola no campo acirrou mudanças na educação que lhes era imposta (ou sequer teve “um dia” a atenção despendida) pelo poder público.

A Educação do Campo representa a luta dos trabalhadores do campo por seus direitos: civis, sociais, políticos, principalmente pela terra associado às condições dignas de vida. Nesse sentido, uma das reivindicações marcantes no processo de luta dos movimentos sociais do campo é a construção de um projeto de Educação, organizado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações (BORGES; SILVA, 2012, p. 212).

Conforme foram sendo realizadas ações com o pensamento de fortalecer a educação gestada no âmbito dos movimentos sociais do campo, os debates e os documentos registrados foram de suma importância.

Noal (2014) escreve que o que passou a fundamentar a Educação do Campo em contraposição à educação rural, nesse processo de empoderamento dos direitos cidadãos, fora a realização de eventos e o ato de deixar registrados documentos pelos movimentos sociais e organizações do campo, que, ao longo da história, foram tidos como referências nos debates e definições dos princípios que passaram a alicerçar a Educação do Campo. Dessa forma, “(...) a mudança em “rural” para “do campo” implica numa postura qualitativamente diferente, isto é, um posicionamento que se vincula à concepção de educação enquanto formação, práxis e reflexão” (ROSSI, 2014, p. 47).

Como Fernandes (2011, p. 136) dissera, “essa nova realidade também era percebida nas universidades, nos centros de pesquisa, que começavam a desenvolver metodologias e produzir referenciais teóricos para tentar compreender as novas configurações que se formavam no campo brasileiro”.

No fim da década de 1990, segundo Faccio (2012), reuniram-se camponeses e pessoas ligadas aos movimentos sociais para discutir, propor e reivindicar do poder público uma

política educacional voltada ao povo que vive no e do campo. A pauta dessa reunião estava alicerçada na perspectiva de superar o que anteriormente as concepções concebiam:

“(...) a educação para o meio rural vinculada ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial capitalista e à uma estrutura agrária que usa a terra apenas como instrumento de exploração, subordinado ao modelo de acumulação do capital” (p. 196).

Com ideia de o campo ser parte do mundo e não apenas o que se resta além da cidade, “(...) os sem-terra foram pensando insistentemente, discutindo com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas sua diferente concepção de saber, que ficou esboçada na Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998” (FERNANDES, 2011, p. 136).

O Movimento da Educação do Campo rompe com as cercas da intolerância imposta pelo latifúndio educacional. Os valores e os resultados de tal ação conjunta unidos rumo à garantia do direito educacional são comprovados por meio das várias ações e mobilizações locais, regionais, estaduais e nacionais (ROSSI, 2014).

Esse processo pode ser percebido pelos eventos realizados: I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) no ano de 1997. Durante esse Encontro emanou a ideia de uma Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que no ano seguinte foi realizada em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho/1998, e “(...) preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à *educação do campo*” (ARTICULAÇÃO NACIONAL “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”: Declaração 2002, p. 207, grifo no original).

Dessa Conferência Nacional participaram enquanto Instituições promotoras o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UnB). Por sua vez, o percurso da Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” foi iniciado no momento de preparação da Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (idem: Declaração 2002). No ano seguinte (1999), em São Paulo no mês de novembro no Instituto Cajamar, aconteceu o Seminário da Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (NERY, 1999; ROSSI, 2014).

De acordo com Noal (2014), na Conferência Nacional realizada em Luziânia/GO, estiveram reunidos 974 participantes, sendo organizações populares de diversas regiões do campo brasileiro e de representantes de movimentos sociais.

São os trabalhadores organizados em seus movimentos sociais que exercem pressão pela garantia do direito à educação de qualidade no campo, e como parte da luta que é desenvolvida em busca por maiores condições de justiça social (ROSSI, 2014).

Para os atores que trabalham “Por uma Educação do Campo”, tem-se dois grandes objetivos:

Mobilizar o povo que vive no campo com suas diferentes identidades e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.
Contribuir na reflexão político-pedagógica da *educação do campo*, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (ARTICULAÇÃO NACIONAL “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”: Declaração 2002, p. 209, grifo no original).

O processo de tensionamento junto ao Estado brasileiro por parte dos sujeitos organizados nos movimentos na luta “Por uma Educação do Campo”, acabou-se por desembocar nos parâmetros legais. Esse processo parte da articulação dos movimentos sociais do campo que está fundamentado por meio das discussões realizadas em conjunto com demais organizações da sociedade. Fato que pode ser percebido no documento da Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”: Declaração 2002, que consta o comprometimento dos diversos atores “(...) com a luta por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo” (p. 207).

Tomamos como referência as palavras de Fernandes (2011) que como membro da Articulação Nacional do Setor de Educação do MST, esclarece:

Agora, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consideramos isto um ponto de chegada de nossa caminhada. Mas como toda chegada é um movimento, estamos em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes. **Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinácia.** No momento histórico recente temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, **nenhuma conquista é garantida sem organização permanente** (p. 136, grifo nosso).

Mesmo com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais, os movimentos sociais continuaram na luta pela Educação do Campo. Conquistaram a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.

Como colocado por Fernandes (2011) todo ponto de chegada é também um novo ponto de partida. Entendemos que com a aprovação da Resolução CNE/CEB 2/2008 os sujeitos do campo em um novo começo continuam a busca pelo direito “Por uma Educação do

Campo”. Acirraram-se os debates e tensionaram o Estado brasileiro para que se respeitasse a “voz” da comunidade escolar do campo. Decorrente desse processo, na LDB/1996 art. 28, foi incluído o parágrafo único pela Lei nº 12.960, de 2014. Nele está apresentada a redação:

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 (BRASIL, 2014b).

Os sujeitos do campo articulados no movimento da luta pela educação conquistaram mais um passo nos parâmetros legais com a Lei nº 13.005, de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024) que nas letras do texto estão engendradas as especificidades do campo. Tem-se então, traçado estratégias para melhor atender a educação dos povos do campo. Destaca-se:

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos (...);

7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...) (BRASIL, 2014d).

Assim, a luta dos movimentos sociais na busca “Por uma Educação do Campo” mostra que o processo é contínuo. Por isso, é importante frisar nesse percurso as palavras de Fernandes (2011, p. 144): “conhecendo essa história da luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes [e os demais aparatos legais conquistados] correm o risco de ser letra morta no papel”.

Adiante, veremos, que fruto das articulações dos movimentos sociais do campo com base em suas ações socioeducativas, marcada pelo desdobramento da história de luta pela terra, a prática educativa da escola começa a tomar formato de uma nova proposta educacional. A escola passa a ser vista como um direito e caminho que tivesse sentido na vida coletiva.

1.3 O movimento social do campo e o ressignificar da prática educativa

O desvelar da prática educativa da Educação do Campo é fruto dos desdobramentos da história das trabalhadoras e trabalhadores do campo organizados no movimento da luta pela terra de trabalho. A partir dos desafios impostos nesse percurso pela Reforma Agrária, foram se conscientizando de se ter uma relação próxima com a escola, por mais que historicamente nos encaminhamentos políticos do Estado brasileiro fora negligenciado esse direito. Aos poucos a realidade e as suas ações socioeducativas internas os fizeram pensar numa outra educação, sendo de suma importância para acolher seus filhos e fortalecer a caminhada pelos direitos sociais. Desse contexto da prática social na roça que se consolida a Educação do Campo e suas práticas educativas.

A educação do campo é uma concepção que compreende a possibilidade de mudanças da sociedade por meio do trabalho pedagógico, seja nas escolas do campo, seja nos ambientes não formais. Essa concepção é resultado da práxis dos movimentos sociais, que vem aos longos das duas décadas sendo gestada com ações para disputar uma nova sociedade, com a intenção de fazer que os sujeitos do campo se vejam como sujeitos da própria vida, sem a tutela do Estado (BORGES; SILVA, 2012, p. 208).

Caldart (2003), ao se referir à trajetória do movimento dos sem-terra do MST, afirma: “as famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e *mobilizam-se*) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos)” (p. 62, grifo da autora).

A escola do campo deve ser colocada no campo do direito já que é uma condição *sine qua non* a se respeitar o sujeito dessa realidade; é importante de se considerar no processo educacional o conhecimento construído historicamente pela humanidade, bem como o percurso da prática social na roça que levou a Educação do Campo. Todavia, a educação é um direito social assegurado na Constituição Federal/1988.

A esse respeito, Arroyo (2011) afirma:

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos –, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (p. 74).

Como esclarecido por Faccio (2012)

A Educação do Campo traz na sua história uma trajetória de lutas, reivindicações e, sobretudo, participação coletiva dos movimentos sociais. Essa compreensão leva-

nos a perceber que sua atuação não pode se desvincular desses princípios. Concebê-la como direito dos povos do campo impõe-nos a tarefa de nos comprometer também nesse sentido (p. 205).

Para Vendramini (2007) o que tem apresentado um grande grau de inovação e capacidade de mudança nos sujeitos e no meio em que vivem, é sua participação nas ações socioeducativas desenvolvidas no interior de movimentos sociais. “Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola” (p. 132).

De acordo com Arroyo (2011, p. 77-78) “a escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana”.

Entretanto, no âmbito da política pública brasileira um novo olhar pedagógico é articulado por meio da organização dos movimentos sociais do campo, que “(...) marca a inclusão do debate sobre a educação básica *no e do campo*” (LUCAS, 2008, p. 92, grifo da autora).

A identidade do movimento *por uma educação do campo*, segundo Caldart (2011), é desenhada pela luta do povo do campo, por uma educação que seja *no e do campo*. “*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” (p. 149-150, grifo da autora).

A educação do campo representa a alma do povo do campo. Por ser o momento em que seus participantes resgatam sua memória, é um tempo de reflexão associando os saberes escolares das áreas dos conhecimentos específicos aos saberes tradicionais culturais, envolvendo todos os participantes. Tempo-aula é o tempo previsto para se trabalhar didaticamente temas de estudo ou os conteúdos. Pode ser dentro da sala de aula, trabalhando em círculo ou em grupos, ou extraclasse, por exemplo, fazendo passeios de observação (BORGES; SILVA, 2012, p. 235).

A caminhada pela Educação do Campo implica numa prática educativa que se consolide pela história dos movimentos sociais e do conhecimento construído historicamente pela humanidade, além de a própria prática socioeducativa do dia-a-dia do campo.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2003, p. 66).

A identidade da escola do campo está assegurada num documento importante, denominado de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, art. 2º, parágrafo único).

Registra-se, ainda, no art. 5º, que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade (...), contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (idem, 2002).

Já no art. 7º, do documento que tratam das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, fica assegurado todo o apoio pedagógico:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008).

Mesmo com as propostas pedagógicas das escolas do campo garantidas no marco legal e mesmo com o reconhecimento da prática socioeducativa da roça, Souza (2008) destaca que: as reflexões construídas pelos movimentos sociais não chegam àqueles que de fato estão em contato direto promovendo a educação. Isso porque as secretarias municipais [e também as estaduais] de educação conhecem pouco a produção do MST e quando conhecem olham com ressalvas para essa iniciativa. Por outro lado, a maioria dos professores nem teve contato com os materiais na sua formação.

Porém, a materialização da Educação do Campo no âmbito escolar tem acontecido, como veremos adiante, por meio das ações dos movimentos sociais, que atuam junto ao processo educativo.

1.4 O movimento social e a materialização da Educação do Campo

Apesar da existência de uma legislação (a CF/88 que trata a educação como direito de todos, a LDB/1996 que deixa mais claro a legitimação da educação dos povos do campo, as Diretrizes (2002 e 2008) e as Leis nº 12.960, de mar./2014 e 13.005, de jun./2014) a Educação do Campo em vários lugares do Brasil ainda não se consolidou.

Borges e Silva (2012) explicam:

Na realidade, o fato da existência da Lei não significa que podemos dizer que todas as escolas estão dentro dos princípios da concepção da Educação do Campo. Esse é o maior desafio da Educação do Campo nas escolas do campo por trabalhar com concepção e metodologias que as diferenciam das escolas urbanas (p. 216).

Alguns estudos vêm denunciar que as políticas educacionais não atendem a população do campo na perspectiva da Educação do Campo que se encontra assegurada nas normativas legais. Por exemplo: Lucas (2008) investigou se a Escola Municipal de Ensino Neuza Brizola, localizada no assentamento de Reforma Agrária *Glória*, no 4º Distrito de São Diogo, município de Pedras Altas/RS, atende aos filhos dos sem-terra diante da proposta pedagógica elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. O resultado da pesquisa demonstrou que a Secretaria Municipal de Educação de Pedras Altas deve elaborar uma política educacional que venha ao encontro da luta empreendida pelos movimentos sociais organizados do campo, e que se estenda à escola no que tange ao projeto político-pedagógico para que ela passe a trabalhar com as reais especificidades do assentamento em que está localizada.

Munarim e Locks (2012) buscaram refletir o contexto do campo e das políticas de Educação do Campo de Santa Catarina. Priorizaram a análise sobre o contexto cultural do campo e a operacionalização de uma política de Estado para garantir o direito à educação dos povos do campo. Verificaram que no primeiro caso se podem identificar diferentes valores e princípios que orientam escolhas, projetos de vida, concepções de espaço campo/cidade, que impactam profundamente, por exemplo, na sucessão das gerações nas unidades familiares. Já no segundo, além de limitações técnicas na gestão da coisa pública, a conformação político-jurídica do Estado brasileiro desencadeia ações contrárias à realização do direito social à educação.

Locks, Graupe e Pereira (2015) refletiram acerca da educação escolar no meio rural brasileiro estabelecendo interface com os direitos humanos e concluíram identificando uma profunda brecha entre o marco regulatório da Educação do Campo conquistado e a garantia real de uma educação cidadã e profissional de qualidade a ser ofertada à população do campo.

Jesus (2015) analisou as contradições da política pública de Educação do Campo desencadeada em meio à luta pela Reforma Agrária por parte dos trabalhadores rurais frente ao projeto neoliberal do Governo Fernando Henrique Cardoso (1998-2002) e Governo Lula da Silva (2003-2010). A autora relatou que como a Reforma Agrária não se concretizou, em contrapartida o agronegócio continuou avançando no meio rural, a educação continua sendo a pauta importante dos movimentos sociais para que possam alimentar a esperança e conquistas contra o latifúndio, a exploração, o extermínio e a criminalização dos mais pobres.

