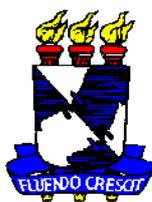


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO
POVOADO CARRILHO EM ITABAIANA-SE**

ALINE DA CONCEIÇÃO MIGUEL DE MENEZES

**SÃO CRISTÓVÃO-SE
2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO
POVOADO CARRILHO EM ITABAIANA-SE**

ALINE DA CONCEIÇÃO MIGUEL DE MENEZES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marizete Lucini

**SÃO CRISTÓVÃO-SE
2015**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

M543e Menezes, Aline da Conceição Miguel de
Educação integral no campo : um estudo de caso no povoado Carrilho em Itabaiana-SE/ Aline da Conceição Miguel de Menezes ; orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão, 2015.
101 f. : Il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. Educação integral. 2. Pedagogos. 3. Identidade. 4. Programa Mais Educação (Brasil). 5. Itabaiana,SE. I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.

CDU 37.018.51(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

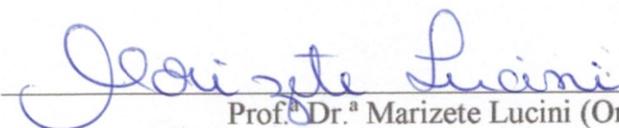


ALINE DA CONCEIÇÃO MIGUEL DE MENEZES

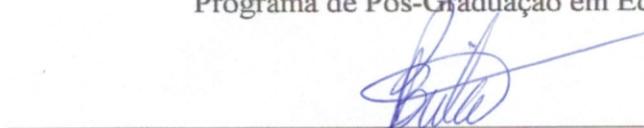
**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO
POVOADO CARRILHO EM ITABAIANA-SE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

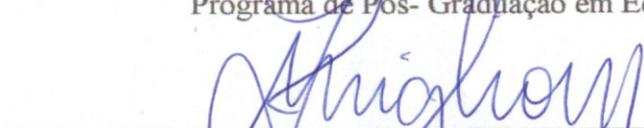
Aprovada em: 28. 07. 2015



Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.^a Dr.^a Silvana Aparecida Bretas
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.^a Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita
Universidade Tiradentes/ UNIT

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2015**

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida, fonte de fé e confiança.

À minha querida orientadora, Marizete Lucini, pela doçura e compromisso, por não me deixar fraquejar nos momentos difíceis, dando sempre, na dose certa, o estímulo para seguir em frente. Meu muito obrigada pela tolerância e discernimento em todos os nossos encontros.

Ao meu adorado esposo, Hermeson, pelo amor dedicado, os auxílios, os desentendimentos, que nos fizeram e fazem crescer a cada dia. E pelo meu bem mais precioso, Sofia. Amo vocês!

À minha irmã e parceira, Débora, pelo amparo durante todo esse tempo, pois se não abdicasse da sua casa e dos seus filhos, para zelar pela minha casa e minha filha, dificilmente eu teria a tranquilidade e disposição para produzir esta dissertação. Muito obrigada e pode contar sempre comigo!

À minha mãe querida, pelo amor incondicional, querendo sempre o meu melhor, me ajudando, me acolhendo, me abençoando. Obrigada a Deus por ter me dado essa joia rara para chamar de mãe.

À minha cunhada, Hayd, pelo amor que dedica a minha filha e pela ajuda nas horas oportunas. Obrigada!

Aos meus irmãos, Fernanda, Rodrigo e Frede, que mesmo estando a maior parte do tempo longe, nossos encontros são sempre muito significativos para mim.

À todos que fazem a Escola Municipal José Filadelfo Araújo, da última gestão à atual, pela acolhida e a disposição em ajudar, auxiliar na minha pesquisa. À secretária Eliana e ao aluno Raí, pela companhia nas caminhadas pelo povoado. Foram todos incríveis, tive muita sorte de poder contar com cada um. Expresso minha imensa gratidão!

Aos eternos amigos Dalepianos e companheiros da Pedagogia: Douglas Alves, sempre muito atencioso e prestativo demais; Aísha, Diana, Hellen, Laís, Thamisa, Alex Rosa, Tati, pelos encontros sempre agradáveis. E demais colegas que colaboraram direta ou indiretamente nesta empreitada.

À Mônica Reis e seu irmão Márcio, que mesmo não o conhecendo pessoalmente, foi uma pessoa muito solícita e disposta a ajudar no que precisasse. Valeu mesmo!

À Cristina Nunes pela leitura que fez do meu trabalho e auxílio nas correções.
Muito grata!

À Livia Carvalho pela revisão final do texto de dissertação. Muito obrigada!

À todos os colegas do grupo de estudo Gpdédalo pelas contribuições iniciais no meu trabalho, pelos diálogos sempre tão agradáveis e construtivos. Desejo muito sucesso a todos!

Aos colegas da turma do Mestrado pelas trocas feitas durante o período de estudo. Pela tranquilidade e parcimônia durante as divergências de opiniões. Abraços fraternos!

Aos demais familiares (cunhados, sobrinhos, tios, avó) e amigos que sempre torceram por mim e fizeram da minha trajetória um caminho mais suave.

À todos os professores que souberam transmitir suas mensagens, contribuindo para a minha formação. À Profa. Dra. Heike Schmitz e Profa. Dra. Silvana Bretas pelas indicações na banca de qualificação. Muito Grata!

À Professora Dra. Ilka Miglio de Mesquita e à Professora Dra. Silvana Bretas por comporem a banca de defesa e pelo trato cuidadoso com o meu trabalho. Muito agradecida com as contribuições!

E ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro durante os dois anos de curso.

RESUMO

Esta dissertação objetivou conhecer o significado do Programa Mais Educação/Educação Integral para coordenadores, professores e monitores de escola do campo, situada no Povoado Carrilho no município de Itabaiana, estado de Sergipe. Para tanto, nos propomos a descrever e analisar o processo de implementação do Programa Mais Educação/Educação Integral no povoado; refletir sobre a finalidade do Programa Mais Educação no contexto campestre; e identificar que significados os sujeitos atribuem ao Programa Mais Educação. A investigação ancora-se nos pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa em educação. A metodologia utilizada é a fenomenologia-hermenêutica e o tipo de pesquisa é estudo de caso. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram diário de campo, documentos oficiais, e entrevistas semi-estruturadas. Concluímos a partir desta pesquisa que os significados atribuídos ao Programa Mais Educação situam-se no âmbito do proteger, guardar e reforçar os estudos para crianças, adolescentes e jovens, evidenciando uma dissonância com os objetivos do referido Programa. O conceito de Educação Integral nem sempre é compreendido pelos sujeitos como educação que ultrapassa a dimensão temporal de permanência na escola para uma formação humana que, além de garantir os direitos das crianças e adolescentes, avança no sentido de instrumentalizá-los para a compreensão do campo como espaço de produção da vida e de desenvolvimento. A importância e a complexidade da Educação Integral para o desenvolvimento do campo não recebeu nenhuma menção por parte dos sujeitos entrevistados, demonstrando-nos que essa relação ainda não se efetiva como prática social no contexto pesquisado. Espera-se com os resultados desta pesquisa contribuir para ampliação do debate sobre a implementação da Educação Integral no Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Integral. Programa Mais Educação.

ABSTRACT

This dissertation objectified to know the meaning of the “Programa Mais Educação/Educação Integral” for coordinators, professors and monitors of school of the field, situated in the Town Carrilho in the Itabaiana City, state of Sergipe. For in such a way, in we propose them to describe and to analyse the process of implementation of the “Programa Mais Educação/Educação Integral” in the town; to reflect on the purpose of the “Programa Mais Educação” in the context peasant; and to identify that meanings the subject ones attribute to the “Programa Mais Educação”. The investigation is anchored in the presuppositions of the boarding of qualitative research in education. The used methodology is the fenomenologia-hermeneutics and the type of research is case study. The instruments used in the collection of data were daily of official field, documents, and half-structured interviews. We conclude from this research that the meanings attributed to the “Programa Mais Educação” are placed in the scope of protecting, keeping and to strengthen the studies for children, adolescents and young, evidencing a dissonance with the aims of the referred to Program. The concept of Integral Education not always is understood by the subject ones as education that exceeds the dimension weather of permanence in school for a human training that, beyond guarantee the rights of the children and adolescents, advances in the direction of instrumentalizar them for the understanding of the field as space of production of the life and development. The importance and the complexity of the Integral Education for the development of the interviewed field did not receive no mention on the part from the subject ones, demonstrating we who this not yet effective relation as social practice in the searched context. One expects with the results of this research to contribute to extend the debate on the implementation of the Integral Education in the Field.

Keywords: Rural Education. Integral Education. “Programa Mais Educação”.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Censos Demográficos do Nordeste e Sergipe	26
Quadro 2	Macrocampos Programa Mais Educação	37
Quadro 3	Profissionais da Educação	62
Figura 1	Oficina Acompanhamento Pedagógico – Aula de Reforço Matemática	55
Figura 2	Oficina Teatro – Dinâmica do Espelho	55
Figura 3	Oficina Capoeira – Passo de ginga	56
Figura 4	Área externa – Fachada da Escola	57
Figura 5	Área interna da escola – Entrada	57
Figura 6	Área interna da escola	58
Figura 7	Área interna da escola – Sanitários	58
Figura 8	Mapa Municipal de Itabaiana	60

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	10
II. TRAÇANDO CAMINHOS ENTRE O CAMPO, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	21
2.1. O CAMPO E O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO	22
2.2. OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	27
III. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA O CAMPO	35
3.1. ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	47
IV. COM A PALAVRA: OS SUJEITOS DA PESQUISA	53
4.1. IDENTIFICANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	60
4.2. AS VOZES DOS ENTREVISTADOS	61
4.2.1. O ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL	62
4.2.2. AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PARA RECEBER O PME	66
4.2.3. SOBRE O RENDIMENTO DOS ALUNOS	70
4.2.4. O QUE HÁ DE SIGNIFICATIVO NO PROGRAMA	74
4.2.5. A AMPLIAÇÃO DO TEMPO DA CRIANÇA NA ESCOLA	76
4.2.6. SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PME	80
V. CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	

I – INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo de pesquisa compreender o significado do *Programa Mais Educação* na vertente da Educação Integral no campo, na perspectiva de coordenadores, professores e monitores de uma escola situada no campo.

A motivação para discutir o tema de Educação Integral deveu-se ao envolvimento como monitora na instituição/objeto de estudo, por ocasião de convite do diretor da escola, para que atuasse numa das oficinas requisitadas para o Programa Mais Educação no ano de 2012, na Escola Municipal José Filadelfo Araújo, escola do campo do Povoado Carrilho em Itabaiana, estado de Sergipe.

A adesão da escola se deu no ano de 2012 porque este foi o ano em que as escolas do campo foram incluídas no Programa, iniciando suas atividades a partir do segundo semestre. Contudo, durante o tempo, atuando comoicineira/monitora foram surgindo algumas indagações relacionadas ao pouco interesse manifestado pelos pais¹ para que seus filhos frequentassem a escola por mais de um turno; às condições estruturais da escola para o acolhimento do programa; ao tipo das atividades que seriam desenvolvidas no turno acrescido ao turno regular de aulas e às expectativas dos sujeitos em relação ao programa.

Antes de começar as oficinas nas escolas do campo, os monitores eram convocados para uma reunião na Secretaria Municipal de Educação para serem orientados sobre o Programa Mais Educação no campo e apresentar algumas experiências realizadas nas escolas urbanas daquele município.

Ao dar início às atividades na escola, como monitora do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico (Campos do Conhecimento), em outubro de 2012, estava com muita expectativa para desenvolver o trabalho naquela comunidade, a princípio considerada diferente perante a cultura da cidade. Não conhecia pessoalmente a região, nem as práticas culturais próprias daquele contexto. Porém, guardadas as suas especificidades, com o passar do tempo pude perceber que muitos dos problemas não eram diferentes dos vivenciados nas escolas da rede no meio urbano, como a necessidade de uma educação de qualidade, com escola bem estruturada para atender as crianças e os jovens, e uma maior atenção do poder público.

¹Situação observada durante reunião convocada pelo diretor à época para saber se os pais aceitariam a inscrição dos filhos no Programa Mais Educação. Alguns pais tiveram objeção alegando o filho ser bom aluno, ou a necessidade da ajuda do filho em casa, ou a negativa do próprio filho.

A oficina realizada por mim acontecia nos dias de terças-feiras e quintas-feiras, das 08h às 11h30, retornando às 13h até 16h40. Ao finalizar o primeiro turno, eu permanecia na escola juntamente com alguns alunos, pois nem todos continuavam integralmente na escola. Os alunos atendidos nas oficinas frequentavam a escola do 1º ano ao 9º ano, separados em quatro turmas: A, B, C e D; trabalhava com os alunos da turma C e D no turno da manhã e com os alunos da turma A e B no turno da tarde. Tínhamos uma hora e meia para desenvolver as atividades com cada turma. Às vezes o tempo parecia muito pouco para desenvolver o trabalho pretendido, outras demasiado. Em algumas situações, por falta de espaço e/ou poucos alunos, dividia o trabalho com a monitora da oficina de Canteiros Sustentáveis no mesmo local.

Mesmo conhecendo um dos principais preceitos do Programa de desenvolver parceria com os professores do ensino regular, isso não foi contemplado à época. Fui orientada a trabalhar bastante com escrita, leitura e a matemática básica, pois era onde se concentravam as maiores deficiências, segundo as orientações repassadas pela coordenação da escola. Então, desenvolvia isso através de jogos, produção de textos, usando a criatividade com materiais descartáveis, etc., culminando essas atividades com um Jornal Escolar o qual fomos distribuir pela comunidade, e assim encerramos as atividades na escola em fevereiro de 2013.

Essa minha experiência como monitora do Programa Mais Educação no Campo foi de grande valia e importância para que eu desse um passo seguinte na carreira acadêmica, pois até aquele momento nunca tinha tido contato profissional com a realidade escolar do campo, a não ser através de leituras. Isso resultou no interesse de investigação, ao entender a importância de um programa como o Mais Educação se fazer presente na realidade dos sujeitos que vivem no meio rural. O fato de a instituição receber insumos para equipar a escola, até que ponto resulta em novos incentivos, novas aprendizagens? O que o Programa Mais Educação traz de significativo para a comunidade do campo?

Mesmo a presença de programas como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, Bolsa Família e recentemente o Mais Educação no ambiente escolar, não é capaz de inibir a atuação de crianças e adolescentes no ambiente de trabalho com a castanha, atividade característica da região. É bem verdade que muitas vezes esta é a única fonte de renda para as famílias e cabe a colaboração de todos os seus pares para que possam viver dignamente. Por isso, interessamo-nos por investigar o(s)

significado(s) do Programa Mais Educação para a comunidade escolar, em especial aos profissionais da educação, e compreender a relevância do PME para a comunidade. Esse interesse se acentua e justifica ao observarmos que a proposta do Mais Educação é oferecer Educação Integral, para que a criança e adolescente permaneçam na escola por mais tempo. E o que isso representa na vida dos camponeses?

Assim, situamos como problemática geral da pesquisa a proposta de Educação Integral para o Campo, e interessa-nos compreender: qual o significado do Programa Mais Educação no Campo para os profissionais da Educação? Para tanto, estabelecemos como objetivos: descrever e analisar o processo de implementação do Programa Mais Educação/Educação Integral no povoado; refletir sobre a finalidade do Programa Mais Educação no contexto camponês; e identificar que significados os profissionais da educação atribuem ao Programa Mais Educação.

O ESTADO DA ARTE

Em levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações do portal de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizamos como palavra-chave: *Educação Integral*, e foram elencados vários trabalhos realizados com esta temática. Decidimos por selecionar os trabalhos defendidos nos últimos cinco anos, compreendendo o período de 2008 a 2013. No que concerne às teses e dissertações encontradas, em dado momento, só foram localizados trabalhos até o ano de 2012. E como nos propomos a analisar a implementação do programa de educação integral no campo, por ora, quando utilizamos como palavra-chave *educação integral no campo* não obtivemos sucesso, dada a necessidade de conhecer outras perspectivas de experiências de Educação Integral no Campo. A seguir estão descritos os nove trabalhos (sete dissertações e duas teses) encontrados sobre Educação Integral, a metodologia adotada, seus conceitos e categorias.

A dissertação de mestrado *Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo*, de Elenice Ana Kirchner (2009), aborda um estudo da proposta educacional implantada em escola de ensino fundamental, trata de um estudo de caso onde é analisada de forma positiva a implementação do Projeto Escola Pública Integrada. A escola analisada sofria com a escassez de alunos, e após a efetivação do projeto esta passa a conquistar a confiança da comunidade que reconhece na educação de tempo integral a possibilidade de

melhoria na educação para seus pares. O trabalho está dividido em quatro capítulos, se autointitula como pesquisa qualitativa, com abordagem fenomenológica, feita uma análise compreensiva dos dados coletados através de entrevistas. Para a autora a educação integral engendra as dimensões tanto físicas e mentais, quanto emocionais e espirituais.

Na dissertação de Tatiane Rosa Santos (2008), *Educação nos CIEPs: o caso do Ginásio Público 241 – Nação Mangueirense*, a autora discute a implementação do ideário de Educação Integral pensada por Darcy Ribeiro nos dois governos de Leonel de Moura Brizola em CIEP situado na comunidade da Mangueira no Rio de Janeiro. Trata de um estudo de caso, realizado através de observação, entrevistas, pesquisa de campo, com análise bibliográfica e documental com intuito de verificar se a implantação desta estrutura de escola contribui para a qualidade da educação nas escolas públicas. Conclui que aquele CIEP apesar de contribuir com uma educação integral, nos últimos anos perdeu as características de um centro integrado, pois as várias parcerias corroboraram para que essas atividades também se concentrassem em outros espaços além do centro, o que a autora toma de empréstimo a denominação de concepção multissetorial adotada por Ana Maria Cavaliere (2002), devido às dificuldades das secretarias de educação em manter a estrutura exigida no prédio.

Na dissertação defendida por Jandira Gonçalves de Azevedo Debastiani (2009), intitulada *Escola de período integral: desafios e perspectivas de aprendizagem*, o intuito é investigar o significado atribuído pelos pais e pelos profissionais da educação ao projeto de implantação de educação de tempo integral em três escolas públicas estaduais: concepções filosóficas e epistemológicas de aprendizagem; concepção de educação integral; os principais desafios, limites e perspectivas. O estudo revela que o projeto criou uma expectativa de mudança na educação, porém com a rigidez institucional e a estrutura escolar deficitária, esbarram em dificuldades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso de entrevista semiestruturada com pais, dirigentes e professores. Utiliza a concepção de *autopoiética* como intencionalidade pedagógica do projeto, e a sua ação pedagógica e epistemológica. A autora conclui que há uma falta de conhecimento da proposta de educação integral pelos envolvidos e uma precariedade na estrutura e formação dos professores, o que dificulta a efetivação da proposta.

Na dissertação de Maria do Carmo R. Lurial Gomes (2009), *Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?*, a autora tem como objetivo verificar a concepção de educação integral pelos professores de duas escolas públicas estaduais no

interior de São Paulo através de projeto implantado em 2006. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, com análise de documentos oficiais, realização de entrevistas, aplicação de questionários, e dois grupos focais com vinte professores. A autora revela que fez uso da pedagogia histórico-crítica para análise dos dados, da concepção dos movimentos anarquistas e da Escola Nova. Percebe assim que, tanto a proposta do projeto quanto a concepção dos professores recaem sobre uma educação compensatória destinada à classe pobre da população atendida. Ou seja, distante do ideal voltado para uma educação integral que proporcione realmente uma formação crítica e o desenvolvimento por inteiro dos indivíduos, preterindo uma formação fragmentada, intercalada, ausente de uma visão crítica mais abrangente e complexa dos conhecimentos.

A dissertação de Cezar Ricardo de Freitas (2009), *O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada*, abarca a ideia de educação integral e integrada presente nos teóricos soviéticos (Lênin, Krupskaja, Pistrak e Makarenko) bem como do estadunidense John Dewey. O trabalho tem por objetivo apresentar as propostas presentes nestes teóricos. Segundo o autor uma concepção se difere da outra, ao passo que a primeira estaria ligada às dimensões cultural, política, econômica e revolucionária, enquanto a segunda ao contexto da escola e sociedade, educação e trabalho. Tenta, dessa forma, explicitar em dois capítulos o contexto em que se deram as influências para se pensar uma educação integral e integrada tanto para o socialismo soviético quanto para o escolanovismo difundido nos Estados Unidos, quando conclui que essas duas concepções se apresentam na teoria deweyniana e de maneira recíproca, mas com adaptações necessárias, no histórico da Rússia Soviética.

No trabalho dissertativo de Edilene Maria Lopes Silva (2009), intitulado *Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG: trajetória e perspectivas*, tem-se como objetivo compreender o processo de implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora. Pesquisa de cunho qualitativo, investigação baseada na Análise de Conteúdo, com uso de questionário. A autora trabalha com duas categorias de análise: educação integral e tempo na escola, buscando num vasto referencial bibliográfico as concepções trabalhadas por diversos autores. Desta forma, a autora conclui que a efetivação do Programa de Educação em Tempo integral em Juiz de Fora/MG partiu do interesse da comunidade bem como do

atendimento legal e gradual às leis de educação municipal e nacional, além da consolidação de uma nova estrutura de tempos e espaços educativos respeitando as características de cada realidade escolar.

Na dissertação de Marília Massard da Fonseca (2010), *Resgate da história de implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação Agroecológica*, tem-se como objetivo analisar o histórico da implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho (1994-1997) e propor a sua transformação em um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação Agroecológica, administrado unicamente pela UFRRJ. A autora divide o trabalho em quatro capítulos onde discute a educação no Brasil nas décadas de 1980 e 1990; a vertente agroecológica; a implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho e a transformação deste em um Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão Aplicado à Educação Agroecológica. Trata-se de um estudo de caso, e a pesquisa é definida como sendo de caráter qualitativo. É importante destacar desse trabalho a constatação da fragilidade do projeto quando ocorrem mudanças no cenário político, pois como ressalta a autora, essas mudanças acabam por afetar negativamente a dinâmica do projeto. Isso podendo se estender às demais tentativas fracassadas de implementação dessa política de educação integral de tempo integral em outros estados e instituições.

