



## **REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, EM TEMPO INTEGRAL NO CAMPO**

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza[i]

**Eixo Temático:** 3- Educação no campo, Movimentos Sociais

### **Resumo**

Este texto apresenta reflexões construídas no processo de elaboração de uma política de Educação do Campo, em uma rede municipal de educação. O objetivo do artigo é analisar, no processo de construção dessa política, a Escola em Tempo Integral no campo implantada em todas as escolas a partir do ano de 2010. Os subsídios teóricos desta discussão se orientam pela literatura da Educação do Campo e Educação Integral. As reflexões foram construídas tendo como referência os relatórios produzidos na escuta das comunidades/escolas do campo. As reflexões permitem concluir que a Escola em Tempo Integral no campo possibilita a estudantes vivenciarem outras experiências via Programa Mais Educação, mas produzem tensões entre os modos de organização de vida e do trabalho do campo, e o tempo da escola.

Palavras Chave: Educação do Campo; Educação Integral; Educação em Tempo Integral

### **Abstract**

This paper presents reflections built through the process of elaboration of a Countryside Education Policy, in a municipal education network. The objective is to analyze, in the construction process of this policy, the Full-Time School in the countryside deployed in all schools since 2010. The theoretical support of this discussion is guided by the literature of the Countryside and Integral Education. Reflections were built with reference to the reports produced in listening to the communities / schools of the countryside. The reflections showed that the full time school in the countryside enables students to live other experiences through More Education Program, but produces tensions between the modes of organization of life and work of the countryside and the school time.

Keywords: Countryside Education, Integral Education, Full-Time School

### **Introdução**

Este texto apresenta reflexões construídas no movimento de construção da Política Municipal de Educação do Campo, em Governador Valadares, Minas Gerais.

Este movimento foi desencadeado pela articulação da Secretaria Municipal de Educação e os movimentos sociais do campo, e envolve os diversos atores que encontram-se implicados com a Educação do Campo:

movimentos sociais, profissionais da secretaria, profissionais das escolas do campo, trabalhadores/as organizados em sindicatos, estudantes das escolas municipais, lideranças comunitárias e pessoas que vivem nas comunidades nas quais as escolas encontram-se inseridas.

O movimento, iniciado a partir do 2º semestre do ano de 2013, é marcado por 03 momentos. O primeiro momento que podemos chamar “sensibilização” constou de um aguçar da sensibilidade da Secretaria Municipal de Educação e do grupo que se organizou em torno da política, identificado com a causas do campo, para o reconhecimento de que construir uma Política de Educação do Campo exige compreender quem são os sujeitos do campo, como vivem, o que fazem, as trajetórias, as resistências, as lutas, as conquistas, os sonhos e apreender os significados da escola para cada comunidade do campo. A partir desse momento inicial foi constituído um Grupo de Trabalho que conta com a participação de representação dos atores citados acima.

O segundo momento foi dedicado a traçar as cartografias do campo e foi marcado pela escuta das comunidades/escola com encontros e debates envolvendo as escolas e comunidades do campo. Nesse movimento, compreendemos, que a “Cartografia é [um] desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2007, p. 23). Por sua vez, as paisagens não são objetos em si, “coisas”, mas são construções sociais e devem ser analisadas como tal (ROSENDAHL e CORRÊA, 2001). Desse modo, paisagens nos lembram espaços transformados, construídos, conformados na e com a vida das pessoas que o habitam, que o delineiam e que nele desenham suas vidas.

Dispusemo-nos, pois, no processo de construção da política traçar as cartografias do campo (com os sujeitos do campo), ou seja, captar os sinais de vida, de trabalho, de cultura e de relações sociais, que expressam os interesses e as necessidades de desenvolvimento das pessoas que vivem, trabalham e são do campo. A Educação do Campo nos interroga durante todo o tempo sobre a escola que temos e a escola que queremos. A escola do campo deve estar vinculada à prática de vida e de luta dos sujeitos do campo, reconhecadora do papel da comunidade, como nos apontam os marcos normativos para a educação básica do campo (BRASIL, 2012) e diferentes estudiosos/as comprometidos com a Educação do Campo (CALDART, *et al*, 2012).