Como visto, alguns estudos trouxeram à luz que mesmo com a proposta de Educação do Campo assegurada no ordenamento jurídico, esta não se materializou no âmbito escolar. Mas, quando o movimento faz parte do processo educacional, fica mais clara a importância da prática socioeducativa do campo constituir a prática educativa da escola. E dessa forma, é importante destacar o que Caldart (2003) disse: “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o *jeito do campo*, e incorporar nesse jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (p. 66, grifo da autora).

Assim, é possível afirmar que a educação do campo se fortalece por meio de uma *rede social*, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância. Ainda que o MST seja o sujeito forte na rede social, como já foi dito, ele irradia o debate da educação do campo e atrai os sujeitos que com ela trabalham, fortalecendo assim a sua própria atuação política na organização de uma proposta pedagógica que valoriza a “cultura camponesa” e que questiona as relações de classe que marcam, particularmente, a realidade do campo brasileiro (SOUZA, 2008, p. 1098, grifo da autora).

Percebemos a importância da atuação do movimento social no estudo de Santos e Souza (2007) que teve a intenção de aprofundar a discussão sobre Educação do Campo no Brasil, e em especial, no estado do Paraná. Os autores constataram que no estado do Paraná a ação dos movimentos sociais tem sido fundamental para que o governo desenvolva a preocupação com a Educação do Campo.

Noma e Lima (2010) investigaram a política educacional do campo, concretizada em cursos formais, na modalidade de Pós-Médio, Ensino Médio Integrado e Tecnólogo em Agroecologia, com subsídio do PRONERA. O estudo apontou que as práticas educativas dos centros/escolas de formação vinculados ao MST-PR têm possibilitado a formação política e técnica para que estudantes e egressos contribuam na organização da produção agropecuária e agroecológicas nas áreas de Reforma Agrária e de comunidades camponesas.

Para Borges (2012), o educador é peça fundamental na viabilização de uma escola do campo e não para o campo. “Para isso, o docente precisa ter uma reflexão crítica e permanente sobre sua teoria/prática educativa” (p. 110). A autora evidencia que apesar das conquistas da categoria do professor:

(...) os educadores têm o compromisso com a sociedade, ou melhor, com as camadas populares, principalmente porque estão essas nas escolas públicas. Eles devem ajudar a humanizar a sociedade, mas para isso, precisam ter clareza de seu papel de sujeito social, capaz de contribuir para as mudanças das vidas das pessoas que estão excluídas do processo social; por isso, devem lutar por seus salários, mas também contra qualquer tipo de discriminação na sociedade (p. 111-112).

O docente que desenvolve sua ação pedagógica numa escola do campo pode e/ou deve ter como embasamento a proposta de uma prática educativa atrelada ao que está posto na legislação educacional específica da educação dos povos do campo. Isso porque é uma conquista do movimento social; movimento este que contou (e ainda conta) com a participação de educadoras e educadores desde a gênese da Educação do Campo.

Borges e Silva (2012, p. 214) esclarecem que, “a educação do campo deve trabalhar os processos de percepção e de formação de identidades, fazendo que a pessoa tenha uma visão de si mesma (autoconsciência) e social, ou melhor, veja-se como camponês, trabalhador, gênero, cultura etc., em uma perspectiva coletiva”.

A materialização da Educação do Campo na escola depende também da prática educativa dos educadores que passam a compor aquela comunidade. Precisam compreender que a aplicabilidade dos seus conhecimentos específicos vinculados à disciplina que leciona não deve se apresentar de forma estanque da realidade social, caso contrário, não cumprirá com sua função social numa perspectiva de emancipação do ser humano.

Dentre as várias experiências em curso nas inúmeras escolas do campo no Brasil, vários projetos e programas tem sido implementados pelo poder público estadual ou municipal, geralmente com base em programas financiados pelo Governo Federal. Esse é o caso do Programa Mais Educação que pretendeu uma escola (em tempo) integral e que é objeto dessa dissertação.

Portanto, o próximo capítulo apresentará algumas questões do referido Programa no sentido de se compreender a possível interface com a perspectiva da proposta da Educação do Campo.

2 (DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Na primeira metade do século XX, intensificou-se a relação entre a pedagogia e demais ciências, numa busca de métodos ativos e de educação integral, com especial atenção às necessidades do educando. (...) não se compreende a escola fora do contexto social e econômico em que está inserida. (...) Nesse sentido, nenhuma reforma educacional é apenas técnica e neutra: por trás das decisões existem posições políticas e interesses de grupos (ARANHA, 2006, p. 117-118).

O presente capítulo apresenta experiências de educação (em tempo) integral que ocorreram ao longo da história do Brasil, as concepções que embasaram essas propostas, bem como estudos que analisam, avaliam e criticam essa concepção de educação.

Além disso, apresenta o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007e; 2010) enquanto ação do Governo Federal, trazendo sua fundamentação teórica, seus pressupostos, sua forma de organização e os requisitos para sua implementação.

Nesse sentido, o presente capítulo pretende discutir os conceitos da educação (em tempo) integral para que se possa compreender como o Programa Mais Educação foi implantado numa escola do campo de Corumbá/MS.

2.1 Educação (em tempo) integral, desde quando?

Giolo (2012) menciona que os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral, bem como aqueles (colégios e liceus) em que estudavam a elite imperial, e na maioria das vezes, internatos. Pode-se dizer também que os grandes colégios da República dirigidos por empresários laicos e ordens religiosas compõem o grupo de escolas de tempo integral. O autor ainda acrescenta que num determinado momento da história, as unidades escolares tiveram que comportar um número crescente de alunos e a atividade escolar passou a concentrar-se em um turno. Assim sendo:

Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização e urbanização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc.). Na educação superior, as coisas aconteceram mais ou menos da mesma forma: os cursos de formação das elites profissionais são de longa duração, geralmente prevendo dedicação integral (p. 94).

O projeto de uma educação integral, sendo o horizonte, o sonho de uma escola de dia inteiro é retomado ao fim da primeira década do século XXI, “(...) com todos os desafios de uma “megapopulação” na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades” (p. 28). Este projeto, ao menos duas vezes foi adiado, primeiro com Anísio Teixeira e posteriormente com Darcy Ribeiro (MOLL, 2012).

Chagas, Silva e Souza (2012) colocam que a aproximação entre as ideias de diversos educadores nas décadas de 1950 e 1960, com as de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, fora decorrente do cenário político. O que resultou na busca por um mesmo ideal: “(...) o de uma escola pública democrática que atendesse à população brasileira, em especial às classes populares, historicamente excluídas” (p. 77). Após conhecer Anísio, Darcy começou a se interessar e trabalhar ativamente pela educação, tornando as causas defendidas por Anísio as suas também. De acordo com Bomeny (2009) proveniente desse encontro em 1952, Darcy se desdobrou no compromisso intelectual com a causa da mudança.

Anísio Teixeira, entre outras utopias, na década de 1950, idealizou as Escolas-Parque na Bahia. Já na década de 1980 no estado do Rio de Janeiro, entre outros feitos, Darcy Silveira Ribeiro implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012; PEGORER, 2014).

Anísio, em 1946, é convidado para assumir na UNESCO o cargo de Conselheiro de Ensino Superior, mas, de acordo com Chagas, Silva e Souza (2012), sua curta passagem foi devido ao convite que recebeu para estar à frente da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia. Ao longo de sua gestão criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, conhecido por Escola-Parque¹⁵. Os autores a descreveram da seguinte maneira:

(...) Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares (p. 75).

¹⁵ Antes, Centro de Educação Popular ou Centro de Educação Primária, aparecia como ensaio possível de solução a escolarização primária. Esse Centro recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro pelo então Octávio Mangabeira (governador da época) em homenagem a Ernesto Carneiro Ribeiro, educador baiano. Ganhou o apelido de Escola-Parque e os prédios escolares que constituíam o complexo se destacavam do ponto de vista arquitetônico e pedagógico, o que evidencia a força da inovação (NUNES, 2009).

Nunes (2009) procura compreender os encaminhamentos de Anísio Teixeira para a educação pública no que concerne à iniciativa de sua experiência de implantação de um programa de educação para todos ou programa de educação elementar.

Na concepção de Anísio a escolarização primária deveria:

(...) oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna (idem, 2009, p. 123).

Para viabilizar um programa educacional de tal envergadura e para arcar com os custos, Anísio trabalhou como secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947), e como diretor do INEP (1952-1964), encaminhando recursos não somente ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mas também, aos demais estados brasileiros (idem, 2009).

A proposta de educação (de tempo) integral é defendida por Darcy Ribeiro e retomada nas experiências de escolarização nos mandatos de Leonel Brizola no governo do estado do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) (BOMENY, 2009).

Do ponto de vista de Darcy a educação

(...) seria a estratégia de médio prazo mais eficaz para a redenção brasileira, o que, segundo ele, se traduzia na incorporação do povo aos benefícios restritos à elite. A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade (idem, 2009, p. 114).

Para Darcy Ribeiro os CIEPs¹⁶ eram como uma escola pública comum e nada divergia das demais escolas em qualquer bairro dos países que sinalizaram para a democratização da educação à maioria da população. Lembrava que era possível encontrar na América Latina, países que tinham a política do horário integral como base da escolarização pública (idem, 2009).

Segundo ele, a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública, porque remava na direção contrária à sua clientela principal, ou seja, uma escola elitista e seletiva que não estava preparada para receber aqueles que não tivessem acesso a bens materiais e simbólicos e onde se exigia o mesmo rendimento escolar da criança abastada (idem, 2009).

¹⁶ Os CIEPs, “concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, (...)” (BRASIL, 2009, p. 16).

Convencido do cenário da escolarização pública brasileira, Darcy defendia a proposta dos CIEPs de forma enfática:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986 apud BOMENY, 2009, p. 115-114).

Bomeny (2009) anos depois da implantação de tal experiência relata a possibilidade de se olhar e “(...) identificar os pontos de ruptura ou os argumentos que esclarecessem o fracasso subsequente” (p. 118). Ao entrevistar os profissionais de educação que estiveram diretamente ou indiretamente ligados à implantação, a experiência mostrou evidências divergentes com os depoimentos. Pelos exemplos colocados, o programa do CIEP fora importante para a vida daqueles que ali se beneficiaram, mas ao contrário, também se apresentou em conflito com a convivência da família que vê a permanência do filho na escola como uma complicação aos pais que tem que trabalhar.

Cavaliere afirma que o resultado positivo do programa do CIEP foi a explicação de uma nova concepção de escola, uma nova ideia que entrou definitivamente em cena. Já o resultado negativo foram as iniciativas de implantação do programa que sofreu duplo desmonte com o desperdício de recursos e energias, além de reafirmar a descrença nos encaminhamentos do setor público (CAVALIERE, 2002 apud BOMENY, 2009).

Darcy pretendia resolver nos dois mandatos de Brizola o problema da educação no estado do Rio de Janeiro. Entre os ganhos mais duradouros dessa experiência está a reunião de reflexões sobre o tempo integral nas escolas públicas que atendem a maioria da população em idade escolar (BOMENY, 2009).

O próximo subitem traz o entendimento que nos dias atuais vem se desenhando no meio acadêmico brasileiro no que diz respeito à educação (em tempo) integral, ou jornada ampliada.

2.2 Educação (em tempo) integral? Ou, jornada ampliada?

Após a dedicação de Anísio e Darcy com a educação pública, a proposta de educação integral é retomada ao fim da primeira década do século XXI.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009, p. 18, grifo no original).

De acordo com Gonçalves (2006) o conceito mais tradicional encontrado que define a educação integral considera o sujeito não apenas na sua dimensão cognitiva, mas em sua condição multidimensional, “(...) como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial” (p. 130).

A concepção de educação integral da qual Maurício (2009) partilha reconhece a pessoa como um todo, sem a separação, por exemplo, do ser enquanto corpo distinto do intelecto. Segundo seu entendimento:

(...) esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. Por outro lado, a criança vai se desenvolver de qualquer maneira, com escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar – o processo educativo se fará de alguma forma. (...) (p. 26).

Na publicação do MEC/SEB, ‘Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada’, afirma-se que para se concretizar a educação integral em jornada ampliada com objetivo na qualidade da aprendizagem, a intervenção do Poder Público é fundamental. Ao Estado cabe: em seus três níveis (governo federal, estadual e municipal) a orquestração das ações de diferentes áreas sociais, bem como planejar, coordenar a implementação, monitoramento e avaliar as ações pedagógicas, ocorram elas no espaço e tempo escolares ou em diferentes espaços socioeducativos. O texto ainda apresenta sete pressupostos da educação integral:

1. O direito a uma **educação de qualidade** é a peça chave para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais; o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação 2007-2022 (PDE) visa assegurar essa qualidade para todos. Planos Municipais e Estaduais de Educação a ele se articulam, seguindo a mesma lógica.
2. A educação não se esgota no espaço físico da escola, nem no tempo de 4 ou 7 horas ou mais. A Educação realiza seu compromisso ético com a inclusão social quando se promovem **articulações e convivências entre programas** e serviços públicos, entre organizações governamentais e não-governamentais, entre espaços escolares e não-escolares.
3. A **escola faz parte de uma rede** de espaços institucionais e não institucionais que possibilitam a crianças, jovens e adultos compreender a sociedade em que vivem, construir juízos de valor, saberes, formas de estar no mundo e desenvolver integralmente sua humanidade.

4. Organizações e instituições da cidade precisam fortalecer a compreensão de que também são espaços educadores; **diferentes atores sociais podem agir como agentes educativos.**
5. A **escola** precisa fortalecer a compreensão de que **não é o único espaço educador da cidade**; qualquer outra organização ou instituição pode colaborar com a Educação Integral.
6. Ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de Educação Integral; passar **mais tempo em aprendizagens significativas**, sim.
7. A escola tem posição estratégica entre os espaços educativos da cidade, como local onde todos os demais espaços públicos podem ser ressignificados e todos os demais projetos podem ser articulados, construindo-se um **Projeto Político Pedagógico** que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais, na direção de uma Educação Integral (BRASIL, 2011, p. 39, grifo no original).

Segundo Moll (2012), a ampliação da jornada diária da escola está para além do aumento necessário do tempo. Da qualidade desse tempo que necessariamente coloca-se o desafio: “(...) constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar” (p. 28-29).

A ampliação da jornada escolar está assentada no conceito de educação integral, que articula todas as ações do governo às demandas da população, entendendo que todas elas têm a ver, direta ou indiretamente, com a educação. A escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população. A educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar (GADOTTI, 2009, p. 51).