Na tese de doutorado de Verônica Branco (2009), intitulada: *O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná*, teve como objetivo orientar no planejamento e no desenvolvimento do ensino nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral daquele município. Trata-se de uma pesquisa-ação com o intuito de instrumentalizar os docentes para a prática de uma educação integral em tempo integral. A autora relata as experiências de educação integral implementada por Anísio Teixeira na Bahia, e depois com Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, como também apresenta a ideia de educação integral na contemporaneidade, na qual se enxerga uma sociedade complexa onde o papel da educação é formar para a cidadania e para a inclusão. Portanto, é necessário repensar o currículo, a teoria, a prática, e a boa convivência entre pares, do contato com a comunidade para a construção de uma escola harmônica e inclusiva. Ainda abarca os conceitos de “cidade educadora” e “comunidade de aprendizagem” para dizer que a escola não deve ser a única responsável pelos encaminhamentos com a educação numa sociedade de contextos tão amplos.

Na tese de Ivana Libertadoira Borges Carneiro (2009), intitulada: *A Antropologia Filosófica na Perspectiva de Jiddu Krishnamurti: a educação como elemento fundante do homem*, apresenta uma discussão sobre o sentido e significado da educação convencional contraposto à concepção krishnamurtiana de Educação Correta que, neste contexto, é analisada sob a perspectiva da Educação Integral. A autora adota a metodologia fenomenológica. Apresenta uma base filosófica, afora do pensamento ocidental, em que se deve levar em consideração a formação do eu e pensar a alteridade.

METODOLOGIA

Exposta a revisão de literatura realizada, importa indicar que nossa investigação orienta-se pela abordagem qualitativa de pesquisa em Educação, porque “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÈ, 1986, p. 13), sem, contudo, descartar alguns dados quantitativos como matrícula, quadro de funcionários. Segundo Santos Filho e Gamboa (2007), há um falso conflito entre abordagem qualitativa e quantitativa, pois, necessariamente, uma não exclui a outra.

Como metodologia de pesquisa, optamos pela fenomenologia-hermenêutica, pois nos interessa conhecer o fenômeno como ele se mostra. Possibilidade que prescinde da interpretação do pesquisador. Ricoeur afirma que:

O ser se dá ao homem mediante as conseqüências simbólicas, de tal forma que toda a visão do ser, toda existência como relação ao ser, já é uma *hermenêutica*. O que importa no final de contas, é que o homem não se contente com uma linguagem primária e espontânea para exprimir toda a sua experiência. Ele precisa chegar a uma interpretação criadora de sentido, a essa atitude filosófica do compreender (RICOUER, 1990, p. 03).

E ainda acrescenta que: “[...] a hermenêutica visa a uma decifração dos comportamentos simbólicos do homem, a um trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente” (RICOUER, 1990, p. 04).

Definida a metodologia, compreendemos que o tipo de pesquisa adequado para essa investigação, é o Estudo de Caso.

Para Yin (2010) o estudo de caso,

[...] permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2010, p. 24).

Ou seja, por possuir essas características, o estudo de caso nos auxilia a entender como pensam determinados sujeitos a respeito da sua realidade. A realização dessa investigação como um estudo de caso, implica em “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

Logo, se faz necessário compreender o significado do programa Mais Educação para a comunidade escolar. Ressaltamos que compreender o significado do Programa, pelos seus sujeitos, nos auxilia a entender como essa política educacional é concebida pela comunidade e o que isso representa na vida dos que a recebem.

Para a construção deste trabalho optamos por fazer uso de fontes orais (entrevistas semiestruturadas), diário de campo, leis, decretos e portarias.

Ao nos remetermos ao uso de entrevistas semi-estruturadas para conhecer os significados atribuídos pelos coordenadores, professores e monitores da escola, o fazemos a partir de algumas reflexões de Alberti (2004) que nos questiona: “Mas o que faz um pesquisador procurar um indivíduo que tenha sido autor ou testemunha de determinado acontecimento ou conjuntura para fazer dele um entrevistado?” (ALBERTI, 2004, p. 23).

É a partir deste questionamento feito por Verena Alberti em sua obra *Ouvir Contar* (2004) que reconhecemos na entrevista um instrumento eficaz na arte de representar o vivido. Atentando para o fato de que:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documento e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Desta forma, o uso de entrevista semiestruturada nos permite alcançar o objetivo pretendido, de obter dados comparáveis entre os sujeitos da pesquisa, em relação, principalmente, ao significado e ao conceito de Educação integral. Embora Bogdan e Biklen (1994) alertem que “[...] a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (idem, 1994, p. 135), se perca a partir dessa escolha. Mas, mais do que apreender as estruturas, nos importa apresentar e analisar suas perspectivas no que diz respeito ao tema em discussão.

Alves e Silva (1992) indicam, em relação à análise de dados a partir de entrevista, que:

[...] para iniciar o trabalho nessa etapa o pesquisador se vê pressionado a retomar seus pressupostos, e três são suas guias mestras: 1 — As questões advindas do seu problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); 2 — As formulações da abordagem conceitual que adota (gerando pólos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); 3 — A própria realidade sob estudo (que exige um "espaço" para mostrar suas evidências e consistências) (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

E ainda,

O momento de sistematização é pois um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de "desenho significativo de um quadro", multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Ou seja, esta é uma etapa na qual se exige do pesquisador esforço e trabalho, maior atenção, capacidade interpretativa e reflexiva.

Ao dialogar com os sujeitos capturamos dados significativos em relação ao que é proposto pelo PME e o que sucede naquela realidade. Assim, buscamos responder algumas questões que deverão nos conduzir ao trabalho reflexivo sobre o significado do PME para a comunidade escolar (os profissionais da educação) do Povoado Carrilho.

Em campo, observamos os cadernos de matrícula para acessar o número de alunos; quadro de professores e monitores objetivando conhecer os dados da escola; tentamos acessar o Projeto Político Pedagógico (PPP) para conhecer as propostas da escola e se estas contemplam o proposto nas oficinas do Mais Educação. Porém, o PPP

da escola ainda não teve retorno da secretaria e a escola não conta oficialmente com esse instrumento².

Visitamos a Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana no sentido de colher informações a respeito do Programa na instituição pesquisada e dentro da localidade, onde obtivemos acesso à tabela das escolas atendidas, na qual indica que são nove povoados assistidos pelo PME do campo. Durante o mês de outubro caminhamos com as observações de rotina da escola e das oficinas do Mais Educação. Entre outubro de 2014 e março de 2015 realizamos entrevistas semiestruturadas³ com a coordenação, professores e monitores para conhecer os significados que eles atribuem ao Programa Mais Educação.

O processo de coleta de dados na instituição se deu no início de junho de 2014. Realizamos de duas a cinco visitas mensais, com uma pausa em setembro, retomando às atividades em outubro até dezembro de 2014⁴. Entre esse período foram realizadas 13 visitas com permanência mínima de 3 horas e 30 minutos e máxima de 9 horas na escola, preenchendo o quadro de observações e entrevistas com os coordenadores, professores e monitores.

No universo de treze professores que atendem alunos do Ensino Infantil ao oitavo ano, decidimos por selecionar os professores de Língua Portuguesa e Matemática, por estarem mais envolvidos e por ser as principais áreas trabalhadas dentro do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, e os demais professores que preenchem o quadro do 1º ao 4º ano, contabilizando seis professores; além dos três monitores, da coordenação geral e da coordenação pedagógica atuais; coordenação geral da época da implementação; e ex-coordenação do PME do município de Itabaiana, para nos dar uma visão mais ampla do processo. Para preservar a identidade dos sujeitos identificamos cada um pelo cargo que exerce, diferenciando-os entre si somente por numeração.

Organizamos a dissertação em quatro seções. Na introdução justificamos a pesquisa, apresentamos a revisão de literatura e a metodologia. Na segunda seção discutimos a Educação do Campo, o conceito de desenvolvimento, e as questões relacionadas ao meio rural.

²Informação verbal dada pela atual coordenadora da escola em 02/06/2014.

³Ver Roteiro de Entrevistas em Anexos.

⁴Ver Quadro de realização das atividades de campo em Anexos.

Na terceira seção colocamos em pauta as discussões sobre Educação Integral, apresentando autores que refletem historicamente o tema, apresentamos o processo de implantação do Programa Mais Educação na escola do Povoado Carrilho, e algumas experiências de Educação Integral no Campo.

Na quarta seção trazemos os resultados da pesquisa de campo pelas vozes dos entrevistados, situando os eixos de análise que nos conduziram à resolução da nossa problemática sobre a Educação Integral, e as observações da realização do PME na escola.

E por fim, as conclusões da pesquisa, abordando os principais aspectos do trabalho desenvolvido, as análises desencadeadas e as nossas considerações.

SEÇÃO II

TRAÇANDO CAMINHOS ENTRE O CAMPO, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao nos propormos investigar o significado do Programa Mais Educação para a comunidade escolar do Povoado Carrilho de Itabaiana/SE, nos parece necessário realizar uma reflexão conceitual que situe a complexidade da temática a ser investigada. Complexidade que implica em discutir o campo, a educação do campo e a proposta de Educação Integral.

Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2005a) considerar o campo⁵ em seu conceito mais amplo, o territorial, em detrimento do conceito restrito, o setorial, é abranger todas as dimensões, sejam elas econômicas, políticas, sociais, educacionais, culturais, ao passo que ressaltar o campo como espaço apenas de produção de mercadoria (o agronegócio) é reduzir ao mínimo sua capacidade. O campo é espaço de vida, de relações sociais e estas se dão no território⁶.

Nas palavras do autor:

O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2004, p. 137).

Nesse sentido, estamos considerando o espaço em que nossa pesquisa se situa como lugar onde vivem pessoas que possuem um modo de vida constituído nas relações que se estabelecem entre eles e com seu entorno. Um lugar com suas peculiaridades, mas que mantém relações com outros territórios, e nessa relação vai constituindo seu modo de vida.

Compreendemos que a educação desenvolvida no meio rural não pode mais ser concebida como limitada, isso, muitas vezes, se devendo ao fato do espaço ser considerado de cultura inferior e arcaica. É necessário recusar a visão de uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos (LUCAS; WIZNIEWSKY, 2009). Nesse sentido, nossa proposta investigativa se vincula à temática mais ampla e

⁵ O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias (FERNANDES, 2005a, p. 02).

⁶ [...] os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento (FERNANDES, 2005a, p. 02).

contemporânea de Educação do Campo, que compreende o campo como lugar de produção da vida.

Fernandes (2005a) ressalta a direção das pesquisas acadêmicas em relação ao campo brasileiro, cujo Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e o Paradigma da Questão Agrária (PQA) travam intenso debate. O primeiro paradigma diz que não existe problema agrário, o problema do desenvolvimento do capitalismo será resolvido com o próprio capital e, no segundo, o problema agrário será superado com a extinção do capitalismo. A Educação do Campo está pautada neste segundo viés, no qual a distribuição igualitária de terra será a principal consequência para a igualdade social entre os moradores do campo, assim os termos desenvolvimento e educação se tornam inseparáveis.

2.1. O CAMPO E O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO

O termo desenvolvimento não pode ser entendido como um conceito único, pois ele pode ter muitos significados, a depender da perspectiva em que é pensado. Sociologicamente, Florestan Fernandes (1979) define desenvolvimento social como “multiplicação das formas de interação numa determinada sociedade, acompanhando o desenvolvimento cultural” (FERNANDES, 1979, p. 316). Esse autor ainda apresenta que dentro da perspectiva sociológica há aproximação desse conceito com os de mudança social e evolução social que acarreta noutras definições.

Zander Navarro (2001) ao discutir o desenvolvimento rural no Brasil indica que a noção de desenvolvimento originou-se a partir do pensar um desenvolver para o crescimento do modo qualitativo de vida em sociedade. E a ideia de desenvolvimento rural parte deste princípio, dada a importância da agricultura para a economia dos países durante as últimas décadas do século XX, excetuando a década de 1980 por se caracterizar como um período de silenciamento da questão rural. A retomada da discussão se ascendeu a partir dos anos 1990, trazendo outra roupagem.

A ideia presente nesse discurso sobre desenvolvimento era de modernização da agricultura a partir dos avanços da tecnologia. Nesse sentido, as ações do desenvolvimento rural são resultantes das noções e ações de determinada época onde o capitalismo e a visão de modernidade – com base nesse sistema capitalista – se tornaram dominantes. Essas ações não surtiram o efeito necessário e esperado às nações que as

implementaram, pois pouco mudou o quadro de pobreza rural dessas localidades. A discussão mais atual a respeito do desenvolvimento rural perde o otimismo da época precedente e dá vazão a um novo pensar, o global, a exemplo do Protocolo de Kyoto⁷ discutido em Kyoto, no Japão, em 1997.

Navarro (2001) diferencia três tipos de desenvolvimento: agrícola, agrário e rural. O primeiro se refere, grosso modo, à base propriamente material da produção agropecuária; o segundo engloba interpretações acerca do mundo rural em suas relações com a sociedade maior, em todas as suas dimensões, e não apenas à estrutura agrícola (NAVARRO, 2001, p. 86); o terceiro refere-se à ação previamente articulada que induz (ou pretende induzir) mudanças em um determinado ambiente rural (NAVARRO, 2001, p. 88). O autor ainda aponta para o fato de este último tipo ter tomado definições distintas no decorrer dos anos, embora almejando o mesmo objetivo de propor a melhoria do bem-estar das comunidades rurais através do seu desenvolvimento econômico.

Assim, para o autor é necessário repensar o modo de produção rural existente no país, ao passo que não é mais possível se manter preso ao passado. É preciso arregimentar alternativas de incentivo financeiro, de promoção da igualdade de renda, de uma racionalidade socioambiental de uso da terra, pois “nenhuma estratégia de desenvolvimento rural poderá se assentar sem uma prioridade ambiental” (NAVARRO, 2001, p. 98).

Outros autores trabalham numa perspectiva diferenciada de Navarro, como Favero e Santos (2002) que com essa amplitude de significados, definem um conceito a partir de pesquisa realizada no semiárido nordestino, na qual o desenvolvimento não é tratado como termo dependente da modernização e avanços na economia, mas como um “processo ou uma invenção permanente, auto-sustentável e popular que tem como objetivo, utopia, esperança ou sonho a produção de uma vida boa, digna, justa” (FAVERO; SANTOS, 2002, p. 11). Assinalam ainda que toda elaboração de conceitos parte de determinados contextos, experiências e fontes, não sendo possível tomar uma ou outra teoria como a verossímil, havendo sempre a necessidade de serem revisitadas e revisadas.

Assim como o conceito de desenvolvimento se altera conforme a perspectiva campo ou rural, o conceito de Educação do Campo se diferencia do conceito de

⁷Documento decorrente do debate sobre a culminação dos impactos ambientais experimentados nas últimas décadas, os quais têm nas formas predatórias de uso da terra um de seus componentes relevantes (NAVARRO, 2001. p. 85).

Educação Rural. Fernandes (2005a), ao apresentar o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário como condições opostas, traz que a Educação do Campo⁸ está contida nos princípios do PQA e a Educação Rural nos princípios do PCA. A primeira é cunhada no lastro de uma discussão construída pelos movimentos camponeses em que está implicada a questão do desenvolvimento do Campo como lugar de vida. E a segunda refere-se à educação desenvolvida no espaço rural onde impera o agronegócio, ou seja, “a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante” e o camponês é subalterno aos interesses do capital (FERNANDES, 2005a, p. 09).

No âmbito da Educação Rural o desenvolvimento está voltado para a produção de mercadorias, o agronegócio, diferentemente do que propõe a Educação do Campo, a defesa do direito que “uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade” (FERNANDES, 2004, p. 141).

Na esteira da Educação Rural, fica presente a ideia de que o campo precisa eliminar as características de um passado de atraso e de arcaísmo, para se adequar às condições de um mundo globalizado e em desenvolvimento contínuo. A extensão dessas ideias para o meio escolar do campo pode acarretar crises e conflitos ideológicos e culturais em dada comunidade, como por exemplo, o antagonismo comumente presente nas discussões da educação rural entre rural e urbano, como espaços opostos e excludentes.

Maria de Nazareth B. Wanderley (2001) aborda o conceito de *continuum* rural-urbano onde a autora admite o fim do isolamento entre as cidades e o meio rural. Afirma a autora:

Quando estou falando de mundo rural, refiro-me a um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Não estou, portanto, supondo a existência de um qualquer universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha lógicas exclusivas de funcionamento e reprodução (WANDERLEY, 2001, p. 32).

Essa reflexão evidencia que não existem campos isolados, onde um se sobreponha a outro, mas uma relação de integração⁹ com respeito aos limites identitários

⁸ [...] atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar (FERNANDES, 2005a, p. 03).

⁹ [...] o lugar do encontro entre estes dois “mundos”. Porém, nele, as particularidades de cada um não são anuladas, ao contrário são a fonte da integração e da cooperação, tanto quanto das tensões e dos conflitos.

e reivindicatórios de cada um, primando-se por um desenvolvimento local no qual está englobado o rural e o urbano.

Wanderley (2001) trata ainda da ruralidade dos espaços vazios, esta resultante da grande propriedade patronal no Brasil que domina grande área nem sempre de maneira produtiva, pois dada a expropriação da terra e o deslocamento do pequeno agricultor para outros espaços culmina na disparidade social e econômica.

A estrutura fundiária no Brasil não permite que todos tenham acesso à terra de forma igualitária. Isso recai no que a autora denomina de pluriatividade nas famílias agrícolas, pois “a pluriatividade expressa uma estratégia familiar adotada, quando as condições o permitem, para garantir a permanência no meio rural e os vínculos mais estreitos com o patrimônio familiar” (WANDERLEY, 2001, p. 37).

Com respeito à Região Nordeste, Wanderley (2001) observa que há predominância da agricultura como atividade principal, mas que isso vem se modificando devido à necessidade de se adaptar às condições climáticas nem sempre favoráveis ao cultivo agrícola.

Dados do IBGE (2010) apontam para a população urbana e rural nos censos demográficos para a Região Nordeste e Estado de Sergipe nos anos 2000 e 2010:

Quadro 1. Censos demográficos do Nordeste e Sergipe

REGIÃO/ESTADO	CENSO DE 2000 URBANO / RURAL	CENSO DE 2010 URBANO/RURAL
Nordeste	32.929.318 / 14.763.935	38.821.246 / 14. 260.704
Sergipe	1.271.465 / 510.249	1.520.366 / 547.651

Fonte: BRASIL, Censos demográficos da Região Nordeste e Estado de Sergipe, 2010b.

Neste quadro observamos que a população urbana na região nordeste teve um acréscimo de 15,1% num período de dez anos; enquanto a população rural sofreu um decréscimo de 3,4%. Ao observarmos o estado de Sergipe tivemos um aumento considerável da população urbana e rural de 16,37% e 6,8% respectivamente no ano de 2010. Considerando as mudanças, como aponta Wanderley (2001), essas vêm acontecendo sensivelmente num contexto mais amplo, porém num contexto local percebemos um movimento contrário, de permanência e retorno ao campo.

O que resulta desta aproximação não é a diluição de um dos pólos do continuum, mas a configuração de uma rede de relações recíprocas, em múltiplos planos que, sob muitos aspectos, reitera e viabiliza as particularidades (WANDERLEY, 2001, p. 34).

Favero e Santos (2002) apontam para uma das problemáticas do semiárido nordestino, as secas, como um dos entraves que impede o camponês de sair da situação de pobreza, além das questões de posse e uso das terras e a instabilidade representada pelo trabalho assalariado temporário (FAVERO; SANTOS, 2002, p. 74).

Com tudo isso, o camponês se atenta para outras formas de atividades, como o oferecimento de lazer, do turismo, isso tanto no nordeste como em outras regiões do país. Sejam elas demonstradas na resistência do camponês em permanecer na terra, como observado na tabela acima no estado de Sergipe com um aumento razoável da população rural.

Além do que, muitas das propriedades rurais servem para que as famílias as disponham para temporadas, ou seja, o meio rural não está somente para produção agrícola, mas também para atender demandas do meio urbano (WANDERLEY, 2001, p. 38), dando condições de ampliação do poder aquisitivo para as famílias do campo.

Fernandes (2005b), ao tratar da questão agrária no Brasil, destaca a existência de três interpretações ou paradigmas do campesinato: o *paradigma do fim do campesinato*, que compreende a sua extinção; o *paradigma do fim do fim do campesinato* que caracteriza a sua resistência, e o *paradigma da metamorfose do campesinato* que passa a tratar o camponês como agricultor familiar (FERNANDES, 2005b, p. 11).

O termo camponês está sendo utilizado como exercício político, pois como demonstra Fernandes: “A delimitação conceitual de campesinato é um exercício político” (FERNANDES, 2005b, p. 13). Ou seja, apesar das variadas denominações que recebe o homem que lida com a terra, o camponês representa a resistência às várias intempéries que sofre e sofreu no seu histórico de luta.

[...] o camponês é compreendido por sua base familiar. Pelo trabalho da família na sua própria terra ou na terra alheia, por meio do trabalho associativo, na organização cooperativa, no mutirão, no trabalho coletivo, comunitário ou individual. A base familiar é uma das principais referências para delimitar o conceito de campesinato. Em toda sua existência essa base familiar foi mantida e é sua característica (FERNANDES, 2005b, p. 13).