O terceiro momento, em andamento, tem como propósito a elaboração do documento final, com o respectivo ordenamento legal, e está sendo construído por meio de conferências locais, regionais e uma conferência municipal que sistematizará os debates e orientará a elaboração da Diretriz Municipal da Educação do Campo.

Um dos eixos de discussão eleitos para o debate nas conferências é “*Educação integral: tempos e espaços no campo*” e são as reflexões suscitadas sobre a Educação Integral no contexto de uma pesquisa que analisa a experiência de educação integral[ii], nesta rede municipal, e a participação como integrante do Grupo de Trabalho de construção da Política Municipal de Educação que balizam as reflexões aqui apresentadas. A participação neste grupo permitiu andanças pelo campo e escutas, das comunidades, das famílias, dos/das estudantes e dos/das profissionais das escolas, algumas delas lembradas neste texto.

### **Educação integral: tempos e espaços no campo**

Governador Valadares, recortada pelo Rio Doce, situa-se no vale deste rio, na região leste de Minas Gerais, com uma população de 263.689 mil habitantes, dos quais, hoje, temos apenas 10% estabelecidos no campo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Na história da luta pela terra, o município tem um papel central no Vale do Rio Doce, especialmente pela emergência, a partir da década de 1950, dos movimentos sociais do campo. Nas tensões entre a posse da terra e a propriedade privada os posseiros se organizam, contra a grilagem da terra e esse movimento ganha força à “medida que chegavam [à cidade] sempre novos despejados do campo”. (ESPINDOLA *et al*, 2011, p. 16)

É, pois, nesse contexto de luta pela sobrevivência na e da terra, e de um crescente esvaziamento do campo que se constitui, para a Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – SMED, o desafio de construir uma proposta de Educação do Campo, especialmente quando partimos da premissa de que tratar da

Educação do Campo é considerar a sua materialidade, que se traduz em uma “vinculação profunda com as condições de vida do povo brasileiro que vive no campo” (MOLINA, 2009, p. 188).

Ao longo dos anos, a exemplo de outros municípios no país, com o crescente esvaziamento do campo, neste município, especialmente em função da emigração para os Estados Unidos, que atinge, mais intensamente, a partir dos anos de 1980 a cidade e o campo, várias escolas do campo vão sendo fechadas. Em 2010, e nos anos subsequentes, esse fechamento é reduzido e finalmente contido com o movimento de elaboração da Política de Educação do Campo. Também, em 2010, a Secretaria Municipal de Educação implanta a Educação em Tempo Integral em todas as escolas da cidade e do campo. As instituições educacionais do campo, que hoje somam 19 escolas que ofertam o Ensino Fundamental e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, e 01 Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, que atende a crianças 0 a 6 anos, perfazendo um total de 1.947 estudantes[iii]. Desses estudantes as crianças da Educação Infantil permanecem na instituição educacional por 10 horas diárias, e as crianças e os adolescentes permanecem por 8 horas diárias (7h às 15h).

No processo de implantação da Escola em Tempo Integral – ETI de Governador Valadares, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares, organizadas em 04 cadernos: o caderno 01 faz uma apresentação geral da proposta; os cadernos 02, 03 e 04 apresentam os eixos temáticos que compõem a Matriz Curricular da ETI – eixo da Identidade e Diversidade; eixo da Comunicação e Múltiplas Linguagens; eixo do Protagonismo e Sustentabilidade. Conforme o caderno 01, a estratégia curricular é “o desenvolvimento da identidade social e respeito à diversidade para o desenvolvimento sustentável” (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p.5).

Para a construção desses eixos, em torno dos quais se organizam as disciplinas escolares[iv] e a delimitação da estratégia curricular, foram feitas análises do município relativas ao desenvolvimento local, marcado por ciclos econômicos depredatórios e sobre o contexto da emigração valadarense, especialmente para os Estados Unidos, o que, de acordo com as Diretrizes Curriculares, fragiliza a identidade local.

A falta de perspectiva de trabalho e melhores condições de vida fizeram com que se instalasse no município a cultura da emigração, levando jovens valadarense, em seu período mais produtivo, a buscarem outros continentes, ocasionando a fragmentação de seus laços sociais e familiares. Atualmente, só nos EUA, os migrantes brasileiros somam 1,2 milhão, estimando-se em 50 mil o número de valadarense residentes naquele país. É a maior comunidade de brasileiros fora do Brasil, segundo o Ministério das Relações Exteriores. (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p. 16).