Giolo (2012) ao escrever sobre a educação de tempo integral¹⁷ recaiu o discurso para que não se deva existir turno e contraturno, as atividades devem estar conectadas ao conjunto dos trabalhos escolares e os professores devem ser os responsáveis por acompanhar os alunos nas atividades complementares. Vejamos.

No tocante ao modelo de educação integral a ser implantado no Brasil, ocupam lugar de destaque as atividades previstas para o dito contraturno. O próprio termo contraturno poderá merecer sérios questionamentos a depender do que se fizer de prático, no tempo por ele compreendido. A princípio, a educação de tempo integral não deve ter turno e contraturno, pois trata-se, simplesmente, de ampliar o tempo escolar, não sendo, em essência, diferentes as ações feitas pela manhã e pela tarde. É certo que o tempo integral permitirá adicionar ao currículo escolar propriamente dito uma série de outras atividades, quase impossíveis de serem realizadas em uma escola de turno único. Essas atividades devem, contudo, permanecer profundamente conectadas ao conjunto dos trabalhos escolares, sem, em momento algum, obscurecer a importância da sala de aula. Por mais que se possa usar a criatividade para introduzir outros componentes formativos, a escola de tempo integral não deverá perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos previstos em sua matriz curricular, sendo esta a razão principal a exigir a ampliação do tempo escolar. Primeiro, a atividade complementar em vez do tema de casa, da leitura dirigida, das experiências em laboratório, as aulas de reforço; depois, o teatro, a dança, a música, os passeios, as palestras, etc. Além

¹⁷ No Decreto 6.253/2007 (BRASIL, 2007c, art. 4º) a educação básica em tempo integral fica assegurada com a jornada escolar com duração igual o superior a sete horas diárias compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares durante todo o período letivo.

disso, é importante frisar que as atividades complementares devem ficar sob a responsabilidade principal dos professores, sob pena de segmentar o trabalho escolar e, aí sim, criar turno e um contraturno (um atuando de forma independente e até contra o outro – teríamos, assim, um verdadeiro contraturno) (p.104-105).

Gadotti (2009) chama a atenção para ter-se cuidado, não confundir o rico conceito de educação integral com atividades que apenas visam cansar as crianças. Dessa forma, observa:

Mas há que se ter cuidado quando se fala de educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas “culturais”, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas. Nesse caso, as críticas são procedentes. Essas críticas são feitas a certas experiências, chamadas de “educação integral” ou de “educação comunitária”, e que se limitam a cansar crianças e jovens que ficam perambulando pelas ruas e becos do bairro, frequentando bares e cafés, grafitando muros, colocando cerâmicas nas paredes e realizando outras atividades pontuais e assistemáticas, sem qualquer vínculo com o projeto político-pedagógico da escola e a política educacional da cidade (p. 63-64).

A ampliação do tempo escolar pode ter como ponto de reflexão uma educação que aponte para a emancipação do ser humano enquanto sujeito crítico-reflexivo da sua realidade social e dos arredores. O alicerce de uma proposta educativa vinculada às necessidades humanas e sociais daqueles que compõem a comunidade escolar é um caminho a se pensar para que a iniciativa se consolide, além de vontade política e sensibilidade dos governantes. Todavia, a escola se deixar levar pelo desânimo, e esmaecer diante a importância que tem na sociedade, talvez possa não cumprir com sua função social. Caso isso ocorra, quem sabe, fiquem à deriva, relegados à própria sorte os estudantes no percurso de seu desenvolvimento.

Pegorer (2014) afirma que por parte dos gestores e professores, é necessário que se entenda que a educação integral supõe a percepção da integralidade do ser humano. Não consiste, apenas, a partir da jornada ampliada preencher o tempo dos educandos. Ela consiste, antes, “(...) num amplo processo de formação e de aprendizagens para a vida” (p. 18).

O professor de tempo integral é fundamental. A escola de tempo integral o exige integralmente no âmbito escolar para que além das aulas ministradas em um turno também possa acompanhar ou, ao menos, orientar, no outro turno, as atividades realizadas. Assim, terá sua dedicação exclusiva na escola e não necessitará preencher a carga horária com disciplinas que não tem formação, e pior, dividir a hora de trabalho em mais de uma escola para complementação. Mesmo que haja necessidade de ministrar disciplinas em que não tem formação, terá então, o tempo necessário para dedicar-se ao conteúdo, estudar e preparar a aula (GIOLO, 2012).

Cabe salientar ainda o que Gadotti (2009) coloca sobre a necessidade de a escola ser de educação integral.

Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Daí o caráter inovador dos chamados projetos de escola em tempo integral. Porque a escola burocrática, aquela que só cumpre normas, não inventa, não inova, não é rebelde (p. 37-38).

O professor com dedicação exclusiva na escola de horário integral pode abrir caminho ao trazer às suas mãos projetos inovadores desta proposta de escola, mas é imprescindível ter-se o cuidado para não deixar recair sobre ele a condição salvacionista da educação. Pois, nesse percurso demais órgãos públicos e pessoas do contexto escolar também são responsáveis.

Podemos verificar abaixo os encaminhamentos no âmbito jurídico que fora dado à educação (em tempo) integral, seus limites e os avanços encontrados nas letras da lei.

2.3 Educação (em tempo) integral: indícios no ordenamento legal brasileiro

Com base nos trabalhos de Bomeny (2009), Maurício (2009) e Nunes (2009), publicados na revista *Em Aberto*, edição sobre a temática ‘educação integral e tempo integral’, nos permite compreender mesmo que incipientemente: as propostas de educação (em tempo) integral que se implantou no século XX, em específico a experiência de Anísio e Darcy, por vezes tenham sofrido pelo fato de não terem cumprido a sua ideia, e ainda, talvez dependendo do olhar que se tem da iniciativa, fadadas ao insucesso por não terem sido “abraçadas” em governos subsequentes.

Posto isto, interessantes são as palavras de Gadotti (2009) que acredita: “ampliar a jornada escolar exige menos recursos do que se pode imaginar. Mas, exige muita imaginação, vontade política e integração de diversos programas” (p. 51).

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, (...), propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições (...) (GONÇALVES, 2006, p. 135).

No texto ‘Série Mais Educação’ (BRASIL, 2009) evidencia-se que apesar de não se fazer referência literal a Educação Integral e de tempo integral, a CF/88 “(...) permite que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral” (p. 21).

Já Pegorer (2014) enfatiza que embora a CF/88 não tenha adotado a expressão “Educação Integral”, dá ênfase “(...) à formação global da pessoa, o que permite a interpretação de “Educação Integral”, ou seja, de uma Educação Integralizadora” (p.34). O autor ainda tece o seguinte comentário sobre a LDB.

A LDB estabeleceu, em 1996, a “Década da Educação”, colocando dois aspectos fundamentais: ampliação da jornada, ou seja, o Tempo Integral, e o incentivo para que todos os professores tenham nível superior. Essa exigência legal permaneceu “adormecida” por muito tempo na maioria dos municípios brasileiros e, de certo modo, o Ministério da Educação não cobrou o cumprimento da “Década da Educação” (p. 34).

Giolo (2012) relata que recentemente a legislação passou a tratar do assunto, mas limitou-se a direcionar perspectivas futuras. “Melhor seria dizer que realizou fugas para o futuro” (p. 95). Para o autor a redação do texto de alguns artigos¹⁸ da LDB/1996 se apresenta da seguinte maneira:

(...) o advérbio “progressivamente” confere ao conteúdo do artigo um imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se com uma evasiva: “a critério dos sistemas de ensino”. Isso quer dizer que os sistemas de ensino poderão ou não considerar esse “progressivamente”. (...) é difícil saber o que significa a expressão “serão conjugados todos os esforços”. Quais esforços? De quem? A partir de quando? (...) (p. 95).

Ainda, o autor esclarece que o Plano Nacional de Educação (2001) abordou o tema da educação de tempo integral não somente para o ensino fundamental, mas também para educação infantil, com o discurso muito mais enfático, por certo, do que a LDB. Entretanto, não definiu metas e responsabilidades precisas à nação, continuou encarcerado à ideia de uma implementação progressiva.

Leclerc e Moll (2012) também apresentaram uma análise da LDB/1996 e do PNE (Lei nº 10.179/2001). Para as autoras, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007¹⁹ e o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007²⁰ representam um grande avanço no que preveem os artigos 34 e 87 da LDB, e também ao PNE que apresentou a educação em tempo integral e estabeleceu como meta a **ampliação progressiva** da jornada escolar, pelo menos de sete horas diárias, ao ensino fundamental e a educação infantil (grifo nosso).

Observa-se no PNE (2014-2024) uma abordagem criteriosa no discurso sobre a educação (em tempo) integral. Tão logo, a meta 6 parece apresentar de forma modesta a

¹⁸ 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 (...). § 2º O ensino fundamental será ministrado **progressivamente** em tempo integral, **a critério dos sistemas de ensino**”. Art. 87 “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. (...) § 5º **Serão conjugados todos os esforços** objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

¹⁹ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

²⁰ 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

margem destinada ao percentual de alunos a serem atendidos nas escolas de horário integral e também o quantitativo de escolas a inclusão do tempo integral, mesmo que fosse paulatinamente a implementação. Talvez pudessem ser mais sonhadoras as letras que conferem o *caput* da meta, que é possível incluir um número maior de alunos e escolas a essa proposta. Ainda que vejamos dessa forma a redação da meta, as suas estratégias pretendem fazer um desenho com detalhes precisos no sistema educacional brasileiro para implantar a educação (em tempo) integral.

Meta 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.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014d, grifo nosso).

Com a aprovação da Lei 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB, de acordo com Moll (2012), um feito inédito ocorreu. Contemplou-se o financiamento de todas as

modalidades e etapas da educação básica, bem como se previu valores diferenciados para o tempo integral. Nessa direção, até então, não se observavam iniciativas significativas do Governo Federal. Ao longo dos anos de 1996-2007, por iniciativa e financiamento próprios, alguns governos municipais e estaduais ampliaram a jornada diária, sobretudo no ensino fundamental rumo a uma educação integral.

Em 2009, como escrevera Maurício, a escola de horário integral “(...) tem seu argumento mais forte na potencialidade de futuro que ela oferece” (p. 28). O investimento em soluções é obrigatório e o tempo integral no ensino fundamental está entre elas.

O Programa Mais Educação pode ser considerado com uma iniciativa do Estado brasileiro a operar essa “grande virada”. Nesse sentido, já que implantado há aproximadamente quase uma década nas escolas urbanas e apenas desde o ano de 2012 nas escolas do campo, pesquisar sua a implantação à educação do povo do campo pretende se mostrar como auxílio a resolver a “questão em aberto”.

Podemos, então, refletir a respeito das iniciativas atuais, especificamente o Programa Mais Educação nas escolas do campo, para compreendermos a sua implantação numa escola do município de Corumbá/MS e trazermos à discussão, as argumentações construídas dessa experiência de educação (em tempo) integral no Brasil.

Tão logo, encontra-se o Programa Mais Educação, o ordenamento jurídico e os encaminhamentos do governo para sua implantação.

2.4 O Programa Mais Educação

“O Programa Mais Educação é o indutor da política de Estado para a educação integral. (...) o Programa Mais Educação dialoga contemporaneamente com o bairro, a cidade e estabelece um diálogo transformador entre a escola e as atividades que o cercam” (LACERDA, 2012, p. 17).

Sua proposta educativa, de acordo com o MEC/SEB “constitui-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e de criação de territórios educativos” (BRASIL, 2013, p. 3).

Tomando como referência Jaqueline Moll (2012), cabe destacar suas palavras a respeito do esforço empreendido para coordenar a concretização do Programa Mais Educação.

O esforço empreendido por meio do Programa Mais Educação nos últimos anos dirigiu-se à mobilização de “forças vivas” da educação brasileira e de recursos

orçamentários, para a construção de práticas pedagógicas e de um campo conceitual que permitam caminhar na perspectiva da educação integral, tendo como referência as Escolas-Parque de Anísio e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy, sem que o contorno preciso de uma ou outra experiência paralisasse encaminhamentos construídos sob as condições contemporâneas das escolas públicas. Isso equivale a dizer que o foco do trabalho desencadeado pelo Governo Federal para a implementação da ampliação da jornada na perspectiva de uma educação integral não esteve nas expressões arquitetônicas que marcaram o esforço colossal das experiências históricas mencionadas, embora as condições de infraestrutura dos sistemas públicos de ensino sejam objetos permanentes de atenção (...) (p. 28).

Segundo Giolo (2012) o Programa Mais Educação foi criado pelo Ministério da Educação para provocar o início nesse processo, dando fundamentalmente suporte aos municípios e estados para ampliarem a jornada escolar até o limite mínimo de sete horas. Em função disso, os municípios e os estados devem habilitar-se a receber os recursos do FUNDEB, e então, caminhar na dinâmica desse fundo. Conforme suas palavras: “(...) O projeto está bem alinhavado e já produz resultados, o que exige que se ande a passos largos na direção de um ajuste geral das concepções quanto ao modelo de educação de tempo integral necessário para o Brasil, questão ainda não de todo resolvida” (p. 96).

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007²¹, publicado no Diário Oficial da União, Seção 1, em 26/04/2007, visa fomentar a educação integral no contraturno escolar.

No documento oficial publicado que institui o Programa Mais Educação, no Capítulo I – Dos Objetivos, art. 1º, apresenta o objetivo que é contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, e no parágrafo único deste artigo, consta:

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

No art. 2º, inciso I, o Programa tem a finalidade de apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica. Inciso VII, a finalidade é “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2015.

processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar” (idem, 2007e).

Pegorer (2014) ao se referir a Portaria que instituiu o Programa Mais Educação fez a respectiva consideração: “Veja-se que a presente norma fala em contraturno escolar, mas a Educação Integral não é apenas “contraturno escolar”; é a atividade do dia todo com ações integradas e intercaladas, (...)” (p. 35).

O Governo Federal aponta que a extensão do horário escolar por si só não garante a melhora da educação. Desse modo, na publicação do MEC/SEB, ‘Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem’, se evidencia:

Aumentar a jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, oferecendo apenas *mais do mesmo*, gera hiperescolarização, com efeitos negativos. Da mesma forma, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, em sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, e outro tempo, sem compromissos educativos, ou seja, mais parecendo um passatempo para a criança e o jovem do que algo que possa melhorar sua educação (BRASIL, 2011, p. 24, grifo no original).

Conforme Moll (2012), como meta do Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), o Programa Mais Educação aos poucos se converteu a um caminho para a implantação e implementação da Educação Integral em Jornada Ampliada ou da Escola de Tempo Integral.