Desta forma, consideramos e trataremos os sujeitos que vivem e trabalham no campo com o termo camponês por compreender sua resistência e seu modo de organização, mesmo que as estruturas políticas e econômicas e principalmente a intervenção do capital queiram rechaçá-la ao atraso, ao não desenvolvido.

2.2 - OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nas discussões da Educação do Campo, rural e urbano não se excluem, mas constituem-se em diferentes territórios, pois consideram-se que:

Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados nos modos de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento... Neste sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 34).

Aponta-se, portanto, para uma escola que é culturalmente inclusiva¹⁰, no sentido de que diferentes culturas estão em relação, rechaçando-se a ideia de uma escola rural isolada e em oposição à escola urbana.

Ao nos aproximarmos do debate sobre Educação do Campo, observamos que a discussão sobre uma educação voltada para o meio rural tem suas raízes dentro das discussões da educação popular, e esta última dentro das iniciativas operárias. A princípio, os movimentos operários, anteriores à Proclamação da República no Brasil, estavam preocupados com um tipo de ensino que fosse capaz de aliar a parte teórica, ou o conhecimento científico, à prática do trabalho fabril. Já nas primeiras décadas do século XX, iniciativas anarquistas surgem com propostas de uma educação para a liberdade desprendida das intervenções estatais, clericais ou do capital, porém, estas manifestações sofrem represálias. A partir da década de 1950 ocorre a consolidação de movimentos que se lançaram por uma cultura popular na educação, tendo como seu maior expoente a figura de Paulo Freire, com a proposta de educação libertadora (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 180).

Certamente, não se pode negar que por muito tempo a educação voltada aos camponeses foi relegada, sem preocupação com a qualidade e sentido que esse ensino pudesse representar. A partir do momento em que se observou a importância do campo para o desenvolvimento do país, foi pensado um modo de direcionar o foco para o

¹⁰ Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (BRASIL, 2004, p. 08).

oferecimento de uma educação diferenciada para o meio rural, respeitando suas especificidades.

A articulação nacional *Por uma Educação do Campo* em 1997 foi composta por representantes de diversas organizações e instituições universitárias, tendo como entidades participantes: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Universidade de Brasília - UnB, e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, com o propósito de discutir a educação do campo, além de assumirem o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade. Arroyo e Fernandes (1999) apresentam como pauta a educação básica e os movimentos sociais, demonstrando que o campo é espaço de luta, de mobilização pelos direitos, não é espaço meramente de trato com a terra, mas de movimento, de renovação, de produção e produção de si. A escola do campo deve pensar os seus sujeitos (crianças, homem, mulher, jovens e adultos) e as diferenças entre estes, pois:

[...] não podemos supor que só se educa na escola. Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22).

Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina (2004), na Primeira Conferência Nacional para discutir a educação do campo, trazem a necessidade de perceber o tipo de educação que está sendo oferecido ao meio rural, pois é preciso pensar numa educação de qualidade voltada aos interesses da vida no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA 2004, p. 23). Mas, o que realmente interessa a essas pessoas? Ainda é possível pensar numa vida rural separada do urbano?

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 29).

Os autores asseguram que uma educação voltada para o campo não deve se restringir à preocupação das técnicas agrícolas isoladas, de uma cultura baseada somente no domínio da terra, mas deve-se levar em consideração as demandas em relação às novas necessidades que se sobrepõem (as novas práticas agrícolas, a agroecologia, medidas políticas de incentivo, as cooperativas, além da sociabilidade, do conhecimento, economia, política e arte desse local de vida e produtor de cultura), pois a comunidade rural, não é estanque nem alheia às transformações e influências do mundo moderno, ou da cultura urbana.

Arroyo e Fernandes (1999) reafirmam que a escola deve se adequar às especificidades do campo e reconhecer o quão é rica sua cultura.

A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pede educação. Superar a visão de que a cultura do campo é estática paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos. O movimento social do campo mostra como incomoda pelo que traz de avançado, de dinâmico (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 24).

A escola vicejada para este meio, levando em consideração as diferenças de grupos, não difere das urgências quanto a novos projetos, valorização das diversidades socioculturais, formação cidadã, etc., que se fazem necessárias nas instituições educativas públicas no país, seja rural ou urbana. O que não coaduna é o mesmo direcionamento quanto aos ideais de formação uniforme de indivíduos de locais tão diversos.

Desta forma, podemos concordar com a assertiva presente em Burke (2005) a respeito da manutenção do *status quo*, da sobreposição de uma classe a outra, que em se tratando de hegemonia cultural “as classes dominantes exercem poder não apenas diretamente, pela força e a ameaça da força, mas porque suas ideias passam a ser aceitas pelas classes ‘subalternas’” (BURKE, 2005, p. 38).

E assim como existe a educação alienante, para além está a educação emancipadora, na qual István Mészáros ratifica que “a educação continuada, como um constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade capitalista para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*” (MÉSZÁROS, 2008, p.75). Compreendemos a necessidade imediata de uma educação completa, que

não seja finita ou restrita, e que contemple todas as áreas de saberes formando um ser reflexivo, capaz de gerir a si mesmo e modificar a sua realidade.

Conforme Mészáros, quebrar a lógica do capital através da educação formal é praticamente infrutífero, quando a escolarização só reafirma a conformação da classe trabalhadora em respeito à hierarquia social. A instituição por si só não é capaz de esclarecer e internalizar no sujeito explorado a sua real condição. Para esse autor:

[...] a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Portanto, o autor ressalta que “as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), ao passo que na educação existe uma linha tênue entre o que seja aprisionamento e liberdade. Do modo que ela está ocorrendo reforça a condição alienante e ingênua dos sujeitos. Por isso, sugere uma educação capaz de abarcar a totalidade, uma educação abrangente, que desvende o mundo real a sua volta e não apenas um mundo aparente, imaginário.

Não basta apenas que se introduzam pacotes educacionais pela urgência em instruir, pois é mister atentar para o contexto de um espaço com características tão peculiares. Lopes e Oliveira (2001) apontam para a tendência e necessidade de se debruçar sobre questões locais, da lida com situações mais específicas e da não totalização das condições educativas para a realidade de todo o país, pois na autonomia de cada localidade subjaz um tipo especial de pensar e tratar a educação.

Assim, nos perguntamos se a escola do meio rural produz uma cultura própria no seu currículo ou se esse é fruto dos respingos de uma mesma cultura escolar propalada nas escolas dos centros urbanos. De acordo com Antonio e Lucini (2007):

[...] a educação rural não é exceção nas determinações que, antes de representarem um instrumento de ruptura com a ordem estabelecida, sofrem processos de conformação em relação à estrutura social, cultural e econômica gestada no e para o país (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 178).

Ou seja, a escola passa por um processo de adaptação. Para Lucas e Wizniewsky (2009):

As políticas educacionais e os currículos são pensados para a cidade e para a produção industrial urbana, apenas lembrando-se do campo de situações anormais, das minorias, recomendando adaptar as propostas, a escola, o currículo e os calendários a essas anormalidades. Dessa forma, não reconhecem as especificidades do campo (LUCAS; WIZNIEWSKY, 2009, p.09).

Em Santos (2011) é abordada a questão das políticas públicas para as escolas do campo. No seu trabalho, tece uma crítica à concepção de uma educação ainda a “serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação” e, além disso:

No âmbito das políticas públicas para a educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos, como por exemplo, a localização geográfica das escolas, gerando enormes distâncias entre estas e a residência do educando/a, os meios de transporte, as estradas, a baixa densidade populacional em alguns territórios rurais, o fechamento de escolas, a formação dos educadores/as, a organização curricular, a pequena oferta de vagas para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, os poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. É possível então perceber que diante deste cenário de descomprometimento, as políticas públicas para a chamada “educação rural”, historicamente, teve como objetivo principal, sua vinculação a projetos conservadores e tradicionais de ruralidade para o país (SANTOS, 2011, p. 03).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, em seu artigo 28, sobre a oferta de educação básica para a população rural, trata justamente das adaptações necessárias para atender às especificidades de cada região.

- 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, p. 21).

Leite (1999) destaca que é:

Importante notar que o pano de fundo da escolaridade campesina, a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores

culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas (LEITE, 1999, p. 54-55).

Haja vista os avanços na área educacional, as escolas rurais sofreram por muito tempo com o “silenciamento” dos estudos a seu respeito. Porém, na atualidade, observamos avanços significativos de produções acadêmicas a respeito da educação do campo.

A título de exemplo, Elmo de Souza Lima (2011) realiza um estudo sobre o currículo direcionado às escolas do campo. O autor também confirma que do muito que se faz pela educação do meio rural, tende-se a buscar respaldo nos currículos das escolas da cidade, não havendo uma organização nem estudo das verdadeiras necessidades de quem reside no campo.

[...] não pode focar somente nos conhecimentos científicos propostos pelos livros didáticos. Deve também abrir-se para acolher os valores, crenças, saberes, sonhos que os camponeses consideram importantes para se ensinar nas escolas, contemplando os sonhos coletivos e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dêem condições às pessoas de lutarem pela construção das alternativas de mudanças das condições socioculturais nas quais são submetidas (LIMA, 2011, p. 111).

Assim, torna-se indispensável a reflexão a respeito do tipo de indivíduo que se deseja formar, os saberes que se deseja transmitir, e o que se deseja para aquele meio. Arroyo e Fernandes (1999) ressaltam:

[...] os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes inúteis que estamos agora retirando da própria escola da cidade. O homem e a mulher do campo e da cidade têm saberes mais sérios a aprender e a dominar (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 25).

Aliado a tudo isso está a urgência em perceber que a dissolução entre escola-comunidade prejudica não somente o papel da instituição escolar, como responsável pela educação, mas o seu objetivo-mor de promover a aprendizagem.

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos

ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. (BRASIL, 2013, p. 33).

Nesse sentido, alguns estudiosos propõem a pedagogia de projeto¹¹, idealizada por William Kilpatrick, e os temas geradores¹², compartilhado por Paulo Freire, como metodologias que engendram um caráter de identificação com a proposta de educação voltada para essas categorias específicas pertencentes ao campo, capazes de proporcionar uma formação embasada nas idiossincrasias regionais, e de pensar uma aproximação entre o que está sendo proposto, o entendimento, participação e colaboração da comunidade no fazer pedagógico e cultural dos seus pares (LIMA, 2011).

Maria do Rosário Silveira Porto (1994), reconhece que a escola rural tem sido concebida por uma concepção dominante que subestima o cotidiano e o imaginário da comunidade do campo. A imposição de uma vertente culturalista, que não enxerga nem respeita o que está em contraste com o outro, bem como a vertente economicista, preocupada em aparelhar o meio rural com técnicas agrícolas modernas, tem sido grandes entraves para um desenvolvimento satisfatório dos habitantes do meio rural. E a educação torna-se propagadora dessa ideologia, pois sua cultura não leva em consideração o que é peculiar a este diferente grupo social (PORTO, 1994, p. 117).

Arroyo e Fernandes (1999) ao discutirem o projeto de educação do campo também reclamam um tipo de educação com respeito à realidade camponesa, pois a dicotomia entre agricultura capitalista e agricultura familiar deve ser superada. Para os autores, “[...] a formulação de uma tecnologia voltada para a agricultura familiar é uma realidade em construção e seu desenvolvimento carece de uma educação de qualidade no meio rural” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 47).

Ou seja, o problema do desenvolvimento não está unicamente no tipo de agricultura, mas na educação que é dispensada para os camponeses, embora a agricultura familiar fosse o tipo ideal para o modelo econômico que preza pelo desenvolvimento sustentável tão necessário para o momento em que vivemos. É preciso

¹¹ Essa proposta caracteriza-se como uma forma de integração curricular e preocupa-se com o “interesse”, que deve acompanhar o trabalho pedagógico de modo a suscitar no aluno a vontade de saber, tendo como referência os estudos de uma “escola ativa” de John Dewey (SANTOMÉ, 1998 *apud* LIMA, 2011, p. 114).

¹² Disseminada através dos projetos de alfabetização de adultos idealizados a partir da pedagogia freireana, a construção do currículo através dos temas geradores envolve um processo minucioso de análise do contexto histórico e cultural da comunidade com intuito de identificar os temas significativos que nortearão, tanto a organização, quanto as formas de abordagem do conhecimento (LIMA, 2011, p. 117).

pensar uma educação que seja capaz de arregimentar o camponês para trabalhar com todas as ferramentas indispensáveis ao crescimento da sua comunidade.

No mais das vezes, não sendo suficientes os esforços empreendidos pelo Estado, em Arroyo, Caldart e Molina (2004) temos apontadas algumas iniciativas da própria população para suplantar essa realidade marginal, para o acesso e construção de identidade própria das escolas do campo, são: as Escolas-Família Agrícola (EFAs), Movimento Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a luta dos índios e dos povos da floresta e as iniciativas de professores/professoras de escolas *isoladas* (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 41).

A cobertura dada pela lei e a obrigatoriedade em se fazer cumprir ainda se compara a uma quimera, principalmente para as camadas marginalizadas. Podemos perceber que, independente do âmbito onde a escola se instala, a cultura e educação que ela dissemina pode acarretar ou não em mudanças significativas na vida dos seus envolvidos. Muito vai depender do que é estabelecido como prioridade na educação.

SEÇÃO III

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA O CAMPO

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretária de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, para as escolas prioritárias (BRASIL, 2013, p. 06). Esta é considerada uma política recente para as escolas públicas do país, como uma “[...] construção contemporânea aos esforços do Estado para oferecer políticas redistributivas de combate à pobreza” (BRASIL, 2013, p. 10). E em se tratando do contexto das escolas do campo é ainda mais complexo obter dados e experiências, já que estas só foram incluídas no Programa a partir de 2012.

O PME foi instituído pela Portaria interministerial nº 17, de 24/04/2007, e seus princípios, relativos à Educação Integral, regulamentados através de Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o qual em seu Artigo 2º advoga:

- 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;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- 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;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- 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 (BRASIL, 2010a).

Atendendo a esses requisitos, o Mais Educação, em seu Manual Operacional de Educação Integral mostra que o propósito do Programa é promover

[...] a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, de modo que a tarefa de educar seja também dividida entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2012b. p. 03).

As oficinas do PME se organizam em macrocampos. Até o ano de 2012 o atendimento às escolas urbanas estavam organizados em dez macrocampos, contendo dentro destes as ramificações de atividades a serem desenvolvidas em cada oficina. A partir de 2013 as oficinas são reduzidas a sete macrocampos para as escolas já aderentes, e em cinco para as escolas urbanas com ingresso no programa em 2013. Considerando a expansão do Programa no território brasileiro, em 2012 são incluídas as escolas do campo, com as oficinas se organizando em sete macrocampos, são eles: Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; e Memória e História das Comunidades Tradicionais. E também, dentro de cada um desses macrocampos são elencadas várias ramificações de atividades, representadas no quadro a seguir:

Quadro 2. Macrocampos Programa Mais Educação

Acompanhamento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Ciências Humanas - Ciências e Saúde - Etnolinguagem - Leitura e Produção Textual - Matemática
Agroecologia	<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
Iniciação Científica	- Iniciação Científica – investigação no campo das Ciências da Natureza sobre meio ambiente e sustentabilidade
Educação em Direitos Humanos	<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

Cultura, Artes e Educ. Patrimonial	<ul style="list-style-type: none"> - Brinquedo e Artesanato regional - Canto coral - Capoeira - Cineclube - Contos - Danças - Desenho - Escultura - Etnojogos - Literatura de Cordel - Mosaico - Música - Percussão - Pintura - Práticas Circenses - Teatro
Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> - Atletismo, basquete, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, voleibol e xadrez tradicional - Ciclismo - Corrida de Orientação - Etnojogos - Judô - Recreação e lazer/brinquedoteca
Memória e História das Comunidades Tradicionais	<p>Direcionado para as comunidades remanescentes de quilombos, mas não são exclusivas</p> <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: Adaptado do Manual Operacional de Educação Integral 2012 (BRASIL, 2012b, p. 44-52).

A partir de então, as escolas do campo passam a ser contempladas pelo Programa que intenta proporcionar a educação específica que o espaço e seus integrantes carecem.

Uma educação que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano. (...) não poderão descaracterizar a realidade do campo, as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas, devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana (BRASIL, 2012. p. 42).

Sendo assim, essas instituições devem repensar suas práticas e angariar maneiras de suprir as carências de realidades com características tão diversas, de tal forma a não tornar diminuta suas qualidades, mas que exalte seus valores. Dentro do Programa as escolas têm a liberdade de escolher, de preferência junto à comunidade e seus sujeitos, quaisquer atividades dentro dos macrocampos, excetuando o Acompanhamento Pedagógico que é obrigatório. Na escola pesquisada, pelo que pudemos observar, não ocorreu esse consenso com a comunidade local¹³.

O Programa Mais Educação foi implantado no município de Itabaiana nas escolas urbanas no ano de 2009. As escolas do campo aderem ao Programa somente a partir de 2012. Inicialmente os gestores locais foram informados pela Secretaria Municipal de Educação da possibilidade de implementação do Programa nas suas escolas, e da riqueza de oportunidades que poderiam oferecer às suas respectivas comunidades. Mesmo acentuando os problemas estruturais das escolas do campo, os gestores decidiram pela implementação, pelo menos como experiência. Então, inicia-se o processo para seleção de monitores, que poderiam ser indicados tanto pela Secretaria quando pelos gestores escolares considerando a capacidade para atuar nos campos dos conhecimentos selecionados. Posteriormente, a comunidade foi convidada e comunicada sobre o Programa para que decidissem pela aceitação da inclusão, ou não, de seus filhos. Porém, não foi realizado nenhum tipo de votação para escolha de atividades a serem desenvolvidas, o que demonstra uma posição um pouco autoritária da gestão. A escola pesquisada não obteve total adesão de seus alunos, porque, além das dificuldades com o espaço, houve a rejeição de alguns pais.

A partir dos macrocampos selecionados pela escola são elencados os materiais para uso no desenvolvimento das oficinas. Assim se elabora uma planilha com os

¹³ Na escola pesquisada, a escolha das oficinas foi feita intuitivamente pela Coordenação, por entender que seria algo que agregaria à comunidade, sendo: a capoeira, canteiro sustentável e música.

materias escolhidos, e os recursos são repassados através do PDDE/Educação Integral para que sejam adquiridos pela instituição.

Na pesquisa monográfica de Nelma Lima de Rezende (2014) é realizado um levantamento sobre o financiamento da educação básica de tempo integral no Brasil. A autora aponta que no estado de Sergipe, no início do Programa em 2008, apenas cinco municípios haviam aderido ao Programa que atendia cerca de onze mil alunos. Os dados de 2011 já demonstram um avanço considerável, sendo quatorze municípios com cem escolas municipais e cinquenta e oito escolas estaduais participando do Mais Educação. Em 2013 são 467 escolas em 68 municípios com 405 escolas da rede municipal e 62 da rede estadual. A expectativa do Programa é que até 2014 tenha atingido todo o território nacional em cerca de 60 mil escolas¹⁴.

O programa estabelece os seguintes critérios para seleção das unidades escolares do campo¹⁵ em 2012:

- Escolas estaduais e municipais do ensino fundamental localizadas no campo;
- Escolas com UEx próprias.
- Escolas localizadas em municípios com índices de pobreza do campo (maior ou igual 25%);
- Escolas localizadas em municípios de população com 15 anos ou mais não alfabetizados (maior ou igual 15%);
- Escolas localizadas em municípios com docentes do campo sem formação superior (maior ou igual 20%);
- Escolas situadas em municípios com população do campo (maior ou igual 30%);
- Escolas situadas em municípios com assentamentos da reforma agrária com 100 famílias ou mais;
- Escolas situadas no campo com 74 matrículas ou mais;
- Escolas situadas em Comunidades de Remanescentes de Quilombos com 74 matrículas ou mais (BRASIL, 2012b, p. 42-43).

A intencionalidade do Programa é atingir todas as escolas públicas do ensino fundamental paulatinamente, sejam elas do campo ou da cidade, e assim superar os exemplos de experiências não tão bem sucedidas de Educação Integral no país, e dar rumo à educação de qualidade.

¹⁴Segundo nota do MEC, foi repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em 2014 R\$ 1,121 bilhão para 49.043 escolas participantes do programa Mais Educação. Informação disponível na página: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/segunda-parcela-de-2014-mais-educacao-teria-comecado-ser-liberada/>> em 25 maio 2015.

¹⁵ Escola do Campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2012b, p. 43).

Lucas e Wizniewsky (2009) discutem a respeito da educação integral do/no¹⁶ campo, do direito do homem do campo receber a educação no ambiente onde vive, e ter esta de acordo com as suas necessidades, e entendem que:

A educação do campo é concebida a partir do campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e as relações sociais (LUCAS; WIZNIEWSKY, 2009, p. 10).

Os autores indicam no seu trabalho que o modelo de escolarização presente tanto nas escolas do campo como nas urbanas apresentam resquícios do período colonial brasileiro até as primeiras décadas do século XX, cujo modelo de educação esteve respaldado nos interesses econômicos e sociais de determinada classe em ascensão, a burguesia. Então, “o sistema educacional brasileiro constitui-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista” (LUCAS; WIZNIEWSKY, 2009, p. 02).

No artigo, *Escola do Campo e Educação integral: concepções por meio do Programa Mais Educação*, de Josiane Ferreira Nunes (2013), nos apresenta pesquisa sobre as concepções de professores e funcionários de uma escola do campo em relação à Educação Integral. A autora ressalta a importância de pensar as especificidades de comunidades culturalmente diversas, de oportunizar esse tipo de educação para os sujeitos que residem no campo e assegurar a sua permanência nele com os subsídios necessários.