A leitura dessa realidade e a intenção de construir um projeto educativo que contribuísse para o fortalecimento da identidade local, favorece a opção por uma Escola em Tempo Integral, em uma perspectiva de Educação Integral:

A Escola de Tempo Integral é mais que Escola Integrada. No caso da Escola Integrada, um segundo turno é composto por várias oficinas ou atividades em outras localidades (para além da escola). Na Escola de Tempo Integral, o projeto pedagógico é único, não diferenciando aulas regulares de outras atividades. Até mesmo o tempo de refeição inclui-se no projeto educativo. (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p. 16).

Inicialmente, não estava prevista a implantação da ETI nas escolas do campo, mas no processo de discussão e definições sobre o tempo integral, decidiu-se também que as escolas do campo teriam a ampliação da jornada e integrariam a proposta de educação integral, em tempo integral.

Assim, as escolas do campo passam a ser Escolas em Tempo Integral e o Caderno 01 que delinea as

Diretrizes para a Educação Integral no município, aponta a respeito da Educação do Campo:

A Educação do Campo, entendida como sinal de vida, de trabalho, de cultura e de relações sociais, deve expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento das pessoas que vivem, trabalham e são do campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. (...) Defendemos uma educação integral, em escola de tempo integral, específica e diferenciada, voltada para os interesses da vida no campo, alicerçada numa concepção de educação como formação humana, que favoreça ao aluno a construção da identidade local e regional e do sentimento de pertencimento ao lugar onde vive. (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p.16).

Embora o campo compareça nos propósitos desse caderno não se constrói uma proposta diferenciada para a escola em tempo integral no campo, o que passa a ser vivenciado no campo é a mesma proposta implantada nas escolas da cidade.

No cotidiano das escolas do município (campo e cidade), os estudantes dos anos finais do ensino fundamental participam das atividades escolares em um turno único – 7h às 15h – no qual frequentam aulas disciplinares, ministradas em módulos de 50 minutos, e também oficinas (organizadas em módulos de 50 minutos) incorporadas ao currículo por meio do Programa Mais Educação do Ministério da Educação – MEC, instituído pelo Governo Federal por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

Sobre esse Programa Jaqueline Moll afirma que “pode-se estabelecer uma relação entre a revitalização do debate da *educação integral* no Brasil e a estratégia indutora representada pelo *Mais Educação*. (MOLL, 2014, p.20, grifos da autora). Essa revitalização tem ultrapassado o campo do debate e tornado mais viva a Escola em Tempo Integral no campo. Para as escolas do campo as atividades fomentadas pelo programa são distribuídas nos seguintes macro campos: “Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; e Memória e História das Comunidades Tradicionais”. (BRASIL, MEC, 2013, p. 5). Neste ano, estão sendo vividas nas escolas do campo (em todas as escolas e para todos/as os/as estudantes) 04 oficinas do Programa Mais Educação, selecionadas no repertório das atividades disponibilizadas pelo Programa que mudam de um ano para outro conforme orientações do Programa[v].

Nos encontros realizados nas comunidades/escolas para traçar as cartografias, foi possível constatar (e nos sensibilizarmos) com as fotografias que capturam momentos ímpares da vida do campo, bicicletas que propiciam atividades de ciclismo nos espaços do campo, as rodas de violão nas músicas que cantam e contam a vida do campo, a memória e a história das comunidade recuperadas nos relatos dos estudantes, os grafismos produzidos com carvão que colore as paredes da escola, o envolvimento dos/das estudantes nas oficinas de judô – vivências propiciadas via Mais Educação. Profissionais da escola, estudantes e famílias relatam como positivas a inserção dessas atividades na escola.

A leitura dos cadernos da ETI e a incorporação do PMEd ao repertório das atividades oferecidas aos

estudantes apontam para uma perspectiva de formação integral do sujeito, na qual se busca oferecer diferentes experiências socioculturais, o que parece indicar que a ETI não se limita a uma ampliação de “um tempo do mesmo”, como se problematiza nos estudos sobre Educação Integral.