Compreende-se que a Educação Integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola. Por isso, **o Programa Mais Educação estimula a constituição do diálogo do tempo escolar estabelecido com o tempo ampliado, superando a lógica de turno e contraturno**, e o entendimento de que as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa colaboram para garantir o direito de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens e de que o aprender envolve a atividade intelectual e tem que ter um sentido e ser prazeroso (BRASIL, 2013, p. 5, grifo nosso).

Com o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 o Programa Mais Educação fica regulamentado. Nesse Decreto são encontrados os respectivos objetivos:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o

desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

Assim, o Programa Mais Educação é dado pelo Ministério da Educação como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral²².

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, para as escolas prioritárias²³, cuja listagem é anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC (simec.mec.gov.br).

Para ampliação do cenário educativo e, portanto, das oportunidades formativas oferecidas por essas escolas, o MEC propôs, até 2012, para as escolas urbanas, atividades organizadas em 10 (dez) macrocampos²⁴, que podem ser entendidos como temáticas ou campos do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 6).

Por meio da matéria disponibilizada (quinta-feira, 12 de janeiro de 2012, 16h12) no site do MEC²⁵, pode-se observar que anos depois as escolas do campo passaram a participar do Programa. Segue abaixo parte do texto.

Estudantes de escolas públicas do campo – que compreendem unidades rurais e de povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, pescadores e assentados da reforma agrária – terão este ano a oportunidade de participar do programa Mais Educação. Na área urbana, a educação integral começou em 2008 (...).

Para as escolas do campo criou-se em 2012, 07 (sete) macrocampos que foram disponibilizados para escolha daquelas escolas que fariam adesão ao Programa em 2013 (BRASIL, 2013). É importante destacar que houve uma diferenciação nos encaminhamentos

²² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

²³ “Em 2008, o Programa Mais Educação teve início em 55 municípios de 25 estados, e no Distrito Federal. Começou priorizando 1380 escolas de Ensino Fundamental com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)” (BRASIL, 2011, p. 7). Em documento mais recente (BRASIL, 2013, p. 5) encontra-se a respectiva redação: “O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano de 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Em 2011, o Programa atinge cerca de 15.000 escolas, incluindo-se municípios com mais de 18.800 habitantes. No plano de expansão de 2012, aderem ao Programa mais de 15.000 novas escolas, selecionadas pelos seguintes critérios prioritários: serem do campo ou urbanas, sendo as urbanas com índices igual ou superior a 50% de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. Dessa forma, participam da adesão ao Mais Educação 32.074 escolas, com a perspectiva de chegar a 45.000 em 2013. Até 2014, a previsão é de que o Programa Mais Educação esteja em todo território nacional, chegando a 60.000 escolas”.

²⁴ “As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

²⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17372:escolas-publicas-do-campo-vao-participar-do-programa-este-ano>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

dados às escolas do campo, e às escolas urbanas considerando ainda o período em que aderiram.

No quadro 1 observa-se a iniciativa do Governo Federal em relação à organização do Programa Mais Educação.

Quadro 1. Programa Mais Educação: macrocampos/temáticas às escolas do campo e escolas urbanas.

Macrocampos às escolas do campo que aderiram ao Programa em 2013	Em 2013 foram propostos 07 Macrocampos às escolas urbanas que já desenvolviam o Programa	Temáticas às escolas urbanas com ingresso no Programa em 2013
1. Acompanhamento Pedagógico 2. Agroecologia 3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial 4. Educação em Direitos Humanos 5. Esporte e Lazer 6. Iniciação Científica 7. Memória e História das Comunidades Tradicionais	1. Acompanhamento Pedagógico 2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica 3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial 4. Educação Ambiental e Sociedade Sustentável 5. Esporte e Lazer 6. Educação em Direitos Humanos 7. Promoção da Saúde	1. Acompanhamento Pedagógico 2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica 3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial 4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica 5. Esporte e Lazer

Fonte: Brasil (2013). (Organizado pelo autor).

Quanto à escolha das atividades que compõem os macrocampos/temáticas o documento afirma que: “De acordo com o projeto educativo em curso, as escolas podem escolher atividades no universo de possibilidades ofertadas. Uma dessas atividades, obrigatoriamente, deve ser do macrocampo Acompanhamento Pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 6).

No quadro 2 pode se verificar as atividades possíveis de serem escolhidas pelas escolas do campo que aderiram ao PME.

Quadro 2. Programa Mais Educação: macrocampos, e atividades possíveis de serem escolhidas pelas escolas do campo.

Macrocampos	1. Acompanhamento Pedagógico	2. Agroecologia	3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial	4. Educação em Direitos Humanos	5. Esporte e Lazer	6. Iniciação Científica	7. Memória e História das Comunidades Tradicionais
Atividades	<p>Campos do Conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciências Humanas • Ciências e Saúde • Etnolinguagem • Leitura e Produção Textual • Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Canteiros Sustentáveis • Com-Vida • Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário) • Cuidado com Animais • Uso Eficiente de Água e Energia 	<ul style="list-style-type: none"> • Brinquedos e Artesanato Regional • Canto Coral • Capoeira • Cineclube • Contos • Danças • Desenho • Escultura • Etnojogos • Literatura de Cordel • Mosaico • Música • Percussão • Pintura • Práticas Circenses • Teatro 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte audiovisual e corporal • Arte corporal e som • Arte corporal e jogos • Arte gráfica e literatura • Arte gráfica e mídias 	<ul style="list-style-type: none"> • Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez) • Ciclismo • Corrida de Orientação • Etnojogos • Judô • Recreação e Lazer/Brinquedoteca • Tênis de Mesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação Científica 	<ul style="list-style-type: none"> • Brinquedos e Artesanato Regional • Canto Coral • Capoeira • Cineclube • Contos • Danças • Desenho • Educação Patrimonial • Escultura • Etnojogos • Literatura de Cordel • Mosaico • Música • Percussão • Pintura • Teatro

Fonte: Brasil (2013). (Organizado pelo autor).

A proposta de educação (em tempo) integral a cada momento histórico que articulado por um determinado governo, fora ao longo de sua implementação, apenas um processo por vezes com distorções e interrupções. Mesmo pensada por ilustres intelectuais que a idealizou em seus cargos políticos, e talvez diante a conjuntura não conseguiram visualizar algum efeito perverso que pudesse ocorrer. Desse modo, é importante ressaltar o que Aranha (2006, p. 118) coloca, “(...) nenhuma reforma educacional é apenas técnica e neutra: por trás das decisões existem posições políticas e interesses de grupos”.

Por fim, ‘(Des)caminhos da educação integral no território brasileiro’, título deste capítulo, evoca o que pode ter acontecido na história do Brasil às iniciativas na perspectiva da educação (em tempo) integral; mostra-se, com o passar dos anos, uma trilha em que, às vezes, não se constituiu como um projeto de Estado.

O Programa Mais Educação foi implantado pela esfera federal e desde o ano de abertura à adesão de escolas do campo, permaneceu até o ano de 2015 na escola objeto de nosso estudo. Assim, no capítulo subsequente estão apresentados os dados da pesquisa empírica que busca compreender a implantação do Programa Mais Educação numa escola do campo em Corumbá/MS.

3 A MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA DO CAMPO

No decorrer do presente trabalho, perseguimos o objetivo de apresentar a possível inter-relação entre a proposta da educação (em tempo) integral – Programa Mais Educação (PME) e a proposta da Educação do Campo (EC).

Agora, no momento de apresentação e discussão dos dados empíricos, buscamos por meio da entrevista com os atores da comunidade escolar (gestora, coordenadoras e monitores) trazer informações na investida de desvendar a realidade educacional referente aos nossos objetivos específicos que foram 1) analisar a proposta educacional que institui o Programa Mais Educação no lócus escolar, 2) identificar as práticas educativas ofertadas às crianças que participaram do Programa Mais Educação no ano de 2015, e 3) discutir a prática educativa impressa no Programa Mais Educação com relação à proposta que o normatiza, o arcabouço teórico proveniente da Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” e a legislação brasileira vigente.

A entrevista com os participantes versou sobre o desenvolvimento do Programa Mais Educação na escola pesquisada: a implantação; a capacitação e o planejamento das aulas/oficinas; as atividades; a participação: dos alunos e da comunidade local e escolar; a estrutura e os recursos; as especificidades da Educação do Campo.

Num primeiro momento, a discussão recaiu sobre a implantação do Programa, trazemos um discurso geral do que apreendemos na interpretação das entrevistas, tentando discutir o fenômeno a luz da legislação brasileira vigente da Educação do Campo e Programa Mais Educação.

Num segundo momento, à medida que apresentamos o planejamento, as atividades, a participação e a estrutura e recursos, intentamos aproximar ambas as propostas (Programa Mais educação e Educação do campo) no desvelamento dos fatos que aconteceram naquela realidade escolar.

Para a análise e discussão dos dados obtidos nas entrevistas, vale destacar que o PME é um programa educacional que visa a ampliação do tempo escolar, que aos poucos tomou o formato para a implantação e implementação da Educação Integral em Jornada Ampliada ou da Escola de Tempo Integral (MOLL, 2012), e os encaminhamentos dados às escolas do campo pelo Governo Federal em 2012 trazem a possibilidade de adesão ao PME (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), o Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e o Plano Municipal de Educação (CORUMBÁ, 2015) apresentam pontos que convergem ao diálogo, como a oferta da educação (em tempo) integral nas escolas do campo.

Em determinados momentos, os documentos que tratam da Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2008) e os do PME (2007e; 2010) direcionam encaminhamentos parecidos como a participação da comunidade no âmbito escolar, capacitação profissional, iniciativa de uma gestão democrática, práticas educativas vinculadas às ações educativas da comunidade e ao conhecimento construído pela humanidade, etc.

Ora, identificado nos documentos a possível aproximação da EC e PME, bem como no referencial teórico, agora estamos prontos para mergulhar na realidade da escola participante da pesquisa.

3.1 Os participantes da pesquisa

Quadro 3. Dados sobre os sujeitos da pesquisa

Participantes	Idade	Formação	Tempo que trabalhou no PME	Oficina que ministrou	Turma	Local da residência (região)
Gestora	-	Pedagogia e dois cursos de especialização*	Três (03) anos	-	-	Urbana
Coordenadora A	58	Pedagogia e três (03) cursos de especialização**	Três (03) anos	-	-	Rural
Coordenadora B	-	Magistério, Licenciatura em História e Especialização em Psicopedagogia	Dois (02) anos	-	-	Urbana
Monitor A	54	Pedagogia	Dois (02) anos	Matemática	6º ao 9º ano	Urbana
Monitor B	37	Ensino Médio Completo e Curso de Eletricista Predial	Um (01) ano	Horta	Pré-escola ao 9º ano	Rural
Monitor C	38	Pedagogia e Especialização em Gênero e Interculturalidade	Dois (02) anos	Português	1º ao 5º ano	Urbana
Monitor D	35	Ensino Médio Completo	Três (03) anos	Português	1º ao 5º ano	Urbana
Monitor E	51	Administração de Empresa	Um (01) ano e seis (06) meses	Português	5º ao 9º ano	Rural

* Especialização em Educação Inclusiva; Especialização em Educação do Campo.

** Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Gênero e Interculturalidade; Especialização em Educação do Campo.

3.2 O Programa Mais Educação: a implantação

O início do PME na escola pesquisada ocorreu no ano de 2013, mas a nossa investigação se deteve no ano de 2015²⁶.

Assim, nesse ano foram escolhidas as seguintes oficinas: canteiros sustentáveis, matemática, português, teatro e capoeira. Entretanto, a gestora esclarece que “foi diminuindo o dinheiro, nós fomos diminuindo as oficinas, então ficou só matemática, português e canteiros sustentáveis”.

As atividades segundo a diretora foram desenvolvidas “na própria escola”, e ela mesma fez a escolha das oficinas e dos monitores que eram “dois da cidade e o restante era de lá da comunidade mesmo”. Esclarece ainda que:

Eles não precisariam necessariamente ter faculdade mais de preferência que estivessem numa universidade mais que esses monitores poderiam ser da comunidade, deveriam ser da comunidade e os monitores teriam que passar por oficinas para eles se sentirem preparados, ou que fossem pessoas com formação mesmo, pessoas preparadas porque, não, não tem condições de serem pessoas que, não tem.

Como visto as atividades foram desenvolvidas apenas no âmbito escolar, dessa forma não dialogam com os demais espaços educativos que estão além das limitações físicas da escola; nesse momento a iniciativa não coaduna com o que está posto nos aparatos legais que normatizam e regulamentam o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007e; 2010) e nem com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Na Portaria Normativa Interministerial (BRASIL, 2007e), no inciso I, do art. 2, traz a finalidade de apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar; no inciso VII, do mesmo artigo, a finalidade é promover a aproximação da comunidade escolar e local integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e a vida escolar; no capítulo III – das diretrizes para o apoio a projetos e ações, se devem considerar as seguintes orientações, destaca-se: o inciso I, do art.6, “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora”.

No Decreto 7.083 que regulamenta o PME (BRASIL, 2010), o § 3º, do art. 1, “as atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso

²⁶ A coleta dos dados empíricos da pesquisa ficou restrita ao ano de 2015 porque no ano de 2016 não foi desenvolvido o Programa Mais Educação.

dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais”; no art. 2 – dos princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação, evidencia-se, inciso II: “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas”. E o inciso V: “o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos”.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a ampliação do espaço educativo pode ser notada no § 2º, do art. 7:

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2002).

O Programa ocorreu num formato que não dialoga com os demais espaços educativos da comunidade e do município, isso pode ter sido desencadeado pela política de implementação do poder executivo local, bem como do Ministério da Educação, porém não desconsiderando a possibilidade das ações da gestão escolar.

Ao contrário do que se materializou na escola pesquisada, Lacerda (2012, p. 17) afirma que o PME deve “(...) dialogar com o bairro, a cidade e estabelecer um diálogo transformador entre a escola e as atividades que o cercam”.

Segundo a coordenadora pedagógica A, o cadastro no PME foi realizado pela direção escolar:

Ela que escolheu as disciplinas. [A escolha dos monitores quem fez foi a gestora, poderia ser pessoas da comunidade e também ex-aluno]: os monitores são todos é, do assentamento. Tem o mesmo pensamento de Educação do Campo. Acredito assim, que poderia ter mais é, um curso a mais. Não só ser ex-aluno da escola.