E esclarece que:

Historicamente é um significativo desafio expandir práticas pedagógicas para estudantes culturalmente heterogêneos, os quais habitam em comunidades de distintos meios culturais e buscam a construção de algo comum a todos, com esforços e compromissos em prol de uma educação que caminhe para a formação integral. Dessa maneira o PME, como caminho para a efetivação definitiva de educação integral pode vir a contribuir com a ampliação dos conhecimentos e habilidades das crianças e do jovem que vivem no

¹⁶No: 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 (CALDART, 2002, p. 18).

contexto rural e desse modo auxiliando na sustentabilidade do homem do campo (NUNES, 2013, p. 03)

Ainda assim, não nos apresenta dados conclusivos de como o Programa se efetiva naquela realidade, se está conseguindo preencher os quesitos, e de que maneira.

Ana Maria Villela Cavaliere (2002 *apud* Luziriaga 1990) e Larroyo (1974), indica que a educação integral esteve impregnada e efetivada em várias experiências pelo mundo com base nas ideias escolanovistas¹⁷, a saber:

Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de *educação integral*. As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muito de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as ‘escolas de vida completa’ inglesas; os ‘lares de educação no campo’ e as ‘comunidades escolares livres’ na Alemanha; a ‘escola universitária’ nos EUA; as ‘casas das crianças’ orientadas por Montessori, na Itália; a ‘casa dos pequenos’, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a ‘escola para a vida’, criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Esta autora analisa a perspectiva da Educação Integral ancorada na corrente filosófica pragmatista de Dewey e, em meio a exemplos de experiências ocorridas pelo mundo, considera que

As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à ‘vida’ (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Anísio Teixeira é pioneiro ao implementar o primeiro projeto de educação pública integral do país, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Clarice Nunes (2000)

¹⁷Considera-se que a experiência pioneira do escolanovismo foi realizada por C. Reddie, que criou, em 1889, na localidade de Abbotsholme (Inglaterra), que se chamou, sintomaticamente, The new school. Tratava-se de uma iniciativa para renovar o ensino secundário, localizada em uma propriedade rural de modo que colocasse o aluno em contato com a natureza, em um regime de internato que lembrasse um lar e com prática de autodisciplina (DALLABRIDA, 2014, p. 04).

nos apresenta em seu trabalho, *Anísio Teixeira: a poesia da ação*, o percurso de Anísio Teixeira como um grande instigador de uma educação de qualidade. O contato com o pensamento de Dewey e as viagens realizadas ao exterior, o fez refletir e vislumbrar a possibilidade de interferir no modelo educacional presente no Brasil e de modificar o quadro caótico e restritivo que se impunha na sua realidade.

O mais importante é que a reforma de instrução pública, liderada por Anísio, criou a possibilidade de estruturar um campo de identificação dos educadores e isso só foi possível mediante interferências que atingiram a organização simbólica da cidade, isto é, que amarraram novas representações do urbano e do papel dos profissionais da educação dentro dele (NUNES, 2000, p. 235).

Podemos inferir que a ideia de educação integral pensada por Anísio Teixeira serviu como uma das bases inspiradoras para a implementação do Programa Mais Educação, além das diversas experiências vividas no país, e ir para além de tudo isso buscando alternativas de superação das desigualdades, com oportunidades educativas renovadas.

No texto *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, da Série Mais Educação, demonstra-se que a proposta do Programa Mais Educação prevê que a “Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (BRASIL, 2013, p. 6). E dadas as atribuições que a escola e seus profissionais têm assumido nos últimos tempos, o papel da educação integral é

[...] 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, 2013, p. 18).

Leclerc e Moll (2012) destacam que a simples ampliação do tempo da criança/jovem/adolescente na escola com proposta desprendida do Projeto Político Pedagógico da instituição nada traz de inovador, deixando a impressão de que esteja sendo produzido mais do mesmo. Assim ponderam que as discussões dentro e com o programa se encaminham para esta superação.

O esforço realizado na construção de uma agenda propositiva para uma política de Educação Integral, tendo por base a estratégia indutora nacional representada pelo Programa Mais Educação, tem explicitado, em seus avanços e desafios, questionamentos, reflexões e novas práticas acerca da necessária reorganização curricular em tempos ampliados. Tal processo ganha significado diferenciado quando o acúmulo de experiências que dialogam com as culturas populares, juvenis e infantis, começa a ganhar espaço no cotidiano das escolas (LECLERC; MOLL, 2012. p. 107).

Entendemos que essa proposta de educação integral está embasada na perspectiva de uma educação emancipatória, porque propõe um diálogo entre as partes, socializando pautas que têm tecido os fios da história da educação brasileira e seus pressupostos filosóficos e pedagógicos.

Pinheiro (2009) trabalha em seu texto dissertativo com três correntes político-filosóficas que trataram a educação integral como modelo educacional a ser implementado: o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo.

A corrente conservadora está representada no Brasil pela Ação Integralista, que segundo Lígia Martha Coelho (2005), ao analisar seus ideários, aponta que:

Em primeiro lugar, podemos perceber a importância dada à educação como ação para a formação do homem por completo. Expressões como ‘homem todo’, ‘conjunto do homem físico (...), intelectual (...), cívico (...), espiritual’, ‘não se pode despreocupar de nenhuma de suas facetas’, por exemplo, marcam esta nossa interpretação. Em segundo lugar, é notória a fundamentação dessa formação por completo – que deve ser física, intelectual-científica, cívica, espiritual-religiosa, artística, entre outras – consolidando o que denominamos como Educação Integral (COELHO, 2005, p. 05).

Esta autora parte da concepção do movimento integralista¹⁸ durante os anos 1930 no Brasil, e faz um apanhado em periódico específico do estado do Rio de Janeiro para apresentar as práticas da Ação Integralista Brasileira na cidade de Teresópolis, relacionando os ideais do movimento ao ideal da Educação integral que se propagara. “Essa concepção última – de Educação Integral – consolida-se por meio de atividades

¹⁸“[...] Como escola moral, o Integralismo dissemina pelas suas legiões, bandeiras, terços e decúrias, os conhecimentos indispensáveis à formação de uma consciência nacional esclarecida e subordinada aos imperativos espirituais e cívicos, sem os quais não se concebe a grandeza de uma Pátria; é escola de disciplina, de hierarquia; é centro cultural de virtudes individuais indispensáveis à construção do Todo Nacional” (SALGADO, 1935 apud COELHO, 2005, p. 04).

formativas que levam em consideração a totalidade do ser humano. Em outras palavras, suas possibilidades físicas, morais, cívicas, intelectuais, artísticas e espirituais” (COELHO, 2005, p. 05). Conclui:

1. No movimento integralista, havia preocupação com a Educação, vista como uma prática capaz de reproduzir seu ideário.
2. No movimento integralista, a educação comportava aspectos que visavam o homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e profissionais.
3. No movimento integralista, os Núcleos Municipais congregavam diversas atividades sócio-educativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de Educação Integral (COELHO, 2012, p. 12).

A Ação Integralista do Brasil foi um movimento ultraconservador, por isso, com intenções bem claras, opostas à situação política liberal que se instaurava. Visava através da sua proposta de Educação Integral, imbuir o povo brasileiro com conhecimentos úteis, tendo a moral, a consciência cívica, física e a crença como baluarte.

Outro ponto analisado por Pinheiro (2009) é o da corrente socialista de base anarquista, de oposição a qualquer órgão institucionalizado, tal qual o governo. A autora apresenta como autores anarquistas que teorizaram sobre educação integral: Proudhon, Bakunin e Robin.

A proposta de uma educação diferenciada, completa, integral presente nos ideais libertários do teórico político russo, Mikhail Bakunin (1814-1876), se deu em meio às condições subalternas da classe operária de sua época, onde havia diferença não só econômica, mas também da oferta de educação, onde a instrução tomava contornos diferentes a depender da posição social que cada indivíduo ocupasse. Então, ele propunha que:

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas (BAKUNIN, 2003, p. 78).

Assim, é perceptível que havia uma estratificação social e instrucional demandada entre os que faziam o trabalho manual, com uso da força, e o trabalho intelectual

desenvolvido pelos que pertenciam à classe dominante, detentora do capital. Segundo Bakunin, essa segregação é ceifadora de qualquer oportunidade de mobilidade social, ao passo que, todos deveriam ter direito à mesma instrução e desenvolver o trabalho braçal de igual forma, sem hierarquia de poder e imposição de vontades, de dominação do homem sobre o homem, mas promovendo uma igualdade em todos os sentidos.

Bakunin (2003) faz uma análise sobre a sociedade capitalista a qual vivenciou, onde havia uma maior valorização pelo trabalho intelectual, em detrimento do trabalho manual. Sendo que, quem assume o primeiro tipo é quem dita as regras e o segundo está representado pelo operário, o dominado, o alienado. Por isso, este mesmo autor propõe uma união entre as duas categorias de trabalho em que todos estão aptos a desenvolver, onde não devesse haver uma hierarquização salarial entre os trabalhadores, e aí se concentraria um tipo da proposta de educação integral de promoção da igualdade social.

Jean Barraué analisa os escritos de Mikhail Bakunin e aborda a questão do trabalho:

(...) só os trabalhos de espírito convinhem a um homem “livre” – daí a expressão: profissões liberais –, enquanto o trabalho das mãos tinha um caráter servil. Os “mecânicos” – assim se os denominava ainda no final da Idade Média – constituíam uma classe de servos e vilões e o termo que os designava adquirira uma acepção claramente pejorativa (BARRUÉ apud BAKUNIN, 2003, p. 20).

E em respeito aos objetivos da educação integral, Bakunin ressalta a necessária liberdade e emancipação gradual, real e efetiva dada às crianças. Jean Barraué também aponta para essa finalidade, seja: “(...) o desenvolvimento das qualidades físicas, intelectuais e morais. Essa educação será fundada na união harmoniosa do “trabalho muscular” e do “trabalho nervoso” (BARRUÉ apud BAKUNIN, 2003, p. 20).

Bakunin entende que há dificuldade em se implementar essa empreitada em coadunar o trabalho industrial com o trabalho intelectual, mas também insiste

(...) estamos convencidos de que no homem vivo e íntegro cada uma destas atividades, muscular e nervosa, deve ser desenvolvida igualmente e, longe de se prejudicarem mutuamente, cada qual deve apoiar, ampliar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais ampla quando o intelectual não ignorar o trabalho manual; e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e, por conseguinte, mais produtivo do que o do operário ignorante (BAKUNIN, 2003, p. 70).

É inadmissível que o trabalhador fique à margem da sociedade devido a essa primazia da ciência nas mãos de uma classe favorecida, por isso, somente através de uma educação integral que englobe o conhecimento prático, laboral e o conhecimento científico será capaz de suprimir as mazelas sociais, de acabar com uma sociedade dividida em classes. Para Bakunin o Estado é ainda causador desta situação, onde seria mais fácil construir uma nova realidade sem a intervenção do Estado. A liberdade é a conquista que deve ser vislumbrada para se viver de maneira igualitária.

Em nosso contexto, o Programa Mais Educação também trabalha pela linha de análise das desigualdades e da sua superação, pela promoção da liberdade entre os indivíduos, só que aliado à participação efetiva do Estado, de modo a subsidiar um tipo de educação diferenciada da que se apresenta hoje, e configure uma nova realidade na vida dos seus envolvidos: “Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação integral” (BRASIL, 2013, p. 10).

A outra corrente analisada por Pinheiro (2009) é a corrente liberal de educação integral que esteve presente no Brasil a partir da atuação e reconhecimento do educador Anísio Teixeira. Assim, a autora ressalta que:

A reflexão que buscamos delinear acerca da educação integral, apresentada pelos teóricos liberais, fundamentar-se-á em uma análise das propostas educacionais de Anísio Teixeira nos anos iniciais do século XX, o qual, dentre outros aspectos, devido a sua significativa atuação nos campos político e educacional, destacou-se no contexto nacional (PINHEIRO, 2009, p. 34).

O ideário escolanovista era de renovação da escola brasileira, defendia uma nova concepção de ensino, centrada na atividade e interesse infantil (VIDAL, 2001, p. 58). Ou seja, a educação estava agora centrada no aluno, e para Anísio Teixeira todas as crianças seriam, por princípio, capazes. Bastaria, no entanto, capacitar bem o professor, e imbuí-lo com todas as ferramentas e métodos necessários ao bom desempenho em sala de aula.

O teórico italiano, Antonio Gramsci, se aproxima de uma proposta de Educação Integral, ao propor a escola unitária. Sua preocupação girava em torno de retratar o momento crítico pelo qual passava tanto seu país, bem como outras nacionalidades, no âmbito da educação, da formação política, social e intelectual, ratificando assim sua competência intelectual geral, e de cogitar uma maneira de suplantar essas questões

repensando o papel da escola refletido nas novas exigências de um mundo em constante transformação. Para ele,

De fato a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc. (GRAMSCI, 2000, p. 38).

Este autor reconhece que para uma escola nesta categoria, demanda investimentos em materiais, estrutura física, humana, e por esta razão ela se encontrava restrita a pequenos grupos, ou até mesmo inexistente em alguns contextos.

Segundo Coelho (2012) a educação integral é uma empreitada de difícil consecução, pois os investimentos são insatisfatórios em relação a recursos humanos, de materiais e infraestrutura. Esta iniciativa ainda comporta fragilidades pelo fato de ser um diferencial com propostas inovadoras em relação ao que se tem propalado há séculos na educação, como a de uma educação estritamente curricular, considerada como Educação Bancária¹⁹ na concepção freiriana, tradicional²⁰ e apenas enciclopédica.

3.1. ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

O termo Educação Integral e a efetivação dessa proposta no ensino há muito é suscitada tanto por teóricos da educação, quanto pelas iniciativas do Estado através das políticas públicas, a exemplo do Projeto Escola Pública Integrada em Santa Catarina²¹, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro durante os dois governos de Leonel de Moura Brizola, e dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) pelo Brasil.

¹⁹ “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta sempre se encontra no outro” (FREIRE, 2005, p. 67).

²⁰ Francisco Larroyo (1982) ao tratar da tradição pedagógica destaca que a educação alimenta-se da tradição cultural, porém o progresso só acontece quando se equilibra a tradição e o novo. “O tradicionalismo sobreestima a tradição pedagógica; é aquele intento que torna radical o processo educativo na mera transmissão de bens culturais, na mera comunicação de conhecimentos, usos e costumes do passado, sem acolher as novas aquisições; passa por alto o momento criador da História; só ao passado dirige seu olhar, para petrificar-se em suas fórmulas” (LARROYO, 1982, p. 39).

²¹ Este foi um projeto analisado na dissertação de Elenice Ana Kirchner, defendida em 2009 pela UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina).

A Educação Integral é um tema que se recoloca nas discussões sobre a educação no Brasil como proposta de um ensino que visa a qualidade na formação dos indivíduos. Nesse sentido, ao procedermos por uma investigação exploratória para construir o projeto de pesquisa, observamos que na literatura há duas perspectivas principais que se referem à compreensão do que seja educação integral e diferentes indicações sobre as bases que a fundamentam.

Encontramos referenciais que analisam a Educação Integral através do prolongamento do tempo da criança na escola e os que compreendem a Educação Integral como formação completa do homem no sentido moral, cognitivo, emocional. Mediante essas duas possibilidades de abordagem, pensamos que a educação integral não se reduz a uma ou outra coisa, mas que ambas estão implicadas numa proposta de formação que considera a permanência e a formação integral dos sujeitos.

Alguns indicativos sobre a emergência de reflexões relativas a uma educação diferenciada, integrada²², pode ser situada em meados do século XVI. Alguns teóricos propunham uma educação diferenciada, integrada, por um viés reformador do contexto educacional e social que se apresentavam à época. Dentre esses teóricos em âmbito internacional podemos destacar: Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Wallon.

Jan Amos Comenius (1592-1670) teórico tcheco, considerado o pai da didática moderna, defendia que tudo poderia ser ensinado a todos num sentido exato e profundo.

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos.

Deve, portanto, tender-se inteiramente e sem exceção para que, nas escolas, e, conseqüentemente, pelo benéfico efeito das escolas, durante toda a vida: se cultivem as inteligências com as ciências e com as artes; se aperfeiçoem as línguas; se formem os costumes para toda a espécie de honestidade; se preste sinceramente culto a Deus. (COMENIUS, 1996, p. 145-146).

²²Como dentro da perspectiva Deweyana analisada por Freitas (2009) de que a: “[...] Educação Integral está articulada a perspectiva de uma Escola Integrada, cuja meta seria a integração dos indivíduos excluídos pelas mazelas do capitalismo” (FREITAS, 2009, p. 49). E ainda: “[...] a concepção de Educação/Escola Integrada relaciona-se com a preocupação de integração social dos indivíduos na sociedade, objetivando “harmonizar” suas relações (FREITAS, 2009, p. 50).

Comenius sugere aprendizagens ampliadas, e que isso perdure durante toda a vida. E seguindo a corrente do idealismo, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo suíço defensor da liberdade como valor supremo, enxergava o homem como um ser integral e não como ser incompleto, sistematizando uma concepção de educação, numa das suas principais obras, o *Emílio ou da Educação*.

Há um exercício puramente natural e mecânico que serve para tornar o corpo robusto, sem de modo algum apelar para o julgamento: nadar, correr, pular, chicotear um pão, jogar pedras; tudo isso está muito certo; mas teremos somente braços e pernas? Não teremos também olhos e ouvidos? E tais órgãos serão supérfluos ao uso dos primeiros? Não exerciteis portanto tão apenas as forças, exercitai todos os sentidos que as dirigem; tirai de cada um deles todo o proveito possível e verificai depois o resultado de um sobre o outro. Medi, contai, pesai, comparai. Não empregueis a força senão depois de terdes avaliado a resistência; fazei sempre de modo que a avaliação do efeito precede o emprego dos meios (ROUSSEAU, 1979, p. 130).

Outro educador suíço, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), considerado o teórico do afeto em sala de aula, já pensava a educação integral partindo do princípio filosófico, como um processo de formação humana que deveria integrar três dimensões: a cabeça, a mão e o coração. Soëtard (2010) através dos seus escritos traz que:

Estes três elementos concorrem assim na produção da força autônoma em cada um dos interessados: a parte razoável garante a universalidade da natureza humana, a parte sensível garante sua particularidade radical, ainda que a contradição entre ambas libere por sua vez o poder essencialmente humano de levar a cabo uma ação que constitua a personalidade autônoma. Cabe assinalar também que este processo se desenvolve integralmente dentro do contexto da sociedade, na medida em que esta modela a razão humana e é objeto da insatisfação essencial dos interessados (SOËTARD, 2010, p. 25).

Da mesma forma, o psicólogo e filósofo francês, Henri Wallon (1879-1962) pensava a formação integral do indivíduo, fundamentado em quatro elementos básicos: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Como nos apresenta Gratiot-Alfandéry (2010), Wallon destaca as etapas da vida da criança até a adolescência e da importância dos estímulos em cada uma dessas fases, pois

Entre os traços psicofisiológicos que indicam cada etapa do desenvolvimento, está o tipo de atividade a que a criança se dedica, e essa atividade, por sua vez, se torna um fato de sua evolução mental.

Por que meios? Eles são vários e mudam com os sistemas de comportamento que entram em jogo, com os estímulos, os interesses, as funções, as alternativas que surgem. Ao tipo mais geral, mais elementar, corresponde o que podemos incluir nas relações entre o ato e seu efeito (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 53).

E ainda:

De etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 102).

Citados alguns teóricos de renome que chegaram a pensar uma formação integral, chegamos à conclusão de que vários educadores e teóricos da educação contribuíram e contribuem com os seus pensamentos para a construção de uma escola que pense a formação integral do indivíduo fornecendo as bases para sua concretização na prática.

Para Anísio Teixeira (1900-1971) a introdução da ideia de uma escola pública e integral seria a solução para as mazelas e ineficiências do ensino em tempo parcial. A criação da Escola Parque de Salvador foi o projeto piloto de ensino integral criado por Anísio Teixeira em 1950 que serviu de inspiração para os projetos do CIEP e do CAIC nas décadas de 1980 e 1990.

Pensar a Educação Integral apesar de parecer uma ideia inovadora nos dias de hoje, vê-se que em tempos precedentes já foi contemplada e vista como saída de uma situação caótica da educação. Todavia, dada a necessidade de um investimento maciço e contínuo, o projeto não foi encorajado e conseqüentemente não houve o progresso para a sua efetivação nas escolas públicas ao longo dos anos. A recente proposta do Governo Federal através do Programa Mais Educação, implementado desde 2007, visa a retomada dessa ideia de uma educação integral e em tempo ampliado para os alunos das escolas públicas.

Trazendo as ideias reformistas, Ana Maria Villela Cavaliere (2002) analisa a perspectiva da Educação Integral ancorada na corrente filosófica pragmatista de Dewey, e em meio a exemplos de experiências ocorridas pelo mundo considera que:

As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

E Jaqueline Moll²³ em texto publicado na *Pátio Revista Pedagógica* aborda a Educação Integral pensando as exigências educacionais e sociais que se desenham na atualidade,

O reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. A parcialidade e a limitação em questão são agravadas por contextos territoriais de vulnerabilidade social que expõem crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento a uma classe social (MOLL, 2009, p. 14).

Nesta perspectiva, advoga que pensar a Educação Integral é abranger o espaço escolar, a comunidade escolar, a sociedade e ações do Estado para garantia em atingir seus objetivos e a qualidade de uma educação para todos. Ou seja, é viável atentar para a construção de novas identidades e perspectivas que estão se formando, e também para a cultura e tradições que permanecem.

Segundo Leclerc e Moll (2012) é necessário pensar o modo como esta educação deve se efetivar na prática, como as autoras convidam a planejar

[...] uma compreensão do *modus operandi*, para a paulatina reorganização da escola na perspectiva da Educação Integral,

²³Foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, professora da Faculdade de Educação da UFRGS, e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB.

materializada através dos macrocampos para a oferta de atividades que expandam o horizonte formativo dos estudantes. Trata-se da proposição dos macrocampos de Educação Integral como um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola (LECLERC; MOLL, 2012, p. 96).

As dificuldades em se implementar novas propostas na educação, não se restringem somente a questões econômicas, mas também situam-se no âmbito das políticas. Ainda não se vislumbra consensualmente um tipo de educação que se distancia do seu aspecto tradicional – de conteúdo e avaliação. É requerido muita perseverança e entusiasmo para ter uma efetiva educação no seu viés Integral.

Na seção que segue traremos as vozes dos sujeitos da pesquisa, discutiremos a respeito do Programa Mais Educação – Educação Integral na comunidade do Povoado Carrilho. Destacaremos o processo para seleção dos entrevistados e de algumas observações realizadas *in loco*. As questões que pretendemos sublinhar e analisar a partir das entrevistas são: o entendimento sobre educação integral; os significados atribuídos; a importância do PME para a comunidade do Povoado Carrilho; as dificuldades enfrentadas; o rendimento dos alunos e as sugestões para o melhor desenvolvimento do PME na escola.

SESSÃO IV

COM A PALAVRA: OS SUJEITOS DA PESQUISA

O município de Itabaiana tem uma população censitária total de 86.981 habitantes, contando 67.717 habitantes na área urbana e 19.264 habitantes na área rural (IBGE, 2010). São atendidas 38 escolas pelo PME, sendo 12 escolas urbanas e 26 escolas do campo.

A Escola Municipal José Filadelfo Araújo, situada no povoado Carrilho, no ano de 2014, possuía 258²⁴ matrículas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, sendo que no turno da manhã atende os alunos da Educação Infantil ao 4º ano e à tarde aos alunos do 5º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II - EJAF- II.

São 100 alunos inscritos no Programa Mais Educação, e estes se subdividem em grupos de 25 alunos para cada oficina. Isso porque a escola decidiu por trabalhar com quatro oficinas, sendo que o Programa pressupõe um quantitativo entre 25 e 30 aluno para cada oficina e a instituição decidiu por atender esse número também pela limitação física da escola. As oficinas ofertadas no primeiro semestre de 2014 foram: Acompanhamento Pedagógico (obrigatória), Capoeira, Música e Teatro, porém as aulas de música estavam suspensas devida a falta de um profissional qualificado para assumir essa oficina. Por isso, com consentimento da Coordenação do Programa no município, essa lacuna foi preenchida com aulas de reforço de português e matemática para alunos do 3º e 6º ano. Essas oficinas do Programa se realizavam as segundas, terças e quintas-feiras. Registra-se a prioridade no Programa para os alunos cadastrados no Bolsa Família (informação verbal)²⁵.

Abaixo, alguns registros das oficinas de Acompanhamento Pedagógico, Teatro e Capoeira, respectivamente:

²⁴ Dado observado no Caderno de Registro de Matriculados, em junho de 2014.

²⁵ Notícia fornecida pela diretora da escola, em junho de 2014.

Figura 1 – Oficina Acompanhamento Pedagógico – Aula de Reforço de matemática.



Fonte: Acervo da Autora, 2014.

Figura 2 – Oficina Teatro – Dinâmica do Espelho.



Fonte: Acervo da Autora, 2014.

Figura 3 – Oficina Capoeira – Passo de ginga.



Fonte: Acervo da Autora, 2014.

A instituição está situada a alguns metros de distância das residências do povoado. Ao chegar, avistamos um portão de ferro com muro medindo cerca de 80 centímetros complementado na altura de 1 metro com arame farpado cercando a área da escola. A área em volta é de chão batido e aos fundos com areia fofa. Na entrada, à direita tem o mastro para hastear bandeira e à esquerda uma árvore frondosa. Ao adentrar, à direita tem-se a secretaria, à esquerda é a sala de informática, e de frente à entrada duas salas de aula com corredor à direita para uma sala de aula e à esquerda para mais três salas com corredor de acesso ao espaço onde são realizadas as refeições. Nessa área do refeitório há sanitários, três pias e lavanderia, duas mesas extensas. Na cozinha tem uma dispensa, armário, duas geladeiras, frízer, uma pia, um filtro de barro, o balcão onde servem a merenda.

Figura 4 - Área externa – Fachada da Escola.



Fonte: Acervo da Autora, 2015.

Figura 5 - Área interna da escola – Entrada.



Fonte: Acervo da Autora, 2015.

Figura 6 - Área interna da escola.



Fonte: Acervo da Autora, 2015.

Figura 7 - Área interna da escola - Sanitários.



Fonte: Acervo da Autora, 2015.

A escola dispõe de seis salas de aula; banheiro com seis sanitários e um chuveiro; uma sala de secretaria anexa à dos professores; sala de informática; refeitório e cozinha. Fazem parte da administração e recursos humanos: diretora, coordenadora, treze professores efetivos, duas merendeiras, três serventes, um porteiro, um vigilante e duas secretárias. Esta passou por algumas modificações organizacionais e estruturais desde a última gestão e implementação do Mais Educação. Antes havia a junção de alunos com idade avançada com alunos menores. Na alteração realizada ocorreu a separação entre alunos de mesma idade ou aproximada numa mesma turma, e os alunos com distorção idade/série foram inseridos na turma da EJAF-2, e devido a problemas de violência e drogas a escola deixou funcionar no período noturno.

É notório que os problemas dantes relacionados apenas aos centros urbanos, como o uso de drogas, os altos índices de violência, a falta de oportunidades, agora também se expandem e se alocam nas áreas rurais, isto posto nas falas dos sujeitos da pesquisa, e as políticas públicas, até o momento, foram pouco efetivas em reverter tal quadro. O Mais Educação vem na tentativa de superação dessa realidade que também atinge o campo, implantado com o intuito de suplantar as dificuldades sociais, através de uma educação de qualidade em tempo integral, e construir um futuro digno para crianças e jovens que vivem no campo.

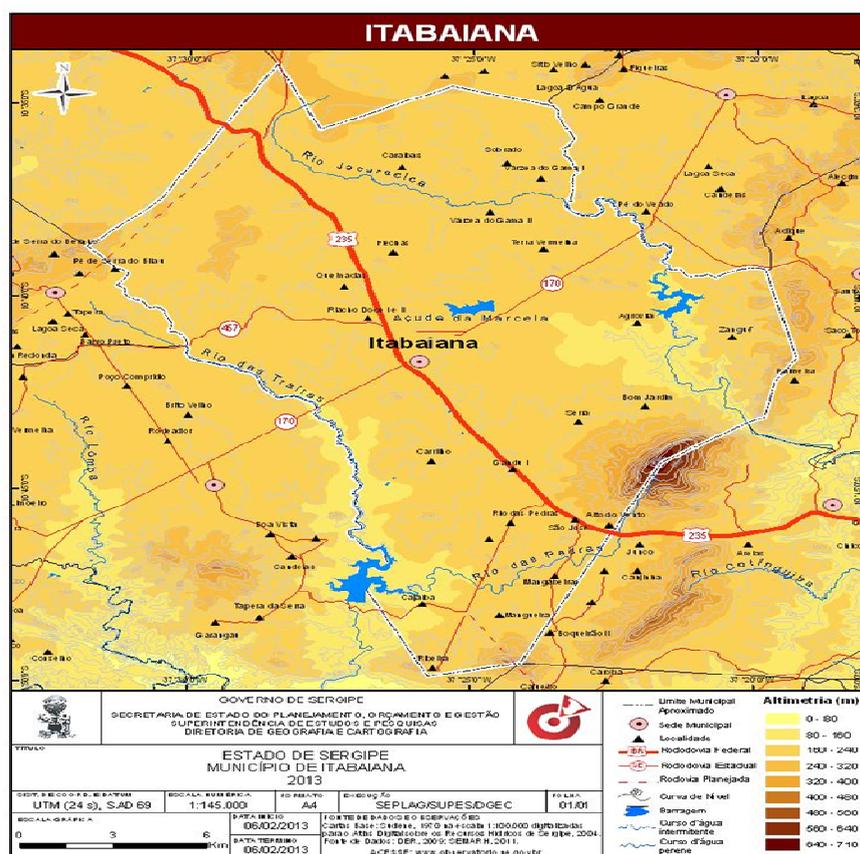
Em trabalho dissertativo de Adelli Carla Silva Nascimento (2011), a questão da exploração do trabalho camponês é abordada especificamente no município de Itabaiana/SE. O termo, pluriatividade, é suscitado como a salvação do meio rural, tudo isso porque o papel do Estado de salvaguardar o bem estar social não é cumprido. É observado que no município o trabalho com a terra não é predominante nas famílias que residem no campo, havendo uma coatuação do trabalho-acessório como algo que é “inerente ao camponês, na medida em que este não consegue reproduzir-se na própria terra, busca trabalho noutras propriedades e, independente deste trabalho ser agrícola ou não-agrícola, o camponês está praticando o trabalho acessório” (NASCIMENTO, 2011, p. 18). Ou seja, os próprios camponeses angariam maneiras de permanecer na terra como forma de sobrevivência e resistência.

Esta autora disserta sobre a territorialização do capital no meio rural e demonstra que o camponês local tem se adequadado às condições que são impostas em sua realidade pelo capitalismo, desenvolvendo o trabalho em outros ramos que não somente o trabalho com a terra. Ou seja, mesmo a pouca expressividade do setor

industrial na região, tem a produção de castanha, as casas de farinha, o trabalho doméstico, as cerâmicas, serviços gerais, autônomos, comerciantes, etc., corroborando com a assertiva de que a ocupação com o trabalho agrícola entre os moradores é muito pequena (NASCIMENTO, 2011, p. 101).

Na região do Povoado Carrilho, um dos focos da pesquisa de Nascimento (2011), situado a 6 km do município de Itabaiana, local também do nosso objeto de pesquisa, estima-se uma população em torno dos 790 habitantes²⁶, com uma escola pública municipal, um posto de saúde, uma lavanderia comunitária, um centro comunitário, uma Associação de Moradores, igreja, uma Associação dos Beneficiadores e Vendedores de Castanha. Ações como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e o Bolsa Família se fazem presentes na realidade do povoado.

Figura 8. Mapa Municipal de Itabaiana.



Fonte: Observatório de Sergipe. Mapa do Município de Itabaiana, 2013.

²⁶Dado adquirido do cadastro do posto de saúde do povoado em meados de 2014.

O Povoado Carrilho é conhecido pelo trabalho das famílias na produção e beneficiamento da castanha. Como aponta Costa (2011):

A extração vegetal do produto dá-se de forma manual nos sítios e fazendas que conservam os pés de cajueiro, mas não há interesse pela produção do produto em larga escala, já que dentro da cadeia produtiva da castanha de caju, Sergipe tem o papel de beneficiar a castanha que vai ser comercializada no mercado interno nacional (COSTA, 2011, p. 61).

A castanha *in natura* advém dos estados da Bahia e do Piauí e a sua produção se destina aos estados da Bahia, Rio de Janeiro, Alagoas, Brasília, São Paulo, dentre outras localidades ao sul do Brasil. Cada família tem uma ‘casinha’, onde é desenvolvido o labor de terra e quebra da castanha ao longo do povoado, e neste trabalho estão envolvidos: crianças, adolescentes e adultos, pois as famílias contam com cada membro para aumentar a renda e melhorar sua condição de vida. O trabalho com a terra diminuiu bastante nos últimos tempos devido à falta de incentivo e a concorrência com as máquinas. Nesta comunidade o trabalho com a terra não é predominante, a maioria dos que possuem algum pedaço de terra cultivável é para subsistência.

4.1. IDENTIFICANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos entrevistados foram: coordenadores, professores e monitores, contabilizando treze entrevistas. Entre os coordenadores e professores estão profissionais com tempo de experiência na educação que varia entre dez e trinta anos, e com atuação na instituição entre dois e dezessete anos. Os monitores são profissionais em formação acadêmica com tempo de atuação na escola entre nove meses e dois anos. Registra-se que todos os profissionais são residentes da área urbana, exceto um que reside no mesmo povoado. Abaixo, quadro descritivo dos sujeitos:

Quadro 3. Profissionais da Educação

Entrevistado	Formação	Tempo de atuação na escola	Cargo/Série de atuação
Coordenador 1	Pedagogia	17 anos	Coordenação
Coordenador 2	Magistério e História	2 anos	Coordenação Pedagógica
Coordenador 3	História	2 anos	Ex-coordenador
Coordenador 4	Pedagogia	-	Ex-coordenadora do PME
Professor 1	Letras Português	2 anos	5° ao 9° Ano
Professor 2	Matemática	11 anos	5° ao 9° Ano
Professor 3	Pedagogia	2 anos	Polivalente 1° Ano
Professor 4	Pedagogia	2 anos	Polivalente 4° Ano
Professor 5	Magistério e Letras Português	7 anos	Polivalente 3° Ano
Professor 6	Magistério e História	2 anos	Polivalente 2° ano
Monitor 1	Graduando em Educação Física	2 anos	Oficina Capoeira (PME)
Monitor 2	Graduanda em Matemática	1 ano 7 meses	Oficina Acompanhamento Pedagógico (PME)
Monitor 3	Graduanda em Artes Visuais	9 meses	Oficina Teatro (PME)

Fonte: Diário de Campo, 2014.

4.2. AS VOZES DOS ENTREVISTADOS

“[...] nada substitui a percepção do entrevistado no ambiente de gravação. Portanto, uma entrevista não é apenas uma coleção de frases reunidas em uma sessão dialógica. A performance, ou seja, o desempenho é essencial para se entender o sentido do encontro gravado (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 22).

Meihs e Holanda (2007) destacam bem a importância do papel que desempenha o pesquisador diante dos seus sujeitos, de como deve se portar e se dirigir durante a

realização do trabalho de entrevista, para que se tenha uma boa impressão e seriedade que a pesquisa carece. Portanto, diante da nossa pergunta norteadora, para saber os significados atribuídos ao Programa Mais Educação/Educação integral pela comunidade escolar, elencamos os seguintes eixos para análise a partir das entrevistas: o conceito de Educação Integral - o conhecimento sobre o PME; as dificuldades enfrentadas; o rendimento dos alunos; o que há de significativo no PME; a ampliação do tempo da criança na escola e sugestões para o melhor desenvolvimento do programa.

4.2.1. O Entendimento sobre Educação Integral

Os referenciais que analisamos apresentam a Educação Integral por dois vieses: a Educação Integral a partir do prolongamento do tempo escolar (LECLER e MOLL, 2012; MOLL, 2009) e como formação completa do homem no sentido *lato*, (BAKUNIN, 2003; COELHO, 2005; GUARÁ, 2006) abrangendo o conhecimento moral, cognitivo, emocional, físico. E sobre a Educação Integral para o Campo a reflexão de Nunes (2013), Lucas; Wizniewsky (2009) e Carneiro (2007) nos esclarecem sobre as especificidades dessa educação para o meio rural.

Para compreender o conceito de Educação Integral pelos sujeitos, solicitamos que expusessem o que entendem sobre o tema. Quando interpelamos essa questão, aos professores, monitores e coordenadores, fica demonstrado que nem todos detêm uma definição clara do que vem a ser a Educação Integral. Eles transmitem aleatoriamente suas ideias sobre o tema, tendo em vista também o que é concretizado através do PME na escola.

O Coordenador 1 entende a Educação Integral como um atendimento integrado dado ao aluno, de ter o domínio de um conteúdo reforçado no contraturno. Estabelece a importância da socialização e da oportunidade dada aos mais carentes já que a escola dispõe dos materiais.

É você dar, assim, um atendimento integrado, dar uma continuidade. Como a gente tenta trabalhar nessa questão do reforço, ao que vivencia no turno que ele estuda e que isso seja ampliado, dê uma continuidade em trabalhar, socializar, trabalho em grupo, desenvolver pesquisa, que muitos que a gente sabe que se levar pra casa tem acompanhamento, tem material às vezes disponível, tem acesso a “enes” coisas, e que outros não têm, e a Educação Integral vem pra atender a todos, que todos tenham acesso sem exclusão (Coordenador 1).

Mas não basta que se dê o acesso, é importante destacar que a Educação Integral e sua proposta dentro do PME visam à qualidade na educação, à superação das desigualdades e da situação de vulnerabilidade e risco social.

[...] o debate não se pauta somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, com aprendizagem, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino. O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia (BRASIL, 2013, p. 13).

Enveredando pelo discurso da estrutura da escola e da integração entre os atores sociais, a fala do Coordenador 2 demonstra que de alguma forma essa ideia de Educação Integral ainda se trata de uma utopia, tendo em vista o que é concretizado nas escolas.

Deixe eu ver viu... É porque assim, na realidade as pessoas falam que a educação tem que ser integral, e não sei o que... Mas pra uma educação integral dar certo primeiro a gente tem que ter assim, as estruturas, mas também a gente não pode só dizer que a culpa é só das estruturas das escolas. A gente tem que ver, assim, pra educação tanto integral como a normal, a regular funcionar tem que todos estarem unidos e saberem o que querem e ter noção do que é educação (Coordenador 2).

Apesar de não nos esclarecer seu entendimento sobre a Educação Integral, o Coordenador 2 apresenta uma compreensão importante a ser considerada, a partir de tudo que vivencia na prática, que é saber o que é Educação, porém, também não nos traz como compreende essa educação.

Sobre educação, Antônio Joaquim Severino (2006) indica que esta vai além da transmissão de conhecimentos ou processo institucional ou instrucional:

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano (SEVERINO, 2006, p. 621).

E é necessário ver o professor como o mediador no processo de formação, como condição para a formação do sujeito. Assim, é preciso que o docente se reconheça neste papel e o entenda como insubstituível.

O Professor 1 ainda vacila em discernir se a Educação Integral é para ajudar no currículo ou a permanência do aluno na escola nos dois turnos:

Então, eu entendo que é uma educação que vai ajudar a... ao aluno naquele estudo né... como é que eu posso dizer assim?! No tradicional, né... numa ajuda pra o currículo dele. De manhã ele está lá no colégio tendo sua aula normal e a tarde tem essa ajuda. Não é assim a integral?! Ou é aquela que fica o dia todo? [...] Então é assim mesmo. De manhã a aula normal e a tarde tem essa aula, né. Que tem aula de banca de português e matemática, e dá ênfase em música, né... teatro, né... essas coisas assim... capoeira (Professor 1).

O profissional tem uma visão limitada em relação à Educação Integral, não reconhecendo o alcance que esta educação pode ter. Uma das falas que mais se aproxima da proposta de uma Educação Integral, ou pelo menos encadeia melhor as ações, de uma formação integral que também é defendido pelo PME, contempla como:

[...] uma oportunidade de que o aluno tem de desenvolver suas potencialidades. Ao aluno deve ser oferecido uma educação não só de conhecimentos específicos, ali de conteúdo. Mas também oportunidade dele poder participar de uma atividade de recreação, uma atividade de arte, uma atividade de musicalidade, e assim... atividades onde ele possa também estar interagindo com outras pessoas e com outros conhecimentos (Coordenador 4).

Cabe notar que o Coordenador 4 não cita o termo *ampliação do tempo*, demonstrando assim uma visão mais abrangente e significativa do alcance da melhoria no ensino que a Educação Integral pode promover não somente através do tempo ampliado, mas com a sua qualidade. Observação também pertinente na dissertação de César Ricardo de Freitas (2009) quando ele aponta:

Pode-se dizer, também, que a preocupação com as artes, a música, o teatro, a pintura, etc., está comprometida com as bases culturais da democracia, inclusive, como uma forma de se combater o totalitarismo, revelando uma perspectiva de integração social e, portanto, de sua concepção de Educação Integral (FREITAS, 2009, p. 51).

Nesta perspectiva, a Educação Integral compreende a liberdade, a democracia o acesso às artes como rebatedoras da condição de dominação, exploração e alienação. Permite, consideravelmente, que os sujeitos ultrapassem todas as grades e limitações

impostas, podendo superar a situação de pobreza e miséria e atingir o desenvolvimento adequado para si e seu meio.

A maioria dos entrevistados conceituaram a Educação Integral como sendo essa ampliação do tempo da criança na escola. Porém, nenhum dos sujeitos traz a questão do campo para a discussão de Educação Integral neste contexto. Ainda, o Professor 4 entende que significa a permanência do aluno na escola em tempo ampliado e isso deve estar aliado a boas condições estruturais da escola.

Eu entendo que a educação integral seja uma educação de maneira que o aluno fique no estabelecimento escolar o dia inteiro, né, das sete às cinco. Mas, pra isso, acredito que seja necessário uma boa estrutura. Né. Esse aluno tem que permanecer esse tempo integral (Professor 4).

O Professor 5 também traz o tempo do aluno na escola como a realização da Educação Integral, mas não esclarece como esse tempo deve ser distribuído, ou seja, persiste a limitação quanto a compreensão de Educação Integral como restrita ao tempo de permanência no estabelecimento escolar.

É um tempo, né, intensificado do aluno na escola, né. Em vez dele estudar quatro horas, ele estuda oito horas, não é isso? Porque é manhã e tarde. Então é um tempo exclusivo do aluno na escola (Professor 5).

O Monitor 1 dá ênfase ao tempo que a criança passa na escola, contudo enxerga como uma forma de melhorar a educação a partir do momento em que retira a criança do ócio e da criminalidade e oportuniza o contato com outras atividades na escola.

Educação integral, na minha opinião, assim, é... uma forma que o aluno ele vem pra escola, passa o dia todo na escola... e além das aulas didáticas, assim, ele vai ter esporte, alimentação... vai ter todo o acompanhamento praticamente o dia todo ali na escola, né... no horário convencional da escola. Entra às sete da manhã e sai cinco da tarde. Pela manhã ele tem as aulas normais. De tarde ele vai ter o esporte, cultura... ou vice-versa, né, quem estuda de... Entendeu? É uma forma de melhorar também a educação, não é. Que muitas das crianças passam a manhã na escola e à tarde fica pelas ruas... muitos não tem estrutura familiar e acaba entrando em caminhos aí negativos, não é... Entendeu? (Monitor 1).

Sua compreensão gira em torno do combate à violência, ou à sua prevenção, porque a Educação Integral incumbe aos alunos atividades extras que os previne do

contato com a criminalidade, além do acesso à cultura e outras formas de desenvolvimento e aprendizagem. Como bem apresenta Paro (1988):

[...] o tempo vivido na escola protege os alunos das agruras da rua, do bairro e também, juntamente com a orientação do professor, possibilita a utilização pedagógica de instrumentos como os recursos audiovisuais, o rádio, a televisão que 'podem ajudar, mas não substituir o professor' (PARO, 1988, p. 83).

O Monitor 2 estende sua compreensão de Educação Integral para a aplicação diminuta do PME, como política pública do Governo para ampliar o tempo e reforçar os conhecimentos dos alunos.

É uma educação assim, onde o governo criou, né, para que os alunos pudessem ficar mais tempo na escola. Ou seja, ele estuda pela manhã e fica durante o turno da tarde também pra poder reforçar mais os conhecimentos do aluno (Monitor 2).

As perspectivas apresentadas pelos sujeitos nos revelam uma problemática inicial para a efetivação do PME, ou seja, o domínio da proposta. Os sujeitos evidenciam em suas narrativas a ausência de um entendimento mais consistente em relação ao tema sugerido insuficientemente recaem na concepção de tempo ampliado, quando muito, qualificado da criança na escola, resultando em novas aprendizagens e oportunidades. Além de tudo, percebemos que as falas são indiferentes no que diz respeito ao contexto campesino, pois não abordam as especificidades deste meio para a implementação do Programa.

4.2.2. As Dificuldades Enfrentadas para Receber o Programa

Ao procedermos pelo questionamento sobre as dificuldades encontradas para receber o Programa, a maioria dos entrevistados ressalta o problema da estrutura da escola para o enfrentamento diário:

O Coordenador 1 exprime a necessidade de uma espaço próprio para que o PME se realize, porque o espaço da escola não é capaz de suprir a demanda de alunos.

[...] a gente vê realmente, quem conhece a escola. A quantidade de alunos que a gente tem, a quantidade de alunos que participam, deveria sim ter um espaço adequado para o Mais Educação (Coordenador 1).

O Coordenador 3 reclama a ausência de espaços necessários para desenvolver o Programa, pois os alunos não dispõem de um lugar adequado para descansarem enquanto aguardam o turno seguinte.

[...] a questão de espaço, porque os alunos vão ficar na escola vinte e quatro horas, né... entra de manhã e só sai à seis horas, né. No horário... quem estuda pela manhã está na sala de aula, os que estudam à tarde já estão nas oficinas. Quem estuda de manhã, à tarde vai estar nas oficinas, né. Precisa-se de que: de alimentação, de lanche, né. De banheiro, de espaço pra ter o seu descanso e a escola não tem esse espaço. É implantado porque tem que ser implantado, e a gente tem de aceitar (Coordenador 3).

Assim como bem nos traz em sua dissertação, Debastiani (2009) observa que:

Pelas experiências que tenho vivenciado no cotidiano da Escola de Período Integral, percebo que propostas dessa envergadura não podem ficar restritas apenas a questões do tempo ampliado, como parâmetro para que se efetive a educação integral. Torna-se imprescindível que se planeje, em primeiro lugar, uma estrutura física, que assegure conforto, bem estar e segurança, como condições adequadas para que se desenvolva o processo educativo de forma eficiente e agradável (DEBASTIANI, 2009, p. 61-62).

Esta autora ao discutir a escola de período integral apresenta que é necessário a junção de fatores como uma gestão democrática, a interdisciplinaridade, sem esquecer a estrutura física das escolas. O Professor 1 também ressalta essa dificuldade espacial da escola para atender o alunado:

[...] o espaço físico, quer dizer a falta de espaço físico, né, apropriado para Mais Educação. Porque o Mais Educação ele requer um espaço físico específico. Tem que ter banheiro, tem que ter coisa separado de menina, de menino, pra trocar de roupa... todo aquele aparato, né. E não é o que eu vejo lá na escola que eu trabalho (Professor 1).

O Monitor 1 além de destacar o problema da estrutura física, suscita a questão dos recursos humanos, porque mesmo com a chegada do PME, exigindo novas demandas, a escola não teve acréscimo no número da equipe de apoio e isso, deveras, recai em dificuldades.

Então, é... as dificuldades são essas: primeiro, estrutura, entendeu?... estrutura. Tem que ter um lugar específico pra o mais educação. Já que

o aluno passa o dia praticamente todo na escola, ele vem de manhã, só vai a tarde. Então ele precisa tomar banho, ele precisa... ele vai se alimentar, ele vai almoçar, ele vai lanchar... entendeu? Então não tem essa estrutura. Vocês vêem uma escola como essa tem dois ou três banheiros, você imagine vindo aquela avalanche de alunos?! Aí duas serventes, um chuveiro só... Imagine?! A melação que fica na escola, entendeu?... a bagunça. É complicado, entendeu? Então, primeiro essa estrutura (Monitor 1).

Há o apontamento para outros aspectos das dificuldades, como: o comportamento dos alunos, a falta de acompanhamento dos pais, o esclarecimento sobre o programa. E desabafam:

[...] eu vi que alguns pais rebatiam realmente essa questão. Eles não conseguiram assimilar o objetivo do programa ainda, infelizmente (Coordenador 1).

O Coordenador 1 destaca uma certa resistência por parte dos pais, dadas as condições deficitárias da escola, mas não apresenta soluções de como reverter essa situação. É um problema apenas constatado.

Já o Professor 4 destaca vários problemas em sua fala. Em sua concepção a Educação Integral não acontece porque as atividades não são desempenhadas como deveriam, e os problemas partem desde a capacitação dos profissionais à presença da família na educação dos filhos.

A questão da rebeldia. Pais que não liga pra filho. Pai acha que a escola tem que ensinar a falar, sentar, postura... e tem de fato. Mas quando a criança vem pra cá, sabe que ela já vem sendo alfabetizada, ela já vem alfabetizada. Porque se você mostrar um rótulo de coca-cola ele já sabe. Mas se você pede pra ele sentar corretamente, ele não sabe. Se você pedir pra ele se dirigir a alguém, ele não sabe. Essas metas tem que ser da responsabilidade da família. A família tem que começar a trabalhar isso aí, porque se não vai transferir toda essa carga pra escola. E onde a gente vai ficar? Onde a meta da escola é atribuir ao aluno, conhecimento. Até regra de higiene a escola hoje vai ter que dar. Então isso aí a família tem que ser trabalhada, a família precisa ser ajudada. A família tá se acabando, e a criança tá aprendendo lá e tá transferindo aqui dentro. Então, a gente vai ficar com essa criança o dia todo? Se não tem atividade, se não tem profissionais adequado. Então esse tempo integral aqui não vai servir de nada também (Professor 4).

De igual forma, Debastiani (2009) também reflete sobre essa problemática da falta de estrutura familiar que respinga no processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. E assim ela se coloca:

Assim como a escola, a família também vive atualmente uma situação de crise de valores ou crise de identidade, sendo que toda essa complexidade de relações tem implicações diretas no ambiente escolar, o que repercute na aprendizagem (DEBASTIANI, 2009, p. 19).

E mais uma vez são apontadas questões fundamentais para a implementação de um Programa com sucesso. O Professor 5 menciona as questões que não estão definidas de maneira clara para os pais e os professores, prejudicando a aplicação dos pressupostos do PME.

[...] a questão da estrutura do ambiente escolar, a questão também dos projetos que devem ser desenvolvidos, das ações, das metas a serem atingidas. E também do maior esclarecimento tanto aos pais, como aos educadores, desse programa (Professor 5).

O quesito, esclarecimento, também é essencial para a efetivação do Programa. Se as partes não entendem os objetivos da ação do Mais Educação, também serão incapazes de estabelecer qualquer significado e importância que este venha a ter na sua comunidade. O Monitor 1 cita o comportamento das crianças e adolescente do povoado como sendo um fator preocupante, pois a falta de orientação por parte dos pais e o papel que essas crianças assumem também dificulta no desenvolvimento do trabalho dos professores.

Uma das dificuldades também interessantes que acontece na escola, principalmente aqui no Carrilho, é que aqui no Carrilho as crianças, acho que elas pularam, uma grande parte pularam uma das fases do desenvolvimento, como dizia lá Jean Piaget, né... pré-operatório, sensório... então, assim, eles passaram, estão passando de viver a fase de criança pra querer já ser adultos ou adolescentes, entendeu? E muitos deles tem essa questão da castanha que eles vão trabalhar, entendeu? Então um turno eles estudam, no outro eles vão quebrar castanha, entendeu? Que aí já vem essa questão da digital deles, na quebra de castanha perde a digital, coisa e tudo vai... E assim, muitos querem namorar muito cedo, casar muito cedo, né? Então é aquela coisa, é a base em casa mesmo que teria que ser fortalecida aqui na escola, entendeu? Eu acho que é uma das grandes dificuldades do projeto aqui é essa. E a comunidade também que não ajuda nesse ponto de vista, né?

De saber que criança tem que ter as fases do desenvolvimento dela, que criança é uma coisa, que adolescente é outra (Monitor 1).

Podemos dizer que estes são problemas de dificuldades gerais de uma instituição de ensino e não estão restritos ao Programa de Educação Integral, ao PME, mas o atinge sobremaneira. Pois, se não houver a colaboração de todos, dificilmente um ação por si só será capaz de atingir suas metas.

4.2.3. Sobre o Rendimento dos Alunos

No tocante ao rendimento dos alunos a partir do Programa Mais Educação, fizemos o seguinte questionamento aos docentes e monitores: Como está o rendimento das crianças que frequentam o Programa? Houve alteração ou não? Em que aspectos? As respostas não variaram muito, e os sujeitos não vacilavam em responder.

Não, houve. Não vou dizer que não teve rendimento, porque teve, pouco, mas teve, né. Por exemplo na... eles ficaram mais amáveis, mais calmos, menos agitados, entendeu... eu achei eles assim, menos agressivos. Eu achei... agora, como eu lhe digo, tudo puxado pra parte lúdica do Mais Educação. Quando você me pergunta: E aí, na parte do português e da matemática, né, mudaram? Teve melhoras? Então, eu vi um pouquinho de rendimento na leitura, mas foi pouco. Mas eu vi, não vou dizer que eu não vi não. Mas também tem pouco tempo que M2 tá. Porque antes era só capoeira, violino, dança... essas coisas. Antes não tinha não uma menina que ensinasse assim, o português... pelo menos assim né, então às vezes tinha e às vezes eu não tava sabendo. Eu sei que essa eu sei, né. M2 pegou diário de matemática, diário de português... fez uma tabela do que tá fraco, do que não tá. A gente manda atividade xerocada pra trabalhar com eles lá. E a gente vê que chega isso respondido, entendeu. É nessa parte aí que isso é bom, só que tem pouco tempo né. Mas no que tá dando certo, né... (Professor 1).

O Professor 1 reconhece que houve pouco rendimento a partir das atividades do Mais Educação, isto se devendo às aulas de reforço, mas antes disso não detectou nenhuma alteração no comportamento dos alunos. Merece destaque o fato de que o Programa está na escola há três anos, mas o professor não demonstrou conhecimento dos outros trabalhos desenvolvidos até ali, o que significa ter havido falha na interação entre monitores e professores, entre Programa e escola.

O rendimento dos alunos na minha disciplina ao longo dos poucos anos de implantação do Mais Educação continua quase o mesmo. O índice de reprovação continua sendo alto. Esse ano é que está havendo uma

mudança no reforço de turmas com mais dificuldades de aprendizagem da escola. Creio eu que surta um efeito maior (Professor 2).

Apesar de não perceber muita variação no rendimento dos alunos, o Professor 2 vislumbra que a partir do trabalho desenvolvido com as aulas de reforço possa ter melhores ganhos mais adiante, mas por ora os avanços são quase incipientes em sua concepção.

Olhe, eu vejo assim, entendeu? Por não funcionar como deveria funcionar, eu não vejo muito avanço, certo? Eu não vejo muito avanço. É tanto que a maioria das escolas o IDEB deu uma caída, né? Ou então permaneceu, porque a cada ano ele tem que tá aumentando, né? Até mesmo pelos investimentos que são feitos. Agora, assim, qual é o lado positivo? O que eu falei... muitos deles vem pra escola, tem alimentação, tem muitos que não têm em casa, muitos deles tem acesso a esportes que jamais na zona rural poderia ter... que aí ser professor. Ah, eu sou monitor de capoeira, mas eu me considero educador, entendeu? Ali, através do esporte a gente vai passando coisas boas, ói assim, assim, ensinando, então você vê que tem uma parcela que realmente absorve, entendeu? Incentivo... mostrar, ói é importante fazer esporte que a educação não tá atrelada só à sala de aula, ou só à escola, a educação tá envolvida em tudo (Monitor 1).

O Monitor 1 aponta que o rendimento dos alunos está demonstrado na queda no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, apesar de não apresentar os índices atingidos pela escola²⁷, e atrela o fator rendimento às novas oportunidades educativas sendo capaz de exaurir a marginalidade da vida de crianças e jovens. Além de perceber a importância do papel do educador em conduzir crianças e jovens na educação.

Rapaz a questão desse rendimento na minha sala de aula eu não vejo nada. Eles não falam a respeito do Mais Educação. Eles falam a respeito do PETI porque tem uma banda de flauta doce e sai pras excursões. Ele interagem muito com a gente a respeito do PETI, que é outro programa que eu não tenho o conhecimento a mais, a fundo do que é o PETI. Eu nunca participei de reunião, e tudo mais. Do Mais Educação eu já participei de reunião, do tempo em que eu pude participar, e de umas reuniões do Mais Educação a gente vê o programa lindo e maravilhoso, o programa é rico, o programa tem tudo. Mas os alunos e até profissionais do Mais Educação também tá lá embaixo pra desenvolver essa habilidade. Porque é um programa bom, é um programa que assiste, que ajuda o aluno... (Professor 4).

²⁷Segundo dados obtidos no site do INEP, a Escola Municipal José Filadelfo Araújo em 2009 obteve média de 4.2 no IDEB. Em 2011 essa média caiu para 3.0 e em 2013 estava com 3.6, ou seja, houve um aumento sensível, apesar de não atingir a prevista de 4.8.

O destaque da fala desse professor vai para a preparação do profissional que desenvolve as oficinas, por causa disso o aproveitamento do aluno não é percebido. Reclama também a falta de planejamento e informação que suscita outras problemáticas. Sobre isso o mesmo reforça:

Então capacite os profissionais. É isso que eu vejo... É por isso que tem professores do Mais Educação que está em distorção à sua série, ou seja, tá em atividade desviada. Vai adiantar de que? Se a minha oficina é letramento, eu tenho que trabalhar com letramento, eu não vou ter que trabalhar com meu aluno a parte de matemática, reforço. Pra quê? Eu tenho que tá lá na prática... meu filho, você fez o que de português? O que que eu vou ter que tá... E outra, precisa da interação: Programas – Escola. E tá muito distante. A gente nunca sentou pra decidir isso aí. Veio haver agora algumas dessas coisas por conta do IDEB, porque o IDEB tá baixo. Ah, vai ter que se somar, vai ter que se somar... Mas, como é que se soma, se você não tem planejamento, se você não senta com esses outros programas? Pra decidir, pra mostrar, pra ver os objetivos, pra repassar, pra um tá repassando ao outro, ajudando ao outro... você não tem. Como é que você vai desenvolver um trabalho de Mais Educação? Pra mim se tornou condenação (Professor 4).

O Professor 4 elenca problemas que evidenciam a ausência de interação entre as escolas e o Programa respaldando na sua eficácia. Ou seja, o Professor considera que o Programa está desconectado da realidade escolar. Já o Monitor 2 considera que houve sim rendimento nos alunos assistidos pelo Programa:

Graças a Deus, os meus progrediram muito. Não sei se você percebeu aqui hoje na aula, o reforço do sexto ano, muitos alí melhoraram, vou dizer, quase 100%. [...] Principalmente português e matemática que eu trabalho mais né. A de matemática me agradece muito, porque os meninos melhoraram muito mesmo. Graças a Deus! (Monitor 2).

O olhar positivo quanto ao rendimento alcançado, pelo que demonstra o Monitor 2, desperta controvérsias a partir das falas dos outros professores. O fato de se ter obtido uma melhora no desempenho dos alunos em algumas matérias não significa que o Programa está sendo bem visto por todos. Eles consideram o PME proveitoso por outras questões, que não o maior domínio dos conteúdos, pois nesse quesito o Programa deixa a desejar. Embora eles sejam desejosos de que o Mais Educação estivesse para dar assistência nas dificuldades que os alunos têm, nos problemas enfrentados em sala de aula.

Então... no caso, pronto... Eu não acho o Mais Educação assim... pra mim se tiver um reforço escolar, né, que pegue aquela criança que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe as operações matemática... Se tivesse um reforço mesmo, pra aquela criança ali... não, vou pegar no pé! Aí tudo bem, ajudaria (Professor 3).

Porque se tem um grupo de capoeira, um grupo de dança, de teatro, de pintura... que o aluno possa expressar seus sentimentos e também ele venha entender o que é limite. Saber o que é regras, entendeu? O que é disciplina, e também a questão da socialização. E as regras de convivência, os combinados (Professor 5).

A proposta do PME não é que se reproduza mais do mesmo porque a “Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano” (BRASIL, 2013, p. 17), mas cabe destacar como os sujeitos significam o Programa através do reforço de conteúdo e da disciplina.

Segundo o Professor 3, apesar dos ganhos em relação às mudanças no comportamento das crianças e do contato com outras atividades através do Programa, em relação à aprendizagem o mesmo não destaca avanços:

Ah, eu acho eles mais ativo, mais assim, esperto, eles ficaram mais espertos. Só que no aprendizado, como eu ensino, né, o primeiro aninho, eu não vejo... de ah, porque ele tá aprendendo ler e escrever... eu acho que isso talvez não tenha. Eu não acho que tá aprendendo assim, de ensino-aprendizagem, eu não tô vendo essa coisa não, muito diferente. Mas, não tá me atrapalhando em nada não. Nem tô vendo resultado, nem vantagem nem desvantagem pra mim. Pra mim. Agora, pra eles como eles tão tendo essas modalidades diferentes. Artes. Tá ótimo pra eles, eles estão gostando (Professor 3).

Essa negativa também está presente na fala do Professor 5, sendo que seus alunos são assistidos com as aulas de reforço. Mesmo nesta condição não apresentaram bons resultados nas disciplinas, com o aproveitamento baixo da turma.

Infelizmente eu não consegui ver que teve muito rendimento não. O rendimento continua baixo, porque se eu peguei essa turma de trinta e dois alunos, e frequentam vinte e oito, e onze continua com a mesma dificuldade... Então, eu acredito que esse rendimento não foi tão expressivo (Professor 5).

O professor 6 destaca um pequeno avanço em seu único aluno que participa do Programa, vendo a dificuldade dele devido à falta de acompanhamento da família, esse professor considera que houve melhora na leitura com o PME.

Olhe, eu tenho um, porque os outros se inscreveram, mas não participam não. E o rendimento do meu aluno que frequenta o Mais Educação... bom, muito bom... eu daria bom pra ele. [...] De comportamento eu acredito que não, porque ele é indisciplinado mesmo, ele é mal comportadozinho. Agora, assim né, a pessoa que ensina ele, ela toma a leiturazinha, então ele desenvolveu mais. Porque ele não tem acompanhamento da família, então ele tá se desarmando mais com... eu coloco os texto pequeno pra que ele possa ler, só que como ele não tem ajuda, aí eu disse assim: peça à menina do Mais Educação pra que ela vá lhe ajudar... então ele se desenvolveu mais (Professor 6).

Então, este professor percebe como positiva a participação do seu aluno no Programa, mesmo não tendo avanços em muitos aspectos, mas reconhece que o mesmo teve algum sucesso. É bem verdade que a falta de acompanhamento em casa torna o quadro ainda mais preocupante e, talvez, a participação no Programa seja a única alternativa para superar essa lacuna.

4.2.4. O que há de Significativo no Programa

Sabendo-se da importância da implementação de um Programa como o Mais Educação em uma comunidade rural, quisemos saber o que os atores coordenadores veem de significativo neste processo. As respostas se concentram no fato da escola funcionar em período integral e do acesso às novas oportunidades educativas aos alunos.

Bem, o que tem de mais significativo é a questão de ser o tempo integral, não é? Dá um apoio, um suporte ao aluno nas horas que eles não tão em sala de aula, que ensina de maneira... de maneira... que eu quero dizer assim... de uma maneira mais descontraída, não é aquela rotina, não é? Então, é uma coisa assim, que... é bom (Coordenador 3).

No programa, pra mim essa questão do aluno ter oportunidade de vivenciar outros aprendizados (Coordenador 4).

Quando a gente trabalha na união, com a colaboração de todos o programa é benéfico, muito bom, porque assim, vai transformar esses meninos que não tem, assim, onde ficar, eles vão ter onde ficar agora

porque eles vão ficar na escola. Além de ter onde ficar, eles vão ter uma tarefa pra fazer, e ainda tem a união que depois eles vão se juntar pra apresentar, né (Coordenador 2).

Eu vejo a questão assim, que é interessante? É. Atividades diferentes que eles não tinham conhecimento e hoje eles têm conhecimento e possa participar. E a questão da socialização, porque quando a gente trabalha no ensino regular, eu tenho um aluno do quinto ano ele vai ficar em uma turma, do sexto ano... e aqui no Mais educação eles vão trabalhar em grupos, socializar como um todo (Coordenador 1).

Mas, até que ponto a ampliação do tempo do aluno na escola, as atividades diferenciadas são elementos que justificam a permanência de um Programa de Educação Integral numa comunidade do campo? Seriam eles capazes de reverter os problemas vivenciados na Educação do Campo? A proposta de Educação Integral no Campo contempla aprendizagens representativas para a cultura camponesa? Nos pareceres que não há diferenças significativas se olharmos para as oficinas desenvolvidas na escola, como: o Teatro, a Capoeira, o Acompanhamento Pedagógico e a Música. Nunes (2013) indica que é necessária uma conexão com a realidade do aluno, para que ele perceba o valor da sua terra e a possibilidade de nela poder permanecer dignamente. Ou seja, a proposta do PME para o campo, deveria considerar como base para sua implementação a valorização da cultura dos sujeitos e o campo como lugar de vida,

Urquiza e Nascimento (2012) ao tratarem da experiência de ampliação do tempo escolar nas aldeias no estado do Mato Grosso do Sul também se atentam para algumas questões:

[...] como considerar as diferentes culturas, linguagens e vivências dos povos indígenas no Brasil, na tentativa de ampliar o tempo educativo, sem cair, simplesmente, na ampliação de uma realidade repleta de contradições e ambivalências, que é a realidade atual de grande parte das escolas nas aldeias deste país? Ou ainda, como ampliar o período escolar sem repetir práticas atuais de um currículo tradicional (disciplinas de matemática, português, etc.), seguido de um contraturno em que se oferecem atividades optativas de esporte, cultura, lazer para tornar o tempo escolar mais atrativo para crianças e adolescentes? (URQUIZA; NASCIMENTO, 2012, p. 139).

Ou seja, mesmo com todo o aparato legal que reconhece as diversidades culturais existentes no país e que preza pelo seu respeito, ainda prevalece a inoperância em criar um currículo adequado a cada realidade. Os autores ressaltam que o ato de adaptar propostas de um contexto adverso a outro é no mínimo leviano.

4.2.5. A Ampliação do Tempo da Criança na Escola

A ampliação do tempo escolar prevê a Educação em tempo Integral ou pelo menos deverá conduzir a ela (LECLER; MOLL, 2012, p. 20). Assim, indagamos a seguinte questão aos professores: Qual a sua opinião em relação à ampliação do tempo de permanência da criança na escola?

Assim, é melhor na escola do que na rua, né... com certeza é melhor na escola do que na rua. Se essa criança fica em casa no turno oposto ao que ela estuda, essa criança não vai ter alguém pra ajudá-la no reforço escolar, porque os pais estão na castanha. E quando elas estão em casa elas também não sabem, a maioria dos pais não sabe ensinar aquele dever. Aí, o que que acontece? É melhor a criança na escola, né. Mil vezes melhor a crianças na escola (Professor 1).

Este professor destaca que a permanência da criança em tempo integral na escola é benéfica no sentido de protegê-la da rua, este é um ponto citado pela maioria, que considera a rua um risco em potencial para crianças e jovens. E também este tempo serve para assistir melhor o processo de aprendizagem.

Não digo que o Mais Educação é um programa ruim, o mesmo tem o objetivo de ampliar o conhecimento do aluno também em outras áreas. Embora a meu ver não venha surtindo o efeito desejado. Mas, de qualquer forma foi útil a ampliação desse tempo do aluno na escola. [...] Porque ela aprende a dança, né. Ele aprende a capoeira, então... não se limita às disciplinas de português, de matemática e de reforço. Ele tem outros conhecimentos (Professor 2).

O Professor 2, apesar de ter detectado falha no desenvolvimento do Programa, por perceber que seus objetivos são irrisoriamente cumpridos, se atentou para as atividades diversificadas e considera importante que estas façam parte do currículo do alunado, porque não limita o conhecimento, amplia-o. E outro fato destacado é o caso da proteção social:

Eu acho boa. Interessante. Entendeu? Eu acho interessante, eu acho que até pela realidade do nosso país, não é, onde uma grande parte das crianças não tem estrutura familiar. Quanto mais tempo ele passar na escola, que praticamente é uma segunda casa, não é... melhor. Agora, como eu falei pra você, é interessante que os professores tenham mais condições de trabalho, tenham mais pessoas, tenham mais estrutura. Porque não adianta chegar, fazer a escola de depósito também, não é... aí vai pegar lá... nem as crianças vão ter o aprendizado necessário, e vão

deixar os professores estressados. Porque se já é difícil a escola pública... é difícil, né, porque o professor pega alunos de várias realidades, né... várias realidades... como eu falei... sem estrutura familiar. Muitos vem pra escola só pelo fato da alimentação, não tem o acompanhamento em casa. No bairro onde mora tá sempre vendo coisas que não contribuem para a sua formação como uma pessoa, como cidadão... é violência, violência nos seus diversos segmentos, entendeu? Até mesmo dentro de casa. Então, assim, a escola pra receber esse projeto, pra ser uma escola integral ela também tem que tá preparada, não é?... os professores preparados psicologicamente, e a estrutura mais uma vez, né. É isso (risos) (Monitor 1).

De igual forma o Monitor 1 sabe da importância do Programa quando este tem o propósito de melhorar ou amenizar os problemas das escolas públicas, porém enxerga que precisa superar as falhas existentes. O fato de as escolas não estarem preparadas estruturalmente e os profissionais sofrerem com as tribulações do dia a dia faz com que todo o empenho seja derrocado. Guará (2006) também nos auxilia nessa reflexão:

Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral. A perspectiva que adotamos é, portanto, a da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes (GUARÁ, 2006, p. 15).

Concordamos com as afirmações de Guará porque a empreitada da Educação Integral no seu percurso histórico, muitas vezes, se apresentou como a panaceia para os males da educação, e isso não foi bem compreendido. Sendo assim, é viável começar por abolir os principais entraves que se impõem na educação destinada às camadas menos abastadas, se atentando para a questão da inclusão e de novas oportunidades educativas.

Na minha opinião, foi perfeito. Pelo menos saía da rua, né. Porque assim, os alunos que vem de manhã, à tarde a maioria deles vinha no outro dia sem o dever feito, né... Por que? Iam pra rua brincar... E aí, permanecendo na escola, o dia inteiro, integral, ajudou bastante. Eles mudaram mais o pensamento, vamos dizer. Eles vêm pela manhã. A maioria deles fica pro almoço. Como aqui moram quase tudo pertinho aí eles vêm, ficam pro almoço e à tarde ficam de novo pra poder estudar. Então, conseguimos tirar a maioria deles da rua, né. Por que o que? Tem sinuca aí vai brincar, estudar que é bom, nada. Mas foi muito bom (Monitor 2).

O Monitor 2 fala em mudança de pensamento, que o fato deles permanecerem na escola por mais tempo chama a atenção para outros interesses. Ou seja, a ociosidade e o fascínio pela rua ocupam outro lugar na vida das crianças e adolescentes envolvidos com o Programa.

Bem, eu acho bem mais interessante. Até porque hoje em dia é... a rua não tá oferecendo mais nada, né... assim, em questão de educação, e o colégio pelo menos vai trazer uma segurança, não é? O aluno aqui ele vai tá adquirindo conhecimento, vai tá bem mais seguro do que na rua. Eu vejo dessa maneira. O colégio ele... eu acho que assim, a criança ela vai está segura, porque a rua (Meu Deus do Céu!) Porque lá fora a questão de drogas, essas coisas né... má companhia. E aí, eu acho que é bem mais seguro estar na sala, assim, no colégio né (Monitor 3).

A escola é vista como refúgio de proteção, onde o sujeito é vítima de um sistema displicente com a situação de pobreza e desigualdade em que a maioria das pessoas vivem. Portanto, se a única função da ampliação do tempo da escola se restringir a isso estará descumprindo seu papel, pois

o aumento do tempo de estudo deve vir acompanhado da ampliação do acesso das crianças e adolescentes aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes, para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas (GUARÁ, 2006, p. 20).

Na visão do Professor 4 não basta que o aluno fique na escola em tempo integral, mas que isso esteja em compasso com a qualidade dos profissionais engajados e com o apoio das famílias.

Bem... eu concordo, com a relação do aluno passar... porque tem muitos que gostam. A gente tem umas famílias carentes, que eles ficam no intuito do almoço, no intuito de achar que vai vim uma dinâmica, uma brincadeira, que ele vai brincar. Mas eu acredito que se o aluno ficasse o tempo integral com educação de qualidade, onde seus programas, seus projetos fossem aplicados corretamente seria viável pro aluno. Viável o aluno aprenderia. Mesmo assim, é melhor que ele fique na escola do que muitos deles que tão por aí, ficarem nas ruas. Que eu vejo família que fica na escola, que não tem estrutura nenhuma de tá em casa. Então é melhor ele tá na escola. Porque evita de um horário extra que tá nas ruas se prostituindo, procurando fazer um mal... porque eu não me engano de que o próprio aluno que hoje tá dentro da nossa sala de aula, ele mesmo que tá lá fora praticando a violência. E a gente tem que correr atrás de programa pra tentar tirar essas crianças que estão na rua. Porque a violência hoje em dia a maior parte tá pelos adolescentes. Até

pré-adolescentes, 12, 13 anos. Então tem que ter programas que traga realmente, e profissionais que cuide dessas crianças... que a gente precisa ser atendido, a gente precisa de uma parte educacional onde venha nos ajudarmos na questão do psicólogo também pra esse tipo de pessoa, pra família. E a família é a base de toda... mas ela tá muito destruída. E “tão” transferindo toda essa responsabilidade toda pra escola. Então, o programa é bom, é. Mas precisa de profissionais que nos ajude (Professor 4).

Guará (2006) também aponta para o papel da família na educação dos filhos. E apesar de muito descaso,

além da expectativa de cuidado e proteção de seus filhos, há, nas famílias, o desejo de que o tempo maior de estudo seja uma abertura às oportunidades de aprendizagem, que são negadas para grande parte da população infanto-juvenil em situação de pobreza ou de risco pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 21).

O autor observa que mesmo com a crise que se abata nas famílias, essas reconhecem a importância da escola na vida dos seus filhos, e que estando nela não há com o que se preocupar, porque é um lugar que inspira confiança. Para o Professor 6 a ampliação do tempo da criança na escola é contemplada como:

[...] uma construção cidadã, né. Visto que hoje é melhor o aluno tá na escola do que na rua... porque, o que que anda acontecendo? A gente acaba perdendo muitos jovens, né, por conta da droga, a droga anda tomando conta, né... Porque hoje em dia os pais saem muito pra trabalhar, os filhos não ficam em casa, e ficam na rua. Então na escola além de aprender, eles participam de outros tipos de atividades diferenciadas das disciplinas que eles estudam. Porque, assim, se você for na educação (secretaria) você vai ver que lá tem um banner enorme, aí você vai ver que tem várias atividades que eles praticam (Professor 6).

O posicionamento dos sujeitos tratados acima demonstra que, o fato da Educação Integral estar impedindo crianças e adolescentes de frequentarem as ruas por tempo demasiado, e lidar com a ausência familiar não são coisas que se distingam do binômio campo-cidade. Ou seja, nesta perspectiva, fica reafirmada a integração de que fala Wanderley (2001) do fim do isolamento entre as cidades e o meio rural, sobre o *continuum* rural-urbano. Todavia, corrobora com a discussão de que ainda é necessário refletir sobre as reais necessidades da vida no campo.

4.2.6. Sugestões para o Desenvolvimento do PME

Reconhecemos as peculiaridades da comunidade do campo, seus modos de agir, pensar, sentir, falar, que requerem uma atenção diferenciada de acordo com a sua cultura, suas tradições. E diante das questões suscitadas pelos sujeitos na pesquisa, percebemos que o PME ainda precisa se ajustar a essas necessidades. Por isso quisemos saber o que os profissionais sugerem para a melhoria do desenvolvimento do Programa na escola.

Os Professores 1, 2 e 3 compreendem que para haver um maior benefício o Programa precisaria reforçar mais na área da leitura e da matemática básica, pois assim estaria auxiliando no trabalho do profissional em sala de aula. Ou seja, as ações deveriam facilitar ou auxiliar no desempenho do aluno.

Eu acho assim... que deveria ter mais dias pra português e matemática, né. Não é que a parte lúdica vá sair, não. Né. Que é muito importante pra eles também, né. Mas eu acho que deveria dar mais ênfase à leitura e escrita, e as regras... vou falar do português né. Mas até o mínimo do mínimo da matemática também. A minha, eu acredito que, da minha parte, que deveria ter mais (Professor 1).

E, além disso, o Professor 2 acredita que para alcançar um melhor resultado as aulas de reforço teriam que se voltar para cada turma especificamente e não a junção de turmas como ocorre. Isso aponta para a falta de compreensão da proposta do Programa, de promover a socialização, mas vale a preocupação do educador com o nível dos seus alunos.

Que as oficinas de matemática sejam voltadas para cada turma individualmente e não de forma geral, como vem sendo feito, né... Porque o conhecimento que eu tenho é sobre a disciplina, assim... eu não tenho um conhecimento mais amplo das... no caso do português, do teatro, da poeira... eu não tenho conhecimento (Professor 2).

Então, a sugestão é como eu disse... se tivesse professores, bastante professores que chegasse assim, ó: cada professor que vai pra tal escola, quantos alunos tá com dificuldade? Aí eu vou pegar... vai dar cinco alunos com dificuldade pra cada professor, não é? Vamos ter quinze... aí no caso tem três professores, não é, três vezes cinco, quinze ($3 \times 5 = 15$), né? Aí, pega aquelas crianças numa salinha, vamo puxar dela no aprendizado... matemática, português, né, pra alfabetizar... quem tem dificuldade, pra ver se consegue... aí seria interessante. Mas a não ser... as artes eles gostam. É interessante, assim, pra pegar mesmo pra ajudar,

ter um reforço. Aí seria interessante. Arte também é bom. Não é bom excluir não, porque é ótimo (Professor 3).

É visível a ausência de planejamento e estruturação do Programa na escola quando aponta para este tipo de posicionamento. Porque na verdade,

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção tem demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 32).

O Monitor 1 juntamente com o Professor 6 ressentem a ausência de parceria entre os professores e os monitores, apesar deste não ser um item muito destacado nas dificuldades que o Programa enfrenta na escola. O Monitor 1 também fala do preconceito dos professores para com os monitores. Para ele esses são uns dos entraves que deve ser superado. Ademais a estrutura física da escola e a falta de colaboração e envolvimento dos profissionais com o Programa.

Primeira sugestão seria essa: que logo no início das aulas, no planejamento, que todos os monitores fizessem parte. Que tem escolas que os monitores participam e em outras não participam, certo? Seria isso. Então, a gente junto com os professores fazer o projeto tal, do ano como é que vai ser, tal tal e tal... ou até mesmo não ficar se batendo, fazendo uma coisa aleatória. Segundo, seria assim, que os professores parassem com esse preconceito, porque a gente tá todo mundo na luta... pra melhorar a educação, certo? E assim, a estrutura das escolas, porque assim, por mais que você seja um bom profissional se você não tem um mínimo de condições pra trabalhar, você não tem como desenvolver, tá entendendo? Não tem mesmo. E, outra coisa também, né, você vê às vezes até diretores, ou até secretários chamar o Mais Educação de Menos Educação, Mais Aborrecimento, de Mais Problemas, entendeu? (Monitor 1).

Além de todos os pontos sugeridos pelo monitor, ainda se esbarra no pouco envolvimento dos profissionais da educação que não conseguem assimilar e implementar o Programa de maneira a superar problemas, e não gerar mais infortúnios.

Ói, a minha sugestão é assim, né, que ele trabalhe mais de interação. Tanto... a professora do Mais Educação com a professora da sala de aula. É, porque é assim, eu não tenho essa interação com a professora... assim, ela vem comigo, conheço... tudo... mas eu não tenho essa interação. E eu acho que seria importante... o professor, assim, tirando o de esporte, da música... mas os outros?! Eles deveriam tá, assim, ter uma interação junto com o professor. Eu acredito que seria melhor. Porque, ói, meus alunos têm uma dificuldade enorme de ler, escrever eles são excelente, quer dizer, copiar, né... mas ler eles têm. Então, essa interação d'eu com ela?! Seria assim, nós ía conversar, eu ía mostrar pra ela aquela dificuldade, entendeu? Se isso é possível, né. Porque eu também não sei como é as pessoas daqui do Mais Educação, qual é a atividade dele, porque às vezes possa que a atividade dele seja diferente né, da que eu tô querendo, né (Professor 6).

No caso do Monitor 2 sua maior inquietação está na quantidade de materiais disponíveis para desenvolver atividades lúdicas, e na falta de zelo pelos alunos. Porém, é sabido que os recursos para aquisição de materiais são repassados através do Programa Dinheiro Direto na Escola, o PDDE/Integral, para que as escolas planejem antecipadamente e adquiram esses instrumentos. Mas o Monitor não suscitou o planejamento ou como poderiam reverter essa condição.

[...] só se for a questão assim... de mais materiais, tipo alguns jogos. Porque os que tem, às vezes eles mesmos... a gente fica tudo monitorando... mas eles mesmos pegam, eles mesmos destroem. Então, quando a gente vai pegar pra usar já não tem mais nada, né (Monitor 2).

Já o Monitor 3 ressalta a questão dos espaços para o desenvolvimento das oficinas. Para ele seria mais viável que essas oficinas pudessem se desenvolver dentro da própria escola e que os alunos não precisassem se deslocar para um espaço improvisado sem a estrutura adequada. Então não importa ter só outros espaços na comunidade, mas que eles sejam capazes de acolher satisfatoriamente esses usuários.

Então, a minha sugestão é que eles pensem, repensem nessa questão de trabalhar dentro da escola, da própria escola, que a escola consiga esse espaço, entende? Porque assim, eles se esforçam... assim, a direção ela se esforça bastante. Quando a direção ela acolhe esse projeto ela se esforça bastante, corre pra um canto, corre pra outro. Não, vamos conseguir esse espaço aqui. Porque o espaço lá é um espaço maravilhoso, é um espaço amplo, tem toda uma... um espaço pra que a gente trabalhe bem, mas não é a mesma coisa. Então, a minha questão é mais isso, do espaço (Monitor 3).

O Professor 4 demonstra um maior enfrentamento com os problemas que dificultam o desenvolvimento de qualquer programa. Ele é esclarecido em relação aos componentes essenciais de uma política pública como o Mais Educação.

Ah Jesus, tem tantas. É Capacitação dos profissionais, né; aplicar realmente o que manda o programa. Ter uma realidade visível... motivar o profissional, elogiar ele pelo trabalho, expor o trabalho dele. Fazer mostra desses trabalhos dele... Olha, tá produzindo isso. Vamos se reunir? Vamos mostrar para os demais? Né. Procurar ampliar os locais, dar uma sala mais confortável... né. Ver tudo isso. A escola tem o material? Tem. Mas a escola não tem lugar suficiente pra atender. Né. Ter tudo isso aí, tem. Trabalhar com questão de dinâmica, trabalhar com a música, trabalhar com os jogos e tudo isso aí, elevar a autoestima dele fazendo as apresentações pra os demais colegas pra que a gente vá interagindo e saber o que lá dentro ele tá produzindo. Porque por enquanto tá oculto. Ninguém vê! (Professor 4).

O Professor 5 não é muito claro no que sugere, ele reflete sobre as pretensões do Programa e viceja que esse trabalho realizado nas oficinas esteja para promover uma mudança comportamental nos alunos considerados indisciplinados.

Eu acredito que esse programa deve inserir atividades culturais, né. Que os alunos eles venham participar e tenham uma socialização e através daí o aluno ele possa aprender a respeitar regras, disciplinas... trabalhar essa questão de limites com o aluno. Eu acredito que o maior alvo e o objetivo seja esse, né, no meu ver, no meu pensar (Professor 5).

O Programa Mais Educação e a sua proposta de Educação Integral intenta “facilitar o acesso a um capital cultural que faça diferença nos processos de inserção social, na perspectiva de superação da ‘sociedade de castas’ que separa as classes populares das classes médias e altas do país” (MOLL, 2009, p. 14). Os relatos dos sujeitos caminham ainda para superação de problemas iniciais e essenciais para a efetiva realização do Mais Educação como política pública de Educação Integral, quais sejam a qualidade dos profissionais, a estrutura física dos espaços, a interação entre os profissionais e destes com a proposta do Programa.

V – CONCLUSÃO

Este estudo objetivou compreender o significado do *Programa Mais Educação* na vertente da Educação Integral no campo, na perspectiva de coordenadores, professores e monitores de uma escola situada no campo. Para tanto, nos debruçamos sobre as temáticas: Campo, Educação do Campo e Educação Integral. Pesquisas sobre o Campo e a Educação do Campo tem crescido no Brasil, embora ainda tenhamos muito a debater. O Programa Mais Educação para as escolas do Campo como política pública de Educação Integral foi lançado recentemente, atingindo paulatinamente todas as regiões do país e objetiva sua ampliação em todo o território. Desta forma, apresentamos como problemática da pesquisa a Educação Integral no Campo. Definimos como problema o significado do Programa Mais Educação no Campo para os profissionais que atuam na Escola Municipal José Filadelfo Araújo, escola do campo do Povoado Carrilho em Itabaiana, estado de Sergipe. Estabelecemos como objetivos: descrever e analisar o processo de implementação do Programa Mais Educação/Educação Integral no povoado Carrilho; refletir sobre a finalidade do Programa Mais Educação no contexto camponês; e identificar que significados os coordenadores, professores e monitores daquela comunidade atribuem ao Programa Mais Educação.

Ao abordarmos um programa de educação voltado para o Campo, optamos por tratar primeiramente do tema de Educação do Campo, porque entendemos que essa discussão implica em considerar a luta de interesses de uma classe sobre outra, a resistência dos camponeses, os novos caminhos que poderão ser traçados através de uma proposta efetiva de educação que se proponha a contribuir para o desenvolvimento do campo. Nesse sentido, educadores vinculados à luta por uma educação básica do campo, tem preconizado

[...] um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que ignoram ou escravizam. Basta também dessa visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo (CALDART, 2002, p. 19-20).

A Educação Integral, historicamente apresenta uma perspectiva de desenvolvimento integral do homem. A ideia nasce no século XIX em meio aos conchabamentos da classe operária na revolução industrial por direito à educação para os seus filhos, em repúdio àquela instituição arraigada aos preceitos cristãos que só legitimava o poder e os interesses da elite. Dada a ascensão da burguesia desenha-se um novo olhar sobre a educação, desarticulando do ensino os saberes estritamente intelectuais, contemplativo, e mais articulado com o mundo do trabalho prático e técnico. Mariana (2008) afirma que:

(...) o surgimento do conceito de educação integral no final do século XIX é a contraposição da classe trabalhadora para romper as recentes formas históricas de dominação social em que estava submetida. Através do encontro de diversas práticas pedagógicas e movimentos educacionais absolutamente inovadoras, a educação integral visa restituir aos trabalhadores as habilidades manuais e os conhecimentos intelectuais necessários para reassumirem o controle completo do processo produtivo econômico e, mais adiante, reconstruírem autonomamente suas dinâmicas sociais (MARIANA, 2008. p. 84).

Compreendemos que assim como a Educação Integral, a Educação do Campo tem como objetivo superar um contexto que reduz as possibilidades de conquista do bem comum entre os homens, seu desenvolvimento, sua melhoria de vida.

O Ministério da Educação em cumprimento às ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, com o intuito de alargar os campos de formação dos estudantes para além dos muros da escola, traça como estratégia indutora de Educação Integral a ampliação da jornada escolar em tempos e espaços educativos. A escola não é a única responsável por formar os sujeitos, mas juntamente a célula familiar e a comunidade da qual fazem parte devem tomar partido na educação das crianças e jovens.

A distância entre família e escola é uma realidade na maioria das escolas públicas, inclusive na escola da comunidade pesquisada, pois nas entrevistas realizadas os entrevistados deixam entrever essa situação como uma das problemáticas que afetam o bom desempenho dos alunos, contribuindo para o não cumprimento dos objetivos do Programa, Debastiani (2009) também retrata este aspecto em sua pesquisa e explica através dos relatos de pais e professores que isto está atrelado à condição de assalariado dos pais, que precisam se ausentar durante todo o dia, não podendo dar o suporte aos filhos.

Na nossa investigação os sujeitos da pesquisa trazem, além desses, outros aspectos de possíveis ‘descasos’ das famílias com a vida escolar dos filhos. Alguns consideram que a chegada do Programa Bolsa Família gerou o desinteresse de pais e alunos pela educação como estratégia para mudar de vida, resultando em mais obrigação do que interesse pelos estudos. Além de suscitarem o analfabetismo de alguns pais/responsáveis como barreira para incentivar e acompanhar os filhos nos estudos, há também o fator de herança do trabalho dos pais com a castanha que diminui a chance de outras perspectivas para os descendentes.

O Programa Mais Educação foi implantado na comunidade do Povoado Carrilho em 2012 e em dois anos de atendimento são poucas as mudanças e melhorias sentidas, isso está demonstrado também nos índices do IDEB que subiu apenas seis décimos da média anterior que era de 3.0, mas passa longe da expectativa de 4.8.

Os professores destacaram problemas como: a falta de esclarecimento sobre a proposta do PME entre os profissionais, a precária estrutura física da escola, a sobrecarga da equipe de apoio, e a ausência de relação efetiva entre o trabalho dos professores regulares com os monitores do Programa. Estes itens têm relação direta com o rendimento dos alunos e o bom desenvolvimento do Programa.

É esperado que com as atividades oferecidas nas oficinas os alunos adquiram novas habilidades e ampliem os conhecimentos existentes. Todavia, as opiniões se divergem. Há quem diga que nada mudou; há quem admita que houve uma mudança sensível no comportamento e no domínio de algumas habilidades; e há quem se satisfaça com os resultados obtidos. A exemplo:

Graças a Deus, os meus progrediram muito. Não sei se você percebeu aqui hoje na aula, o reforço do sexto ano, muitos alí melhoraram, vou dizer, quase 100% [...] Principalmente português e matemática que eu trabalho mais né. A de matemática me agradece muito, porque os meninos melhoraram muito mesmo. Graças a Deus! (Monitor 2).

O fato é que, por haver aulas de reforço para algumas turmas, como especificamos em nota no capítulo IV, e não para outras, as opiniões divergem sobre os resultados em relação a uma das oficinas desenvolvidas pelo PME. Assim, quem vê de perto o resultado com as aulas de reforço tem opinião consideravelmente positiva, quem vê isso de uma maneira mais genérica não enxerga avanço algum. Os professores só percebem melhoria quando refletem os resultados no diário de notas. Mas, coadunam com o atendimento dado pela escola às crianças e jovens que vivem em condições

precárias ou que podem sofrer com os maus exemplos das ruas. Este é um aspecto importante suscitado por todos

É válido ressaltar o problema da estrutura física que as escolas enfrentam. Os profissionais, quase por unanimidade, apontam para essa questão por verem as dificuldades no dia-a-dia. Esse aspecto fica evidente na fala da Coordenação do Programa no município quando destaca que: “[...] nenhuma escola nossa foi pensada em tempo integral. Nenhuma foi. E eu acredito que essa realidade não seja só de Itabaiana. Essa é a realidade do Brasil. Uma ou outra... os CAICs foram pensados, as escolas agrícolas...” (Coordenador 4).

Portanto, o Programa Mais Educação se torna significativo quando está para amenizar as questões de desigualdade, de violência e risco social dos envolvidos, o que contempla a realidade vivida pela comunidade. Mas ainda é preciso muito trabalho para atingir as metas de uma educação integral que contemple despertar novas habilidades, fortalecer as potencialidades existentes e estabelecer as melhorias com satisfação. É necessário ouvir os sujeitos, dialogar com a comunidade, apresentar melhor as propostas, pois

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas (BRASIL, 2013, p. 32-33).

Além do que, não se observou nenhuma distinção entre o que seja o PME Urbano e o PME do Campo pelos sujeitos entrevistados, praticamente estão imbricados, ou seja, se confunde um com o outro. O tema Educação do Campo, na comunidade estudada não é considerado quando se discute a qualidade da educação daquele contexto. Não se observa nenhuma estratégia ou ação que contemple o desenvolvimento de um modo vida digna e sustentável, com respeito às especificidades do campo.

Possivelmente, a proximidade com a área urbana, reforçada pela formação urbanocêntrica dos sujeitos que atuam em sala de aula, dificulta a construção de uma identidade própria para o Mais Educação no Campo. Uma proposta de Educação Integral para o Campo necessita considerar esse contexto ao propor as oficinas, o que certamente necessitaria de uma aproximação entre escola e comunidade. O planejamento coletivo de uma proposta efetiva de Educação Integral para o Campo, possivelmente, contribuiria para que os sujeitos que vivem no campo ressignificassem o

Programa Mais Educação e o compreendessem como um programa que efetivamente contribui na formação humana.

Os resultados encontrados nessa investigação nos remetem a questionar quais seriam os significados do Programa Mais Educação para os alunos e pais dessa comunidade, pois no decurso temporal dessa investigação, apesar de ser um objetivo inicial, não foi possível investigar.

A partir das escutas sobre os significados do Mais Educação para os profissionais de uma determinada comunidade, permanece a convicção de que ainda há muito o que avançar no âmbito da implementação desse Programa nas Escolas do Campo para garantir que a relação Educação Integral e Educação do Campo efetivem sua proposta de contribuir para o desenvolvimento de “uma educação que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano” (BRASIL, 2012. p. 42).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, Julho de 1992. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 abril 2015.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 117-195, mai/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 21-61.

ARROYO, Miguel ; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social no campo. Caderno 2. Articulação Nacional por Uma Educação do Campo: Brasília, 1999.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

BRANCO, Verônica. **Os desafios da construção da educação integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 2009, 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução nº 36/2012. Ministério da Educação, Brasília, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC/SECAD, 2012b.

BRASIL. MEC. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola / Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em 27 abril 2015.

BRASIL, Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010a. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7083-27-janeiro-2010601492-publicacaooriginal-123119-pe.html>>. Acesso em: 28 abril 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010b. Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em 27 abril 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, 2013.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, Jun 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19817746200900010000&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 março 2015.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KALLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (osfs) e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. **Educação do campo Integral na perspectiva do semi-árido.** Feira de Santana, Bahia, 2007. Disponível em <http://www.moc.org.br/artigos/11-09-2007_10_51_20.pdf>. Acesso em 28 abril 2015.

CARNEIRO, Ivana Libertadoira Borges. **A antropologia filosófica na perspectiva de JidduKrishnamurti:** a educação como elemento fundante do homem. 2009. 226f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a educação brasileira. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 maio 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da C.. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. In: **Periódico Educar em Revista**. [online]. 2012, n. 45, p. 73-89. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/02.pdf>>. Acesso em 7 junho 2013.

COELHO, L. M. C. C.. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. In: **Periódico Educar em Revista**. V Jornada do Histedbr - História, Sociedade e Educação no Brasil, Sorocaba/SP, 2005. Instituições escolares brasileiras: história, historiografia e práticas, 2005. p. 01-15. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/02.pdf>>. Acesso em 7 junho 2013.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4 ed. Lisboa-Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COSTA, Katinei Santos. **No quebra-quebra da castanha:** a precarização do trabalho no processo de beneficiamento da castanha de caju no espaço agrário dos municípios de Campo do Brito e Itabaiana no território do agreste sergipano. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Núcleo de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2011.

DALLABRIDA, O movimento da escola nova na recente historiografia da educação Espanhola. In: **Revista Electrónica de los Hispanistas de Brasil**. Vol. XV – Nº 57 – Abril–Maio–Junho de 2014. Disponível em <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/457.pdf>>. Acesso em 29 setembro 2014.

DEBASTIANI, Jandira Gonçalves de Azevedo. **Escola de período integral: desafios e perspectivas de aprendizagem**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus Joaçaba: Joaçaba/SC, 2009.

FAVERO, Celso Antonio; SANTOS, Stella Rodrigues. **Semi-árido: fome, esperança, vida digna**. Salvador: UNEB, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**, (2005a). Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/secad/.../pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em 29 junho 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a Educação do Campo, 2005b. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo/Paraná**. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano 5. nº 09. Jul/dez 2011. Disponível em <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf>. Acesso em 3 maio 2013.

FONSECA, Marília Massard. **Resgate da história de implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação Agroecológica**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Seropédica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. Cascavel, Paraná, 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná: UNIOESTE, 2009.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. **Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?** 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas: PUC-Campinas, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v. 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; Coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2000. p. 15-53.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**[Nova série, [S. l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>>. Acesso em: 26 março 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de história da Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 1, jan./jun. 2001, p. 09-43.

KIRCHNER, Elenice Ana. **Educação em tempo integral**: um repensar do agir educativo. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus Joaçaba: Joaçaba/SC, 2009.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In: **Periódico Educar em Revista** – [online]. n. 45, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/02.pdf>>. Acesso em 7 agosto 2013.

LIMA, Elmo de Souza. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: Elmo de Souza Lima; Ariosto Moura da Silva. (Org.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011, v. único, p. 107-128. Disponível em <<http://www.educacaonosemiarido.xpg.com.br/Curriculodasescolasdocampo.pdf>>. Acesso em 27 abril 2013.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; OLIVEIRA, Ana Maria de. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCAS, Rosa Elane Antoria; WIZNIEWSKY, José Geraldo. Desafios da escola do campo: educação integral/tempo integral. In: **V Encontro de Grupos de Pesquisa, agricultura, desenvolvimento regional e transformações socioespaciais**. Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2009. Disponível em <[http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/4/Rosa%20Elane%20Lucas%20%20GPE T.pdf](http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/4/Rosa%20Elane%20Lucas%20%20GPE%20T.pdf)>. Acesso em 5 outubro 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. In: **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, Dez 2004. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 março 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Adelli Carla Silva. **Exploração do Trabalho Camponês: reestruturação produtiva do capital e trabalho não-agrícola no município de Itabaiana-SE**. São Cristóvão: UFS, 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2011.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 43, Dez 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 junho 2014.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: SP: EDUSF, 2000.

NUNES, Josiane Ferreira. **Escola do campo e educação integral: concepções por meio do Programa Mais Educação**. Rio grande do Sul, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Educação Integral Integrada). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/88075>>. Acesso em 21 abril 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota. **Monitoramento do Programa Mais Educação em Sergipe**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2011.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

MARIANA, Fernando Bomfim. **Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?** São Paulo: USP, 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=12&Itemid=77&lang=pt-br&filtro=educa%C3%A7%C3%A3o%20integral>. Acesso em: 24 setembro 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Edição 51/Ed. Artmed. 2009. p. 12-15.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. Rio de Janeiro: UFERJ, 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Imaginário, cultura e escola rural. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, p. 118-123, jan/mar, 1994. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/918/824>>. Acesso em 27 abril 2013.

REZENDE, Nelma Lima de. **Financiamento da Educação Básica de Tempo Integral**. Monografia (Departamento de Educação). São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe. 2014.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução Sérgio Miliet. São Paulo-Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Histórico da Educação do Campo no Brasil. In: **II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**, 2011, Florianópolis: UFSC, 2011. v. 1. p. 1-14. Disponível em <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>>. Acesso em 26 abril 2013.

SANTOS, Tatiane Rosa. **Educação nos CIEPS: o caso do Ginásio Público 241 – Nação Mangueirense**. 2008. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

SERGIPE. Observatório de Sergipe. **Mapa do Município de Itabaiana**. Disponível em <<http://www.observatoriodesergipe.se.gov.br>>. Acesso em 25 de agosto 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set/dez, 2006. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>. Acesso em 24 março 2015.

SILVA, Edilene Maria Lopes. **Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG: trajetórias e perspectivas**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Claudia Moraes de. Uma escola para homem rural: a cultura popular, os camponeses e o movimento de educação de base (1960-1964). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, Jun 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022012000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 março 2015.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, n. 19, Edição Especial 1, 2007. p. 38-46.

URQUIZA, Antônio H. Aguilera; NASCIMENTO, Adir C. Ampliação do período escolar nas aldeias: inovação ou valorização da pedagogia indígena? In: **Periódico Educar em Revista** – [online]. n. 45, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/02.pdf>>. Acesso em 7 agosto 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. In: **¿Una nueva ruralidad en América Latina?** Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>. Acesso em 29 junho 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

QUADRO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE CAMPO

Período de Trabalho de Campo

Atividades	Data	Horário	Objetivo	Registro
Visita: observação e registro	02/06/2014	07:30 – 16:40	Obter informações sobre a escola e o PME	Conversa informal com diretora. Registro das observações em caderno de campo (pág. 1)
Observação de rotina	04/06/2014	07:30 – 16:40	Observar e registrar dados dos alunos	Conversa informal com coordenadora pedagógica. Observação da rotina dos alunos e registro de número, idade e séries dos alunos que participam do M. E. Registro em caderno de campo (págs. 3-6)
Observação e obtenção de dados da população	05/06/2014	07:30 – 16:00	Registrar e conhecer o contingente populacional do povoado	Observação da rotina dos alunos e ida ao posto de saúde para obter o número de habitantes da localidade. Registro em caderno de campo (págs. 6 e 7)
Entrevista a Coordenadora 1 Transcrição da entrevista	30/10/2014	07:30 – 16:40	conhecer a perspectiva do coordenador sobre o PME e Educação Integral	Entrevista gravada com Coordenadora 1 e observação na oficina de acompanhamento pedagógico. Registro em caderno de campo (págs. 8-11)
Entrevista a Coordenadora 2 Transcrição da entrevista	31/10/2014	07:30 – 16:40	Conhecer a perspectiva do coordenador sobre o PME e Educação Integral	Entrevista gravada com Coordenadora 2 e observação de rotina na escola. Registro em caderno de campo (pág. 12)
Observação das oficinas	03/11/2014	12:15 – 15:30	Observar e registrar as atividades desenvolvidas nas oficinas	Registro em caderno de campo (pág. 13)
Entrevista a duas professoras	05/11/2014	19:30 – 20:30	Conhecer a perspectiva de professores sobre o PME e Educação Integral	Entrevistas gravadas com a professora de português e a de matemática do 5º ao 9º ano
Observação das Oficinas e entrevista com monitores	24/11/2014	07:30 – 16:40	Registrar e conhecer a perspectiva de monitores sobre	Entrevistas gravadas com os monitores de acompanhamento pedagógico e capoeira.

			o PME e Educação Integral	Observação das oficinas registradas em caderno de campo (págs. 16-18)
Observação das oficinas e entrevista com monitor	25/11/2014	07:30 – 16:40	Registrar e conhecer a perspectiva de monitores sobre o PME e Educação Integral	Entrevista gravada com a monitora de Teatro e observação da oficina. Registro em caderno de campo (págs. 19 e 20)
Entrevista com Professora do 1º ano e Obtenção de dados para seleção	26/11/2014	07:30 – 12:00	Selecionar alunos para entrevista e conhecer a perspectiva de professores sobre o PME e Educação Integral	Entrevista com a professora do 1º ano, e seleção de alunos na ficha de inscrição do PETI e do PME. Registro em caderno de campo (págs. 21-23)
Observação e entrevista	27/11/2014	07:30 – 16:40	Registrar e conhecer a perspectiva de professores sobre o PME e Educação Integral	Entrevista gravada na escola com Professora do 4º ano
Entrevista	01/12/2014	19h	Entender o processo de implementação do programa na escola	Entrevista com o Ex-diretor da escola
Observação e Entrevista com professoras do 3º e 2º anos	03/12/2014	07:30 – 11:30	Registrar e conhecer a perspectiva de professores sobre o PME e Educação Integral	Observação na escola com registro em caderno de campo (pág. 26) e entrevista com as professoras do 3º e 2º anos
Entrevista	05/12/2014	09h	Entender o processo de implementação do programa na escola	Entrevista gravada com a ex-coordenadora do PME de Itabaiana
Observação e Entrevista com famílias	08/12/2014	07:30 – 16:00	Registrar e conhecer a perspectiva das famílias sobre o PME na escola	Observação na escola com registro em caderno de campo (pág. 28) e entrevista gravada com três famílias

ROTEIRO ENTREVISTAS

Identificação:

Formação Inicial:

Tempo de serviço na escola:

Série de atuação:

Carga horária:

Cidade (local) onde mora:

À Coordenadora do PME no município

- 1) O que você entende por Educação Integral?
- 2) Fale sobre o processo de implantação do Mais Educação no Campo?
- 3) Como foi a recepção do Programa pela comunidade escolar?
- 4) Houve dificuldades na implantação do Programa?
- 5) Pra você o que tem de mais significativo no Programa Mais Educação?
- 6) A Educação Integral tem sido atingida com o PME?
- 7) Em relação às escolas, elas estão preparadas para atender o Programa?
- 8) Como era realizada a seleção de monitores?
- 9) As atividades das oficinas atingiam os objetivos?
- 10) A articulação do PPP das escolas com as atividades das oficinas acontecia?

Aos docentes

- 1) O que entende por Educação Integral?
- 2) A Educação Integral tem sido atingida ou não com o Programa Mais Educação?
- 3) Qual a sua opinião em relação à ampliação do tempo de permanência da criança na escola?
- 4) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola com o Mais Educação?

- 5) Como está o rendimento das crianças que frequentam o Programa? Houve alteração ou não? Em que aspectos?
- 6) Gostaria de dar sugestões para o desenvolvimento do programa na escola?
- 7) Como é a relação entre o que os professores ensinam e o que ocorre nas oficinas ou não? Como acontece essa relação?

Aos Coordenadores

- 1) Como tem sido a implantação do Programa Mais Educação?
- 2) Como a comunidade tem recebido o P. M. E.?
- 3) Para você, o que tem de mais significativo no Programa?
- 4) Houve dificuldades na implantação do Programa ou não?
- 5) No seu entendimento o perfil do professor tem atendido aos objetivos do Programa ou não? Por quê?
- 6) Como é realizada a articulação entre os professores das oficinas e os do ensino regular na efetivação da proposta do Programa?
- 7) Em sua opinião, a escola atende às necessidades dos alunos do Mais Educação ou não?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: “EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO POVOADO CARRILHO EM ITABAIANA-SE”. Pesquisadora responsável: Aline da Conceição Miguel de Menezes, aluna do Programa de Pós – Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Sergipe – UFS, orientanda da Prof. Dra. Marizete Lucini. Este documento visa solicitar a sua participação voluntária na pesquisa “Educação Integral no campo: um estudo de caso no povoado Carrilho em Itabaiana-SE”, que tem como objetivo, conhecer o significado do “Programa Mais Educação” na vertente da Educação Integral, na perspectiva dos Profissionais da Educação que atuam nesta comunidade. Sua participação na pesquisa consistirá em conceder entrevista individual, a ser realizada no local em que você preferir. Também necessitarei realizar algumas observações das atividades desenvolvidas com os alunos. Comprometo-me a manter sigilo sobre os dados coletados se assim desejar. As informações obtidas durante a pesquisa serão utilizadas apenas para fins científicos, podendo originar produções de trabalhos para publicação. Não há nenhum risco significativo em participar desse estudo. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico, ajudando na compreensão das contribuições do programa estudado. A sua participação é inteiramente voluntária e é seu direito retirar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar, bem como determinar que sejam excluídas da pesquisa quaisquer informações que já tenham sido dadas, sem que isso implique em qualquer prejuízo a você. Informamos-lhe também que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação no presente estudo e nenhum tipo de despesa. A qualquer momento, você poderá nos solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou qualquer outra dúvida sobre a pesquisa pelo telefone 3024 3194 ou 9809 6544. Atenciosamente, Aline da Conceição Miguel de Menezes – Mestranda.

Eu, _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar convenientemente esclarecido(a), declaro que concordo em participar voluntariamente da presente pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Itabaiana, ____/____/2015.

Assinatura do Participante