Diferentes autores perguntam sobre a educação em tempo integral: seria a ampliação de um tempo do mesmo?

(CAVALIERE, 2007; PARO, 2009; ARROYO, 2012; MOLL, 2012). Seria oferecer “mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – um turno extra – , ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização”(ARROYO, 2012, p. 31)?

Os questionamentos acima, tem nos levado a interrogar as comunidades/escolas do campo a respeito do tempo integral. O que significa construir uma política de Educação do Campo no contexto da escola em tempo integral?

A proposição assumida pela Secretaria Municipal de Educação é a de tempo integral em uma perspectiva de educação integral. Entretanto, temos nos preocupado com a necessidade de construção de diretrizes específicas para o tempo integral – tempo, intenções, espaços de trabalho e vida nas escolas/comunidades, distintos dos ritmos, intenções, espaços da cidade. Em nossos debates sobre a Escola em Tempo Integral, temos nos interrogado sobre “tempos/espaços” e consolida-se uma certeza de que não podemos nos render ao que os autores denominam de “mais tempo da mesma escola”.

Se o Mais Educação possibilita a vivência de outras experiências, também no movimento de construção da política foi construída a proposta de uma oficina que é vivenciada nas escolas – “Saberes e valores do campo” – que busca construir o diálogo entre os saberes do campo e os saberes da escola. Entretanto, o Currículo atado a módulos de 50 minutos hora aula, prende as vivências escolares a um tempo irreal, mas que produz como realidade os aprisionamentos das experiências escolares. Assim, a pergunta sobre se o tempo integral, seria um tempo do mesmo, continua a ecoar em busca de respostas.

Os questionamentos sobre o tempo integral têm pautado os encontros nas comunidades/escola e as famílias se dividem em relação a esse tempo. Muitas famílias expressam como positivo o fato, especialmente das crianças menores, permanecerem por mais tempo na escola, pois permite que as pessoas adultas se ausentem para o trabalho do campo. Por sua vez, outras famílias se ressentem de um tempo que lhes rouba o convívio dos/das filhos/as nos horários das refeições e na lida da roça. Segundo relato de algumas mães não é possível, quando os/as filhos/as chegam em casa, das 8 horas na escola agregada às horas “passadas” no transporte escolar, solicitar que eles reguem plantas, cuidem de animais e outras atividades rotineiras da vida do campo, nas quais crianças e adolescentes contribuam.

Para pensar, portanto, a escola em tempo integral no campo, temos que indagar sobre as infâncias e adolescências do campo. Qual o lugar desses sujeitos e o valor de cada um em cada família?

Que infâncias e adolescências são vividas no campo?

A preocupação com as infâncias do campo é ponto de pauta em documentos oficiais do MEC e na literatura sobre Educação do Campo (BARBOSA *et al*, 2012) e são muitos “os retratos” traçados sobre as crianças que

vivem sua infância num tempo pouco cômodo, de lutas que exigem a reflexão sobre

o próprio conceito de ser criança, desde o percurso a pé e de ônibus da escola até chegar à residência, sabendo dos compromissos que esperam nos trabalhos da casa e da roça. As picadas, os currais, as travessias de pontes são mais que os caminhos entre a escola e a casa: formam os cenários da imaginação e das fantasias infantis. (PASUCH e MORAES, 2013, 83)

Outros relatos de pais, coletados nas andanças do campo, enfatizam que o problema “não é o tempo”, mas o que é feito dele, pois em nenhum momento os/as estudantes aprendem sobre o trabalho do campo, as formas de organização do trabalho, as cooperativas. Nesse sentido, solicitam revisões no que denominamos currículo e sugerem que se ensinem aos adolescentes, atividades ligadas à vida diária do campo e a organização do trabalho cooperado.

Estudos sobre experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil (CAVALIERE, COELHO e MAURÍCIO, 2013) constatam que a relação família-escola na realidade do campo é mais eficaz no sentido de acompanhamento aos filhos. Esses estudos mostram o que também constatamos nos encontros realizados com as comunidades e escolas do campo em Governador Valadares. As famílias vêm a Escola de Tempo Integral de maneira positiva e a valorizam, porém sentem falta de uma organização curricular e pedagógica que contemple mais a realidade do campo e que também, garantam de algum modo, a convivência dos filhos e das filhas no meio familiar e na comunidade.