A coordenadora A afirma ainda que “em conjunto com a coordenação [pedagógica] foram escolhidas as crianças com mais dificuldades de aprendizagem”.

A coordenadora B também relata que as oficinas do PME foram escolhidas pela gestão escolar, bem como os monitores. Informa que os alunos que participaram foram escolhidos pela gestora, coordenadoras e professores.

A criança que tinha assim dificuldade de aprendizagem a gente fez assim uma seleção, mandamos, fizemos uma reunião com os pais, mandamos um bilhetinho, aí teve uma reunião para expor o trabalho como que ia ser desenvolvido durante o ano (COORDENADORA B).

O que mais dificultou também o Programa para nós foi a falta de diálogo entre gestão e professores, coordenação, faltou mais. Ficou muito centralizado tudo na gestora, ela que decidia, só chegava mostrava para gente. É, até para fazer a lista dos alunos que iriam participar, também foi ela quem escolheu. Então, a gente brigava pelos que precisavam, tanto é que eu insistia com os pais para que mandassem (COORDENADORA A).

Além das informações fornecidas pela gestão escolar e coordenação pedagógica, as entrevistas com os monitores confirmam que eles foram escolhidos pela gestora escolar para atuarem no Programa Mais Educação.

Vejamos alguns relatos:

A Diretora me deixou essa, deu esse, não a Sra. quer trabalhar com a gente, quero, aí ela falou assim então eu vou dar para a Sra. trabalhar com eles. Mas eu sempre gostei, porque eu quero ajudar, e sempre ajudei eles (MONITOR A).

A Diretora que me convidou (MONITOR D).

Fui convidada pela Diretora (MONITOR E).

A falta de diálogo entre os membros da comunidade escolar talvez se apresente como uma dificuldade para a implantação e execução das atividades do PME, como se pode visualizar acima nas entrevistas.

Em relação à escolha dos monitores, os discursos são contraditórios: ora alguns monitores aparecem sendo da região urbana (GESTORA), ora percebemos nas palavras da coordenadora A que todos são provenientes da comunidade local. Ainda, além de as informações contidas no quadro 3 a esse respeito, isso demonstra as contradições na implantação do PME e execução das atividades educacionais.

A partir das falas dos entrevistados, pode-se questionar: por que não houve participação da comunidade escolar e local nas escolhas referentes à implantação do PME? Por que não houve participação na escolha dos monitores e das oficinas? Será que um Programa implantado dessa forma – de cima para baixo poderia garantir a participação posterior de alunos e demais membros da escola?

Portanto, pode-se inferir que a gestão democrática parece não ter feito parte na implantação do PME na escola em que realizamos a pesquisa.

No estudo realizado por Ferreira, C. (2012) na escola Raymundo Lemos Santana, da rede municipal de Salvador/BA, buscou-se analisar como acontece a participação da comunidade escolar para tomada de decisão na gestão da escola a partir da implantação do

Programa Mais Educação, bem como as mudanças provocadas por ele na gestão. Parte da investigação revelou que a tomada de decisão na escola acontece dentro de uma racionalidade relativa e que a gestão participativa ainda ocorre de maneira centralizada, pois as decisões são localizadas com a equipe gestora.

O fato, encontrado na escola do campo participante de nossa pesquisa, é que a implantação esteve centralizada nas “mãos” da gestora, e que se contrapõe ao dispositivo legal, que normatiza o PME (BRASIL, 2007e) e o regulamenta (BRASIL, 2010), pois tende a gestão democrática. Ainda é pertinente chamar atenção para as Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2008) que contemplam as ações na escola do campo também em forma de gestão democrática.

No documento que normatiza o PME (BRASIL, 2007e), entendemos, por exemplo, que a gestão democrática aparece no capítulo III – das diretrizes para o apoio a projetos e ações; ressalta-se a seguinte orientação: “estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios”, inciso IX, art. 6. No art. 7, do capítulo IV – das atribuições dos integrantes do Programa –, consta que é de competência dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal: inciso I – “promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa”.

No dispositivo que regulamenta o PME (BRASIL, 2010), no *caput* do art. 4 parece se materializar a gestão democrática, evidencia-se também o § 3º do mesmo artigo:

O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica (ART. 4).
No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil (§ 3º).

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), tendo em vista o disposto no art. 10: o projeto institucional das escolas do campo garantirá a gestão democrática – considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB²⁷ –, buscando construir mecanismos que articulem às relações entre os movimentos sociais, a

²⁷ “Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

comunidade local, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade para com a escola. E no artigo 11, consta:

Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Nas Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), considera-se que a gestão democrática está contemplada no parágrafo primeiro do art. 10.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, (...), considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

A seguir, as entrevistas continuam a nos apresentar os rumos que a implantação do PME e o desenvolvimento das atividades educacionais tomaram.

3.3 A capacitação e o planejamento das aulas/oficinas

Uma das questões abordadas nas entrevistas foi em relação à capacitação para se trabalhar no PME e as informações coletadas são contraditórias: uns afirmam que não foi realizada com os atores da comunidade escolar, outros dizem que somente alguns monitores tiveram formação na própria escola, ministrada pela gestora e pela coordenadora.

A gestora relata que não houve uma capacitação para que a direção implantasse o Programa; fez a seguinte observação:

Não tivemos uma orientação maior, nós mesmos que estávamos à frente do Programa, nós não tínhamos assim a certeza do que e como se fazer. Simplesmente, foi uma política que chegou assim de cima pra baixo, de uma hora para outra.

A coordenadora A disse que houve capacitação profissional e quem ministrou foi a Secretaria Municipal de Educação. A coordenadora B relata que não houve capacitação, mas destacou:

A experiência pelo tempo que a gente já está ali na área, ali sabe; nós sentamos, conversamos com os monitores como que tinha que ser a atividade, tinha que ser uma atividade assim atrativa, que tem motivação para o aluno, uma aula planejada.

O monitor A afirma que participou de uma capacitação profissional realizada na cidade, pela Secretaria de Educação com todos os monitores no primeiro ano, em 2013; “aí só essa, no mais a gente tinha mais assim a Diretora chamando e conversando e mostrando para gente o que era o Mais Educação para ela contratar a gente”.

O monitor C relata que foi a gestora quem fazia reunião para conversar sobre o PME e que teve também a ajuda da coordenadora que a orientava. O monitor E diz que a reunião foi com a gestora. Os monitores B e D afirmam que não houve capacitação.

O poder público municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, pode ter despendido atenção com vista à capacitação no momento inicial do PME, porém, há outras situações que não nos permitem considerar apenas por esse viés, pois há controvérsias também nos relatos das coordenadoras, da gestora e dos monitores; por exemplo, destaca-se a fala da diretora: “Não. Não teve nenhuma capacitação”; e da coordenação A: “Com a gente teve. [Quem ministrou?] A Secretaria de Educação mesmo. [E com os monitores?] Não”.

Durante as entrevistas foi perguntado, também se a gestora, as coordenadoras e os monitores conheciam a Portaria Normativa Interministerial nº17/2007 que instituiu o Programa Mais Educação.

A gestora afirma que: “eu já li a respeito do Programa Mais Educação, das normas e tal, mas assim, eu acho que não, não funcionou como eles queriam e assim sem essa estrutura toda não vai, não tem como funcionar né? Se é com o objetivo de melhorar a qualidade da educação”.

A coordenadora A diz: “Alá, só lendo porque eu tenho, mas... [tem conhecimento?] Tenho, tenho, tenho. Não, para falar assim”.

Já a coordenadora B relata: “a diretora no momento ela deu para gente, reuniu a gente, mas de imediato assim. Ela, ela colocou para gente, explicou. Não lembro, mas que foi passado foi, assim sabe, como surgiu o Programa, ela sentou conosco”.

O monitor A afirma que tem conhecimento da Portaria nº17/2007: “eu tenho conhecimento da Portaria, mas eu não sei te explicar; a diretora ela explicou tudo o que era o Programa. Então, assim, foi uma conversa com a gente, mas só, eu não sei dizer da Portaria, mas, nós sabíamos que tinha essa Portaria”.

Já os monitores B, C, D e E disseram que não sabiam a respeito da referida portaria.

Ora, como realizar e executar um Programa sem os devidos conhecimentos das normativas que regem o mesmo. Entendemos que essa questão deveria ser a base da formação para os sujeitos envolvidos num referido Programa.

Contrapondo-se à realidade observada na escola pesquisada, a necessidade da capacitação está presente nos documentos do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007e; 2010) e da Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2008). Como se pode notar abaixo.

O capítulo II – da Portaria Normativa Interministerial (BRASIL, 2007e) –, refere-se à execução do PME, no inciso II, do art. 5, a implementação será por meio de “assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local”.

No capítulo III – das diretrizes para o apoio a projetos e ações, ressalta-se o inciso IV, do art. 6, “promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais”; no capítulo IV, inciso III, do art. 7, consta que é atribuição dos Integrantes do PME (Ministérios e Secretarias Federais) capacitar os gestores e os profissionais que estarão envolvidos no Programa; no art. 8, cabe aos participantes (Estados, Distrito Federal e Municípios) que fizerem adesão ao PME, observar o seguinte: destaca-se o inciso IV – “colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa” (idem, 2007e).

No outro documento do PME (BRASIL, 2010), no art. 2, dos princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação, está posto no inciso VII “a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral”.

No documento da Educação do Campo, conforme disposto nas Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002), a capacitação é vista no artigo 12 e 13.

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, (...), a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB²⁸ desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

²⁸ “Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Nas Diretrizes Complementares (BRASIL, 2008), no § 2º, do artigo 7, e no § 2º, do artigo 10, a capacitação está evidenciada da seguinte maneira:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (§ 2º, ART. 7).

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (§ 2º, ART. 10).

Em relação ao planejamento das oficinas, a gestora afirma que:

Elas já vêm prontas, já vêm determinadas e nós escolhemos; na verdade eu escolhi as cinco oficinas, porque para o campo também é, a opção é menor ainda do que para cidade, mas já vem pré-determinadas.

Vale ressaltar que essa informação foi confirmada nas entrevistas com as coordenadoras.

O planejamento dos monitores que ministraram as oficinas de português e matemática materializou-se com base nos conteúdos do professor regente. Portanto, as atividades com os alunos se apresentaram por vezes como reforço escolar.

Nas palavras de alguns monitores:

A professora regente da sala, por exemplo, dava uma matéria e nesse, eles [os alunos] vinham no contraturno que a gente também reforçava mais. Aí tinha meu planejamento, eu fazia conforme a professora regente passava para eles (MONITOR A).

Fiz o planejamento normal para dar mais reforço. Sabia dos conteúdos que os professores iam passando e dava reforço às crianças (MONITOR C).

-
- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III - piso salarial profissional;
 - IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI - condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996).

[A Gestora] pediu que eu me dedicasse essa parte de redação, construção de texto, leitura e fazer ditado com eles. Eu buscava na internet e procurava os livros aqui da escola também e trocava ideia com professores. Os professores da disciplina (MONITOR E).

Godoy (2012) em sua pesquisa realizada no município de São Luís/MA, sobre a efetividade do Programa Mais Educação, evidenciou que o problema do baixo rendimento dos alunos passa por questões de planejamento e monitoramento dos processos educativos.

Ferreira, J. (2012) investigou-se como a formação inicial e continuada dos professores manifesta-se para a superação dos desafios na implantação do Programa Mais Educação no Colégio Integral, da cidade de Anápolis – Goiás. O trabalho revelou que a formação inicial por si só não prepara totalmente os professores para atuarem na educação integral, o que exige deles estarem em um processo permanente de formação. Essa formação precisa de uma verdadeira (re)estruturação pedagógica que conjugue a prática docente com os saberes que ao longo dos anos foram construídos pelos professores, com formação teórica que o possibilite reinventar o saber fazer para atuar no mundo em constante transformação. Partes dos resultados ainda revelam que uma parcela da competência profissional dos professores vem de suas raízes históricas de vida e de suas experiências formadoras vividas na família e na escola. É necessário investir, ainda, na qualificação do desenvolvimento profissional dos docentes. Duas constatações foram essenciais nesta pesquisa: a primeira, a satisfação e confiança dos pais em relação à unidade escolar, e a segunda, que os alunos tornaram-se mais felizes com a participação nas atividades do Programa Mais Educação.

Diante das contradições existentes nas entrevistas que realizamos, a falta de capacitação pode ter induzido as atividades educativas tomarem o formato de reforço escolar? Ou foram as ações no momento de implantação do Programa que levou a isso?

3.4 As atividades

De acordo com a gestora e a coordenadora A, a principal finalidade das oficinas e atividades realizadas pelo PME seria melhorar o índice do IDEB; conforme a coordenadora B, o objetivo do Programa seria melhorar o aprendizado do aluno.

Já nas entrevistas com os monitores, dois deles (D e E) afirmam que a finalidade seria melhorar a nota do aluno. Os monitores A e C endossam a opinião acima e complementam que seria para os alunos aprenderem e terem um reforço na aprendizagem.

O monitor B expressa uma opinião diferente e diz que “era sempre estar ensinando os alunos na escola como que se planta. Esse que é o objetivo do Mais Educação, era esse: fazer na escola para eles continuarem fazendo nas casas deles”.

A coordenadora A afirma que deveria ter “um meio de fazer com que a criança ou o jovem participasse mais das atividades. E ela para ser participativa, ela tinha que ser mais prazerosa. Não ficar só quadro, igual sala de aula”.

A coordenadora B relata que sempre estava acompanhando as atividades em relação ao “conteúdo principalmente o português e a matemática que a gente tinha mais assim, que era mais importante”.

Com o decorrer da entrevista percebemos pela descrição da coordenadora B que quando identificado no aluno “deficiência de aprendizagem”, ela conversava com o professor: “professor o que o aluno precisa puxar mais; era uma coisa que tem que ser planejada para dar continuidade, dar um reforço para aquela criança”.

Através das ideias expressas pelos participantes da pesquisa, que afirmam que as atividades das oficinas priorizaram o reforço escolar nas disciplinas de português e matemática, pode-se questionar: por que a preocupação da escola continuou sendo os números do IDEB e o sucesso dos alunos nas avaliações externas? Parece que o PME foi implantado como mais uma das inúmeras ferramentas que já foram utilizadas na educação brasileira para “solucionar” um problema que é estrutural: a precarização da escola e da educação pública.

Diante dos encaminhamentos do Governo Federal no que se refere ao PME, pode-se observar no documento (BRASIL, 2011) que aumentar a jornada de trabalho escolar dos alunos com atividades educativas específicas (matemática e português) como apenas “*mais do mesmo*” geram efeitos negativos. E a lógica de turnos no momento de ampliação da jornada escolar pode significar uma diferença explícita, entre a escolarização formal e outro tempo, sem compromisso educativo, parecendo mais um passatempo do que uma proposta que possa melhorar a educação dos alunos.

No estudo de Pereira (2011) pode-se perceber o impacto do Programa Mais Educação para o nível fundamental de ensino ao fim do ano de 2009; o autor investigou se o Programa, em um ano ocasionou mudanças nas escolas participantes em suas taxas de aprovação e de abandono (resultado estimado para o Brasil) e em suas notas de português e de matemática do ensino fundamental (resultado estimado para Minas Gerais). Os resultados da referida pesquisa revelaram que o Programa Mais Educação é efetivo ao reduzir as taxas de abandono tanto para o ciclo inicial quanto para o ciclo final do ensino fundamental, mas não acarreta melhorias em termos de aprovação nem de notas.

Xerxenevsky (2012) avaliou o impacto do Programa Mais Educação nas notas médias de português e matemática das escolas públicas do Rio Grande do Sul na Prova Brasil (Inep/MEC) para a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. O resultado demonstrou que o Programa tem um efeito positivo e estatisticamente significativo para as notas médias de português das escolas participantes do Programa na 4ª série do ensino fundamental. Esse impacto é maior para as escolas que iniciaram o Programa em 2008, dado o maior tempo de exposição ao Programa. Por outro lado, para a proficiência em matemática (resolução de problemas) da 4ª série, o efeito do Programa mostrou-se negativo. Foi encontrado, também, efeito nulo sobre o desempenho escolar dos alunos da 8ª série tanto para português quanto para matemática.

Por outro lado, Godoy (2012) que buscou investigar o desempenho escolar dos alunos que participaram do Programa, no município de São Luís/MA evidenciou que a implantação do Programa Mais Educação não representa melhorias efetivas no rendimento dos alunos.

E a pergunta fundamental seria: por que a proposta da educação (em tempo) integral e da Educação do Campo não foram consideradas na execução das atividades das oficinas?

3.5 A participação: dos alunos e da comunidade local e escolar

Uma das questões propostas nas entrevistas era verificar como se deu a participação dos alunos e da comunidade nas atividades desenvolvidas no PME. Pelas respostas anteriormente apresentadas, percebeu-se que não houve participação na escolha das oficinas e que as mesmas acabaram priorizando o reforço escolar. Por que será que isso ocorreu?

A coordenadora A diz que no ano de 2015 houve um maior diálogo. “A gente entrou mais em contato, e que a gente mudou algumas disciplinas, foi a disciplina de capoeira que os pais não gostavam que as crianças participassem e foi trocada pela de música”.

A mesma coordenadora afirma que as oficinas de matemática e português eram mais procuradas pelos alunos do que as lúdicas, como a de música. Revela, ainda, que os pais tiveram dificuldades em aceitar a oficina de horta “porque geralmente eles [os alunos] já fazem esse trabalho em casa”. Principalmente, também, pelo fato de que as crianças teriam que ficar o dia todo na escola e no caso das famílias do campo, isso significa uma pessoa a menos para o trabalho no sítio.

Por outro lado, a coordenadora B relata que muitas crianças tinham necessidade de participar do PME, mas os pais não aceitavam, era preciso conscientizá-los. Sem o apoio da família, alguns alunos inscritos no Programa faltavam muito nas atividades.

Diante dessas respostas, é possível levantar algumas reflexões: será que os pais não queriam que os filhos participassem da oficina de horta apenas por esta atividade estar incutida na vida cotidiana da família? Será que a escola não poderia ter considerado a oficina de horta como uma prática educativa que estivesse para além do que já se faz em suas produções? Será que não teria sido importante pensar numa prática educativa que fosse vinculada à rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade para que contribuísse com o conhecimento da família e com a produção²⁹? Vale destacar que essa proposta faz parte das discussões sobre a Educação do Campo, e também aparece no documento do PME (BRASIL, 2013) a agroecologia, e a temática de sustentabilidade ambiental (BRASIL, 2010).

Pode-se pensar também que os pais, diante de todo processo de exclusão que historicamente foi posto à população do campo no Brasil, devem ter considerado importante aproveitar a iniciativa da política educacional que foi implantada na escola, para que as oficinas de português e matemática auxiliassem seus filhos a terem uma melhor aprendizagem e conseqüentemente não fracassassem na escola e não tivessem a mesma vida que eles têm, por falta de educação regular.

Em relação à participação dos alunos nas atividades desenvolvidas durante as oficinas, as respostas dos monitores ficaram restritas à questão do interesse em aprender ou não.

Aqueles que queriam realmente, vinham para aprender, agora tinha um dois ou três que vinham só para brincadeira. Aí que eu fazia, eu já descartava, porque eu falei vocês vieram aqui, contraturno, ainda tendo que porque aqui na zona rural é difícil não é como a cidade. Então, tem os alunos que ajudam na roça o pai, mas eles vinham para brincar e eu falava não, eu prefiro que vocês fiquem em casa e deixem quem quer aprender (MONITOR A).

Mas claro que sempre, sempre tem alguns alunos que não querem muito participar. Então, mas, sempre estava incentivando com a diretora, junto com o pessoal para que os alunos participassem mais do Mais Educação na horta (MONITOR B).

Olha, eles eram bem interessados em aprender. Eu gostava muito de ajudar aqueles que estavam com problemas. Eles participavam, foi bom (MONITOR C).

As respostas dadas pelos monitores refletem o fato de que o PME ficou restrito ao reforço escolar e mais uma vez, percebe-se que as questões da Educação do Campo não foram consideradas.

Em relação à participação da comunidade, a coordenadora A afirma que foi muito pequena; já a gestora relata que não houve nenhuma participação.

Em contrapartida ao que foi apresentado a respeito da participação da comunidade, o arcabouço das políticas educacionais, no que confere os dispositivos legais do Programa Mais

²⁹ Nesse ponto, pensamos que a produção poderia contemplar: do manejo da terra à colheita e a agregação de valor à produção, bem como a distribuição do que fora produzido pela família.

Educação e da Educação do Campo, apresentam direcionamentos que não convergem com dados encontrados na escola pesquisada.

Na Portaria Normativa que institui o PME (BRASIL, 2007e) nos termos do inciso VI, do art. 6, está posto que se considere: “fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada”. No art. 8, o inciso III traz a seguinte observação: “mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa”.

Retomando os objetivos que estão disponíveis no art. 3 do documento que regulamenta o PME (BRASIL, 2010), considera-se a participação da comunidade no inciso III: “favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades”; e no inciso V o objetivo é convergir políticas e integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral, bem como integrar a essa convergência programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes.

No documento que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional em conformidade com o art. 8, o inciso IV observa a participação da comunidade do campo efetivamente no exercício do controle social da qualidade da educação escolar. No art. 9, a participação da comunidade está disposta da seguinte forma: “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente”.

Nas Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) a participação da comunidade recai sobre a ofertada da educação nos limites físicos em que está situada a comunidade do campo. Conforme o art. 4 e o art. 5.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em

melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

3.6 A estrutura e os recursos

Tanto a gestora, como as coordenadoras e alguns monitores (A e D) destacam em seus discursos a precariedade na estrutura; disseram que faltavam banheiros adequados uma vez que os alunos permaneciam na escola durante o intervalo do almoço, devido à distância até a residência; afirmaram também que havia escassez de água para as atividades de higiene e ressaltaram a necessidade de ampliar o quadro de pessoal para trabalhar no intervalo (período do almoço).

A gestora diz que não tinha uma coordenadora específica para o Programa e as coordenadoras do ensino regular ajudavam somente quando podiam porque “já tinham muito serviço”. Segundo suas palavras, os recursos eram:

Pouquíssimo para material permanente, muito pouco, uma quantia simbólica; a maior parte era para o consumo, que era pagar os monitores e comprar o material pedagógico; eu não podia receber os alunos todo dia, porque não tinha ônibus para eles irem até a escola, porque senão não teria sala para atender eles. Não teria sala de aula. A merenda, depois de alguns meses, que nós começamos a reclamar é que foi aumentada, inicialmente não tiveram essa percepção de que teriam que aumentar (GESTORA).

O relato da gestora confere com parte dos resultados da pesquisa de Ferreira, C. (2012) que foi realizada na escola Raymundo Lemos Santana, da rede municipal de Salvador/BA e buscou analisar como acontece a participação da comunidade escolar para tomada de decisão na gestão da escola a partir da implantação do Programa Mais Educação, bem como as mudanças provocadas por ele na gestão. A referida pesquisa constatou que o Programa Mais Educação aumenta o fluxo de trabalho nas áreas administrativa, pedagógica e financeira, requerendo da comunidade escolar um melhor planejamento das atividades.

Os monitores também ressaltam a precariedade dos recursos destinados ao Programa:

Muitas vezes não tem como comprar um regador, uma mangueira para puxar água para horta, uma caixa d'água, então sempre está precisando de recurso financeiro também (MONITOR B).

Assim, que disponibilizasse mais verba na compra de material, alguma coisa que fizesse que chamasse atenção deles, que eles viessem para a escola com aquela vontade, que não achassem aquela coisa chata que: ah, já estudo de manhã, a tarde vou ter que ficar de novo na escola (MONITOR D).

Já na opinião do monitor C: “tinha estrutura, veio dinheiro. O material que a gente pedia ela, a diretora comprava, não faltou material, tinha salas de aula disponível”. Mas em

outro momento esse mesmo monitor diz: “eu acho que [deveria ser disponibilizado] a verba maior porque, é para ter mais material”.

Para o monitor E “a parte de recursos, aí que pega né, principalmente a parte para atender os alunos porque eles ficam o dia inteiro na escola”; poderia ser melhorado “se tivesse mais verba”.

As respostas dos entrevistados apontam a precariedade da escola pública, já tão denunciada em tantos trabalhos e pesquisas. Ora, como se implantar um projeto que visa melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e que quer oferecer mais educação às crianças e aos jovens, sem aumentar os recursos e sem melhorar a estrutura das escolas?

Retomando o estudo de Ferreira, J. (2012) destacamos uma de suas conclusões: para se implantar um Programa que amplia o tempo de permanência de estudantes nas escolas públicas é necessário investir na infraestrutura das unidades escolares com a adequação e construção de espaços para o desenvolvimento das atividades previstas durante o tempo de permanência da criança na escola.

Abaixo, por fim, as entrevistas trazem à tona como se deu a prática educativa no contexto de inter-relação da proposta da Educação do Campo no Programa Mais Educação.

3.7 As especificidades da Educação do Campo

Com base no referencial teórico do movimento “Por Uma Educação do Campo” e no arcabouço das políticas educacionais construídas por esse movimento, procuramos através das entrevistas, descobrir a aparência e a essência da prática educativa do Programa Mais Educação na escola do campo investigada nessa pesquisa.

Nas palavras da gestora fica claro que na oficina ‘canteiros sustentáveis’ foi desenvolvido um trabalho com compostagem, criação de minhoca, canteiros, para levar o aluno a entender, valorizar sua cultura:

Ter esse, esse, esse gosto pela realidade; [as outras oficinas, de português e matemática, foram ministradas como reforço], estavam mais ligadas ao campo de, de recuperar o aluno mesmo, de sanar as dificuldades.

A coordenadora A esclarece que procura trabalhar a proposta da Educação do Campo nas disciplinas, mas tinha pensamento contrário ao dos professores:

A gente também viu que na época é, teve um pouco de recusa por parte dos professores [ensino regular] por acreditar que tinha que ser é, a educação que fosse para um mercado de trabalho, exemplo, fosse para trabalhar na cidade. E a gente já era pensamento contrário, achava que é, poderia até sair para fazer um curso lá fora,

mas que teria que ter dentro do currículo da escola Educação do Campo também. Por exemplo, [a disciplina de] Ciências teria que ser trabalhado, poderia ser trabalhado várias coisas, tipo assim do local. Não, mais sempre era mais científico.

Apenas dois monitores (A e B) apresentam um relato do trabalho realizado por eles que pode se aproximar da perspectiva da Educação do Campo. Vejamos os relatos:

A maioria eles trabalham na roça, muitos iam para feira, o que ajudava eles, nisso de vende, de sabe quantos que eles vão vende, por exemplo, um exemplo que eu vou dar, de repente plantar assim uns 500 pés de alface você está entendendo; então para eles era prazeroso porque eles tinham que saber; professora por quantos vou vender; então vocês tem que ver; se vocês plantaram 500 por quantos vocês vão vender e quantos vocês vão ter de lucro. Então isso que eu passava para eles, então isso para eles era importante isso e muitos saiam daqui para isso, aí ó professora nossa valeu heim, porque a gente ajuda em casa nisso vai para feira e a gente vê o resultado (MONITOR A).

Tem família aí que não tem no lote nenhum pé de mamão aí o guri, que nem a criança não vai saber como plantar um mamão. Então a partir do momento que ele vem na escola aí nós junto com eles trabalhamos, arrumamos as mudas, semeamos o mamão nasceu tudinho. Explicamos para eles sempre, aí então com certeza vai aprender, vai plantar na casa dele; também distribuimos muda de mamão para eles; então, ensinava como planta tudinho. O conteúdo era trabalhar na horta, mostrar como fazia tudo na horta. Então tudo que está relacionado a horta, sempre está aprendendo, ensinando eles (MONITOR B).

No entanto, os monitores (C, D e E) afirmam que nem conhecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e relatam:

Entendo mais sobre Direitos e Deveres, isso eu sei que eu estudei bastante sobre esse assunto. Eu cobrava muito leitura, pegava livrinhos e tomava a leitura deles, às vezes até embaixo da árvore. Era gratificante isso. (MONITOR C).

Não. Não posso porque eu nem sei, não sei não. Então, primeiro bimestre o que estão estudando e a gente trabalhava em cima daquilo ali. Aí tipo assim, festa comemorativa, alguma festa, alguma coisa assim, datas comemorativas, aí procurava trabalhar em cima daquilo lá também. Era o que eles estudavam com os professores regentes. Estudavam de manhã e ficavam para tarde e aí, às vezes, tinha tarefa para eles fazerem e aí a gente ajudava na tarefa (MONITOR D).

Não, não, não. Não porque assim, eu entrei assim como voluntária no Mais Educação, minha formação é em administração de empresa. Eu trabalhei mais foi com, só leitura mesmo (MONITOR E).

Essa realidade nos remete ao que afirmou Souza (2008), o conhecimento produzido das reflexões dos movimentos sociais do campo não chega àqueles que de fato estão em contato direto com a realidade educacional, porque as secretarias municipais [estaduais] olham com ressalvas para o que é produzido, ou pouco, conhecem dessa produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse é o momento em que não sei se sinto feliz por estar chegando ao fim de mais uma etapa, ou se fico estarecido pelos desdobramentos resultantes da questão norteadora da pesquisa: *com quais características as práticas educativas desenvolvidas no Programa Mais Educação vem se constituindo com vistas às relações com a proposta da Articulação “Por Uma Educação do Campo” e como se apresentam as contradições na realidade da escola do campo no município de Corumbá/MS que envolvem ambas as propostas (PME e EC), no que concerne a implantação do Programa e execução de suas atividades educacionais?*

Nesse momento, também, posso até sentir-me fora de uma “panela de pressão” por estarmos chegando ao fim do trabalho em tempo hábil, mas sabemos que os achados da pesquisa são um novo ponto de partida.

O ponto de chegada é também um ponto de partida, porque toda a chegada é um movimento, começo de um novo processo, como vimos nas palavras de Fernandes (2011). Aí, então, é que também mora o “perigo”: lutar para que as propostas educacionais não sejam somente conquistas postas no “papel” e no lócus escolar estejam desvinculadas do contexto. Lutar para que elas não sejam dilaceradas no âmbito das políticas (públicas) sociais, em específico no setor das políticas educacionais.

Compactuamos do pensamento de que as políticas públicas são encaminhamentos fruto de um movimento, dados pelas relações entre a sociedade e o Estado, num contexto de tensionamento à garantia de direitos sociais, que, por vezes, esses encaminhamentos podem não se materializar na realidade local de acordo com o pensamento contido nas propostas. No caso, aqui, a Educação do Campo e a educação (em tempo) integral, mais especificamente o Programa Mais Educação na escola do campo.

No Brasil, os movimentos sociais do campo em conjunto com demais órgãos da sociedade, na década de 1990, levantaram a bandeira da Educação, bandeira essa que traz a Educação do Campo com prerrogativas que deixaram em outro tempo àquelas vistas historicamente pela educação rural.

Desse movimento “Por Uma Educação do Campo” emanam propostas educativas específicas à população que vive nos e dos espaços que não estão situados em áreas urbanas. Porém, essas propostas educativas só se materializam na realidade escolar quando o movimento social participa do processo educacional, arraigando a prática educativa da escola com seus saberes historicamente construídos. Isto pode ser percebido nas considerações feitas por alguns autores e estudos apresentados nessa dissertação.

No decorrer do trabalho, buscamos aproximar as propostas educativas, Educação do Campo e Programa Mais Educação. Percebemos que as iniciativas para a escola do campo, no arcabouço das políticas (públicas) educacionais, que envolvem ambas as propostas, dialogam e se convergem em determinados momentos.

Nesse contexto, os movimentos sociais do campo podem ter-se articulado para garantir a educação (em tempo) integral nessas escolas, conforme estratégia 6.7 do Plano Nacional de Educação (2014) e que se desdobrou no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso Sul (2014) e no Plano Municipal de Educação de Corumbá (2015).

Retomando, o foco da nossa pesquisa recaiu na análise da implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mais especificamente o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS.

A partir daí, com a realização das entrevistas com atores da comunidade escolar, a investida foi desvelar a realidade educacional. Das palavras proferidas nas entrevistas são vistos posicionamentos que apresentam as contradições na implantação e na execução das atividades educativas do PME daquela escola do campo.

A implantação do PME na realidade escolar se concretizou apenas pelas “mãos” da direção escolar, por vezes, devido às orientações dadas pelo poder executivo municipal, a diretora apenas as seguiu. Esse encaminhamento aparenta se desdobrar como uma consequência das ações de organismos públicos que hierarquicamente estão acima da função da diretora, quem sabe até de quem elaborou essa política educacional.

Nesse sentido, a questão da gestão democrática que deveria ser um dos pilares do Programa, não ocorreu na escola pesquisada. Porém, como garantir a participação da comunidade na gestão escolar numa sociedade em que os Programas chegam ‘de cima para baixo’ nas escolas e demais instituições sociais? Como compreender todo o processo até chegar ao âmbito escolar? Assim, podemos inferir que os encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação tenham tomado o formato sem considerar a comunicação com os atores envolvidos no processo educacional daquela realidade.

A segunda conclusão a ser destacada é que as práticas educativas ofertadas aos alunos que participaram do PME ficaram restritas ao reforço escolar nas atividades de matemática e português, assumindo a característica de uma proposta educacional – “*mais do mesmo*”, que gera hiperescolarização e efeitos negativos. Esse problema está apontado no documento ‘Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: como

ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem' (BRASIL, 2011).

A atividade que supostamente poderia se aproximar da vida cotidiana dos moradores do campo foram as realizadas na oficina de horta que estiveram voltadas apenas para que os alunos aprendessem a fazer o plantio de hortaliças e frutas. Ora, isso tende ficar à margem das propostas educativas previstas a Educação do Campo, já que nas Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002), o art. 2 diz que a identidade da escola do campo é definida, também, pela sua vinculação a “rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade”. Então, a oficina de horta poderia ter sido realizada numa outra perspectiva, que contribuísse com novos mecanismos, sem desconsiderar os ideais agroecológicos.

As demais atividades educativas referentes às outras oficinas (teatro, capoeira e música) foram sendo diminuídas por causa da “escassez dos recursos financeiros”, e não tiveram continuidade, ficando apenas as oficinas de matemática, português e canteiros sustentáveis.

Sendo assim, talvez, os princípios socioeducativos construídos coletivamente no movimento social do campo, tenham sido “engolidos” pela hegemonia educacional, e passaram a não compor a prática educativa da escola. Ou, os sujeitos que compõem os assentamentos daquela região com a implantação do Programa Mais Educação viram a oportunidade para ater-se neste processo educacional como um caminho que auxiliasse seus filhos a terem uma melhor aprendizagem para que não fracassassem na escola. Ou seja, predominou a ideia da escola e da educação formal como instrumento de ascensão social, no caso, como instrumento de garantia de uma vida melhor, com um emprego na cidade e fora do campo.

Podemos perguntar: será que o movimento social do campo da localidade pesquisada está distante dos movimentos sociais do campo a nível nacional e por não estar articulado com demais instituições enfraqueceu não resistindo à luta por uma educação pública pautada nas ações socioeducativas da concepção da Educação do Campo?

Por fim, a implantação do Programa Mais Educação e as suas atividades educacionais podem ter ficado fragilizadas diante as ações desencadeadas e não se materializou com base nas propostas contidas nos documentos da Educação do Campo e da educação (em tempo) integral (PME), bem como, com base nas reflexões de respectivos estudiosos da área, conforme visto no decorrer da pesquisa.

Isso demonstra o descaso com a educação. A precarização da educação pública ainda é realidade. Até quando isso acontecerá? Parece ser a realidade da escola do campo participante da pesquisa!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. A Questão Agrária na Contemporaneidade e os Desafios do Movimento Camponês no Brasil. In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (org.). *Educação do Campo: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos*. (Módulo III – Caderno de Reflexão). Campo Grande: UFMS, 2013. p. 63-74.

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da Educação*. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARTICULAÇÃO NACIONAL “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”: declaração 2002. (anexos). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma Educação do Campo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 207-214.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma Educação do Campo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-86.

BOMENY, Helena. A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como Processo de Luta por uma Sociedade Justa. In: GHEDIN, Evandro (org.). *Educação do Campo: epistemologia e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-116.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (org.). *Educação do Campo: epistemologia e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-236.

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

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 19 jul. 2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jul. 2016.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: DF, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Diário Oficial da União, Seção 1, em 26 abr. 2007. Brasília: DF, 2007e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. 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. Brasília: DF, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. (Série Mais Educação). Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=8196&Itemid=95>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. *Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem*. (Série Mais Educação). Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cecipe_seb.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. *Programa Mais Educação: passo a passo*. (Série Mais Educação). Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. *Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: DF, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma Educação do Campo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (org.) e colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

FACCIO, Sara de Freitas. A Educação do Campo e os Movimentos Sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, Evandro (org.). *Educação do Campo: epistemologia e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 195-206.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma Educação do Campo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-145.

FERREIRA, Cristiane Gomes. *O Programa Mais Educação na Perspectiva da Gestão Escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa*. 2012. Dissertação (Mestrado/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade). UNEB, 2012.

FERREIRA, Jaime Ricardo. *O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar*. 2012. Dissertação (Mestrado/Programa de Pós-Graduação em Educação). UNB, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 12ª ed. e 1ª reimpr. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. (Educação Cidadã 4). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 12ª ed. e 1ª reimpr. São Paulo: Cortez, 2010. p. 101-130.

GODOY, Claudia Marcia de Oliveira. *Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do Programa na rede municipal de São Luis-MA*. 2012. Dissertação (Mestrado/Programa de Pós-Graduação em Educação). UCB, 2012.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. *Caderno Cenpec*, n. 2, p. 129-135, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. 2ª ed. e 1ª reimpr. Barueri: Manole, 2012.

- GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (org.) e colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cad. Cedes*. Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Educação do Campo nos Governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.
- LACERDA, Maria do Pilar. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline (org.) e colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 17-18.
- LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação Integral em Jornada Ampliada: universalidade e obrigatoriedade?. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.
- LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. Educação do Campo e Direitos Humanos: uma conquista, muitos desafios. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154. 2015.
- LUCAS, Rosa Elane Antória. *Política Educacional e Educação do Campo: um estudo de caso no assentamento de reforma agrária – Glória – Município de Pedras Altas – Pelotas*. 2008. Dissertação (Mestrado/Programa de Pós-Graduação em Política Social). UCPEL, 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2ª ed. e reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, Representações e Pressupostos da Escola Pública de Horário Integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-29.
- _____. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 61-77.
- MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v.15, n. 1, p. 77-89. 2012.
- MOLL, Jaqueline. Introdução. In: MOLL, Jaqueline (org.) e colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 27-30.
- NERY, Israel José. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília/DF: Articulação

Nacional por uma Educação Básica do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo n. 2, 1999. p. 8-11.

NOAL, Mirian Lange. Saberes da Educação Básica do Campo em MS: pontes entre roças, escolas, palavras. In: ARAUJO, Ana Paula Correia de; VARGAS, Icléia Albuquerque de (org.). *Dinâmicas do Rural Contemporâneo*. Campo Grande: UFMS, 2014. p. 295-328.

NOMA, Amélia Kimiko; LIMA, Aparecida do Carmo. Política Educacional no e do Campo: práticas educativas em agroecologia no MST-PR. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2010.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. *Terra Livre*. São Paulo, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

PEGORER, Valter. *Educação Integral: um sonho possível e de realização necessária*. 1ª ed. São Paulo: Textonovo, 2014.

PEREIRA, Guilherme Costa. *Uma Avaliação de Impacto do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado/Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). UFRJ, 2011.

ROSSI, Rafael. *Educação do Campo: questões de luta e pesquisa*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2014.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Histórico da Educação do Campo no Brasil. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios teóricos e práticos, nov. 2011f, Universidade Federal de Santa Catarina. *Anais eletrônicos...*, 2011. Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2013.

_____. Avanços e Possibilidades da Educação do Campo no Brasil. *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, ano 1, n. 1, p. 100-115, ago./dez. 2011a.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos; SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo e MST. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 211-226. 2007.

SILVA, Anamaria Santana da; BARROS, Angela Aparecida de; GARBELINI NETO, Geraldo. Educação do Campo: limites e possibilidades das práticas educativas. In: VI ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E II SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE MS, 2015, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande/MS: Ed. UEMS, 2015. p. 567-580.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 4ª ed. rev. e ampl. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-64.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª ed. e 21ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

XERXENEVSKY, Lauren Lewis. *Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul*. 2012. Dissertação (Mestrado/Programa de Pós-graduação em Economia). PUC/RS, 2012.

APÊNDICE A



ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Corumbá/MS, _____ de _____ de 2016.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Eu, _____, responsável pela Instituição Secretaria Municipal de Educação, CNPJ: 03.330.461/0001-10, venho por meio deste, informar ao Comitê de Ética/Plataforma Brasil, que autorizo a realização/desenvolvimento da pesquisa pelo aluno/pesquisador Geraldo Garbelini Neto, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Curso de Mestrado da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal, sob a orientação da professora Dr^a. Anamaria Santana da Silva, pesquisa esta intitulada **Possibilidades e Limites do Programa Mais Educação numa Escola do Campo**, cujo objetivo é analisar a implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mais especificamente o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS.

Este Termo de Anuência foi impresso em duas vias de igual teor, igualmente assinadas, uma delas permanecerá com a Instituição e a outra via será arquivada pelo aluno/pesquisador.

Assinatura e Carimbo da Responsável pela Instituição



ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Corumbá/MS, ____ de _____ de 2016.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Eu, _____, responsável por essa Escola, venho por meio deste, informar ao Comitê de Ética, que autorizo a realização/desenvolvimento da pesquisa pelo aluno/pesquisador Geraldo Garbelini Neto, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Curso de Mestrado da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal, sob a orientação da professora Dr^a. Anamaria Santana da Silva, pesquisa esta intitulada **Possibilidades e Limites do Programa Mais Educação numa Escola do Campo**, cujo objetivo é analisar a implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mais especificamente o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS.

Este Termo de Anuência foi impresso em duas vias de igual teor, igualmente assinadas, uma delas permanecerá com a Instituição e a outra via será arquivada pelo aluno/pesquisador.

Assinatura e Carimbo da Responsável pela Instituição

APÊNDICE B



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GESTÃO ESCOLAR

Venho por meio deste, convidar o(a) senhor(a) a participar da pesquisa intitulada **Possibilidades e Limites do Programa Mais Educação numa Escola do Campo** que será desenvolvida pelo aluno/pesquisador Geraldo Garbelini Neto, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Curso de Mestrado, sob orientação da professora Dr^a. Anamaria Santana da Silva.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pela pesquisa sobre qualquer dúvida que o(a) senhor(a) tiver.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e muito importante e caso concorde em participar, assine este documento. Ao participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados. As demais informações concedidas serão utilizadas somente para fins da pesquisa, estando os dados coletados disponíveis apenas para revisão do estudo e para publicações com propósitos científicos.

Sua participação é livre, o(a) senhor(a) terá o direito de não participar de qualquer ação que lhe causar constrangimento/desconforto, também tem o direito de desistir de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo por isso e sem qualquer penalidade.

A finalidade da pesquisa é analisar a implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mais especificamente o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS.

O desenvolvimento desta requer: que o(a) senhor(a) conceda uma entrevista relacionada a finalidade da pesquisa, no próprio ambiente em que trabalha e para o registro será gravada; e acesso ao extrato de documentos pertinente ao Programa Mais Educação e da Unidade de Ensino.

A pesquisa será desenvolvida no decorrer do ano de 2016 e o(a) senhor(a) participante desta não terá nenhum benefício direto e nenhum dos procedimentos usados durante a coleta de dados oferece riscos à sua dignidade, obedecendo aos Critérios da Ética de Pesquisa com

Assinatura do Aluno/Pesquisador

Assinatura do(a) Participante

Seres Humanos, conforme resolução nº 466/12 CNS/MS, Conselho Nacional de Saúde de Mato Grosso do Sul. Contudo, espera-se que este estudo contribua com o desenvolvimento de ações voltadas para a educação do campo e educação (em tempo) integral.

Finalizada a pesquisa, disponibilizar-se-á na biblioteca da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal, e caso queira receber uma cópia da dissertação de mestrado após a defesa pública, abaixo favor indicar um e-mail.

Em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso ao pesquisador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Neste caso, entre em contato pelo telefone (067) 99937-7262, ou e-mail: geraldogarbelini@yahoo.com.br.

Para mais esclarecimentos, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos pelo telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail: gabinete@propp.ufms.br, ou ainda acessar o site da Plataforma Brasil (aplicação.saude.gov.br/plataformabrasil).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi impresso em duas vias de igual teor, igualmente assinadas, uma delas permanecerá com o participante e a outra via será arquivada pelo aluno/pesquisador.

Eu declaro ter compreendido e sido informado a natureza e objetivo da pesquisa e livremente consinto em participar voluntariamente da mesma e autorizo, conforme supramencionado, acesso aos extratos de documentos e registros. Autorizo o pesquisador realizar a gravação em áudio de minha entrevista sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes: () sim () não. Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Declaro ainda, ser maior de 18 anos.

Corumbá/MS: ___/___/_____.

Nome completo do(a) Participante (em letra de forma e sem abreviação)

Assinatura do(a) Participante

E-mail do(a) Participante

Eu, Geraldo Garbelini Neto, aluno/pesquisador, declaro ter disponibilizado as informações necessárias para compreensão da pesquisa ao participante acima assinado, explicando-lhe a natureza e propósito da pesquisa. Além disso, respondendo todas as questões que foram feitas e testemunhado a assinatura acima. Declaro ainda, que serão mantidas em sigilo as informações pessoais coletadas na pesquisa. Agradeço a colaboração.

Corumbá/MS: ___/___/_____.

Assinatura do Aluno/Pesquisado



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Venho por meio deste, convidar o(a) senhor(a) a participar da pesquisa intitulada **Possibilidades e Limites do Programa Mais Educação numa Escola do Campo** que será desenvolvida pelo aluno/pesquisador Geraldo Garbelini Neto, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Curso de Mestrado, sob orientação da professora Dr^a. Anamaria Santana da Silva.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pela pesquisa sobre qualquer dúvida que o(a) senhor(a) tiver.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e muito importante e caso concorde em participar, assine este documento. Ao participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados. As demais informações concedidas serão utilizadas somente para fins da pesquisa, estando os dados coletados disponíveis apenas para revisão do estudo e para publicações com propósitos científicos.

Sua participação é livre, o(a) senhor(a) terá o direito de não participar de qualquer ação que lhe causar constrangimento/desconforto, também tem o direito de desistir de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo por isso e sem qualquer penalidade.

A finalidade da pesquisa é analisar a implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mais especificamente o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS.

O desenvolvimento desta requer: que o(a) senhor(a) conceda uma entrevista relacionada a finalidade da pesquisa, no próprio ambiente em que trabalha e para o registro será gravada.

A pesquisa será desenvolvida no decorrer do ano de 2016 e o(a) senhor(a) participante desta não terá nenhum benefício direto e nenhum dos procedimentos usados durante a coleta de dados oferece riscos à sua dignidade, obedecendo aos Critérios da Ética de Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 466/12 CNS/MS, Conselho Nacional de Saúde de

Assinatura do Aluno/Pesquisador

Assinatura do(a) Participante

Mato Grosso do Sul. Contudo, espera-se que este estudo contribua com o desenvolvimento de ações voltadas para a educação do campo e educação (em tempo) integral.

Finalizada a pesquisa, disponibilizar-se-á na biblioteca da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal, e caso queira receber uma cópia da dissertação de mestrado após a defesa pública, abaixo favor indicar um e-mail.

Em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso ao pesquisador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Neste caso, entre em contato pelo telefone (067) 99937-7262, ou e-mail: geraldogarbelini@yahoo.com.br.

Para mais esclarecimentos, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos pelo telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail: gabinete@propp.ufms.br, ou ainda acessar o site da Plataforma Brasil (aplicação.saude.gov.br/plataformabrasil).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi impresso em duas vias de igual teor, igualmente assinadas, uma delas permanecerá com o participante e a outra via será arquivada pelo aluno/pesquisador.

Eu declaro ter compreendido e sido informado a natureza e objetivo da pesquisa e livremente consinto em participar voluntariamente da mesma. Autorizo o pesquisador realizar a gravação em áudio de minha entrevista sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes: () sim () não. Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Declaro ainda, ser maior de 18 anos.

Corumbá/MS: ___/___/_____.

Nome completo do(a) Participante (em letra de forma e sem abreviação)

Assinatura do(a) Participante

E-mail do(a) Participante

Eu, Geraldo Garbelini Neto, aluno/pesquisador, declaro ter disponibilizado as informações necessárias para compreensão da pesquisa ao participante acima assinado, explicando-lhe a natureza e propósito da pesquisa. Além disso, respondendo todas as questões que foram feitas e testemunhado a assinatura acima. Declaro ainda, que serão mantidas em sigilo as informações pessoais coletadas na pesquisa. Agradeço a colaboração.

Corumbá/MS: ___/___/_____.

Assinatura do Aluno/Pesquisador



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MONITOR

Venho por meio deste, convidar o(a) senhor(a) a participar da pesquisa intitulada **Possibilidades e Limites do Programa Mais Educação numa Escola do Campo** que será desenvolvida pelo aluno/pesquisador Geraldo Garbelini Neto, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Curso de Mestrado, sob orientação da professora Dr^a. Anamaria Santana da Silva.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pela pesquisa sobre qualquer dúvida que o(a) senhor(a) tiver.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e muito importante e caso concorde em participar, assine este documento. Ao participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados. As demais informações concedidas serão utilizadas somente para fins da pesquisa, estando os dados coletados disponíveis apenas para revisão do estudo e para publicações com propósitos científicos.

Sua participação é livre, o(a) senhor(a) terá o direito de não participar de qualquer ação que lhe causar constrangimento/desconforto, também tem o direito de desistir de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo por isso e sem qualquer penalidade.

A finalidade da pesquisa é analisar a implantação e execução de políticas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mais especificamente o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS.

O desenvolvimento desta requer: que o(a) senhor(a) conceda uma entrevista relacionada a finalidade da pesquisa, no próprio ambiente em que trabalha e para o registro será gravada.

A pesquisa será desenvolvida no decorrer do ano de 2016 e o(a) senhor(a) participante desta não terá nenhum benefício direto e nenhum dos procedimentos usados durante a coleta de dados oferece riscos à sua dignidade, obedecendo aos Critérios da Ética de Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução n^o 466/12 CNS/MS, Conselho Nacional de Saúde de

Assinatura do Aluno/Pesquisador

Assinatura do(a) Participante

Mato Grosso do Sul. Contudo, espera-se que este estudo contribua com o desenvolvimento de ações voltadas para a educação do campo e educação (em tempo) integral.

Finalizada a pesquisa, disponibilizar-se-á na biblioteca da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal, e caso queira receber uma cópia da dissertação de mestrado após a defesa pública, abaixo favor indicar um e-mail.

Em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso ao pesquisador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Neste caso, entre em contato pelo telefone (067) 99937-7262, ou e-mail: geraldogarbelini@yahoo.com.br.

Para mais esclarecimentos, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos pelo telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail: gabinete@propp.ufms.br, ou ainda acessar o site da Plataforma Brasil (aplicação.saude.gov.br/plataformabrasil).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi impresso em duas vias de igual teor, igualmente assinadas, uma delas permanecerá com o participante e a outra via será arquivada pelo aluno/pesquisador.

Eu declaro ter compreendido e sido informado a natureza e objetivo da pesquisa e livremente consinto em participar voluntariamente da mesma. Autorizo o pesquisador realizar a gravação em áudio de minha entrevista sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes: () sim () não. Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Declaro ainda, ser maior de 18 anos.

Corumbá/MS: ___/___/_____.

Nome completo do(a) Participante (em letra de forma e sem abreviação)

Assinatura do(a) Participante

E-mail do(a) Participante

Eu, Geraldo Garbelini Neto, aluno/pesquisador, declaro ter disponibilizado as informações necessárias para compreensão da pesquisa ao participante acima assinado, explicando-lhe a natureza e propósito da pesquisa. Além disso, respondendo todas as questões que foram feitas e testemunhado a assinatura acima. Declaro ainda, que serão mantidas em sigilo as informações pessoais coletadas na pesquisa. Agradeço a colaboração.

Corumbá/MS: ___/___/_____.

Assinatura do Aluno/Pesquisador

APÊNDICE C

Gestão Escolar

1. Identificação da escola (nome, localização e criação/fundação)?
2. Identificação (caso desejar)?
 - 2.1 Idade?
3. Qual sua escolaridade?
 - 3.1 Qual sua formação inicial/graduação?
 - 3.2 Possui Pós-graduação? Qual?
4. Qual seu regime de trabalho?
5. Quanto tempo atuou na Gestão Escolar?
6. Quanto tempo atuou na Gestão Escolar em escola do campo?
7. Os alunos da escola fazem parte de qual região da comunidade local? E os monitores do Programa Mais Educação eram de qual região?
8. Quando foi implantado o Programa Mais Educação nesta escola?
9. Onde foram desenvolvidas as atividades do Programa Mais Educação desta escola?
10. Quem elaborou a grade curricular/oficinas do Programa Mais Educação?
11. Com qual finalidade as disciplinas/oficinas foram realizadas?
12. Qual a forma de participação da comunidade local e comunidade escolar nas atividades do Programa Mais Educação?
13. Quem escolheu as temáticas para as disciplinas/oficinas do Programa Mais Educação?
14. Quem escolheu os professores que trabalharam no Programa Mais Educação?
15. Quem selecionou e como foram selecionados os alunos que participaram do Programa Mais Educação?
16. Qual foi o papel da Gestão Escolar no acompanhamento do Programa Mais Educação?
17. Como a/o Sr^a./Sr. avalia o Programa Mais Educação (alunos, estrutura, recursos)?
18. O que poderia ser melhorado no Programa Mais Educação?
19. Gostaria de dizer mais alguma informação?

20. Pode falar sobre a Portaria Interministerial nº 17, de 2007 que normatiza o Programa Mais Educação.

21. Pode falar sobre a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e como ela foi trabalhada nas disciplinas/oficinas do Programa Mais Educação.

Coordenação Pedagógica

1. Identificação (caso desejar)?

1.1 Idade?

2. Qual sua escolaridade?

2.1 Qual sua formação inicial/graduação?

2.2 Possui Pós-graduação? Qual?

3. Qual seu regime de trabalho?

4. Quanto tempo atuou na Coordenação Pedagógica do Programa Mais Educação?

5. Quanto tempo atuou na Coordenação Pedagógica em escola do campo?

6. Quem escolheu as temáticas para as disciplinas/oficinas do Programa Mais Educação?

7. Quem escolheu os professores que trabalharam no Programa Mais Educação?

8. Quem selecionou e como foram selecionados os alunos que participaram do Programa Mais Educação?

9. Quem elaborou a grade curricular/oficinas do Programa Mais Educação?

10. Com qual finalidade as disciplinas/oficinas foram realizadas?

11. Qual foi a forma de participação da comunidade local e comunidade escolar nas atividades do Programa Mais Educação?

12. Qual foi o papel da Coordenação Pedagógica no acompanhamento do Programa Mais Educação?

13. Como a/o Sr^a./Sr. avalia o Programa Mais Educação (alunos, estrutura, recursos)?

14. O que poderia ser melhorado no Programa Mais Educação?

15. Gostaria de dizer mais alguma informação?

16. Pode falar sobre a Portaria Interministerial nº 17, de 2007 que normatiza o Programa Mais Educação.

17. Pode falar sobre a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e como ela foi trabalhada nas disciplinas/oficinas do Programa Mais Educação.

Monitor

1. Identificação (caso desejar)?
 - 1.1 Idade?
2. Qual sua escolaridade?
 - 2.1 Qual sua formação inicial/graduação?
 - 2.2 Possui Pós-graduação? Qual?
3. Qual foi o regime de contrato quando trabalhou no Programa Mais Educação?
4. Quanto tempo trabalhou como docente/monitor do Programa Mais Educação?
5. Quanto tempo lecionou na escola do campo?
6. Para que turma/alunos foi docente/monitor no Programa Mais Educação?
7. Qual disciplina(s)/oficina(s) ministrou?
8. Como foi elaborado o planejamento da(s) disciplina(s)/oficina(s) que ministrou?
9. Com qual finalidade as disciplinas/oficinas foram realizadas?
10. Como foram realizadas as práticas educativas dos conteúdos em sua turma/alunos?
11. Como ocorreu a participação da turma/alunos? Faça uma breve descrição.
12. Como realizou a avaliação junto à turma/alunos?
13. Os conteúdos que compuseram o planejamento das disciplinas/oficinas contemplaram a valorização da educação do campo? Quais? Como?
14. Como a/o Sr^a./Sr. foi selecionado para ser monitor do Programa Mais Educação?
15. Como a/o Sr^a./Sr. avalia o Programa Mais Educação (alunos, estrutura, recursos)?
16. O que poderia ser melhorado no Programa Mais Educação?
17. Gostaria de dizer mais alguma informação?
18. Pode falar sobre a Portaria Interministerial nº 17, de 2007 que normatiza o Programa Mais Educação.
19. Pode falar sobre a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e como ela foi trabalhada nas disciplinas/oficinas do Programa Mais Educação.