Diferentemente das escolas da cidade, as escolas do campo apresentam seus diferenciais que de algum modo se acentuam com o tempo integral: deslocamento dos /das professores/as e estudantes para as escolas, turmas multicicladas, necessidade do transporte escolar para os/as estudantes. Em função da localização geográfica, as escolas do campo, se ressentem da falta de profissionais com formação adequada, principalmente de oficinairos para atuarem no Programa Mais Educação. Há escolas nas quais os/as estudantes não vivenciam diariamente todas as oficinas planejadas pela falta de acesso desse profissional; pois a maior parte desses profissionais se deslocam da região central e, muitas vezes, não encontram estradas que garantam esse deslocamento. Essas são constatações surgidas do debate com as comunidades/escolas e necessitam de atenção no processo de repensar uma escola do campo que se organiza em tempo integral.

Dentre todos esses aspectos merece atenção a organização das turmas:

Quanto a organização das turmas nas escolas rurais, 69,3% das escolas rurais não apresentam classes multicicladas e 26,9% responderam que estão organizadas por classes multicicladas. Os dados mostram que há uma realidade específica na organização das turmas situadas no campo e, portanto, a experiência de expansão da jornada necessariamente se diferencia em relação à cidade. (UFMG, 2012, p. 43)

Se a especificidade dessa organização já a diferencia da cidade, por constituírem-se como “multicicladas”, o debate sobre essa organização continua sendo pautado pelos referenciais da cidade, dificultando que se pense a reinvenção das escolas e das classes multicicladas. O momento do debate na construção da política de Educação do Campo ao incorporar diferentes atores é fértil para reinvenções e proposições. Arroyo (2010)

alerta para a necessidade de

mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. É também ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas (ARROYO, 2010, p. 11).

Outra constatação que diz respeito à educação integral em tempo integral é a de que, a mesmo, deve incorporar diferentes territórios a vida da escola. Esta não deve se limitar a centrar sobre si mesma, mas deve permitir a entrada de diferentes atores no cenário escolar e incorporar diferenças espaços. Nesse sentido, ainda são bastante tímidos o diálogo entre a escola e as comunidades nas quais encontram se inseridas, no sentido de apropriação dos territórios de vida e trabalho dessas comunidades. Nesse sentido, há que se ressaltar as dificuldades de deslocamentos (distâncias, estradas, transporte) para que estudantes visitem cooperativas e fazendas e até mesmo se desloquem para a cidade. A oficina Saberes e Valores do Campo tem promovido experiências nas quais estudantes do campo tenham acesso a parques florestais e outros espaços, alguns na cidade, que se convertem em espaços de aprendizagem. Entretanto, fica a sugestão das comunidades à escola: que crianças e adolescentes (especialmente os/as adolescentes) estudem, vivenciando “na prática” a organização de uma cooperativa, o processo de confecção de doces caseiros, o processamento do leite, os alambiques, dentre outras experiências possíveis nos modos de vida e produção das comunidades.

### **Ensaando algumas conclusões**

Apresentamos acima algumas considerações a respeito da Escola em Tempo Integral e do necessário repensar desta escola para o campo. Esse repensar pode se tornar fértil especialmente pelo movimento construído de participação das comunidades/escolas.

No processo de implantação da ETI o campo se ressentiu, especialmente pela não participação no processo de construção da proposta. “As lideranças da população do campo que, por exemplo, já faziam a discussão sobre a educação no campo, sentiram-se excluídas do debate sobre a escola de tempo integral”. (UFMG, 2012, p. 43).

Com uma luta histórica em defesa da terra, contando com três Assentamentos conquistados na luta do movimento social dos trabalhadores do campo, sem direito à terra (MST) que historicamente tem colocado a educação como pauta reivindicativa e constroem outras matrizes formadoras para as escolas do campo, há que se compreender o sentimento de exclusão desse grupo. Há que se reconhecer que a escola integral do campo foi construída à margem da participação dos diferentes atores e distante, portanto, das preocupações, construções históricas e teóricas da Educação do Campo.

Se o movimento de construção tem sido fértil e pelo diálogo será possível construir outras possibilidades para o tempo integral, é necessário reconhecer que este não será um processo tranquilo, especialmente se demandar muitas mudanças na escola. A ETI abriu para as comunidades muitos postos de trabalho e fontes

de renda. Ao duplicar o tempo da escola, foram necessários alugar espaços para comportar todos/as os/as alunos/as; e foram então alugados outros espaços antes ociosos nas comunidades; o número de profissionais em 40 horas semanais, duplicou, o que representou aumento na contratação de profissionais, muitos deles das comunidades; as quatro refeições diárias – café da manhã, lanche da manhã, almoço e “pré-janta”, com a política de descentralização da merenda e o consumo da agricultura familiar, como indica a legislação pertinente,[vi] são exemplos de como há impactos econômicos nas vidas das comunidades.

Por sua vez, assumir a Escola em Tempo Integral, em uma perspectiva de educação integral no campo é analisar a necessidade de construção de diretrizes específicas para o tempo integral – tempo, intenções, espaços de trabalho e vida nas escolas/comunidades, distintos dos ritmos, intenções, espaços da cidade. Certamente, os ritmos da vida do campo com seus fazeres impõem outros ritmos de tempo que devem ser considerados.

No movimento de Educação Integral no País e no movimento de Educação do Campo, Paulo Freire é um autor referência pelos princípios de educação defendidos por ele: uma educação que se abra para a vida, que se sustente no diálogo, que se relacione com as comunidades, que se construa no encontro dos saberes acadêmicos e saberes populares. Cremos na fertilidade desses princípios no processo de construção da Política Municipal de Educação do Campo que tem se deixado permear por eles.

#### **Referências:**

ARROYO, Miguel G. Escola de Direito. In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; HAGE, Salomão M. (Orgs). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo) p. 9-14.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso 2012, p. 33-45.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al* (Orgs). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília, SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, 2013.

Disponível em:

[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)

[/index.php](http://portal.mec.gov.br/index.php)

option com docman tas .. Acesso em 01 de dezembro de 2013.

CALDART, Roseli Salete, *et al* (Org). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n.100- Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lúgia Martha; MAURÍCIO, Lúcia Velloso, 2013. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ESPINDOLA, Haruf Salmen *et al.* *Emergência do movimento social no campo: conflito entre posse e propriedade em Minas Gerais*. Anais do XIV Encontro Nacional da ANPUR, Rio de Janeiro, maio de 2011.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola em Tempo Integral*. Caderno 1. Governador Valadares, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1) p. 185-197.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. Mais Educação e PIBID: Intersecções entre agendas estruturais para a Educação Brasileira. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana B.; MOREIRA, Wagner Wey. (Orgs). *Escola em Tempo Integral: Linguagens e Expressões*. Uberaba: Editora e Gráfica UFTM, 2014, p. 17-38.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lúgia Martha. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo..* Petrópolis, RJ: DP ET Alíi, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

PASUCH, Jaqueline; MORAES, Eulene Vieira. Retratos Sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy Alves (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo), p. 77-89.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

ROSENDAHL. Zeni.; CORRÊA, Roberto. L. (orgs). *Matrizes da Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012, 128, p.

---

[i] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Pós Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CPNq)

[ii] As reflexões deste texto são subsidiadas por este estudo que conta com o apoio do CNPq.

[iii] Dados extraídos do Quadro Informativo – Número de turmas e alunos, Secretaria Municipal de Educação. Abril/ 2014.

[iv] Eixo Comunicação e Múltiplas Linguagens ( Português, Matemática, Língua Estrangeira, Arte); Eixo Identidade e Diversidade ( História, Ensino Religioso, Educação Física); Protagonismo (Ciências da Natureza/Geografia, Produção Sustentável/Ciências).

[v] Sobre as atividades desenvolvidas pelo PMEd, sugerimos conferir a publicação “Programa Mais Educação: Passo a passo”.

Disponível em:

<http://>

[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)

[/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)

> ..

Acesso em: 15/05/ 2014.

[vi] Lei n. 11. 947, de 16/06/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola (artigo 14) que dispõe sobre o recursos financeiros repassados pelo FNDE, para a alimentação escolar: “no mínimo 30%(trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas”.

Recebido em: 28/06/2014

Aprovado em: 28/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: