



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SAMIRA BANDEIRA DE MIRANDA LIMA

Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de
aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? - O caso do Colégio
Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO.

BRASÍLIA

2015

SAMIRA BANDEIRA DE MIRANDA LIMA

Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? - O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leila Chalub Martins.

BRASÍLIA

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bandeira de Miranda Lima, Samira
BSA188 Programa Mais Educação nas Escolas do Campo:
P oportunidade de aprofundamento dos princípios da
Educação do Campo? - O Caso do Colégio Estadual Vale
da Esperança, Formosa/GO. / Samira Bandeira de
Miranda Lima; orientador Leila Chalub Martins. --
Brasília, 2015.
188 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Educação Integral. 2. Educação do Campo . 3.
Escola do Campo. 4. Política Pública. 5. Educação
Omnilateral. I. Chalub Martins, Leila, orient. II.
Título.

SAMIRA BANDEIRA DE MIRANDA LIMA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? - O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO JULGADORA

Profª Drª Leila Chalub Martins – Orientadora

PPGE – UnB

Profª Drª Mônica Castagna Molina – Membro

PPGE – UnB

Profª Drª Jaqueline Moll

PPGQVS -UFRGS

Profª Drª Vera Lessa Catalão - Membro

PPGE-UnB

Aprovada em: 14 de Dezembro de 2015

Local da Defesa: Sala de Vídeo Conferência – Faculdade de Educação – UnB.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam e lutam por uma educação integral pública, de formação humana e emancipatória, capaz de formar sujeitos transformadores da sua própria história, construindo uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

A Deus, à Deusa, ao Criador de Tudo que É, a todos os seres de luz que me acompanham nesta jornada...na luz, na paz e no amor...

A minha mãe, Ângela, e a meu pai, Paulo, pela vida e por todo o amor, e por sempre acreditarem e me apoiarem em todas as escolhas...

A Didia, linda, minha mãe, vó, amiga e tão querida e amada, por todos os cuidados com tanto amor....

A meu irmão Matheus, pelo companheirismo, pela compreensão e por estar sempre perto, mesmo que longe, e por todos os aprendizados que temos juntos...

A minha vó Nininha, por seu exemplo de fé, força e coragem...

A Roberta, por toda a acolhida, amor e compreensão...

A minha irmã Madu, por me trazer a presença da infância e da alegria das brincadeiras de criança...

Às minhas amigas irmãs Ana, Bianca, Érica, Fabi e Thaís, por seguirmos juntas compartilhando nossas trajetórias, aprendendo umas com as outras, nos acolhendo e nos amando, sempre perto, mesmo que longe... Especialmente, a Thaís, que acompanhou este percurso mais de perto, com toda a sua presença cheia de amor, paciência e por todas as nossas conversas...

Às minhas amigas irmãs Cathana, Carol Zamboni, Jimeny, Danda, Flavioleta, Bel Mesquita, que acompanharam este processo, cada uma de sua forma, em diversos momentos do percurso, e se fizeram presentes com muito amor, incentivando, inspirando, compreendendo...

A meu amigo Fernão, pela sua linda amizade, pelo seu incentivo e suas contribuições precisas e objetivas que muito me auxiliaram...

Ao Grupo Flor da Terra, ao mestre Paulo e à mestra Karla, por todo o amor, acolhida, compreensão e por todos os aprendizados...

À Profª Jaqueline Moll, que me deu a oportunidade de fazer parte da sua equipe de trabalho, que me ensinou a sonhar e lutar por uma educação integral de formação humana nas escolas públicas brasileiras... e pela linda oportunidade que tive de conhecer a realidade de tantas escolas públicas espalhadas nas cinco regiões do Brasil...

A Leandro Fialho e toda a equipe da Coordenação do Programa Mais Educação entre 2010-2013, por todo o tempo em que trabalhamos e muito aprendemos, sonhamos e lutamos juntos na construção do Programa...

A Carla Dozzi, pela amizade, parceria, confiança, pela partilha e compreensão em todo o percurso deste trabalho... Por seguirmos na luta, acreditando e lutando pela presença da cultura e das artes na educação pública...

À minha querida orientadora, Leila Chalub, pela sua amorosa acolhida na UnB, por acreditar neste trabalho, pela sua compreensão e paciência em todo o percurso, pelo incentivo, por sua presente orientação, de fundamental importância para chegar até aqui...

A Mônica Molina, minha professora e amiga, que me apresentou os Fundamentos da Educação do Campo, pelos quais me encantei e que deram todo o sentido para este trabalho existir como estudo de caso... Por toda a sua parceria, atenção, presença e incentivo em todos os momentos da construção deste trabalho...

À Professora Vera Catalão, pelas suas boas vindas ao me receber na UnB como aluna especial, com todo o seu carinho e amorosidade...

A minha amiga Márcia Bittencourt, pelo nosso lindo encontro nesta caminhada, palavras me faltam para agradecer... por nossa linda amizade, por todas as nossas conversas, pelos esclarecimentos teóricos, metodológicos, pela sua leitura atenta e por toda a acolhida, incentivo, parceria e amorosa presença neste percurso...

A todos os sujeitos participantes desta pesquisa, professores, gestores, funcionários, monitores e estagiários do Colégio Estadual Vale da Esperança, pela acolhida e disposição em participar deste trabalho, em especial ao Pedro Henrique, por todo o auxílio.

Às crianças e aos professores da Escola Municipal Irmãos Alexandrino, aos jovens e às pessoas queridas do Sítio Soares, em Queimadas/PB - em especial a Marluce e a meu Tio Toinho, fiéis companheiros e amigos, e à Profª Vera Pinto – junt@s partilhamos um sonho e a experiência de construção do Instituto Casa do Sol (2010-2012)... me ensinaram a viver, amar e conhecer a dura realidade do campo, da seca e da beleza da caatinga...

A meus amig@s e equipe de trabalho no MinC, Juana Nunes, Kelly, Maurício, Tuti, Leonardo, Clarissa, Vanessa, Micaele, Itálo, Gabriela e Alexssandra, pela amizade e pela compreensão durante as ausências para a realização deste trabalho.

A Tuti, querida amiga e revisora deste texto.

Aos meus amig@s e companheir@s mestrand@s e doutorand@s que fiz neste caminho, Márcio Henrique, Camila Bianchi, Karen Triacca, Victor Bernardes, Kika Danna, Jaciara Leite, Filipe Parente, Luzeni Carvalho; juntos partilhamos diferentes momentos, conhecimentos e escolhas desta jornada de formação...

A tod@s amig@s que aqui não foram nominalmente citados, mas estão presentes no meu coração, por todo o carinho, amor e compreensão...

A tod@s, profunda Gratidão!

Luz, paz e amor!



RESUMO

LIMA, Samira Bandeira de Miranda. **Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo?** - O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

O presente projeto de pesquisa analisou a implementação e os desdobramentos da proposta de educação integral desenvolvida na Escola do Campo localizada no Assentamento Vale da Esperança, em Formosa/GO, durante os anos de 2012 a 2014, instituída pelo Programa Mais Educação (PME), tendo por base a tríade estruturante da Educação do Campo: educação, política pública e campo. Os objetivos específicos foram analisar as práticas pedagógicas das categorias de profissionais atuantes no Colégio Estadual Vale da Esperança no desenvolvimento do PME e sua vinculação com os princípios da Educação do Campo, como também analisar os problemas e contribuições do PME na qualidade da educação, na dinamização do cotidiano social e escolar dos estudantes da Escola do Campo, na percepção dos sujeitos envolvidos no processo. Para fundamentar as discussões teóricas sobre políticas e programas educacionais no contexto do Brasil contemporâneo, da Educação Integral e da Educação do Campo, foram utilizados os autores: Jaime Giolo, Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Jaqueline Moll, Roseli Caldart, Mônica Molina e Luiz Carlos Freitas. O percurso metodológico utilizado foi a pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Como estratégias e instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: a análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas. A teoria do conhecimento que norteou a compreensão do processo estudado foi o materialismo histórico dialético. Para a análise dos dados, foi empregado o método de análise de conteúdo do material coletado. O resultado da pesquisa evidenciou a contribuição do PME na escola para a construção dos princípios da Educação do Campo a partir da implementação dos tempos educativos, do trabalho como princípio educativo e da auto-organização dos estudantes. Conclui-se que o Programa Mais Educação nas Escolas do Campo é um programa de governo de extrema relevância para contribuir na construção da Escola do Campo em direção aos seus princípios, abrindo espaço concreto para materializar uma formação multidimensional e construir uma educação integral humanista, centrada na formação e desenvolvimento integral do sujeito, na intencionalidade da Educação Omnilateral. Não foram encontrados estudos sobre o desenvolvimento do PME nas Escolas do Campo. Sendo assim, esta pesquisa pretende contribuir para a reflexão e para a problematização das questões relacionadas ao desenvolvimento da educação integral nas Escolas do Campo a partir do Programa Mais Educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação do Campo. Escola do Campo. Educação Omnilateral. Política Pública.

ABSTRACT

LIMA, Samira Bandeira de Miranda. **Mais Educação Program in Rural Schools: Rural Education deepening opportunity? – Vale da Esperança state school case, Formosa/GO.** 2015. 188f. Master's Thesis – School of Education, University of Brasilia, Brasilia, Brazil, 2015.

This current research project analyzed the implementation and the outspreads of integral education in Rural School at Vale da Esperança Settlement, in Formosa/GO, during 2012 and 2014 years, founded by Mais Educação Program (PME), based on the triad structuring of Rural Education: education, public policy and countryside. The concrete goals were to analyze the pedagogic practices of active professionals in Vale da Esperança State School in the development of PME. Therefore, to analyze its links with Rural Education principles and also the problems and contributions of PME in educational quality, in stimulation of social and educational daily of Rural School students and in problems and contributions of recognizing the real actors of the process. The following authors Jaime Giolo, Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Jaqueline Moll, Roseli Caldart, Mônica Molina and Luiz Carlos Freitas were studied in order to ground theoretical discussions about policies and educational programs in brazilian current context of Integral Education and Rural Education. The methodological way used was the qualitative research, characterized as case study. Documental review, observations and semi-structured interviews were used as strategies and data collect tools. The knowledge theory that guided the understanding of the studied process was dialectical historical materialism. In order to analyze data it was used the content analysis method of collected material. The research result revealed the PME contribution at school for Rural Education principles buildings from the implementation of educational phases, the work as an educational principle and the self-organization of students. It follows that Mais Educação Program in Rural Schools is an extremely relevant government program for Rural School building towards its principles, opening space to materialize a multidimensional formation and to build a comprehensive humanist education focused on shaping a whole subject, intending Omnilateral Education. No studies about PME development in Rural Schools were founded, therefore, this research aims to contribute to reflection and questioning issues related to integral education in Rural School from Mais Educação Program.

Keywords: Integral Education. Rural Education. Rural School. Omnilateral Education. Public Policy.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1 - Colégio Estadual Vale da Esperança (área externa).....	106
Figura 2 - Colégio Estadual Vale da Esperança (área interna).....	106
Figura 3 - Barracão para o desenvolvimento do PME (área externa).....	114
Figura 4 - Barracão para o desenvolvimento do PME (área interna).....	114
Figura 5 - Estufa construída no PME (área externa).....	116
Figura 6 - Horta desenvolvida no PME.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas contempladas com PME no Brasil 2008/2014.....	63
Tabela 2 - Recursos investidos no Programa Mais Educação de 2008-2014.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAVE – Colégio Estadual Vale da Esperança

CEU - Centros de Educação Unificados

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

CIAC - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança

CNE – Conselho Nacional de Educação

DF – Distrito Federal

EdoC – Educação do Campo

FE – Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fonec - Fórum Nacional da Educação do Campo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GO – Goiás.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDEGO - Índice de Desenvolvimento da Educação em Goiás

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Pesquisa da Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

MMC Brasil - Movimento das Mulheres Camponesas

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONG – Organização Não Governamental

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PBF – Programa Bolsa Família

PDDE – Programa de Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão.

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação.

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1. Questões e objetivos da pesquisa.....	17
1.2. Percorso metodológico.....	18
1.3. Pesquisa de campo e instrumentos utilizados.....	23
1.4. Descrição dos capítulos.....	26
2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	28
2.1. Conjuntura: Política de Educação Básica e o Programa Mais Educação.....	38
2.2. O Programa Mais Educação.....	47
2.3. Programa Mais Educação nas Escolas do Campo.....	68
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS CONCEITUAIS E POLÍTICAS.....	72
3.1. Educação do Campo, Escola do Campo e a Educação Omnilateral.....	72
3.2. Educação Integral e a proposta do Programa Mais Educação para as Escolas do Campo.....	82
3.3. Operacionalidade do PME nas Escolas do Campo: possibilidades de reflexões e transformações.....	88
4. ESTUDO DE CASO – O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL VALE DA ESPERANÇA.....	99
4.1. Histórico da luta pela terra, pela educação e pela escola no Assentamento Vale da Esperança.....	101
4.2. Organização do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vale da Esperança.....	112
4.3. Educação do Campo e Escola do Campo.....	118
4.4. Educação Integral e Educação Omnilateral.....	129
4.5. Programa Mais Educação na Escola do Campo - TERRA, CULTURA e TRABALHO como matriz formadora humana.....	136
4.6. PME e a qualidade da educação e a dinamização do espaço escolar na percepção dos sujeitos envolvidos no processo.....	146
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158

REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	174
Apêndice A – Termo de Concordância.....	175
Apêndice B - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.....	176
Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores da escola.....	177
Apêndice D - Roteiro de entrevista semiestruturada para os monitores do PME 2015.....	179
Apêndice E - Roteiro de entrevista semiestruturada para a diretora da escola.....	181
Apêndice F - Roteiro de entrevista semiestruturada para o ex-diretor da escola 2012-2014.....	183
Apêndice G - Roteiro de entrevista semiestruturada para os ex-monitores do PME 2012-2014.....	185
Apêndice H - Roteiro de entrevista semiestruturada para os funcionários da escola.....	187
Apêndice I - Roteiro de entrevista semiestruturada para os pais dos estudantes da escola.....	188

MEMORIAL

Os percursos da jornada....

Falar sobre a implementação do Programa Mais Educação (PME) e da temática da educação integral nesta dissertação de mestrado é antes de tudo falar da minha própria experiência e trajetória profissional na gestão pública em diferentes esferas, do município à gestão federal.

Sou formada em História pela USP e logo que me formei, em 2007, tive a oportunidade de voltar a minha terra natal, João Pessoa, para trabalhar na gestão pública, na Secretaria de Educação.

Em 2008 e 2009, estive como técnica na Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, quando pude acompanhar a implantação do PME em 51 escolas do município.

De lá parti em 2010, quando passei a integrar a equipe técnica da coordenação nacional do PME em Brasília, no Ministério da Educação, na qual pude contribuir com a gestão, implementação e ampliação do Programa em todo o território nacional. Até agosto de 2013, estive diretamente envolvida na formação dos diferentes agentes que fizeram parte desta rede de pessoas (monitores, professores, gestores) organicamente envolvidas nas escolas e secretarias de educação municipais e estaduais, nas diversas regiões do país. Nessa vivência, pude conhecer muitas experiências *in loco* e observar os desafios, dificuldades e transformações que estavam sendo processadas no espaço escolar e nas diversas secretarias de educação a partir do PME.

Agregada a essa experiência, de 2010 a 2012, estive à frente do Instituto Casa do Sol, uma organização não governamental construída no intuito de oferecer atividades culturais para as crianças e jovens do Sítio Soares, zona rural do município de Queimadas, no interior da Paraíba. Lá conheci a escola rural Escola Municipal Irmãos Alexandrino, onde vivenciamos o cotidiano da implementação do Programa Mais Educação em parceria com a Casa do Sol, enfrentando as precariedades comuns dessas escolas. Nesse período foi quando se deu meu encontro com o campo, sua cultura e seu modo de vida... Entretanto, nada conhecia dos fundamentos e princípios da Educação do Campo. Uma experiência vivida no impulso de amor e dedicação, sempre acreditando na transformação de homens e mulheres

que podem transformar suas realidades... Um aprendizado que levo para toda a minha trajetória...

Assim, essa experiência profissional, ao longo desses anos, alternando a atuação da experiência particular, no Instituto Casa do Sol, à universalidade da construção de um Programa nacional foi de crucial importância para o meu processo formativo pessoal, como profissional e como sujeita histórica, extremamente envolvida e comprometida politicamente com a relevância dessa pauta para a educação pública brasileira. Dessa maneira, não é possível desvincular minha experiência, como fonte inspiradora deste estudo, da oportunidade de aprofundar e analisar a proposta do PME.

Para além das leituras realizadas, das disciplinas cursadas e da pesquisa de campo, ao longo desses dois anos do mestrado, este trabalho também está sendo um importante momento de encerramento de ciclo e, principalmente, um exercício de síntese de muitas ideias, pensamentos, críticas e reflexões que me acompanharam durante todos esses anos, a partir do trabalho empírico realizado como partícipe da gestão pública federal no Programa Mais Educação.

Diante disso, muitas reflexões aqui apresentadas foram ditas e referendadas por diversos autores. Entretanto, não posso negar o processo empírico intrínseco a essas reflexões e críticas, que também fizeram parte da minha experiência. Sendo assim, este texto também é uma narrativa de uma experiência do universo do trabalho, do fazer cotidiano de uma experiência de vida...

1. INTRODUÇÃO

A educação integral entra na pauta da discussão da educação pública brasileira, na atualidade, a partir do surgimento do Programa Mais Educação (PME) do Ministério da Educação (MEC), criado em 2007, e com sua rápida expansão pelas escolas públicas brasileiras, chegando em 2015 a 60 mil escolas espalhadas em mais de 4 mil municípios brasileiros, sendo 20 mil delas Escolas do Campo. Desde o surgimento do Programa, muitos estudos foram produzidos a seu respeito, entretanto não foram encontrados registros de estudos tendo por base sua atuação nas escolas do campo, considerando que elas só foram inseridas a partir de 2012.

Sendo assim, este trabalho preocupa-se em analisar o Programa Mais Educação a partir da realidade das Escolas do Campo, com base em referenciais teóricos da Educação do Campo. Neste capítulo introdutório, serão apresentados as questões e objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada, os procedimentos da pesquisa, os instrumentos e a descrição dos capítulos.

1.1. Questões e objetivos da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no eixo de interesse Educação Ambiental em comunidades rurais, da linha de pesquisa de Educação Ambiental e Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UNB).

O objetivo geral é analisar a implementação e os desdobramentos da proposta de educação integral desenvolvida, de 2012 a 2014, na escola do campo do Assentamento Vale da Esperança, em Formosa/GO, instituída pelo Programa Mais Educação, tendo por base a tríade estruturante da Educação do Campo: educação, política pública e campo. Sendo assim, afirmam-se como objetivos específicos analisar as práticas pedagógicas das categorias de profissionais atuantes no Colégio Estadual Vale da Esperança no

desenvolvimento do PME e sua vinculação com os princípios da Educação do Campo, como também analisar os problemas e contribuições do PME na qualidade da educação, na dinamização do cotidiano social e escolar dos estudantes da Escola do Campo, na percepção dos sujeitos envolvidos no processo.

As questões que orientaram este estudo surgiram a partir de minha prática profissional como consultora técnica da Coordenação Geral de Educação Integral, na Secretaria de Educação Básica do MEC, pois, diante da expansão do PME para as Escolas do Campo, algumas perguntas me direcionaram para este objeto de estudo. São elas:

Como se dá a implementação do PME nas Escolas do Campo?

Quais são as repercussões das atividades do PME nas Escolas do Campo e na vida dos sujeitos que delas participam?

Quais e como são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais que atuam na Escola do Campo com a chegada do PME?

Quais são os problemas e contribuições do PME na qualidade da educação na Escola do Campo?

1.2. **Percurso metodológico**

A presente pesquisa desenvolveu um estudo qualitativo, caracterizando-se como estudo de caso, uma vez que a pesquisa qualitativa permite aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais em seus aspectos subjetivos e estruturais (MINAYO, 2000; BAUER; GASKELL, 2002), e o estudo de caso possibilita o entendimento do fenômeno em seu âmbito mais amplo, considerando, assim, os sujeitos e os contextos onde estão inseridos.

Segundo Yin (2010, p. 24), “a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos”, permitindo 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, [...] a mudança da vizinhança, o desempenho escolar [...]”.

De acordo com o autor, o estudo de caso é um método útil para as análises de eventos contemporâneos, pois, em comparação com a pesquisa histórica, além de se utilizar das mesmas técnicas, podem ser adicionadas duas fontes de evidência não incluídas nas técnicas utilizadas pelos historiadores, sendo elas: a observação dos eventos analisados e as entrevistas com os sujeitos envolvidos. Sendo assim, Yin (2010) afirma que a “força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (p. 32).

Entre as características do estudo de caso apontadas por André e Lüdke (1986), duas delas se aproximam mais do percurso desta pesquisa. A relação do método com a descoberta, em que, mesmo partindo de pressupostos teóricos iniciais, é possível abrir espaço para novos elementos que possam surgir, sendo os referenciais teóricos sua estrutura básica, e outros aspectos e dimensões podem ser levantados ao longo da pesquisa. Outra característica fundamental é a “apreensão em contexto”, ou seja, a apreensão do objeto - neste caso, dos sujeitos -, que só pode ser realizada em seu contexto.

Como instrumentos metodológicos de pesquisa, foram utilizados a pesquisa bibliográfica e a análise documental, bem como entrevistas semiestruturadas, complementadas com observações não estruturadas, realizadas durante a coleta de dados.

Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos diretamente envolvidos no processo de implementação e desenvolvimento do Programa no espaço escolar (diretores, professores comunitários, monitores, funcionários e estagiários), com o intuito de obter dados objetivos e subjetivos (concepções, valores, atitudes).

As entrevistas semiestruturadas foram o principal instrumento de coleta de dados e possibilitaram obter relatos, narrativas e visões a respeito do Programa, da educação integral na Escola do Campo e da repercussão destas atividades no espaço escolar. Isso foi possível a partir das entrevistas individuais como uma prática reflexiva de pesquisa.

Por outro lado, a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para o interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos protagonistas (SZYMANSKI, 2010, p. 14).

De acordo com a autora, a entrevista reflexiva traz como base os objetivos da pesquisa na formulação das perguntas desencadeadoras, como pontos de partidas para o início da fala dos participantes. Ao mesmo tempo que focaliza as falas dos participantes a partir do objeto de estudo, também o amplia, deixando livre para escolher por onde querem começar. Sendo compreendida “a questão desencadeadora pelos participantes é importante deixar o entrevistado discorrer livremente, mesmo que se afaste do tema proposto, bem como verificar os entrelaçamentos entre as várias facetas do fenômeno estudado” (SZYMANSKI, 2010, p. 35).

Durante as entrevistas, também foi possível realizar observações não participantes a respeito do espaço escolar, bem como observações de como estavam sendo estabelecidas as relações entre os sujeitos pesquisados, professores, monitores, diretores e demais funcionários da escola. Não foram realizadas entrevistas formais diretamente com os estudantes, entretanto foi possível observar as relações entre eles e os demais sujeitos entrevistados.

Vianna (2007) aponta que “o indivíduo estudado não pode ser visto isoladamente, mas em interação com o grupo a qual pertence” (p. 31). Ainda de acordo com o autor, a observação não estruturada “é uma técnica bastante flexível que possibilita ao pesquisador fixar-se em fatores que julgue importantes para o objetivo do seu trabalho” (p. 36), sendo “fundamental a integração do observador com o conhecimento do campo a ser observado” (p. 41), pois ela “ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo” (p. 41).

Yin (2010) coloca que as observações diretas, menos formais, “podem ser realizadas durante a visita de campo incluindo as ocasiões em que outras evidências, como as das

entrevistas, estão sendo coletadas” (p. 136), podendo ser utilizado o registro, por meio da fotografia, do local do estudo de caso, como ocorreu nesta pesquisa.

Creswell (2010) ressalta que, no processo da pesquisa qualitativa, o que está no foco é “a aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema em questão” (p. 209) e, ainda, que o processo de pesquisa é emergente, ou seja, “a ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações” (p. 209).

O autor também coloca que “a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem” (CRESWELL, 2010, p. 209), bem como procuram desenvolver um relato holístico em que “tentam desenvolver um quadro complexo do problema ou questão que está sendo estudado [...] o que envolve o relato de múltiplas perspectivas, a identificação dos fatores envolvidos em uma situação, e, em geral, o esboço do quadro mais amplo que emerge” (p. 209-210). Creswell (2010) avança ao evidenciar que os pesquisadores qualitativos usam lentes teóricas “para enxergar seus estudos [...] [cujo foco] pode estar organizado em torno da identificação do contexto social, político ou histórico do problema que está sendo estudado” (p. 209).

Nesse caminho, a lente teórica utilizada para compreender este estudo foi o materialismo histórico dialético.

[Esta] perspectiva revela uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que ele propicia o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre sujeito e o objeto, bem como o reconhecimento da luta dos contrários como fonte de conhecimento. Como instrumento lógico da interpretação da realidade, o método em questão caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem (SOUSA, 2014, p. 2).

Para o autor, pesquisar torna-se uma reflexão da realidade social tendo como referência o empírico, chegando ao concreto a partir de contínuos movimentos abstratos, sendo estes as elaborações teóricas.

Na perspectiva dialética, o método “está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender,

revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2001, p. 77 [referência do autor]).

Ao proporem um novo olhar sobre a realidade social, à luz dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, Marx (1986, p. 12 [referência do autor]) ressalta a função social do conhecimento no sentido de enriquecer a própria existência humana – a práxis em sua dimensão transformadora.

“A questão do saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do pensamento [...] não basta interpretar, o que importa é transformar” (Marx, 1986, p.12 [referência do autor]) (SOUSA, 2014, p. 3).

Diante disso, a presente pesquisa utilizou a teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético para compreender o fenômeno estudado, empregando algumas categorias referentes a seu método, no intuito de compreender a realidade estudada em sua complexidade. Sendo assim, utilizou-se: da historicidade e da totalidade para compreender a perspectiva histórica da educação integral no contexto da educação brasileira, bem como a Educação do Campo no contexto da Reforma Agrária; da relação particular-universal, a partir da relação entre o Programa Mais Educação e os programas educacionais e sociais do governo Lula, como também a relação da Escola do Campo estudada e os princípios da Educação do Campo; e, por fim, da contradição e da materialidade, para compreender as contradições existentes no PME e na realidade pesquisada do Colégio Estadual Vale da Esperança.

Essas categorias também serviram de referências para a construção e organização do percurso discursivo, por meio da materialidade dos capítulos, os quais serão apresentados mais adiante.

A pesquisa bibliográfica e análise documental foram realizadas a partir de portarias, decretos, leis, documentos oficiais e manuais produzidos pelo Programa Mais Educação, e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da escola selecionada, pois a análise teórica, crítica e reflexiva desses documentos, bem como da produção científica selecionada a respeito do tema da Educação Integral e da Educação do Campo, foi de fundamental importância para o embasamento legal e teórico desta pesquisa.

O método de análise do material coletado por meio das entrevistas (as quais foram todas transcritas) foi a triangulação dos dados, das entrevistas e das observações, em

conjunto com a triangulação dos referenciais teóricos da Educação do Campo e das diretrizes do PME, para compor a análise e construir inferências e conclusões significativas de como se deram e continuam se desenvolvendo as atividades do PME na Escola do Campo a partir dos princípios da Educação do Campo.

Nesse sentido, o desenvolvimento do PME é um processo que está em curso e em pleno movimento no Colégio Estadual Vale da Esperança. Sendo assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para uma reflexão dos sujeitos a partir da sua própria prática e trabalho desenvolvido, bem como possa inspirar outras Escolas do Campo que desenvolvem o PME, no intuito de possibilitar ações transformadoras na direção de uma educação emancipadora e construtora de futuros melhores para as populações e comunidades do campo.

1.3. Pesquisa de campo e instrumentos utilizados

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Vale da Esperança, localizado no Assentamento Vale da Esperança, a 70 km do município de Formosa, estado de Goiás, sendo 40 km de estrada de chão para o acesso. O trabalho de campo se efetivou a partir de diversas visitas à escola durante o mês de setembro de 2015. Durante as visitas, foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa e observações não estruturadas.

A escolha da referida escola justifica-se por diversos motivos, sendo eles: a escola está localizada em um assentamento; ingressou no Programa Mais Educação em 2012 (ano de ampliação do Programa para as Escolas do Campo e construção de uma proposta específica para essas escolas); possui professores e profissionais formados pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília; e, ainda, por já possuírem estudos realizados sobre a escola, que indicam que ela se encontra no caminho de construção de um projeto educativo na direção dos princípios da Educação do Campo.

Esses dois últimos critérios de escolha contribuíram para perceber como se deu o desenvolvimento do PME à luz das categorias da Educação do Campo.

Os referenciais teóricos da Educação do Campo e as diretrizes do Programa Mais Educação para as Escolas do Campo serviram de base para a estruturação dos roteiros das entrevistas semiestruturadas, que correspondem ao principal instrumento utilizado para a coleta de dados que compõem os apêndices deste trabalho¹. Os roteiros das entrevistas contemplaram perguntas que possibilitaram responder tanto ao objetivo geral quanto aos objetivos específicos da pesquisa.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, fiz alguns contatos telefônicos com a atual diretora, solicitando sua autorização para realizar a pesquisa na escola, por meio do “Termo de Concordância” (Apêndice A), como também para agendar as visitas e explicitar o objetivo da pesquisa. Ao chegar à escola, identifiquei-me como pesquisadora, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação da UnB, e apresentei o tema da pesquisa. Seguindo as recomendações de Szymansky (2010), solicitei a cada um dos sujeitos a serem entrevistados que lesse e assinasse o “Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa” (Apêndice B). Mediante esse procedimento, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Como o objetivo da pesquisa foi analisar a implementação e os desdobramentos do Programa Mais Educação naquela escola, no período de 2012 a 2014, o critério de escolha dos sujeitos deu-se a partir do conhecimento sobre os que atuaram na escola em anos anteriores, ou seja, não era de meu interesse entrevistar profissionais que iniciaram a atuação neste ano, pois pouco ou nada poderiam me trazer a respeito do processo vivenciado no Programa com relação aos anos anteriores. Entretanto, como exceção a esse critério, aproveitei a oportunidade para entrevistar também os monitores atuais do PME, mesmo considerando que haviam iniciado suas atuações em agosto de 2015, e surpreendentemente me trouxeram alguns elementos e reflexões interessantes do processo em curso, recém-retomado na escola. Como será esclarecido mais adiante, o Programa foi interrompido na

¹ **Apêndice A** – Termo de Concordância; **Apêndice B** - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa; **Apêndice C** - Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores da escola; **Apêndice D** - Roteiro de entrevista semiestruturada para os monitores do PME 2015; **Apêndice E** - Roteiro de entrevista semiestruturada para a diretora da escola; **Apêndice F** - Roteiro de entrevista semiestruturada para o ex-diretor da escola 2012-2014; **Apêndice G** - Roteiro de entrevista semiestruturada para os ex-monitores do PME 2012-2014; **Apêndice H** - Roteiro de entrevista semiestruturada para os funcionários da escola; **Apêndice I** - Roteiro de entrevista semiestruturada para os pais dos estudantes da escola.

escola durante o 1º semestre de 2015 por falta de recursos, pelo atraso do repasse da 2ª parcela referente ao ano de 2014.

Sendo assim, as escolhas dos sujeitos a serem entrevistados se deram, principalmente, por aqueles que atuaram entre 2012 e 2014 e/ou continuam atuando na escola na atualidade, com exceção dos monitores do PME 2015. Antes de explicitar os sujeitos que foram entrevistados, é importante esclarecer que alguns profissionais desempenharam mais de uma função na escola com a chegada do PME; ou seja, há professores que durante determinado período também atuaram como monitores do Programa, como é o caso da professora de Ciências, que atuou como monitora de teatro em 2013, e do professor de Educação Física, que também atuou como professor comunitário de 2012 a 2014 (o assim chamado coordenador do PME na escola).

Isso posto, foram entrevistados: cinco professores do ensino fundamental II, das disciplinas de História e Artes, Ciências, Educação Física, Matemática e Geografia; o coordenador pedagógico do ensino fundamental II; a atual diretora; a merendeira; a secretária; os quatro monitores do PME (2015), que atuam nas atividades de horta agroecológica, teatro, esporte e acompanhamento pedagógico; dois estagiários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Diante da alta rotatividade de monitores que atuaram no PME e dos diferentes rumos que a vida de cada um foi tomando ao longo do tempo, não foi possível contatar todos os monitores que atuaram na escola entre 2012 e 2014. Sendo assim, foi possível entrevistar: três dos, aproximadamente, dez monitores que passaram pelo Programa, sendo eles o monitor de horta agroecológica, que atuou em 2012 e 2013, e duas monitoras de acompanhamento pedagógico, uma que permaneceu no ano de 2013 e a outra, no ano de 2014. Uma das antigas monitoras de teatro, que atuou em 2013, também atuava como professora de Ciências, e continua exercendo essa última função na atualidade.

Foi possível entrevistar o professor comunitário (de 2012-2014), como é denominada pelo Programa a pessoa que fica responsável por coordenar as atividades do PME na escola. Este que também era e continua sendo o professor de Educação Física. Uma das entrevistas mais importantes foi com o ex-diretor da escola, que assumiu tal função de 2012 a 2014, a qual pode trazer uma visão geral, os detalhes do processo de implementação e os

desdobramentos do Programa Mais Educação na escola. Durante as visitas, também foi possível entrevistar a mãe de uma estudante, bem como conversar informalmente com alguns estudantes participantes do PME. Foram totalizadas, assim, vinte entrevistas e dez horas de áudio.

A escola havia passado recentemente por um processo de troca de direção; disseram-me que os documentos não estavam organizados, e, por isso, não foi possível obter todos os projetos políticos pedagógicos (PPP) do período estudado, de 2012 a 2014. Tive acesso somente ao PPP 2013 e ao PPP 2015, sobre o que percebi que os respectivos documentos não tiveram alterações significativas, mudando somente os nomes dos profissionais que compõem a equipe escolar.

As observações foram realizadas durante o processo de permanência na escola, bem como durante a realização das entrevistas, sendo as impressões mais relevantes posteriormente registradas. Estas foram utilizadas ao longo do quarto capítulo, para compor a análise deste trabalho; todavia a observação não foi a minha principal fonte de dados. Também foram realizados alguns registros fotográficos dos espaços físicos da escola, que serão apresentados no quarto capítulo.

Para preservar a identidade dos sujeitos, eles foram identificados no presente texto a partir das funções que ocupam na escola, como, por exemplo, “professora de ciências” “monitora de teatro”, a fim de cumprir com um dos objetivos específicos deste trabalho, que é analisar as práticas pedagógicas das categorias de profissionais atuantes no Colégio Estadual Vale da Esperança no desenvolvimento do PME e sua vinculação com os princípios da Educação do Campo.

1.4. Descrição dos capítulos

Feita a Introdução (item 1), na qual são explicitadas e apresentadas as questões e o objetivo geral e os específicos da pesquisa, o percurso metodológico, a pesquisa de campo e os instrumentos utilizados, seguem as descrições de cada capítulo.

O segundo capítulo tem a intenção de tratar da historicidade, apresentando o percurso histórico da educação integral em relação ao contexto da discussão da política de educação no Brasil, como também a relação particular-universal do Programa Mais Educação e as políticas e programas educacionais do governo Lula.

O terceiro capítulo apresenta os referenciais teóricos da Educação do Campo, da Escola do Campo e Educação Omnilateral, com a intencionalidade de trazer a categoria da totalidade, de entender a relação desses referenciais inseridos no contexto da Reforma Agrária. Além disso, trata de elucidar as divergências e convergências destes e a proposta de educação integral do PME para as Escolas do Campo, e, ainda, traz uma reflexão sobre a operacionalidade do Programa e suas múltiplas possibilidades de transformação.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise do estudo de caso, realizado no Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO, apresentando as contradições da realidade estudada a fim de compreendê-la enquanto processo dinâmico em curso, inserida no contexto histórico da atualidade que também se movimenta, sendo assim utilizadas as categorias da materialidade e da contradição, evidenciando a relação entre particular e universal, em diálogo com os capítulos dois e três, concomitantemente.

E, por fim, apresentam-se as Considerações Finais, em que procurei realizar uma síntese reflexiva crítica do processo de estudo de caso desta pesquisa, compreendendo que é uma realidade dinâmica, em constante transformação a partir de variáveis tanto externas (contexto universal da política nacional) como variáveis internas (sua realidade particular e contexto social comunitário). Nesse sentido, evidencia-se que o Colégio Vale da Esperança conseguiu realizar alguns avanços em relação à construção dos princípios da Educação do Campo, sendo o Programa Mais Educação uma ação de fundamental importância para a materialidade desse processo. Entretanto, como é natural do movimento da história, ele não avança linearmente e na mesma velocidade o tempo todo, e assim vivem, concomitantemente, movimentos de avanços e retrocessos, de lentidão e aceleração.

2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A discussão de educação integral permeia diversos momentos da história da educação no Brasil, nas questões sobre educação e nos projetos educacionais possíveis de serem implantados ao longo do século XX. Diversas são as compreensões e configurações que a educação integral vem tomando ao longo da história da educação brasileira, materializando-se em experiências pontuais e focalizadas a partir de programas e projetos de governos que foram descontínuos e interrompidos em seu percurso. Na atualidade, a discussão de Educação Integral vem ocupando espaço a partir da implementação e ampliação do Programa Mais Educação do Ministério da Educação, que iniciou em 2007 e hoje está presente em 30% das escolas públicas brasileiras. Desde então, houve uma crescente produção e discussão sobre o assunto e uma série de estudos, artigos, dissertações e teses foi e continua sendo produzida, trazendo a temática da educação integral e o debate da ampliação da jornada escolar, relacionando-a à questão da qualidade da educação.

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, escrito por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e outros pensadores, em 1932, falava-se em educação integral como “direito biológico” do indivíduo.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais (TEIXEIRA, 1984).

Além de “direito biológico”, a educação integral é concebida como um direito de todos e dever do Estado, competindo a este a organização dos meios de efetivar um plano geral de educação com “estrutura orgânica”, tornando-a acessível aos cidadãos,

direcionando-a a uma camada da população específica a “quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica”. A educação é vista como uma função social e pública, sendo um dever do Estado de direitos, em cooperação com outras instituições sociais, garantindo o acesso à escola, que deve ser igual para todos.

A educação integral também está diretamente associada à experiência da “Escola-Parque”, concebida por Anísio Teixeira, que propunha a criação de centros populares de educação formados por quatro “Escolas-Classe” e uma “Escola-Parque”, onde seriam oferecidas atividades práticas e intelectuais relacionadas a artes, jogos, música, recreação, dança e teatro, distribuídas ao longo do dia. O projeto iniciou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, e previa construções de centros por todo o estado da Bahia, para atender crianças e jovens até 18 anos, mas, infelizmente, não foi levado adiante.

Mais tarde, no final da década de 1950, Anísio Teixeira assumiu como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ligado ao Ministério da Educação (MEC), e esteve à frente do projeto educacional da construção de Brasília, quando propôs a criação de 28 Escolas-Parque. As escolas foram construídas e chegaram a funcionar durante certo tempo, mas seu projeto de educação integral não foi levado à frente devido ao aumento demográfico acelerado, entre outras questões (GADOTTI, 2009).

Se na escola classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola parque, nome que conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer, em sua totalidade, o senso de responsabilidade e de ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição de bens do espírito (TEIXEIRA, 1968, p. 130 apud ROCHA; ANTONIAZZI, 2011, p. 98).

Para Anísio Teixeira, a escola era um espaço de formação no qual deveria predominar “o sentido de atividade completa”. De acordo com sua descrição, permeava, além das atividades escolares propriamente ditas, as atividades sociais e atividades diretamente relacionadas a jogos, música, dança, teatro e ao trabalho. E para isso não poderia ser uma escola de tempo parcial; teria de ser uma escola de tempo integral, capaz de não só ensinar as letras e a iniciação intelectual, “devendo o aluno exercer, em sua totalidade, o senso de responsabilidade e de ação prática”, formar hábitos de trabalho, de convivência; uma escola prática, de exercício da prática democrática.

Outra referência importante são os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEP, de Darcy Ribeiro, que retomava o projeto de educação integral de Anísio Teixeira, com a criação de complexos escolares, com gabinetes médicos e odontológicos, quadras de esportes, bibliotecas, refeitórios etc. Gadotti (2009) informa que os CIEP foram criados no estado do Rio de Janeiro, na primeira gestão (1983-1987) do governador Leonel Brizola, que só atingiu a meta estabelecida no segundo mandato, em 1994, com a construção de quinhentas unidades, as quais atendiam somente um quinto de toda a população de estudantes do estado.

A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até as 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEP's. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes menos ainda, a uma criança mais carente que daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida. [...] Como em todas as escolas do mundo, dávamos a ginástica e recreação, indispensáveis para a criança em crescimento e sobretudo para quem estuda numa escola de dia completo (RIBEIRO, 2009, p. 220).

Darcy Ribeiro tinha uma reflexão política clara sobre a necessidade da escola pública integral para atendimento das classes populares, garantindo a elas o mínimo de condições para a efetivação do seu processo de aprendizagem e alfabetização, e ainda percebia a importância de outras atividades, “ginástica e recreação”, necessárias para o desenvolvimento das crianças. A concepção de educação integral de Darcy Ribeiro estava diretamente relacionada a mais tempo de estudo, no intuito de oferecer uma melhor qualidade de educação para as classes populares, historicamente excluídas do processo de escolarização brasileira.

Giolo (2012) se refere a essas experiências como “truncadas ou descaracterizadas, via de regra, sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira” (p. 94), entretanto estabelece um contraponto dizendo que “a classe dominante sempre teve escola de tempo integral” (p. 94). O autor considera que todas as escolas das elites brasileiras ao longo da história eram escolas de tempo integral, quando não internatos, desde os colégios jesuíticos do período colonial, passando pelos colégios e liceus da elite imperial, como também os colégios da República. Coloca, ainda, que, mesmo com o crescimento do número

de estudantes a partir da década de 1950 e mediante a necessidade das atividades escolares serem concentradas em um único turno, os estudantes que faziam parte dessa classe social continuaram a ter sua complementação de formação no denominado contraturno, seja dentro do espaço escolar ou em centros esportivos, culturais e científicos especializados. O autor afirma que as escolas das elites são “ ‘naturalmente’ de tempo integral” (p. 95).

De tempo parcial é a escola dos segmentos populares. Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. A escola não poderia, pois, ser de tempo integral. Subjacente aos discursos e às políticas educacionais, prolongava-se uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais. As escolas foram organizadas pobre e deficientemente para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho. Essa estrutura foi tão solidamente montada e reproduzida que, no Brasil, mesmo perante a introdução e a posterior ampliação do ensino obrigatório ou mesmo perante a proibição do trabalho para as crianças até a idade de 16 anos, a escola dos pobres, ainda hoje não consegue fazer muito mais do que alfabetizar (GIOLO, 2012, p. 95).

O autor observa, ainda, que as raras iniciativas de educação de tempo integral destinadas às classes populares a partir de políticas nacionais tiveram o objetivo de qualificar trabalhadores de nível médio, fazendo referência à criação das escolas técnicas agrícolas e escolas técnicas industriais, nas quais as atividades escolares teriam a duração de 36 a 44 horas semanais, tendo sido criadas pelas Leis Orgânicas do Ensino (Decreto-Lei nº 4.073/1942 e Decreto Lei nº 9.613/1946).

Diante do exposto, é possível afirmar que a questão da educação integral em tempo integral está relacionada para além da discussão de proporcionar mais tempo na escola para os estudantes, ou ainda uma maior diversidade de atividades artísticas, culturais e esportivas que complementem a sua formação, mas também está diretamente relacionada a uma questão de classes, a quem se destina essa escola de tempo integral e quais atividades serão destinadas à camada social que a escola irá atender.

Gadotti (2009) relata que o governo Fernando Collor (1990-1992) retomou a ideia dos CIEP, com o apoio de Leonel Brizola, mudando o nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), mas, deposto Collor em 1992, o projeto não foi levado adiante. No governo Itamar Franco (1992-1994), o projeto foi retomado e novamente mudou de nome - Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC).

O primeiro CIAC foi inaugurado em novembro de 1991, na Vila Paranoá, na periferia de Brasília. O físico José Goldenberg era, então, o ministro da Educação de Collor. Segundo o governo, os CIAC estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – CIEP e CIAC – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas (GADOTTI, 2009, p. 27).

Giolo (2012) considera as experiências dos CIAC e CAIC (dos governos Fernando Collor e Itamar Franco, respectivamente) de caráter efêmero e eleitoreiras, afirmando que não houve experiências de educação de tempo integral em alcance nacional. Mesmo diante dessa afirmação e considerando tais experiências, percebe-se que a educação integral está relacionada à ideia de mais tempo na escola, desenvolvimento de diversas atividades de cultura, arte, esporte e assistência social, no intuito de melhorar a aprendizagem e desempenho dos estudantes.

Outra experiência significativa, localizada na cidade de São Paulo, no governo de Marta Suplicy (2000-2004), foi a construção dos Centros de Educação Unificados, os CEU. Segundo Gadotti (2009), os CEU foram idealizados a partir de uma proposta intersetorial, integrando ações de diferentes áreas, como esporte, educação, meio ambiente, saúde, cultura, lazer, participação popular, desenvolvimento local.

Os CEUS's [sic] inspiraram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. Os CEU's constituem-se em centros de experiência educacional e de investigação, começando pelo mapeamento da realidade local, das condições socioculturais, econômicas, geográficas, históricas, como indicam os estudos sobre os CEU's. (PADILHA; SILVA, 2004; DÓRIA; PEREZ, 2008 [Referência do autor]). Essa pesquisa do entorno deve transformar-se em banco de dados disponível na biblioteca, servindo para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos (GADOTTI, 2009, p. 29).

A experiência dos CEU se mostra significativa no sentido de um espaço integrador de diversas ações, na perspectiva de ir além de um espaço somente destinado à educação. Ao integrar ações relacionadas à educação, à cultura e ao esporte, dando um caráter multifuncional a um mesmo equipamento público, assume também a função de democratizar o acesso à arte, à cultura, ao lazer e ao esporte nas periferias da cidade de São Paulo, proporcionando, ainda, a convivência social comunitária das populações do seu entorno.

Nesse breve percurso histórico sobre o debate da educação integral no Brasil, foi possível perceber que esse período abarcou algumas experiências de educação integral que aconteceram de forma localizada e pontual, tendo sido permeado por diversas concepções de educação integral que se fizeram presentes. Essas experiências tinham em comum a extensão de tempo de permanência na escola e o desenvolvimento de diversas atividades nas áreas de artes, esportes, trabalho e assistência que, juntas, tinham a finalidade de melhorar a qualidade da educação.

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009b, p. 16).

Além disso, mesmo considerando a natureza semelhante das atividades educativas desenvolvidas nessas experiências, três observações tornam-se relevantes e diretamente relacionadas a este estudo sobre o Programa Mais Educação nas Escolas do Campo. Primeiramente, observa-se que todas as propostas desenvolvidas até então foram pensadas a partir da construção de um espaço físico, ou seja, da construção de prédios escolares específicos para o desenvolvimento de suas atividades em tempo integral. A segunda trata-se de que todas as experiências de educação integral foram projetadas e vivenciadas no espaço urbano, das cidades, e, principalmente, das grandes cidades. Nenhuma foi pensada ou projetada para a zona rural, para as escolas do campo, com exceção das escolas técnicas agrícolas citadas por Giolo (2012). E a terceira é que nenhuma das experiências de educação em tempo integral, como também afirmou Giolo (2012), teve alcance nacional, ou seja, elas se desenvolveram em determinado período, pontualmente para os respectivos territórios e prédios escolares construídos para esse fim.

Todavia, mesmo que curtas em sua duração, tais experiências alcançaram densidade significativa na história da educação do Brasil pelas suas propostas pedagógicas, principalmente as de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que inspiraram outros projetos relevantes. Ao longo dos anos 1980, 1990 e 2000, diversas experiências de educação integral foram desenvolvidas nas escolas públicas, em diferentes municípios e localidades do país, por meio de iniciativas das gestões públicas municipais e estaduais, em parcerias com ONGs

e outras iniciativas privadas. Todas essas experiências foram fundamentais para pensar a educação integral e serviram de referências para a construção da proposta pedagógica do Programa Mais Educação.

Moll (2012) relata que, em dezembro de 2007, o Ministério da Educação (MEC) realizou um seminário na Universidade de Brasília (DF), reunindo algumas experiências significativas que estavam sendo desenvolvidas em educação integral no país, como por exemplo, as ações realizadas nos municípios de Apucarana (PR), Belo Horizonte (MG) e Nova Iguaçu (RJ). Além dessas, também estiveram presentes alguns representantes dos projetos complementares, como “escola do burareiro”, em Ariquemes (RO), e o bairro-escola da ONG Aprendiz, em São Paulo (SP). Estas, entre outras experiências em curso, foram inspiradoras e contribuíram para a estruturação do Programa Mais Educação do Ministério da Educação em 2007.

Giolo (2012) aponta que a legislação educacional passou a abordar a educação integral muito recentemente, mais especificamente a partir dos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996. Entretanto ressalta que o texto “restringiu-se a apontar perspectivas futuras” (GIOLO, 2012, p. 95), fazendo uma análise a partir das palavras utilizadas na redação do respectivo texto.

Na LDB, Lei nº. 9.394/1996, a educação integral está presente no Art. 34, quando prevê a ampliação do “período de permanência na escola”, sendo o ensino fundamental “ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, e no Art. 87, quando institui a “Década da Educação”. No parágrafo 5º, coloca que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

No primeiro dispositivo, o advérbio ‘progressivamente’ confere ao conteúdo do artigo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se evasiva: ‘a critério dos sistemas de ensino’. Isso quer dizer que os sistemas de ensino poderão ou não considerar esse ‘progressivamente’. Quanto ao segundo dispositivo, é difícil saber o que significa a expressão ‘serão conjugados todos os esforços’. Quais esforços? De quem? A partir de quando? Não é sem razão que a grande política de educação básica que se seguiu à LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), nada previa em favor da educação em tempo integral. Ao contrário, ao fixar um valor, único para qualquer tipo de aluno (sabidamente um valor muito baixo), fez com que os sistemas estaduais e municipais mantivessem o ensino fundamental nos limites estritos da sobrevivência (GIOLO, 2012, p. 96).

Para além das considerações já levantadas por Giolo (2012), no tocante ao objeto de estudo do presente trabalho duas ponderações são importantes. A primeira é que o texto do parágrafo 5º da LDB coloca claramente que os esforços serão conjugados para o regime de tempo integral nas escolas públicas urbanas, não sendo incluídas as escolas do campo na oferta da educação em tempo integral. E a segunda, respondendo à pergunta levantada por Giolo, “Quais esforços? De quem? A partir de quando?”, apenas onze anos depois da publicação da LDB, em 2007, é criado o Programa Mais Educação, que “conjuga esforços” na progressão da oferta de educação integral nas redes escolares públicas de ensino fundamental, incluindo as escolas do campo. Ou seja, pode-se dizer que há certa morosidade na implementação de ações para o cumprimento dos compromissos com a “Década da Educação”, considerando, também, que, segundo o parágrafo 1º, a União teria o prazo de um ano para encaminhar ao “Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre “Educação para Todos”; e ainda, é preciso considerar que o PNE (2001-2010) só foi aprovado em 2001, cinco anos depois da publicação da LDB de 1996.

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, as metas 20 e 21 avançam em relação ao texto da LDB, reconhecendo a educação em turno integral no desenvolvimento de atividades esportivas, artísticas e alimentação adequada como uma ação significativa para a diminuição das desigualdades sociais, ampliação democrática das oportunidades de aprendizagem e universalização do ensino. Entretanto, Giolo (2012) pondera que, mesmo ao avançar em relação à LDB, estabelecendo-se como uma ação significativa para a diminuição das desigualdades, foi “incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas. Continuou preso à ideia progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas” (p. 96).

Já o FUNDEB, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, “determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental” (art.10, § 3º). Assim, o Decreto nº 6.253/2007, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu no Art. 4º que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em

atividades escolares”. Além disso, o FUNDEB, no Art. 36, estabelece valores diferenciados para o financiamento da educação em tempo integral no ensino fundamental e ensino médio.

Para Giolo (2012), é só com o FUNDEB que se inicia “um processo real e amplo (de dimensões nacionais) de implantação das escolas de educação integral” (p. 96), pois, ao estabelecer valores diferenciados para a educação de tempo integral, inaugura uma nova fase na educação pública brasileira.

Agora, finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo o território nacional. Se os valores previstos são suficientes para mobilizar os sistemas educacionais no sentido de operar a grande virada da educação pública, permanece uma questão em aberto. O fato, entretanto, é que há base material para que isso ocorra. Com o intuito de provocar o *start* nesse processo, o Ministério da Educação criou o Programa Mais Educação. Trata-se, fundamentalmente, de dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliem a jornada escolar até o limite mínimo de sete horas e, em função disso, habilitem-se a receber os recursos do FUNDEB, caminhando, a partir daí, dentro da dinâmica deste Fundo (GIOLO, 2012, p. 96).

De acordo com a perspectiva de Giolo (2012), é o FUNDEB que inaugura uma política de Estado, uma ação efetiva, com base legal e material na construção da política pública de educação em tempo integral na história da educação brasileira. E nesse caminho, o Programa Mais Educação (PME) é criado pelo MEC como um indutor de tal política. Resumidamente, o PME promove o oferecimento de mais três horas diárias de atividades socioeducativas nas escolas públicas brasileiras. Nessa perspectiva, as crianças participantes do Programa são contabilizadas no censo escolar (realizado pelo INEP) como crianças em educação de tempo integral, e, a partir daí, os municípios e estados passam a receber via FUNDEB um percentual maior por todos os estudantes matriculados em tempo integral. Grosso modo, essa é a lógica da construção da política pública de educação integral, sendo o Programa Mais Educação um programa de governo indutor da política.

Outra conquista importante no caminho da política pública de educação integral se dá com o PNE (2010-2020), escrito após a criação, implementação e perspectiva de ampliação do PME para as escolas públicas brasileiras nos próximos anos. Ou seja, as ações e diretrizes do respectivo Programa, como indutor dessa política, serviram de base para redação e conquista da meta 6 no PNE.

O PNE 2010-2020, Lei nº 13.005/2014, avança ainda mais, pois dedica toda a meta 6 (composta por nove itens) para o oferecimento da educação em tempo integral, estipulando atingir (até 2020) 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica. A meta 6 dispõe sobre itens específicos destinados à construção de escolas para atendimento em tempo integral, priorizando as comunidades pobres e com crianças em vulnerabilidade social, como também indica a institucionalização e manutenção de programas nacionais de ampliação e reestruturação das escolas públicas, contemplando a instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como a produção de material didático e a formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Além disso, fomenta a articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, incluindo a oferta de ampliação de jornada por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, concomitantemente e em articulação com as redes públicas de ensino. Também contempla o atendimento especializado para pessoas com deficiência e necessidades especiais, bem como o atendimento às escolas do campo e de comunidades quilombolas, considerando as peculiaridades locais. E por último, coloca a otimização do tempo de permanência de estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.²

É necessário esclarecer que, durante o período de existência dessas experiências, são utilizadas diversas terminologias - “educação integral”, “educação de tempo integral”, “escola de tempo integral” -, sendo que, ao longo do desenvolvimento do Programa Mais Educação, outras terminologias foram surgindo, como “educação integral em tempo integral”, “educação integral integrada”, “educação integral integrada em tempo integral”. Enfim, isso ocorre, pois se coloca no horizonte das discussões a questão de explicitar que a

² BRASIL. Plano Nacional de Educação - 2010-2020. Lei nº 13.005 de 25/06/2014. Aprovado somente em 2014, quatro anos depois da sua elaboração em 2010.

educação integral compreende para além da expansão do tempo de permanência na escola, ou em atividades educativas dentro ou fora do espaço escolar.

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

É com essa compreensão que se dá o desenvolvimento da educação integral a partir do Programa Mais Educação, que será aprofundado no capítulo dois. A educação integral está diretamente relacionada a uma concepção de formação humana que compreende diversos aspectos do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, cognitivo, do mundo do trabalho, dos saberes da vida. Enfim, reconhece que a educação não acontece só na escola - ela se dá nas relações, desde a família, na comunidade, no trabalho. O tempo todo estamos em constantes processos formativos de ensinar e aprender uns com os outros.

A seção seguinte propõe-se abordar a conjuntura política na qual se insere o Programa Mais Educação, na perspectiva de possibilitar uma compreensão mais ampla do objeto de estudo em questão.

2.1. Conjuntura: Política de Educação Básica e o Programa Mais Educação

Neste ponto, pretende-se oferecer uma apresentação e breve contexto de onde está inserido o Programa Mais Educação nas políticas e programas implementados pelo Ministério da Educação do governo federal brasileiro, a partir de 2007. É necessário esclarecer que aqui se trata de uma análise contextual do PME como programa de governo, no intuito de possibilitar o entendimento de como ele programa foi concebido, suas bases legais e mecanismos de funcionamento, implementação e as críticas já construídas a seu respeito, a partir da leitura de alguns textos, dissertações e teses publicados. Esse caminho possibilitará uma aproximação e análise das bases legais do Programa e sua posterior relação com a política de Educação do Campo, e como essa relação possibilitou sua implementação numa Escola do Campo, considerando que o objeto deste trabalho é o estudo de caso do Colégio Estadual Vale da esperança, localizado no município de Formosa, estado do Goiás.

De acordo com Frigotto (2011), independentemente de qual seja o objeto de análise nas ciências sociais ou humanas o qual se deseje abordar no plano da historicidade, nas contradições, mediações e determinações que dele fazem parte, é necessário inseri-lo na sua intrínseca relação entre o estrutural e conjuntural, olhando para objeto como “parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade” (FRIGOTTO, 2011, p. 236).

Nesse sentido, não é possível falar sobre o Programa Mais Educação sem inseri-lo no contexto histórico ao qual faz parte, tornando-o uma particularidade dentro da universalidade de ações, programas e projetos que constituíram o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), considerando sua instituição no primeiro ano de seu segundo mandato, 2007. Para isso, torna-se essencial esclarecer alguns conceitos, partindo da diferenciação entre estado e governo, de forma sintética. Com base em Höfling (2001),

[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. Políticas públicas são aqui entendidas como o ‘Estado em ação’ (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (p. 30).

Assim, é preciso considerar a relação entre o Estado e política, como nos coloca Höfling (2001, p. 30): “a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa em determinada sociedade, em determinado período histórico”. Pois, segundo a autora, na análise e avaliação de políticas, são importantes os fatores de diversas naturezas e determinações.

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

[...] Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos.

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes

em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HÖFLING, 2001, p. 31).

Desse modo, é preciso contextualizar a orientação política que assume o Estado quando organiza um projeto de governo por meio de suas ações e programas voltados para atender setores específicos da sociedade, a partir de determinado corte de classe social. As políticas sociais implementadas no governo Luís Inácio Lula da Silva tiveram como orientação a diminuição das desigualdades sociais históricas da sociedade brasileira. Então, se faz necessário trazer à luz da nossa discussão algumas ponderações colocadas por Frigotto (2011), quando faz uma análise da educação brasileira na primeira década do século XXI. O autor aponta que a análise dessa primeira década traz, ao mesmo tempo, continuidades e descontinuidades no que concerne aos planos sociais e educacionais implementados.

Assinala que as continuidades se dão a partir da perpetuação da política macroeconômica, leal à classe detentora do capital, e as descontinuidades se colocam a partir dos investimentos nas políticas e programas voltados para melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora e redução das desigualdades sociais daqueles alijados historicamente do acesso às políticas sociais. Explicita, ainda, que continuidade não significa “que um mesmo projeto estrutural seja conduzido da mesma forma” (FRIGOTTO, 2011, p. 239), entretanto, mesmo diante da continuidade da política macroeconômica, pontua as diferenças das políticas e ações exercidas pelo Estado a partir do seu projeto político de governo implementado na última década.

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. Trata-se, neste último caso, não apenas da realização de políticas compensatórias e de parca distribuição de renda, como é o Programa Bolsa Família, ou das políticas de discriminação positiva, mas do acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e a bens de consumo, a programas de acesso à energia etc. (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

Vale dizer que o autor reconhece que, mesmo diante da continuidade evidenciada, houve avanços significativos, principalmente nas políticas e programas sociais. Contudo afirma que “o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido” (FRIGOTTO, 2011, p. 241). O autor continua sua análise apontando que não houve uma disputa por um novo projeto de sociedade, e, dessa forma, também não se lutou por outro projeto de educação diferente daquele vigente até então.

[...] ao não disputar um projeto de societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente, e portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

Ele prossegue dizendo que a fragmentação e o abandono do campo crítico da luta pelo projeto de educação, tendo como a atenção o “atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada resultou naquilo que foi dominante na educação durante a década – *a política da melhoria* mediante as parcerias do público e privado” (FRIGOTTO, 2011, p. 242). Evidencia que, no plano estrutural, os avanços que transformam alguns aspectos do cenário da educação, entretanto, não alteraram “nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade” (p. 242). E ainda, ao afirmar a proposta de melhoria da qualidade por meio das parcerias do público e privado, permitiu-se que elas adentrassem as instituições educativas públicas, principalmente na educação básica, influenciando diretamente “desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização” (p. 242).

O movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao PDE [Plano de Desenvolvimento da Educação], contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas (FRIGOTTO, 2010, p. 245).

O autor afirma que, com a estratégia utilizada em tentar conciliar o interesse da classe dominante com as necessidades das classes populares sem confrontá-los, aconteceu que a minoria saiu favorecida, pois não há avanços significativos no que tange à construção de um sistema nacional de educação e continuam a se perpetuar “as desigualdades das bases

materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população” (p. 246). Considera, ainda, que houve um aumento relevante no quantitativo de atendimentos referentes à educação básica, entretanto não houve a proporcional ampliação dos recursos. Ou seja, atende-se mais com menos recursos.

É nesse contexto político geral de continuidades e discontinuidades, de avanços e retrocessos e múltiplos espaços de contradições, que se insere o Programa Mais Educação, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, ambos apresentados à sociedade em 2007.

O PDE foi lançado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, na mesma data da promulgação do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual contou com a adesão dos 26 estados e do DF, além de todos os 5.563 municípios brasileiros. O PDE é composto de mais de 40 ações e programas que pretendem melhorar a qualidade do ensino, organizados a partir de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, sendo sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (BRASIL, 2007).

O Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007, é a junção dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração e em parceria com a participação das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica, atuando mediante programas e ações de assistência técnica e financeira nos territórios brasileiros, a qual se efetiva por meio das ações e programas apresentados no PDE.

Poucas informações oficiais são encontradas atualmente sobre o PDE. No *site* do MEC, foi encontrado o documento “*Plano de Desenvolvimento da Educação, razões princípios e programas*”, que não especifica cada uma de suas ações e pretende “apresentar apenas as conexões mais relevantes entre os programas do PDE e os pressupostos mais relevantes dos programas já em curso no MEC”, justificando a “necessidade de apresentar

conceitualmente, a concepção de educação que embasa a execução do PDE” (BRASIL, 2007 p. 15). Diante dessa necessidade,

Reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individualização da pessoa, tendo como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007, p. 5).

Além disso, reafirma a educação formal pública como de responsabilidade do Estado, reconhecendo, porém, que a educação não se dá apenas na escola pública, mas também na família, na comunidade e nas interações sociais de cada indivíduo, em especial, no trabalho. Acrescenta que a política nacional de educação requer formas de organização que propiciem a individuação e a socialização, na perspectiva da autonomia e que os programas, parte do Plano, têm essa orientação (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, assume a concepção de educação que está de acordo com Art. 1º da LDB, em que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE) [2001-2010], o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade. Isso porque, de um lado, o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2007, p. 7).

Saviani (2007) apresenta uma crítica detalhada ao PDE. Não obstante isso, aqui serão assinalados apenas alguns pontos que estão diretamente relacionados ao objeto deste estudo, no que concerne ao ensino fundamental e à educação básica. O autor confronta o PDE ao PNE (2001-2010) e constata que o primeiro não é um plano, e sim um conjunto de ações que

“teoricamente” se constituem como estratégias para atingir os objetivos e metas previstas no PNE (2001-2010). Entretanto, explicita que o PDE não se define como estratégia para o cumprimento das metas do PNE, pois não parte das diretrizes e dos objetivos que o constituíram e, assim, se evidencia como um conjunto de ações as quais não se articulam organicamente com ele.

O autor afirma que o PDE parece ter sido elaborado sem se comunicar com o PNE (2001-2010), observando que as 29 metas para o ensino fundamental não foram nele consideradas e, também, que o mesmo foi lançado ainda em plena vigência do PNE. Acrescenta que o que há de novo no PDE, que até então não fazia parte de nenhum outro plano, é o problema da qualidade da educação básica brasileira. Mesmo com ressalvas, Saviani (2007) aponta que a singularidade e identidade do PDE são evidenciadas a partir do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que busca ter uma ação direta sobre o problema da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas de educação básica na intenção de resolvê-lo, tendo como programas coadjuvantes a ‘Provinha Brasil’ e o ‘Piso do Magistério’.

Saviani (2007) também aponta a questão da aproximação de setores majoritários do Partido dos Trabalhadores, em sua ascensão ao governo federal, com o empresariado, distanciando-o de suas bases originárias ligadas aos movimentos sociais e ao movimento sindical, ponderando ser a aproximação do PDE com essa parcela da sociedade, e não com o movimento de educadores. Isso, em sua análise, justifica o fato de o PDE ter assumido a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, sendo este um movimento da iniciativa da sociedade civil que convoca todos os setores sociais para o compromisso com a educação e está diretamente relacionado a grupos empresariais, como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, entre outros.

O autor traduz a proposta desse grupo como “pedagogia dos resultados”, tendo seu alicerce numa lógica de mercado guiada pela chamada “pedagogia das competências” e “qualidade total”, em que a educação é vista como um produto que pode ser produzido com qualidade variada. A referida agenda assumiu cinco metas, sendo elas: todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; todos os alunos

deverão concluir o ensino fundamental e o médio; e o investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido. Assim, o Decreto n. 6.094, de 27 de abril de 2007,

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Nesse caminho, o Decreto estabeleceu 28 diretrizes que deveriam ser seguidas pelos participantes do “Plano de metas Compromisso Todos pela Educação”, no intento de melhoria da qualidade da educação básica. Nessa mesma data, foi lançada a Portaria Normativa n. 10, que instituiu a Avaliação de Alfabetização ‘Provinha Brasil’, e ainda se apresentou projeto de lei para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica. Ou seja, os pilares da singularidade do PDE já apontados por Saviani (2007).

O autor coloca que a sustentação do PDE se dá a partir de dois pilares: técnico e financeiro, que, segundo a Constituição e a LDB, são atribuições do MEC em relação aos estados, distrito federal e municípios. O pilar técnico constitui-se na elaboração de dados estatísticos a partir dos instrumentos de avaliação do aproveitamento dos estudantes e provas aplicadas regularmente, resultando na elaboração do IDEB, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que também terá o intento de monitorar a implementação do PDE. Já o pilar financeiro aponta os recursos básicos provenientes do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pelo qual o MEC pretende adicionar recursos com prioridade a atender os municípios que apresentaram os menores IDEB. Assinala o avanço do FUNDEB, mas coloca que ele não representou um aumento de recursos financeiros, ou seja, é um ganho de gestão que não resolve os problemas do financiamento da educação.

Desse modo, Saviani (2007), no referido texto, apresenta uma análise mais profunda - aqui colocada de forma resumida -, pois, ao mesmo tempo que percebe o PDE como um passo importante para enfrentar os problemas da qualidade da educação básica, uma vez que há uma possibilidade de melhorar a situação atual, apresenta um contraponto, dizendo que

não altera o *status quo*, porque o bom gerenciamento do fundo possibilitará atender mais estudantes, porém na mesma situação de precariedade. Assim, aponta que o PDE nessa configuração não dá garantia de êxito. O autor faz, ainda, uma sugestão ao MEC, apontando outro caminho: que seja dobrado o investimento em educação, a partir do aumento do percentual do PIB, de 4% a 8%, e que a linha central de atuação do PDE deva ser um caminho que permita “imediatamente mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores que passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação” (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Esse é o contexto crítico geral da política da educação básica brasileira no qual se encontra inserido o Programa Mais Educação, como uma das ações específicas para as escolas de ensino fundamental que compõem o PDE. Considerando as críticas realizadas por Frigotto (2011) e Saviani (2007), tratando-as como a universalidade das ações de um governo que se volta para a política da educação básica, é preciso reconhecer que essas ações em seu conjunto, como nos colocou Frigotto (2011), realmente não romperam com as estruturas que produzem as desigualdades educacionais e sociais.

Entretanto, se colocarmos uma lente de aumento para enxergar as particularidades de cada uma das ações onde se desenvolvem, diretamente no chão da escola, é possível observar que, mesmo com o pouco recurso enviado e toda a manutenção da precariedade, considerando a lógica colocada pelos autores, de atender mais com menos recursos, é provável que tenhamos uma surpresa.

Como a dinâmica da vida cotidiana é permeada por processos dialéticos e contradições, é possível observar mudanças significativas em muitas escolas e comunidades contempladas com tais programas a partir do PDE, uma vez que, pela “primeira vez na história deste país”, esses programas possibilitaram a milhões de estudantes, crianças e jovens mais do que o acesso à escola ou à educação, mas também o acesso à cultura, às artes, ao esporte, à assistência social, à saúde, a outras formas e processos pedagógicos, a partir dos recursos enviados às escolas para a execução dos programas. Aqui, dialogo com os programas que chegaram diretamente nas escolas, como por exemplo, o próprio Mais Educação, Atleta na escola, Escola Sustentável, Mais Cultura nas Escolas, Saúde na Escola, PDE escola, PDDE básico. Vale ressaltar que tais programas ofereceram autonomia às escolas para executarem os recursos destinados a partir da gestão coletiva e da participação das comunidades.

Sendo assim, a construção da crítica é extremamente necessária, pois é imprescindível caminhar em direção ao aumento do financiamento público para a educação pública e a construção de políticas públicas sólidas, que vão além de programas e ações focalizadas. Entretanto é necessário reconhecer e acompanhar as pequenas transformações que ocorrem nos espaços escolares - transformações estas pequenas, porém significativas para os sujeitos envolvidos -, a partir dessas ações e programas que chegam às escolas, envolvendo, muitas vezes, toda uma comunidade do entorno. Ou seja, torna-se necessária, para a construção de conhecimento, a reflexão crítica a partir do constante movimento entre os aspectos que compreendem a realidade, tornando-o um fluxo contínuo do local para o global, do particular para o universal, entendendo que tudo está em completa e constante transformação, ou seja, devem ser compreendidas as particularidades que compõem a totalidade, assim como a totalidade presente nas particularidades, nas quais estão imersos os fenômenos e processos estudados.

2.2. O Programa Mais Educação

Explicar o funcionamento do Programa Mais Educação torna-se um desafio de não falar sobre o mais do mesmo e não cair na mera reprodução do manual operacional do PME, considerando que passei oito anos da minha vida profissional realizando formações para a “operacionalização” e implementação do Programa em todas as regiões do país. Entretanto, mesmo correndo tal risco, esse caminho permite-me certa segurança para analisar os aspectos positivos e as fragilidades que compreendem parte da minha experiência como consultora técnica e vão além quando se somam à minha recente experiência e formação como pesquisadora e estudante, que se materializa como exercício na construção deste trabalho. E nessa tarefa, não poderia começar de outra forma, parto de uma estrutura linear, sobre a qual estou no exercício de transformá-la, no intuito de transitar entre as particularidades e universalidades que compreendem o PME a partir de uma reflexão crítica.

Também é preciso considerar que muitas dissertações e teses já foram escritas sobre o referido Programa. Como se trata de uma ação em contínua implementação e expansão desde 2008 até a atualidade, muitas coisas já foram ditas, escritas e discutidas, e, nessa perspectiva, foram evidenciados pontos em comum acerca das fragilidades e desafios, como

também alguns avanços interessantes, no sentido do acesso e da expansão de um programa educacional que atua diretamente nas escolas públicas brasileiras.

O Programa Mais Educação surge em 2007, na então recém-criada (2004) Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação. A SECAD foi criada no intuito de contribuir para a redução das desigualdades educacionais, para o enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do país, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania, voltando suas ações para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência, abordando temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

Assim, o PME insere-se na Coordenação Geral de Ações Educacionais Complementares, da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, permanecendo nesse espaço de 2007 a 2010. Em 2011, diante da reorganização estrutural das secretarias do MEC, o Programa foi transferido para a recém-criada Coordenação Geral de Educação Integral, da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Importante salientar que esse fato representa um avanço significativo no sentido de que a educação integral passa a ter uma coordenação específica para sua estruturação no âmbito da concepção de educação básica do Ministério da Educação naquele período.

O PME foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Como já explicitado ao longo deste capítulo, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 e sendo concebido como uma estratégia do Governo Federal brasileiro para induzir a Educação Integral nas escolas públicas brasileiras a partir da ampliação da jornada e organização curricular (BRASIL, 2014).

É uma ação intersetorial que integra políticas públicas educacionais e sociais no intuito da “diminuição das desigualdades educacionais e valorização da diversidade cultural brasileira”. Compõe essa ação o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o

Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2014).

Os manuais operacionais do Programa, publicados ao longo dos anos de sua existência (2008-2014), trazem as bases legais da Educação Integral presentes nas legislações educacionais brasileiras, respaldando, assim, sua existência e suas ações: Constituição Federal, 1988, Art. 205, Art. 206 e Art. 227; Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9.394/1996, Art. 34 e Art. 87; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990; Plano Nacional da Educação 2001-2010, Lei nº 10.172/2001 (Diretrizes do Ensino Fundamental); Plano Nacional de Educação 2010-2020, Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, especificamente a meta seis; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), nº 11.494/2007 de 20 de junho de 2007; como também o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Algumas dessas legislações já foram citadas e discutidas na seção 1 deste trabalho, e assim sendo, aqui serão traçados apenas alguns comentários em relação a Constituição Federal de 1988.

Com a democratização do Estado brasileiro e promulgação da Constituição de 1988 impõe-se, como demanda prioritária, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente construídas na sociedade brasileira desde o processo de colonização. O Art. 205 estabelece “a educação, [como] direito de todos e dever do Estado e da família, [que] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já o Art. 206, incisos I e VII respectivamente, coloca como princípios “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “garantia de padrão de qualidade”. Entretanto, mesmo diante da Constituição, as desigualdades sociais e educacionais foram reforçadas pelos sistemas de ensino deficitários e com graves problemas de infraestrutura das escolas, gestão de recursos, baixo salário dos professores, entre outros fatores. É preciso lembrar que, até bem pouco tempo atrás, o Estado não garantia escola pública a todas as crianças e jovens brasileiros, tornando a universalização do ensino fundamental uma conquista da primeira década dos anos 2000 e a universalização do ensino médio como uma meta ainda a ser alcançada.

Consideram-se, também, as desigualdades regionais das diversas redes de ensino, de uma escola fundada na concepção de turnos (matutino, vespertino e noturno) e com graves problemas de infraestrutura, transporte, alimentação, gestão escolar, formação de professores. Ou seja, são grandes os desafios a serem enfrentados quanto às desigualdades educacionais, principalmente, diante da necessidade de ampliação de jornada em direção a uma escola de educação integral e ainda no que se refere à qualidade da educação.

A partir das bases legais citadas, o Programa Mais Educação coloca-se como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral, a partir do desenvolvimento de atividades socioeducativas (BRASIL, 2014, p. 4).

Um aspecto estruturante do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição essa reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana (MOLL, 2012, p. 133).

O PME consiste no desenvolvimento de atividades em diferentes áreas, organizadas em Macrocampos, no período de mais três horas por dia, cinco vezes na semana, perfazendo as sete horas diárias que configuram a educação em tempo integral, de acordo com as legislações educacionais já citada anteriormente. De maneira geral, o Programa pretende o desenvolvimento das atividades para promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, na perspectiva de contribuir para uma formação integral de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas. Propõe, ainda, uma integração curricular, diálogos entre escola e comunidade por meio do reconhecimento de seus saberes locais, no intento de construir novas propostas pedagógicas que venham contribuir para um redesenho da escola, pautado na construção coletiva de conhecimento a partir da participação social.

O Programa possui uma identidade intersetorial que visa à integração de diferentes áreas, programas e saberes no território, no entendimento de que a educação não se constrói

somente dentro do ambiente escolar, e sim a partir de diversas experiências educadoras, vividas em diferentes espaços que vão além dos limites da escola. Diante disso, afirma-se que cada escola organizará os tempos e espaços para a construção da educação integral, o que permite que o Programa assuma diferentes configurações em cada escola, em cada localidade e território onde está sendo desenvolvido.

Atualmente o PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, por meio do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e é destinado às escolas públicas de Ensino Fundamental.

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica.³

O recurso do PME é repassado diretamente para as escolas públicas de ensino fundamental (redes municipais, estaduais e distrital), em conta corrente em nome da Unidade Executora Própria (UEEx), por meio do PDDE/Educação Integral, sendo gerido pela gestão e conselho escolar. Para cada atividade escolhida pela escola, é sugerida uma lista de materiais (divididos nas categorias de materiais de consumo e materiais permanentes). O recurso é dividido entre custeio e capital, destinado às seguintes necessidades: ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores voluntários responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades, conforme os kits sugeridos; aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação integral; como também aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2014, p. 20).

³ Informações obtidas no site do FNDE: Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 18 set. 2015.

Importante salientar que o PDDE, de maneira geral, possibilitou que os recursos chegassem diretamente nas escolas sem intermediários, vale dizer, sem passar pelas secretarias de educação. Moll (2012) aponta que essa experiência permitiu a autonomia e autogestão dos recursos por aqueles que desenvolvem as ações diretamente nas escolas.

A experiência construída a partir do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE), que estimula os coletivos escolares por meio de suas 'unidades executoras' (professores, gestores, pais) às responsabilidades compartilhadas em relação aos investimentos feitos nas escolas, tem apontado a importância de experiências de 'autogestão', garantindo autonomia e continuidades nos processos desencadeados pelas escolas. A vivência da democracia na escola pela tomada conjunta de decisões constitui-se em exemplar espaço para a educação das novas gerações na perspectiva da construção de um 'outro mundo possível' (MOLL, 2012, p. 140).

Além disso, é possível afirmar que contribuiu para o desenvolvimento econômico local, não havendo a necessidade de realizar processos licitatórios para a compra de materiais, somente a pesquisa de preço e a apresentação de três orçamentos. Isso oportunizou às escolas realizarem diretamente a gestão dos recursos a partir de suas necessidades, sejam elas da ordem da contratação de pessoas físicas para a execução de pequenas adequações e consertos, como para a realização de pequenos serviços (costura de figurinos e uniformes, por exemplo), como também passaram a realizar a compra direta de materiais de consumo e bens permanentes, tendo a opção de fazê-lo diretamente no comércio da comunidade local onde está inserida. Dessa forma, é possível afirmar que o PDDE possibilitou certa autonomia financeira às escolas públicas, como também novos arranjos produtivos locais, contribuindo para o desenvolvimento local.

A adesão das escolas selecionadas no PME se deu, até 2012, por meio de preenchimento e cadastramento das mesmas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do MEC. A partir de 2013, os programas migraram para outra plataforma, denominada PDDE Interativo, que integra o diagnóstico das escolas públicas brasileiras como também diversas outras ações do PDE e do PDDE. Nesse sistema, as escolas realizam as escolhas das atividades, compondo seu plano de atividades, que deve integrar-se ao projeto político pedagógico da escola para o desenvolvimento do Programa, na perspectiva da educação integral. As escolas podem escolher quatro atividades, sendo "Orientação de Estudos e Leitura", do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, uma atividade obrigatória.

Analisando os manuais operacionais ao longo dos anos, foi possível observar a ampliação de atividades e macrocampos oferecidos até chegar a configuração atual. Assim, as atividades do PME estão organizadas em macrocampos de diferentes áreas, que, de acordo com o Manual Operacional 2014, interligam-se com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum (ainda em estruturação e em plena discussão) – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Entretanto não interessa aqui elencar e referendar todas as alterações e ampliações do escopo de atividades e macrocampos que foram realizadas, e por isso será utilizada a última oferta presente no Manual Operacional 2014, que é suficiente para exemplificar a diversidade das atividades disponíveis.⁴ O referido documento propõe orientações específicas para cada macrocampo e atividade a partir de suas ementas, sugerindo que sejam trabalhadas de forma interdisciplinar, considerando o contexto social dos sujeitos.

É importante fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas.

[...] Desta forma, na ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico. [...] Tendo como inspiração o Texto Desencadeador do Debate Nacional sobre a Política Curricular da Educação Básica (2012), sugere-se que as ações do Programa sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e que, portanto, estas precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos,

⁴ Macrocampos e atividades do PME, de acordo com Manual Operacional 2014: 1. Acompanhamento Pedagógico (Orientação de Estudos e Leitura – atividade obrigatória); 2. Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica (Ambiente de Redes Sociais, Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo, Robótica Educacional, Tecnologias Educacionais); 3. Cultura Artes e Educação Patrimonial (Artesanato Popular, Banda, Canto Coral, Capoeira, Cineclubes, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Grafite, Hip-Hop, Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Leitura e Produção Textual, Leitura: Organização de Clubes de Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras, Teatro); 4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável E Economia Solidária E Criativa/Educação Econômica - Educação Financeira e Fiscal (Horta Escolar e/ou Comunitária, Jardinagem Escolar, Economia Solidária e Criativa /Educação Econômica - Educação Financeira e Fiscal); 5. Esporte e Lazer (Atletismo, Badminton, Basquete, Basquete de Rua, Corrida de Orientação, Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas – basquete/futebol/futsal/handebol/voleibol/xadrez, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Luta Olímpica, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação); 6. Educação em Direitos Humanos (Educação em Direitos Humanos); 7. Promoção da Saúde (Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde) (BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Manual Operacional de Educação Integral, Brasília, DF, 2014).

cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual (BRASIL, 2014, p. 8).

A escola tem completa liberdade e autonomia em escolher as atividades que serão desenvolvidas e a forma como serão implementadas. No entanto, a primeira dificuldade torna-se a questão dos espaços e infraestrutura física para a realização das atividades, pois para transformar as escolas de turnos em escolas de educação integral, onde crianças e jovens permanecerão o dia inteiro, necessita-se de refeitórios, banheiros, pátios, espaço para descanso, enfim, toda uma infraestrutura adequada para a permanência digna na escola. E como nos aponta Moll (2012), a construção da Educação Integral na escola é um processo que se inicia com o Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação, por sua vez, constitui a estratégia indutora que, no âmbito pedagógico e curricular, colabora para o exercício da progressiva inclusão de estudantes na possibilidade de processos educativos escolares ampliados e ressignificados. Nenhuma escola construída como ‘escola de turno’, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, ‘transforma-se’, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha e qualifica a experiência formativa de seus estudantes. O Programa Mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação de educação integral em tempo integral (MOLL, 2012, p. 138).

As escolas podem selecionar a quantidade de estudantes que serão beneficiados pelas atividades do PME, de acordo com número de estudantes inscritos no censo escolar do ano anterior. Dessa forma, é sugerido que as escolas iniciem com, no mínimo, cem estudantes, exceto nas escolas em que o número de estudantes seja inferior. Também são sugeridos critérios claros e transparentes na seleção dos estudantes participantes, priorizando: estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), em que existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), em que existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência; estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014, p. 17).

Em se tratando de uma agenda em construção, com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em

função de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como a ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária. Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política afirmativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório (MOLL, 2012, p. 141).

Ponderando que é preciso começar a construção de uma agenda positiva da política de educação integral e sendo o PME uma estratégia indutora, nada mais justo que essa ação se inicie por aqueles a quem sempre foram negados os direitos, e, como afirma Moll (2012), é preciso fazer o “esforço de ‘partida’, e focado nos milhões de estudantes” para os quais o acesso ao Programa representa uma oportunidade e uma “ruptura com os ciclos de exclusão, que marcaram seus pais, avós, tios, vizinhos, [para que] avance para o conjunto da população escolar” (p. 139).

O desenvolvimento das atividades oferecidas pelo PME é realizado por monitores voluntários, os quais recebem um ressarcimento para alimentação e transporte, amparados pela Lei do Voluntariado nº 9.608/1988. De 2008 a 2012, o ressarcimento de monitores era de R\$ 60 (sessenta reais) mensais por turma atendida, sendo cada turma formada por trinta estudantes. Em 2012, com a inserção de orientações e atividades específicas para as Escolas do Campo (as quais serão tratadas mais adiante), houve uma diferenciação de valores para estes últimos, que recebem um valor de R\$ 120 (cento e vinte reais) mensais por turma. A partir de 2013, o ressarcimento para monitores das escolas urbanas aumentou para R\$ 80 (oitenta reais) mensais por turma atendida, sendo mantido o valor do ressarcimento para os monitores das escolas do campo⁵. Como orientações para escolha desses profissionais, verifica-se:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria,

⁵ Seguem valores dos salários mínimos vigentes no período de 2008 a 2015 para referência em relação aos valores destinados ao ressarcimento de alimentação e transporte realizado no Programa Mais Educação no mesmo período: 01/03/2008 – R\$ 415; 01/02/2009 – R\$ 465; 01/01/2010 – R\$ 510; 01/01/2011 – R\$ 540; 01/03/2011 – R\$ 545; 01/01/2012 – R\$ 622; 01/01/2013 – R\$ 678; 01/01/2014 – R\$ 724; e 01/01/2015 – R\$ 788. A consulta foi realizado no site abaixo que fornece as normas legais de cada ano, bem como as datas de suas respectivas publicações no Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm>. Acesso em: 08 nov. 2015.

de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2014, p. 18-19).

Esta é uma questão delicada a respeito do desenvolvimento das ações do Programa, pois ao mesmo tempo que proporciona uma oxigenação de novos atores no espaço escolar, reconhecendo a necessidade de permear a escola com novos saberes, dialogando com mestres populares, agentes culturais e outros profissionais, desqualifica-o quando o considera um profissional voluntário sem vínculo efetivo, ocasionando a rotatividade de pessoas que desempenham tais funções e trazendo fragilidades ao processo educativo. Esse é um dos maiores desafios a serem superados na construção da agenda da política pública de educação integral no Brasil.

Para a gestão do PME nos territórios, é de responsabilidade das secretarias estaduais, municipais e distrital de educação (chamadas Entidades Executoras - EEx) nomear um técnico responsável para a coordenação do Programa Mais Educação no município ou no estado, como também disponibilizar um professor vinculado à escola, que será denominado “Professor Comunitário”, com dedicação mínima de vinte horas - preferencialmente quarenta horas -, atuando como responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa diretamente nas escolas (BRASIL, 2014, p. 17-18). Esse professor será responsável por coordenar a equipe de monitores que atuarão na escola e ainda por dialogar diretamente com todos os atores que compõem a cena da ampliação de jornada escolar na construção da educação integral.

Outra ação importante proposta pelo PME é a criação de comitês locais, regionais ou estaduais, que, segundo Moll (2012), têm a função de realizar o “enraizamento da política de educação integral” a partir do apoio mútuo entre os agentes (professores, gestores estaduais, municipais e escolares, universidades e sociedade civil) que estão construindo essa agenda diretamente nas escolas e secretarias de educação. Moll (2012) afirma também que “esses comitês vêm configurando significativo ‘movimento’ pela educação integral país afora” (p.135).

A partir do exposto sobre a operacionalização e funcionamento do Programa nas escolas públicas, é necessário fazer algumas ponderações e críticas. A questão central é que

o PME foi concebido para a implementação nas escolas públicas existentes, ou seja, em sua grande maioria, escolas que funcionam historicamente num sistema de turnos (matutino, vespertino e noturno) e com questões graves relativas à infraestrutura física. Pois é sabido que as questões relativas a espaços é um problema histórico das escolas públicas brasileiras, no que concerne à falta de refeitórios, banheiros adequados, quantitativo de salas de aulas suficientes para atendimento de todos os estudantes; à falta de bibliotecas, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de artes. Sendo assim, seria inexequível exigir que as escolas contempladas com o PME iniciassem as atividades com todos os estudantes nela matriculados, e por isso pensou-se na seleção e em critérios de seleção dos estudantes para a participação.

Ou seja, o Programa pretende que as escolas aos poucos se tornem escolas de educação integral em tempo integral, que iniciem com cem estudantes, e, à medida que vão sendo implementadas as ações, as escolas também vão aumentando a quantidade de estudantes participantes no Mais Educação. Contudo, considerando as dificuldades iniciais que as escolas apresentam em relação aos espaços físicos para o desenvolvimento das atividades, nem sempre isso acontece, e o que ocorre, na grande maioria das escolas, é a manutenção da quantidade de estudantes participantes.

Mesmo com a orientação do Programa pela busca e parceria com outros espaços da comunidade, como praças, associações, espaços religiosos, a partir da concepção de que a educação não se dá só no espaço escolar e também não é só de responsabilidade da escola, as questões relativas aos espaços físicos se fazem cada vez mais presentes.

É um fator verificado principalmente diante da ampliação do PME para cidades cada vez menores, ou para as escolas do campo, onde a escola é o único equipamento público presente na comunidade. Diante disso, as questões relacionadas aos espaços e à infraestrutura física das escolas continuam a ser um desafio e, por isso, devem ser colocadas como um dos principais pontos críticos em relação ao avanço da universalização das ações do Programa para todos os estudantes, e ainda para a efetivação da universalização da política pública de educação integral.

Como já explicitado, a escola tem total autonomia e liberdade de escolha das atividades que serão desenvolvidas. Dessa forma, o Programa assume diversas configurações em cada escola e território, com base nas possibilidades reais relacionadas a

seu espaço físico, à rede de espaços parceiros, agregados do entorno da proposta, e ainda de acordo com a criatividade da sua equipe em ressignificar os espaços existentes a partir da improvisação de outros espaços pedagógicos possíveis.

Além disso, para desenvolver as atividades, as escolas estabelecem o “turno” e “contraturno”, sendo o turno utilizado para as atividades “regulares” e o “contraturno”, para as atividades do PME. Cria-se uma divisão de períodos e atividades escolares, que, na maioria das vezes, não são estabelecidas em uma continuidade e uma integração entre o que é desenvolvido em sala de aula e nas atividades do PME. Acaba por gerar o turno *versus* contraturno, em que, muitas vezes, se estabelece “a escola chata e a escola legal” - o espaço da sala de aula, onde as crianças estão sentadas e enfileiradas, e a escola legal, onde as crianças estão no pátio, na quadra, na associação desenvolvendo as atividades de capoeira, dança, teatro, jogos. E nessa configuração ainda de turnos e contraturnos, a construção de uma educação integral em tempo integral ainda é um desafio. Diante disso, Moll (2012, p. 142) fala do “desafio simbólico de desnaturalização da ‘escola de turno’ ” e aponta um caminho possível.

Nessa mesma perspectiva, inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno e de se fazer interagir o que pode parecer ‘dois currículos’. O sentido da expansão da experiência formativa, associado ao diálogo com as linguagens infantis e juvenis e os temas contemporâneos relacionados às culturas digitais, pode colaborar com os processos de atualização dos modos de abordagem das áreas de conhecimento previstas como bases comuns para a educação nacional. [...] Torna-se imperativa a necessidade da construção coletiva do debate acerca das relações entre a base comum nacional (LDB nº 9.495/96 [Art. 26]) e o conjunto de possibilidades criadas tanto no âmbito do Programa Mais Educação como em outras experiências que estão sendo realizadas no país – em muitos contextos, compreendidas como ‘atividades complementares’ e que, mesmo assim, estão encantando os estudantes, podendo vir a colaborar para o reencantamento do projeto educativo como um todo (MOLL, 2012, p. 141).

Outro ponto importante a ser considerado aqui é a questão dos monitores voluntários que desenvolvem as atividades do PME. Mesmo ponderando que para o desenvolvimento da educação integral se faz necessária a inclusão de outros profissionais, o que é, praticamente, um consenso. O fato de serem monitores voluntários os coloca numa situação de trabalho extremamente precária e ainda provoca uma grande rotatividade na escola, devido ao caráter voluntário de seu serviço. Além disso, outro ponto relevante é a falta de formação específica desses monitores para desenvolverem atividades pedagógicas nas escolas, independentemente da área em que irão atuar, desde a capoeira, o teatro, a dança. Mesmo

com a dedicação do professor comunitário, disponibilizado para a coordenação das ações na escola, este acaba tendo de administrar sozinho todas essas dificuldades, pois, como as atividades são desenvolvidas somente com parte dos estudantes da escola, as ações do Mais Educação não são integradas organicamente ao conjunto de atividades desenvolvidas, ou seja, criam-se duas escolas dentro de uma mesma escola.

Essa questão é recorrente na discussão da educação integral, porém existem caminhos possíveis, entre eles, o aumento do investimento público na educação pública. A necessidade de maior investimento nos recursos públicos para a educação pública já foi apontada por Saviani (2007) e Frigotto (2011), ressaltando que, caso isso não seja observado, corremos o risco de incidir ainda mais na precarização de atender cada vez mais com menos recursos. Entretanto o aumento de recurso por si só não qualifica as ações. Para isso, faz-se necessário o acompanhamento do recurso público da educação para garantir que ele esteja de fato sendo usado para a educação pública.

Além disso, Moll (2012) aponta outra questão relevante, pois não se pode falar de educação integral para os estudantes sem pensar em “professores integrais” que possam dedicar seu tempo exclusivamente a uma única escola.

Outra questão relacionada fortemente à ampliação de recursos destinados à educação e a ‘concertação’ entre os sistemas estaduais e municipais refere-se ao tempo integral dos professores e demais profissionais dedicados à educação pública. Uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deverá contar com ‘professores integrais’ que possam dedicar-se aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao seu acompanhamento, ao trabalho coletivo na escola, ao diálogo com seus pares, ao preparo do material didático-pedagógico, ao diálogo com a comunidade, além de poder usufruir das possibilidades culturais, estéticas, literárias, tecnológicas que lhe permitam construir pontes com o universo simbólico de seus estudantes (MOLL, 2012, p. 140).

Junckes (2015) fez um trabalho primoroso no sentido de levantar, no Portal da CAPES, as dissertações e teses produzidas sobre as Escolas de Tempo Integral, no período de 1988 a 2012, e indica que o aumento da produção acadêmica se deu pela temática estar em consonância com as políticas públicas que incentivam projetos de ampliação de jornada, principalmente depois do desenvolvimento Programa Mais Educação. O estudo revelou que, de 2008 a 2012, foram publicadas 127 dissertações e 15 teses.

Este dado expressa como esta política vem se fortificando na atualidade, repercutindo na expressiva produção de dissertações sobre a ETI [Educação de

Tempo Integral] em diversos programas de Pós-graduação, como já sinalizamos. Nesse sentido, ao identificar os temas estudados nas dissertações, verificamos que a produção aumentou por estar em concomitância com as políticas públicas que incentivam a criação de projetos e programas de ampliação da jornada escolar nas redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, especialmente após a implementação do Programa Mais Educação, pelo governo federal (JUNCKES, 2015, p. 46).

Sendo assim, sua pesquisa possibilitou evidenciar todas essas fragilidades intrínsecas ao Programa, já percebidas em vários e diferentes estudos realizados a respeito, considerando a produção levantada.

A expansão do PME está em evidência, porém sua contribuição na qualificação da educação não é destaque nas pesquisas educacionais, já que a estrutura das escolas públicas e o ensino regular permanecem sem alteração, ou, apenas amplia-se o número de salas de aula e de *agentes educativos*. Grande parte da produção acadêmica que investiga o PME ressalta que um dos empecilhos da qualificação da educação refere-se aos profissionais que atuam no Programa, ou seja, no contraturno escolar. Estes são caracterizados como voluntários, oficinairos e desta forma, segmentam ainda mais a escola, ao diferenciar dos profissionais que ali atuam (ensino regular X PME). Segundo Penteado (2014), no PME se mantém as crianças e jovens na escola por mais tempo a baixíssimo custo, sendo ainda que, é ofertada a ampliação do turno escolar apenas para alunos com dificuldades de rendimento acadêmico e que apresentam risco de evasão escolar. Dessa forma, atividades de reforço escolar são obrigatórias neste Programa, sendo esta e as demais atividades oferecidas apenas para uma parcela de estudantes da mesma escola (JUNCKES, 2015, p. 46).

Ou seja, falar do Programa Mais Educação é ressaltar essas características já evidenciadas por outros tantos pesquisadores, no que concerne ao pouco avanço na sua contribuição efetiva na qualificação da educação devido às questões infraestruturais das escolas, aos profissionais que atuam (monitores voluntários), à ampliação de turno apenas a uma parcela dos estudantes. Entretanto, é preciso ir além, pois aqui não se trata simplesmente de considerar a melhoria da qualidade da educação a partir do aumento do IDEB das escolas, pois há outros processos em curso na escola, relacionados, principalmente, ao acesso dos estudantes a novas possibilidades educativas, formativas e na sua qualidade de vida, que vão muito além dos resultados nos testes de avaliação que são aplicados para a obtenção do IDEB.

E aqui destaco o acesso às múltiplas atividades esportivas, de lazer, atividades culturais, como teatro, dança, capoeira, escultura, rádio escolar, entre outras, que também contribuem para o processo formativo do estudante na escola, que fazem parte de outros

aspectos relacionados à sua visão de mundo, à participação no ambiente escolar e na comunidade, à mudança de comportamento, à felicidade e ao encantamento de perceber a escola como um espaço para além da sala de aula tradicional condicionada ao uso do quadro, giz e livro didático.

Para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, o Programa Mais Educação estimula e financia atividades propostas, organizadas e coordenadas pela escola que aconteçam em espaços significativos da vida do bairro e da cidade, estimulando experiência cultural e civilizatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques e de outros espaços como parte da ação curricular da escola. Essa perspectiva apresenta-se na contramão da segregação em que vivem milhões de crianças e adolescentes e jovens no Brasil, desnaturalizando a compreensão de uma “educação integral em tempo integral” que deva ocorrer em uma “escola-instituição total”. Compreende-se que é necessário, ao mesmo tempo, qualificar e ampliar as condições da escola em termos de infraestrutura e constituir territórios educativos que se expandam a partir e para além dela. Ratifica-se, então, a ideia de ação intersetorial e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo de novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre os distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está inserida (MOLL, 2012, p. 138).

Mesmo diante da precariedade e muitas vezes, em alguns casos, do “mais do mesmo” oferecido aos estudantes, há avanços significativos que não podem ser desconsiderados, desqualificados ou interrompidos diante das dificuldades existentes. Primeiramente, o Programa Mais Educação proporcionou a transferência de recursos diretamente da União para as escolas desenvolverem atividades relacionadas a artes, cultura, esporte, meio ambiente, comunicação, vídeo, fotografia e tantas outras. Possibilitou também que as escolas comprassem câmeras de vídeo, máquinas fotográficas, equipamentos de rádio escolar, instrumentos musicais, e, além disso, como colocou Moll (2012), viabilizou a realização de passeios pedagógicos dos estudantes, proporcionando a ida ao circo, ao teatro, ao cinema, ao museu, aos parques, jardim botânico, centros históricos e tantos outros espaços.

Diante disso, é evidente que houve avanços e ganhos significativos, pois, como o PME assume arranjos e configurações variadas em cada escola e território, é possível afirmar que o fato de proporcionar aos estudantes essas e outras opções de atividades formativas também causou alguma repercussão no que tange à qualidade da formação humana desses sujeitos. Entretanto essa “qualidade formativa” não se faz presente nos mecanismos de avaliação e não repercute de forma tão rápida no IDEB. É preciso pontuar que muitos desses estudantes nunca tinham frequentado esses espaços culturais. Nesse

sentido, não é possível negar os avanços significativos que se estabelecem no seio da precariedade, ou seja, são movimentos contraditórios e dialéticos que se dão concomitantemente diante das ações desenvolvidas pelo PME.

Ao longo dos anos de existência, o Programa teve uma considerável expansão nas escolas e territórios brasileiros, chegando em 2014 a 58.651 escolas públicas, o que representa 34% das escolas públicas brasileiras, considerando o total de 151.884 escolas públicas no Brasil, dado do ano de 2013 fornecido pelo censo realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Desde 2008, foram elencados critérios prioritários para adesão e atendimento das escolas públicas de ensino fundamental no PME. De maneira geral, o critério relevante que se manteve foi o de abarcar escolas com baixo IDEB, inicialmente localizadas em capitais e regiões metropolitanas, sendo que o Programa foi ano a ano se capilarizando nos territórios e municípios brasileiros de maior vulnerabilidade social, principalmente quando agregado, em 2012, o critério de escolas com maioria de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF).

O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares urbanas em 2014: escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores; escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; escolas localizadas em todos os municípios do País; escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares do campo em 2014: municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; municípios com 30% da população “rural”; municípios com assentamento de 100 famílias ou mais; municípios com escolas quilombolas e indígenas (BRASIL, 2014, p. 17).

Moll (2012, p. 134) assinala que tais critérios “dão conta do caráter de discriminação positiva e de política afirmativa que dimensiona as ações do Programa Mais Educação, incidindo em contextos de vulnerabilidade social e educacional e constituindo-se em estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais” e ainda deram conta de prover o direito ao acesso à educação pública a populações do campo e da cidade, as quais estavam à margem do processo de universalização da educação e da escola pública.

Verificando os dados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) e na Plataforma PDDE Integrativo, foi possível observar a existência de escolas em territórios rurais contempladas com o Programa desde 2008, número este que veio crescendo ao longo dos anos, como pode ser visto na Tabela 1. Entretanto é importante salientar que somente a partir de 2012 foram estabelecidos critérios específicos para atendimento prioritário às escolas do campo e foi elaborada uma proposta pedagógica específica.

Tabela 1 - Escolas contempladas com PME no Brasil 2008/2014

Anos	Total de Escolas do Campo com PME	Total de Escolas Urbanas com PME	Total de escolas com PME no Brasil	Total de escolas públicas no Brasil (Censo INEP)
2008	29	1.351	1.380	164.623
2009	92	4.910	5.002	161.783
2010	249	9.746	9.995	158.650
2011	625	14.370	14.995	156.164
2012	9.779	22.296	32.075	154.616
2013	19.644	29.766	49.410	151.884
2014	19.880	38.771	58.651	Ainda não está disponível no site do Censo INEP – Resumos Técnicos

Fonte: Sistema de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), Plataforma PDDE Interativo, Painel SIMEC e MEC/INEP (Censo Escolar).

Analisando os recursos investidos no Programa Mais Educação (ver Tabela 2), é possível observar que houve um aumento significativo de investimento público realizado pelo Ministério da Educação na sua ampliação, de 2008 a 2012, considerando o aumento de escolas e de estudantes atendidos. Entretanto, a partir de 2012, é possível observar que o aumento do número de escolas e estudantes atendidos não é proporcional ao investimento de recursos realizado.

Os recursos destinados às escolas para o desenvolvimento do Programa, por meio do PDDE-Integral, são calculados para 10 meses de desenvolvimento das atividades. De 2008 a 2011, esses recursos foram repassados em parcela única. Em 2012, o recurso foi dividido em duas parcelas - a 1ª parcela correspondeu a 60% do recurso (referente ao desenvolvimento de 6 meses das atividades do PME) e a 2ª parcela correspondeu aos 40% restantes (4 meses de atividades do PME). Importante salientar que a 1ª parcela foi

repassada no 2º semestre de 2012 e a 2ª parcela referente a 2012 foi repassada no 1º semestre de 2013. Sendo assim, o recurso referente ao ano de 2013 foi repassado em parcela única; entretanto o cálculo foi realizado para seis meses de atividades, e o recurso foi repassado no 2º semestre de 2013.

Apesar da fragmentação no envio dos recursos em 2012 e da diminuição dos recursos enviados no ano de 2013, as escolas conseguiram dar continuidade aos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos. Observando a Tabela 2 e comparando o montante de recursos investidos em 2013 e 2014, verifica-se uma redução de investimentos, enquanto que há um aumento significativo do número de escolas e de estudantes atendidos no mesmo período. Ou seja, ampliou-se o número de atendimentos, mas não aumentou o recurso destinado ao Programa.

Em 2014, o FNDE publicou a Resolução CD/FNDE nº 5, de 31/03/2014, em que informou que, “observando a disponibilidade orçamentária e financeira, excepcionalmente, fica o FNDE autorizado a liberar em duas parcelas os recursos referentes a 2014, destinados ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e demais ações vinculadas” (Art. 2). Diante disso, as escolas receberam apenas 50% dos recursos programados (referente a 5 meses de atividades do PME), que foram pagos ao longo do ano de 2014. Esse fato causou um grande impacto no desenvolvimento das atividades do PME nas escolas, pois elas executaram o recurso no ano de 2014 e iniciaram o ano de 2015 sem recursos para a continuidade das ações no respectivo ano.

A conjuntura nacional de indisponibilidade orçamentária e financeira se estendeu até meados do 1º semestre de 2015, o que provocou o não pagamento da 2ª parcela referente ao ano de 2014 até junho/2015. Frente a essa situação, os Comitês de Educação Integral se mobilizaram em muitos territórios brasileiros e, por meio de cartas abertas ao ministro, exigiram do MEC e do FNDE o pagamento da 2ª parcela do PDDE-Integral 2014 para a retomada das atividades do PME nas escolas. Contudo a situação até este momento ainda não se normalizou; as escolas estão sendo pagas aos poucos à medida que o saldo de suas respectivas contas (controladas pelo FNDE) atinge o valor R\$ 3.000,00. De acordo com dados fornecidos pelo MEC, até o fechamento do presente trabalho haviam sido pagas, aproximadamente, 15 mil escolas, ou seja, $\frac{1}{4}$ das escolas participantes do PME.

Tabela 2 - Recursos investidos no Programa Mais Educação de 2008-2014.

Período de execução do PME	Valores investidos por meio do PDDE-Integral.	Escolas atendidas	Estudantes atendidos	OBS.
2008	R\$ 56.808.276,40	1.380	941.573	
2009	R\$ 158.290.422,32	5.002	1.181.807	
2010	R\$ 373.454.139,33	9.995	2.264.718	
2011	R\$ 578.873.016,52	14.995	2.864.928	
2012	R\$ 1.320.722.467,47	32.075	4.745.126	Pagamento realizado em 2 parcelas 1ª (60%), 2º semestre de 2012 e 2ª (40%) 1º semestre de 2013.
2013	1.259.232.476,00	49.410	7.080.306	Parcela única referente ao pagamento de 6 meses do PME.
2014	R\$ 1.179.257.912,59	58.651	8.309.309	1ª parcela 2014 (referente a 50% do recurso – 5 meses.)
2015	Não foi divulgado o valor total investido no PME.	Não foi fechado o total de escolas pagas.	Diante da situação, não foi informado quantos estudantes estão sendo atendidos.	2ª parcela 2014 (referente a 50% do recurso – 5 meses.) Ainda em aberto.

Fonte: Painel SIMEC e MEC/INEP (Censo Escolar).

Essa conjuntura provocou a suspensão das atividades na grande maioria das escolas durante todo o 1º semestre de 2015, causando uma interrupção no processo pedagógico e na rotina de construção da educação integral em curso nas escolas públicas brasileiras. Perante isso, percebe-se a vulnerabilidade dos programas e ações em curso atualmente no Ministério da Educação, pois, diante da indisponibilidade orçamentária e financeira, as ações são interrompidas e, quando retomadas, praticamente, se iniciam do zero. Ou seja, perdem-se os processos pedagógicos em curso, e as escolas são novamente obrigadas a retroceder às ações a uma escola de turnos, quando em algumas já se estava avançando em relação à construção de uma escola de educação integral em tempo integral.

Além disso, é preciso observar o efeito cascata que tal situação está ocasionando: o pagamento da 2ª parcela de 2014 às escolas (considerando que nem todas foram pagas) só foi retomado no final do 1º semestre de 2015 e ainda está em curso; isso significa que muitas escolas não informarão no censo INEP 2015 os estudantes em educação integral, ou seja, quando os estudantes não são contabilizados no censo em educação integral, também se perdem recursos diretamente proporcionais a essas matrículas no FUNDEB. Considerando o Programa Mais Educação um indutor da política de educação integral, e que, até o momento, a política é realizada a partir da garantia de recurso diferenciado diretamente via FUNDEB, a interrupção no pagamento das escolas, via PDDE-Integral, estabelece um retrocesso no caminho da construção de uma política pública de educação integral.

Na medida do efetivo exercício da ampliação da jornada para sete horas diárias, os dados fornecidos pela escola ao Censo da Educação Básica (EDUCACENSO), realizado atualmente pelo INEP, que apontam o número de estudantes em tempo integral, desencadeiam a designação de recursos específicos do FUNDEB para matrículas em tempo integral. Essa possibilidade caracteriza um dos princípios da passagem de programa para política pública, pois aponta para a sustentabilidade e continuidade das ações desencadeadas (MOLL, 2012, p. 134).

Todavia, tal como nos aponta Moll (2012), para que esta “passagem de programa para política pública” aconteça e se efetive no cenário das políticas públicas de educação, é necessário um compromisso do atual governo com a regularidade e continuidade dos repasses de recursos realizados por meio dos programas, porque, caso contrário, o que acabaremos por ver, diante da descontinuidade dos repasses dos recursos, será um rápido retrocesso - em certa medida, já iniciado - do caminho percorrido ao longo dos anos de desenvolvimento do Programa Mais Educação.

Considerando a atual conjuntura, torna-se urgente a mobilização da sociedade civil em prol de garantir que esses retrocessos sejam reparados, para que possamos continuar avançando na construção da agenda da política pública de educação integral em tempo integral para as escolas públicas brasileiras.

E uma vez mais, volta-se aos autores Frigotto (2011) e Saviani (2007), que afirmam que, sem um aumento real e concreto do investimento público em educação, gera-se a precarização de atender mais estudantes com menos recursos, o que é evidente nas

informações da Tabela 2, pois se dobra o número de escolas e estudantes participantes do PME, mas o recurso destinado não aumenta na mesma proporção. Desse modo, não avançamos no que concerne a uma efetiva melhoria da qualidade da educação, pois o “circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido” (FRIGOTTO, 2011, p. 241) e se mantêm

o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Diante desse risco, Saviani (2007) já apontava um caminho distinto, possível de solucionar o problema da qualidade da educação brasileira, propondo que se dobre o percentual de recurso do PIB que atualmente é investido em educação no Brasil.

[...] se dobrássemos o percentual do PIB, haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. Procedendo da forma como estou propondo, nós estaríamos, de fato, provendo os recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia. E estaríamos em condição de equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (SAVIANI, 2007, p. 1254).

E seguimos lutando; continuamos na disputa para que os recursos públicos sejam investidos diretamente na educação pública, pois a questão não é lutar por política pública, mas “a quem tem o protagonismo na luta pela construção de políticas públicas e a que interesses elas predominantemente atenderão”. A disputa por fundos públicos é ainda “uma das lutas deste momento histórico e não a luta por meio da qual se chegará a uma transformação mais radical da sociedade” (CALDART et al., 2012, p. 17).

2.3. Programa Mais Educação nas Escolas do Campo

Em 2012, com a proposta de expansão do PME para as Escolas do Campo foi necessária a elaboração de uma proposta específica, dialogando com as singularidades da vida no campo. Importante salientar que essas orientações gerais elaboradas em 2012 se mantiveram inalteradas no Manual Operacional de Educação Integral até 2014.

Na perspectiva de construir uma proposta singular de educação integral para as Escolas do Campo, foram elaboradas orientações gerais e inseridas atividades específicas, reunidas nas seguintes áreas, denominadas pelo Programa de Macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Agroecologia, Esporte e Lazer, Iniciação Científica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Direitos humanos; e Memórias e História das Comunidades Tradicionais.⁶

As atividades escolhidas pelas Escolas do Campo constituem seu plano de atendimento para a construção da educação integral, considerando o diferente modo de viver no campo e suas particularidades. Nesse contexto, foram elaboradas algumas orientações gerais e as ementas específicas de cada macrocampo e atividade para constituir uma proposta diferenciada de educação integral nas Escolas do Campo na perspectiva de dialogar com as especificidades da vida no campo. Seguem as orientações gerais:

Considerando a expansão do Programa Mais Educação nos diversos territórios brasileiros, vemos a necessidade de definição de estratégias que contribuam para a

⁶ De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral 2014, no item 7. são elencados cada um dos Macrocampos, suas respectivas atividades e ementas específicas, para a implantação do PME nas escolas do campo, são eles: 7.1.1. Acompanhamento Pedagógico (Campos do conhecimento - atividade obrigatória, incluindo as diferentes áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências e saúde, etnolinguagem, leitura e produção textual, matemática); 7.1.2. Agroecologia (Canteiros sustentáveis, COM-VIDA – Comissão de meio ambiente e qualidade de vida, Conservação do solo e composteira/ou minhocário, Cuidado com animais, Uso eficiente de água e energia); 7.1.3. Iniciação Científica (Iniciação Científica); 7.1.4. Educação em Direitos Humanos (Arte audiovisual e corporal, Arte corporal e som, Arte corporal e jogos, Arte gráfica e literatura, Arte gráfica e mídias); 7.1.5. Cultura, Artes e Educação Patrimonial (Brinquedos e Artesanato Regional, Canto coral, Capoeira, Cineclube, Contos, Danças, Desenho, Escultura, Etnojogos, Literatura de cordel, Mosaico, Música, Percussão, Pintura, Práticas circenses e Teatro); 7.1.6. Esporte e Lazer (Atletismo/basquete/futebol/futsal/handebol/tênis de mesa/voleibol/xadrez tradicional, Ciclismo, Corrida de orientação, Etnojogos, Judô e Recreação e lazer/brinquedoteca) e 7.1.7. Memórias e História das Comunidades Tradicionais (Brinquedos e Artesanato Regional, Canto coral, Capoeira, Cineclube, Contos, Danças, Desenho, Escultura, Etnojogos, Literatura de cordel, Mosaico, Música, Percussão, Pintura, Práticas circenses e Teatro) (BRASIL, 2014, p. 21-28).

oferta de uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, dentre outros. 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. (Conforme documento produzido por GT em 2009 tratando sobre Educação Integral do Campo). Sendo assim, as atividades do Programa Mais Educação dentro desta proposta, 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. As orientações que este documento apresenta, **tratam dos procedimentos específicos na implantação do Programa Mais Educação nas Escolas do Campo** (BRASIL, 2014, p. 21. Grifos do autor).

Evidencia-se que, nessa proposta, se encontram presentes os eixos estruturantes da Educação do Campo, como orientadores na construção da educação integral nas Escolas do Campo: “terra, cultura e trabalho como fundamentais na matriz formadora humana”, ainda que de forma simples e sem aprofundamentos teóricos e pedagógicos, como será analisado de forma mais aprofundada no capítulo dois desta dissertação.

O PME para Escolas do Campo se insere como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), “que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010” (BRASIL, Portaria n. 86 de 1/02/2013, Art. 1º). O Pronacampo tem como objetivo:

apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.⁷

O Pronacampo possui ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo

⁷

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:se-cad-educacao-continuada>. Acesso em: 28 jul. 2015.

estruturado em quatro eixos: Eixo I, Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II, Formação Inicial e Continuada de Professores; Eixo III, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Eixo IV, Infraestrutura Física e Tecnológica.

Nesse sentido, o PME para as Escolas do Campo insere-se no eixo I, no que concerne à “educação integral com atividades estruturantes e complementares à formação do estudante”, sendo suas orientações gerais elaboradas para a implementação do respectivo Programa, de acordo com o Art. 2º do Decreto nº 7.352/2010, que define os princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Importante salientar que os critérios estabelecidos para atendimento das Escolas do Campo, priorizando inserir as pequenas Escolas do Campo com maior número de população residente no campo, com altos índices de pobreza, com problemas relacionados à formação de docentes e analfabetismo, situadas em áreas de maior vulnerabilidade social, estão de acordo com o Art. 3º do Decreto nº 7.352/2010.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial: I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar; II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e IV - contribuir para a

inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto.

Ou seja, nesse contexto, é necessário reconhecer que o PME para as Escolas do Campo procura atender as populações do campo que estavam historicamente à margem do processo de universalização das políticas públicas de educação e, também, enquanto programa indutor da política de educação integral, busca traçar diretrizes alinhadas às especificidades das populações identificadas com o campo, dialogando diretamente com os princípios da política de Educação do Campo.

Assim, com o aprofundamento dos referenciais teóricos da Educação do Campo no Capítulo 2, esta pesquisa pretende investigar como estão sendo desenvolvidos os princípios da Educação do Campo a partir das atividades do PME, em diálogo com a proposta pedagógica da Escola do Campo.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS CONCEITUAIS E POLÍTICAS

3. 1. Educação do Campo, Escola do Campo e a Educação Omnilateral

A constituição das categorias de Educação do Campo e de Escola do Campo foi fruto das práticas sociais já em curso, pela luta dos trabalhadores do campo, principalmente das áreas de Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que lutavam, antes de tudo, por uma transformação da realidade social do campo, na perspectiva de um novo projeto de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Uma educação constituída *no* e *do* campo, garantindo aos trabalhadores do campo o direito à educação e à escola pública. (MOLINA; SÁ, 2012).

De acordo com Caldart et al. (2012), a expressão “Educação do Campo” também foi fruto de uma construção coletiva em diferentes momentos, encontros, seminários e conferências organizados pelos trabalhadores do campo ao longo dos anos 1990 e 2000, culminando em 2010 com a criação do Fórum Nacional da Educação do Campo (Fonec) e a conquista do decreto presidencial que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera - Decreto nº 7.352, de 4/11/2010.

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam a luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública (CALDART, 2012, p. 259).

Assim, o Decreto nº 7.352/2010 representa um ganho político capaz de colocar a Educação do Campo em pauta na discussão sobre a política pública de educação no Brasil, como também é um importante instrumento de pressão política para efetiva modificação da situação da educação dos trabalhadores do campo. É nessa conjuntura de reconhecimento desse debate que é desenvolvido o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) em 2012/2013, sendo a proposta específica do Programa Mais Educação para as Escolas do Campo, uma das ações que o integra. Ou seja, o Pronacampo nasce em resposta às demandas pautadas pelos movimentos sociais no sentido de também se fazer presente de forma concreta nas ações e nos programas educacionais do governo federal em curso.

Conforme Caldart (2012), o conceito de Educação do Campo está firmado a partir das imbricadas relações entre os eixos campo, educação e políticas públicas. A questão do campo está pautada hoje pelas relações de trabalho existentes no campo a partir das diferentes propostas de campo presentes no contexto capitalista, de um lado, o agronegócio, e de outro lado, a agricultura camponesa, colocando problemas substanciais relacionados à luta pela terra, à soberania alimentar e à produção de alimentos.

Não é possível falar de Educação do Campo sem nos referirmos à luta dos movimentos sociais, formada pela classe trabalhadora do campo, pela Reforma Agrária e a tensa relação existente entre estes e o Estado brasileiro ao longo de sua história. Segundo Stedile (2012), nunca houve um processo de Reforma Agrária no Brasil. De acordo com o autor, os índices de Gini⁸ (2006), medidos pelo censo agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciam que a concentração de terra aumenta a cada ano, sendo maior na atualidade do que em 1920.

Historicamente, a distribuição de terra no Brasil foi e continua desigual: poucos com muito e muitos sem nada, na qual 2,8% do total das propriedades rurais do País são latifúndios e ocupam 56,7% das terras agriculturáveis. Os minifúndios representam 62,2% dos imóveis e ocupam 7,9% da área total. Os latifundiários com terra acima de dois mil hectares, que são apenas 15 mil fazendeiros, detêm 98 milhões de hectares. Já os estabelecimentos rurais de menos de 10 hectares ocupam menos de 2,7% da área (Censo Agropecuário, IBGE, 2006).

Apesar de já extremamente elevada, os dados indicam que a concentração de terras no país vem aumentando. Números do Instituto Nacional de Colonização e Reforma

⁸ O índice Gini serve para medir desigualdades (de terra, de renda, de riqueza, de acesso a bens etc.) e varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais igualitária a distribuição, mais próximo de 0 fica o índice, e quanto maior a desigualdade, mais próximo de 1 ele fica (STEDILE, 2012, p. 665)

Agrária (Incra) revelam que, entre 2010 e 2014, seis milhões de hectares passaram para as mãos dos grandes proprietários – quase três vezes o estado de Sergipe. Segundo o Sistema Nacional de Cadastro Rural, as grandes propriedades privadas saltaram de 238 milhões para 244 milhões de hectares (de 56,1% para 59,6%), enquanto os minifúndios caíram de 8,2% para 7,8% da área total de imóveis; as pequenas propriedades, de 15,6% para 14,7%; e as médias, de 20% para 17,9%. Objetivando mudar esse retrato, no qual o agronegócio predomina, os trabalhadores rurais, organizados em movimentos sociais e sindicais, por meio da luta, vêm ocupando as terras improdutivas e conquistando as áreas para Reforma Agrária (IPEA, 2015, p. 5).

Segundo Stedile (2012), a proposta de Reforma Agrária popular defendida pelos movimentos sociais articulados na Via Campesina⁹ abrange: o processo de desapropriação das grandes propriedades rurais, estabelecendo uma demarcação máxima da propriedade rural no Brasil; proposta da instalação de agroindústrias cooperativistas para que seja possível agregar valor às matérias primas produzidas pelos trabalhadores do campo; técnicas agrícolas a partir da agroecologia, sem uso de agrotóxicos e em respeito à diversidade e em equilíbrio com a natureza; universalização e democratização da educação e acesso à escola desde a educação básica até o ensino superior; como também “um programa nacional de mecanização agrícola baseado em pequenas máquinas e ferramentas, que permita aumentar a produtividade do trabalho, diminuindo o esforço físico humano, sem expulsão da mão de obra do campo” (p. 665); e por fim, a valorização das manifestações culturais dos povos do campo, compreendendo sua música, cantorias, poesia, hábitos alimentares e de vida, festas e celebrações.

A proposta de educação é voltada para a formação do sujeito, dialogando com a produção de saberes da sua realidade, articulando sua história, cultura, trabalho e lutas. E como nos coloca Caldart et al. (2012), a concepção de Educação do Campo tem seu vínculo original na luta pela terra a partir dos movimentos sociais dos trabalhadores sem terra e pela agricultura camponesa, chamada de ‘Pedagogia do Movimento’, “herdeira das práticas e reflexões da pedagogia do oprimido e da pedagogia socialista, e mais amplamente de uma

⁹ “A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. (...) Organizada a partir de pequenos e médios agricultores e trabalhadores agrícolas assalariados, indígenas e sem terra, apresenta-se como movimento internacional autônomo, pluralista, sem vinculação com partidos, Igrejas e governos” (FERNANDES, 2012, p. 765). Para Stedile (2012), os movimentos articulados na Via Campesina no Brasil são: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Comunidades Quilombolas e o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil. (p. 664)

concepção de educação e de formação humana de base materialista, histórica e dialética” (CALDART et al., 2012, p. 16).

Então, é preciso compreender, com Caldart (2012), que a Educação do Campo nasce da luta dos trabalhadores do campo e, por isso, ela é dos camponeses, nasce da prática do diálogo concreto e efetivo com a materialidade da vida, para além da escola, mesmo que organizada em torno dela. As práticas estão interligadas à diversidade social dos sujeitos, de suas raízes culturais, de suas formas de trabalho, organização e formas de luta, resistência e modo de vida. A pressão por política pública e por universalização do acesso à educação assume caráter abrangente, mas não por isso ignora a particularidade de cada local ou dos grupos sociais que compõem essa luta. Pelo contrário, consolida a consciência coletiva do direito à educação e respeito à diversidade, no sentido de reafirmar uma educação emancipatória e uma identidade de classe que pretende superar as relações sociais capitalistas. E ainda, os educadores são sujeitos imprescindíveis da formulação pedagógica e das transformações possíveis da escola, no pleno exercício de pensar a pedagogia a partir das suas realidades específicas, sem desconsiderar a totalidade em que estão inseridos, defendendo, assim, a valorização do trabalho e uma formação específica para os educadores do campo.

A luta pelo acesso à escola pública como direito e como necessidade na formação e produção de conhecimento para os trabalhadores do campo vai além, considerando ainda sua importância no processo de somar esforços também na luta e confronto necessários contra a tutela política e pedagógica do Estado. Assim, assume questões históricas importantes na educação brasileira quanto à universalização do direito à educação, como também as questões relativas às formas e conteúdos utilizados pelo Estado para sua efetivação (CALDART, 2012).

No plano da práxis pedagógica a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas neste processo.

E sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na formação de cooperativa agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela descentralização das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com a terra, com a soberana produção de alimentos saudáveis, com relação de respeito à natureza, de não

exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral. Algo disso já vem sendo experimentado em determinados espaços de resistência e relativa autonomia de movimentos sociais ou de comunidades camponesas, mas talvez possa vir a ser ‘universalizado’ em uma ‘república do trabalho’ (CALDART, 2012, p. 263).

Nesse cenário, a questão da política pública, como eixo imbricado à questão da Educação do Campo, é uma discussão complexa e bem mais abrangente, pois não se refere a lutar por política pública, mas “a quem tem o protagonismo na luta pela construção de políticas públicas e a que interesses elas predominantemente atenderão” (CALDART, 2012, p. 16). Principalmente diante dessa conjuntura atual de diminuição de recursos públicos, cortes orçamentários e retrocessos de algumas políticas públicas e programas sociais, em que se estabelece uma correlação de forças cada vez mais complexa, levando a consolidação de uma onda política conservadora instalada no Congresso, que se espalha em diversos setores da sociedade.

Diante dessa conjuntura, torna-se mais que necessário um posicionamento mais ativo e participativo dos movimentos sociais e da sociedade civil para assegurar fundos públicos para políticas públicas prioritárias nas áreas de educação, saúde, moradia, assistência social e infraestrutura voltadas para a classe trabalhadora, no sentido de, pelo menos, garantir os direitos e avanços de políticas públicas já conquistados nos últimos anos do Estado democrático. E, no caso do PME, garantir que os recursos públicos cheguem às escolas públicas do campo já um ganho significativo, pois significa dar condições mínimas para o desenvolvimento de novas possibilidades educacionais, agregando outras atividades que compõem o conhecimento humano. É permitir que os povos do campo também possam aprender fazendo música, teatro, danças, esportes, hortas agroecológicas, contribuindo, assim, para uma formação mais ampla, uma formação integral dos sujeitos do campo em diálogo com seu território, no caminho da formação omnilateral.

A Escola do Campo está relacionada à concepção de Educação do Campo e, dessa forma, está articulada diretamente com o campo, educação e política pública, na construção de um novo projeto de escola, de campo e de sociedade, enraizada “no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da **formação humana omnilateral**, com sua **base unitária integradora** entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. [...] Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegêmonica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325. Grifo nosso).

De acordo com as referidas autoras, a questão central da Escola do Campo é a formação de a classe trabalhadora assumir sua capacidade dirigente diante dos processos de reprodução social, no que concerne às necessidades sociais fundamentais. A Escola do Campo assume o papel fundamental na perspectiva de contribuir para a formação de intelectuais orgânicos (conceito de Gramsciniano), no sentido de formar intelectuais coletivos, com capacidade crítica e reflexiva, que sejam capazes de compreender e superar as contradições da atualidade na disputa de projetos de sociedade. E a possibilidade desse exercício “dependerá da forma pela qual a escola estiver conectada ao mundo do trabalho e às organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

A Escola do Campo está intimamente ligada à realidade na qual está inserida, sua comunidade e seu território. E nesse caminho, Molina e Sá (2012) destacam dois marcos legais, no intuito de reconhecer e legitimar as especificidades das Escolas do Campo. Um deles são as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo” expedidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002 (BRASIL, 2013, p. 284), reiterando a definição das Escolas do Campo pela sua “vinculação às questões inerentes a sua realidade”, diretamente relacionada à sua temporalidade, aos saberes dos estudantes, à sua “memória coletiva que sinaliza futuros”, na rede de ciência e tecnologia disponível e nos movimentos sociais. O outro marco importante é o Decreto nº 7.352/2010, que no artigo 1º compreende a Escola do Campo não só como aquela situada em área rural, mas também aquela situada em área urbana que atenda predominantemente a população do campo.

De acordo com Molina e Sá (2012), esses são marcos importantes que elevam “a Educação do Campo a política de Estado”, como também atribuem identidade às Escolas do Campo para além de uma definição territorial geográfica, compreendendo igualmente tal

Escola como local de “reprodução social, portanto de vida e trabalho dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

Assim, a Escola do Campo se afirma como conceito e possibilidade de se reconfigurar enquanto instituição educativa, intrinsecamente afinada com os princípios da Educação do Campo, no sentido de orientar práticas educativas capazes de “oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida e na comunidade”, promovendo o “desenvolvimento do território rural, compreendendo este como espaço de vida dos sujeitos camponeses” (MOLINA; SÁ, 2012, p.327)

Agora, para a Escola do Campo atuar de acordo com os princípios da Educação do Campo, Molina e Sá (2012) elencam algumas alterações necessárias que devem ocorrer no interior da escola, envolvendo desde o seu projeto de educação e visão de mundo, como também o coletivo de educadores, estudantes e a comunidade. Nesse sentido, pontuam a importância de pensar a “questão da transformação das finalidades educativas e na revisão do projeto de formação do ser humano que fundamenta estas finalidades” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 238), pois não é possível desvincular nenhum projeto educativo de uma concepção de ser humano e visão de mundo.

Sendo assim, o projeto educativo deve dialogar diretamente com as especificidades dos sujeitos camponeses que compõem esse processo, no sentido de submeter à discussão da escola a partir da “construção de um projeto histórico de classe”, refletindo e distinguindo os “objetivos formativos de objetivos da educação escolar” para que esses objetivos formativos estejam vinculados à “construção de um novo projeto de sociedade e sobre a formação destas novas gerações dentro deste projeto” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 328).

Outra alteração crucial está relacionada às relações sociais vividas dentro da escola, e, primeiramente, torna-se necessário pensar estratégias de trabalho no intuito de aproximar a comunidade do entorno da escola de forma participativa, compartilhando os desafios e tornando-a uma “aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções”. É necessário cultivar a “experiência e a vivência da realização de práticas coletivas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva na escola”, ressaltando que o processo pedagógico é um projeto coletivo e participativo, abrangendo não só os profissionais educadores, como também outros atores que compõem a escola. Mais uma questão importante diz respeito a “superar a separação entre trabalho intelectual e manual,

entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 328).

Vale dizer que é imprescindível, no contexto das Escolas do Campo, a articulação do trabalho como valor norteador com a organização coletiva e que seus processos de ensino e aprendizado estejam intimamente relacionados à realidade na qual os estudantes estão inseridos, na intenção de proporcionar-lhes a experiência do trabalho a partir de coletivos, como também estando diretamente relacionados à materialidade da vida desses sujeitos, para a “formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

Este é um dos maiores desafios e ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, estejam articuladas e imbricadas. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade, com a localização histórica dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos. [...] A escola do campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329-330).

Observa-se, então, que a Educação do Campo e a Escola do Campo foram conceitos consistentes construídos a partir das práticas e luta das populações do campo por uma formação humana capaz de formar um sujeito consciente de si, de sua história, com capacidade crítica, reflexiva e de atuação direta na transformação da realidade na qual está inserido, e, principalmente, formação conectada a uma nova formulação da escola, diretamente oposta à formulação da escola capitalista. Uma educação que está ancorada no diálogo direto com o território e com a vida que pulsa e se manifesta nesse espaço de disputas que é o campo brasileiro, e que, percebendo a necessidade da formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, resgata os conceitos de uma Educação Omnilateral, a qual, em síntese, “abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos” (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões

que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea e material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. [...] O desenvolvimento que se expressa em cada ser humano não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho; é uma individualidade – e, conseqüentemente, uma subjetividade – que se constrói, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais. [...] Assim a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos incorporados não são realidades naturais, mas uma produção histórica. São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de sentir e de ser.

Tal concepção de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e tecnologia não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos.

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e se reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte (FRIGOTTO, 2012, p. 265-266).

De acordo com Frigotto (2012), a raiz do desenvolvimento omnilateral, seus fundamentos filosóficos e históricos estão firmados a partir de análises das obras de Marx e Engels, e posteriormente Gramsci e Lukács. Mesmo os primeiros não tendo elaborado uma teoria específica sobre a educação, essa questão aparece nas críticas realizadas à concepção unilateral e às “relações sociais capitalistas fundadas na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, na divisão social do trabalho, e nos processos de expropriação e alienação que tais relações impõem, limitando o livre e solidário desenvolvimento humano” (FRIGOTTO, 2012, p. 266).

Assim, segundo o desenvolvimento do autor, as críticas vão colocando “a necessidade de luta pela superação deste modo de produção e, no plano de suas contradições” (p. 266) na construção da formação de caráter e personalidade de um novo homem, a partir de processos educativos firmados em “valores de justiça, solidariedade, de cooperação, e de igualdade afetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano” (p. 266). Nesse sentido, a Educação Omnilateral coloca-se em oposição direta à educação burguesa e neoliberal, que pretende formar trabalhadores que sejam diretamente absorvidos pelo mercado de trabalho capitalista, e se coloca na disputa de um novo projeto de sociedade, um projeto socialista que “liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista” (p. 267).

Nesse caminho, a ocupação da escola a partir de outras concepções pedagógicas torna-se de crucial importância, pois é na escola que se dá a construção das “bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e das relações sociais” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). E na concepção de Educação Omnilateral, a escola assume uma função revolucionária, na perspectiva de que constrói as suas práticas com base no método materialista histórico dialético, permitindo a construção de conhecimento a partir dos sujeitos concretos, seus saberes, sua cultura, dialogando com sua história e suas origens, seu território, formando-os com uma reflexão crítica sobre a realidade a qual estão inseridos, podendo assim serem capazes de atuar como agentes transformadores, sujeitos de sua própria história.

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que se articulam direcionam-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais (FRIGOTTO, 2012, p. 270-271).

O referido autor aponta que o MST e outros movimentos sociais sabem que sem luta a sociedade não muda, e assim é que no centro das lutas são construídos os projetos pedagógicos escolares, buscando na ação prática as dimensões da Educação Omnilateral, centradas na relação entre ciência, cultura, e trabalho como princípio educativo, numa formação humana capaz de formar sujeitos atuantes na transformação de outro projeto de sociedade, mais justa e igualitária.

Diante disso, fica evidente a profunda conexão e coerência da Educação do Campo e Escola do Campo com a concepção da Educação Omnilateral, pois todas estão voltadas para a superação da educação e da escola burguesas, na luta pela abolição das relações sociais capitalistas. Ou seja, estão imbricadas partindo da necessidade de transformação que move para a construção de uma nova formação do homem e da mulher do campo, e juntas formam uma concepção de educação, de visão de mundo capaz de construir um novo e sólido projeto de sociedade.

3.2. Educação Integral e a proposta do Programa Mais Educação para as Escolas do Campo

Esta seção procura problematizar e relacionar os conceitos da Educação do Campo e de Educação Omnilateral com as diretrizes da educação integral orientada a partir do PME para as Escolas do Campo, no intuito de confrontar as suas convergências e divergências para que possamos, posteriormente, no capítulo seguinte, melhor entender a realidade escolar do campo, que é o estudo de caso desta pesquisa.

A proposta pedagógica de educação integral que deu vida ao PME foi construída por meio das referências teóricas e conceituais do pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e das respectivas experiências das Escolas Parques e dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Como também se deu a partir do diálogo com a proposta pedagógica de Paulo Freire, somando as contribuições de outros teóricos contemporâneos, como Miguel Arroyo e Jaqueline Moll (pedagoga que esteve como Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC – DCEI/SEB/MEC – de 2007 a 2013). Além destes, somam-se as diversas experiências de educação integral em tempo integral em curso em diferentes territórios espalhados pelo país.

As diretrizes do PME para as escolas do campo foram consolidadas a partir das contribuições do professor Miguel Arroyo, que reconhece a luta pela terra, a cultura e o trabalho como matrizes formadoras, como princípios educativos, e reconhece a necessidade de colocá-las na centralidade do pensamento educacional (ARROYO, 2012). Ou seja, por trás destas três categorias, “TERRA, CULTURA E TRABALHO”, consideradas fundamentais na “matriz formadora humana”, há toda uma relação de conceitos e práticas vivenciados nos movimentos sociais que estão sendo trazidos para a proposta de educação integral do Programa Mais Educação nas Escolas do Campo, mesmo que de forma tímida e sem maiores aprofundamentos teóricos e conceituais.

Ver a cultura, o universo simbólico, os valores, o conhecimento como meros produtos do trabalho a serem sistematizados nos currículos e ensinados e aprendidos na escola é reducionismo que perde as virtualidades formadoras do próprio trabalho humano. Porém, enriquece-se a teoria pedagógica ao destacar a cultura, o conhecimento, os valores, o universo simbólico como princípio e formadores na medida em que seu ato de produzi-los é produção cultural, é formador. Integram-se no mesmo ato do trabalho princípio educativo. Os movimentos sociais e o movimento operário repolitizam essa relação. Os

movimentos do campo como o movimento de educação popular tem o mérito de destacar que a cultura popular é inseparável da produção camponesa, as festas, os símbolos, a criação cultural, a arte, os rituais, as místicas, os cantos, e danças só encontram significado enquanto produções coladas ao trabalho e a produção camponesa. Os movimentos sociais captam essa estreita interação entre trabalho/produção/cultura. Reafirmam essa pedagogia, essa articulação de matrizes formadoras. A riqueza cultural que os movimentos sociais repolitizam é uma atividade da vida humana, é trabalho, é produção inseparável da produção da vida (ARROYO, 2012, p. 103).

Entretanto é preciso pontuar o quanto o esboço de orientações pedagógicas do PME ainda é insuficiente para a construção efetiva de uma proposta pedagógica de educação integral em direção à construção de uma Escola do Campo pautada pelos princípios da Educação do Campo e da Educação Omnilateral. E nesse sentido, para essa construção, é preciso mais do que um programa indutor de educação integral financiado pelo MEC - é preciso que os princípios da Educação e da Escola do Campo já estejam plantados e cultivados na rede de profissionais e educadores, sensibilizados e formados para construção desse projeto coletivo entre escola e comunidade.

Diante disso, é necessário reconhecer que o Programa está aberto a tais transformações e apropriações por parte dos sujeitos e do coletivo que o desenvolvem. Inclusive, a partir de minha experiência como consultora técnica do MEC, pude conhecer algumas experiências significativas de escolas que foram além da execução das atividades do PME e se apropriaram da proposta, construindo suas concepções pedagógicas e de visão de mundo, e o exemplo concreto disso é o estudo de caso desta pesquisa no Colégio Estadual Vale da Esperança.

Dessa forma, é possível dizer que as diretrizes da educação integral a partir do Programa Mais Educação para as Escolas do Campo estão contidas na proposta de Educação do Campo, e, por isso, não cabe a ideia de educação integral do campo, e sim a expressão de educação integral em tempo integral nas Escolas do Campo. Todavia, vale dizer que a proposta de Educação do Campo vai além da proposta de educação integral, no sentido substancial de que é condução política ideológica e de situar a proposta pedagógica de educação a partir da concepção materialista, histórica e dialética de percepção do mundo e do seu projeto de sociedade e de escola, o de colocar o trabalho como princípio educativo, considerando como produção material da existência humana. Daí, sua relação direta com o campo e as condições de trabalho neste território de disputas (CALDART et al., 2012).

Já a educação integral está pautada em bases teóricas relacionadas à construção de um novo processo pedagógico e de escola, com vistas a combater problemas cognitivos do desenvolvimento escolar, amenizar e combater problemas relacionados às vulnerabilidades sociais, possibilitar novas formas de desenvolvimento humano a partir de novas oportunidades educativas, proporcionando a formação humana e formação cidadã. E aqui se dá uma divergência essencial: a educação integral a partir do PME não está construída como uma proposta de ruptura com a estrutura da educação e da escola capitalista, principalmente por ser uma proposta construída para abranger um território nacional e sua diversidade, mesmo com a presença do termo “formação integral e emancipadora”, presente na Portaria que o instituiu e nos manuais de referência.

Entretanto, a leitura de Freitas (2009) apresenta que um dos caminhos apontados para a eliminação da escola capitalista é a percepção de que ela não é o único espaço formador, reconhecendo que há outros espaços formadores na sociedade tão importantes quanto a escola constituindo uma rede formadora.

Neste exercício, a escola (capitalista) começa a ser eliminada no sentido que ela é vista como uma continuidade do meio, o qual possui outras agências formadoras tão importantes como a escola. Em vez da posição centralizadora que a escola exerce no sistema capitalista, considerado o espaço formal da educação isolada de outras agências igualmente educativas (consideradas informais), deve ser colocada uma rede de agências (escola, partido, organizações sociais, sindicatos, produção fabril, movimentos sociais e etc.) constituindo uma rede formadora (FREITAS, 2009, p. 96).

Nesse sentido, é possível apontar que o PME, tendo como diretriz a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, incentivando que as escolas se abram ao diálogo com sua comunidade e outras organizações presentes no seu território, está abrindo caminhos para o rompimento da escola capitalista, mesmo sem explicitar essa pretensão nas diretrizes que compõem os seus materiais de referência. Pois, como aponta Moll (2012, p. 138), a diretriz de que as atividades do PME possam acontecer em outros espaços significativos da vida do bairro e da comunidade, organizadas e coordenadas pela escola, vem contribuindo para uma desnaturalização de que uma educação integral em tempo integral deva acontecer numa “escola-instituição total”.

Nesse caminho, ao mesmo tempo que não rompe explicitamente com as bases capitalistas, propõe estratégias que, segundo Freitas (2011), estão além da escola capitalista,

no sentido de que abre as portas da escola para a vida, possibilitando o contato com as suas contradições. E assim, é possível inferir que o PME assume também as contradições inerentes à sua existência enquanto Programa de governo, ao mesmo tempo que propõe uma mudança paradigmática da educação, que pode ser vivenciada a partir da escola na construção da educação integral, integrada e em tempo integral e que procura diálogo com outros espaços formadores.

Sendo assim, considerando essas diretrizes na perspectiva de concepção de um processo de formação e desenvolvimento humano, a Educação Integral está contida na Educação do Campo, sendo esta última mais abrangente do que simplesmente um programa de educação para as escolas, pois sua concepção está pautada em outra concepção política e ideológica, clara e explícita, a partir de uma visão de mundo que se volta a um novo projeto de sociedade, mais justa e igualitária. Ela tem como matriz formativa a proposta de Educação Omnilateral, que está fundada justamente nesta diferença, de estruturar a formação humana a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social e em processos educativos capazes de proporcionar “o acesso democrático ao conhecimento na sua universalidade”, propondo assim uma ruptura com ideário neoliberal buscando abolir as relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2012, p. 271).

Diante dessas convergências e divergências políticas e ideológicas da Educação do Campo e da Educação Integral proposta pelo PME, e considerando os caminhos percorridos a partir das continuidades e rupturas já apontadas por Frigotto (2011), no capítulo anterior, no que concerne às políticas e ações educacionais implementadas na última década, observa-se que o Estado brasileiro vive a confluência contraditória entre democratização e ajuste à nova ordem mundial. E, dessa forma, convivem contraditoriamente o “Estado democrático ampliado na busca de encontros e pactos, reconhecendo o conflito como via democrática, por excelência; Estado ajustador, que se restringe a agir sob a égide do mercado, com destruição/anulação da política, ajustando-se à nova ordem do capital” (CARVALHO, 2008, p. 22 apud MOLINA, 2012, p. 588). E aqui é possível fazer um paralelo entre o lugar em que se enquadra a construção do PME como reconhecimento desse “Estado democrático”, provedor de políticas públicas que procuram universalizar o acesso e melhorar a qualidade da educação e, de outro lado, o “Estado ajustador”, que incide diretamente sobre a política pública de educação do governo Lula e Dilma (apesar da democratização do acesso, e longe

de discutir a qualidade efetiva de tal acesso), que “vai progressivamente isentando-se do seu papel de garantidor de direitos, materializando-se uma profunda diminuição de suas responsabilidades sociais” (MOLINA, 2012, p. 588). Dessa forma, não rompem com a ordem hegemônica, e sim dão continuidade a ela. E nesse sentido,

A maior transformação refere-se ao caráter dos direitos por eles propugnados: direitos coletivos de grupos sociais excluídos historicamente da possibilidade de vivenciar os direitos já existentes, ao mesmo tempo em que se enfatiza a necessidade da criação e positivação de novos direitos. A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos camponeses têm obrigado a diferentes níveis de governo a criarem espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo (MOLINA, 2012, p. 590).

Entretanto, mesmo o inserindo neste movimento do “Estado democrático” e “Estado ajustador”, o PME, ao mesmo tempo que se coloca a serviço da ordem hegemônica, sem romper com a configuração de escola capitalista, ampliando o acesso às classes populares, insere-se também nesse movimento contraditório, pois também se configurou como uma proposta contra-hegemônica, dentro do fluxo do próprio Estado. É possível afirmar tal papel, considerando que o PME oferece às escolas a possibilidade de se organizarem a partir de novas bases pedagógicas, interdisciplinares, inserindo novos atores sociais, dialogando com a cultura local, com a realidade dos sujeitos, com outros equipamentos e setores sociais, ou seja, possibilitando a ocupação da escola pela comunidade, dando-lhe vez e voz na construção do projeto político pedagógico, na gestão dos recursos, construindo uma nova possibilidade de escola com participação social.

E ainda, o Programa propõe, também, a construção de comitês territoriais que podem se organizar e se constituir de diferentes formas, podendo ser locais, municipais, estaduais e regionais, na perspectiva de trocas de experiências e saberes entre os atores da educação integral, ou seja, constituindo redes articuladas na construção da política pública de educação integral, a partir da proposta do PME. Dessa maneira, abre espaço para a construção de outras propostas e configurações de escola que vão além da construção da educação integral em tempo integral.

Se a hegemonia é uma relação, ela “também sofre uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões” (Williams, 1979, p. 115 [Referência dos autores]). Toda relação de hegemonia pressupõe, como possibilidade, a existência de experiências, relações e atividades contra-hegemônicas. Isso porque “a realidade de qualquer hegemonia, no sentido

político e cultural ampliado, é que, embora por definição seja sempre dominante, jamais será total e exclusiva” (Ibib., 1979, p.116 [Referência dos autores]). (PRONKO; FONTES, 2012, p. 392).

De acordo com os autores, mesmo sendo a hegemonia sempre dominante, ela não será total e exclusiva, abrindo brechas e espaços para a existência de práticas e experiências contra-hegemônicas. E nesse sentido, é possível levantar a hipótese de que o PME foi se constituindo, pelas suas múltiplas experiências concretas em diversos territórios, como uma prática contra-hegemônica dentro da própria hegemonia, e por isso, atualmente, a proposta de educação integral a partir do PME está sofrendo retaliações dentro do próprio governo que a construiu. E ainda, as retaliações atingem também alterações nas diretrizes pedagógicas, além de uma concreta redução de recursos para as escolas, como já evidenciado no capítulo um, ao mesmo tempo que aumentou consideravelmente o número de escolas contempladas em um curto espaço de tempo; como também há uma diminuição significativa da equipe de trabalho para sua implementação e monitoramento. Ou seja, nota-se uma intencionalidade de manter a ação pública na precariedade para que não passe da pretensão de uma universalização do acesso, para a qualidade emancipatória, restringindo-se ao discurso da qualidade somente a partir do aumento dos índices de avaliação, como o IDEB .

Apesar das convergências, divergências e contradições apontadas entre a Educação do Campo e Educação Omnilateral e a proposta de educação integral do PME, é preciso reconhecer que há espaços de diálogos possíveis, capazes de fornecer elementos para desencadear processos reflexivos e transformadores nas escolas que estão experimentando o desafio da implementação da educação integral em tempo integral a partir do PME, principalmente dialogando com as alterações necessárias apontadas por Molina e Sá (2012) para que a Escola do Campo “possa atuar de acordo com os princípios da Educação do Campo” (p. 328).

3.3. Operacionalidade do PME nas Escolas do Campo: possibilidades de reflexões e transformações

A implementação do PME nas escolas, ao mesmo tempo que aponta divergências, fragilidades e desafios, também pode apontar possibilidades reais de reorganização que venham a contribuir na transformação das escolas públicas brasileiras e, principalmente, das Escolas do Campo. Caldart (2012a) afirma que o tempo presente é permeado pela discussão sobre educação e a transformação da escola, entretanto não basta afirmar que a transformação é necessária, pois é um momento que exige lucidez para refletirmos sobre qual formação humana está sendo exigida neste tempo histórico, capaz de projetar o futuro da humanidade. E aqui Caldart (2012a) refere-se à luta por um projeto de sociedade mais justa e igualitária a partir de bases socialistas.

Também nos exige discernimento da direção a ser dada às transformações em curso nas instituições educativas, em especial a escola, uma instituição que teve seu papel progressivamente alargado na formação das novas gerações, pelo próprio movimento das contradições da modernidade capitalista. Hoje não há quase ninguém quem não afirme isso. Exatamente porque a escola, e é bom sempre ter isso presente, é uma instituição de 'vocação' conservadora, avessa as mudanas ou pelo menos lenta para fazê-las, venham propostas da direo que vierem (CALDART, 2012a, p. 25).

Diante do cenário político e econ mico em que vivemos, de um modelo econ mico que não rompeu com as bases estruturantes que geram as desigualdades, como já apontado por Frigotto (2011), é preciso ter clareza sobre a direo que essas transformaes devem tomar, pois está cada vez mais acirrado o campo de disputas na educao pública brasileira, onde as propostas de melhoria da qualidade da educao estão sendo pautadas pelas parcerias público e privado, estas últimas pressionando a todo custo sua entrada nas escolas públicas e procurando interferir desde a gestão, como no currículo, formas de organizao e socializao.

A questão da transformao da escola pode então ser formulada nos termos de uma adequao maior do projeto educativo ou do formato da instituio às demandas de formao para a reproduo do capital e do ser humano que sustenta esta lógica. Mas essa questão pode ser formulada desde outro polo, que   o de como potencializar as contradies da sociedade atual para vincular esta instituio educativa ao desafio de construo de novas relaes sociais ou da formao de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direo de outro modo de produo, de outra forma de sociedade. Faz parte do paradoxo indicado que não seja este segundo polo o que hegemonize as discussões sobre escola em nossa sociedade atual, embora seja o que efetivamente tem

construído caminhos para a sua transformação. É neste polo, que encarna os interesses dos trabalhadores como classe portadora de futuro, que nos inserimos. De qualquer forma, desde quando o modo de produção capitalista passou a ser dominante em nossa sociedade e a escola passou a ser frequentada também pelos trabalhadores, sendo exigida alguma relação entre seu projeto educativo e as exigências do mundo da produção, há questões comuns quando se trata de pensar nas transformações da escola. Questões sobre a relação teoria e prática, o papel da escola na formação para o trabalho, uma matriz formativa mais estreita ou mais alargada, educação integral, escola de tempo integral ou atuação de diferentes instituições educativas, podem ocupar mentes movidas por interesses contraditórios, contrapostos. Mas a compreensão destas questões não será a mesma, a depender do lugar de onde se formulem e se resolvam. E a direção das respostas não tem como deixar de assumir, no âmbito da pedagogia, o confronto fundante do modo de produção que as formula: capital versus trabalho (CALDART, 2012a, p. 26).

Diante do exposto, de assumirmos as contradições da sociedade atual, com o intuito de construirmos novos caminhos possíveis para a transformação da escola, optamos pela direção de uma formação humana, omnilateral, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes do seu tempo histórico presente construindo novas relações sociais em que possam assumir posição na luta social em “direção a outro modo de produção, e de outra forma de sociedade” (CALDART, 2012a, p. 26).

Então, aqui serão apresentadas as contradições intrínsecas às diretrizes da educação integral a partir do PME, como molas propulsoras de uma possível transformação nas escolas em direção aos princípios da Educação do Campo. Considerando que a história não se move linearmente e que a escola sempre foi um espaço de constantes disputas, estamos nos posicionando, apresentando uma direção possível e concreta, frente à diversidade de caminhos pelos quais a escola pode ser transformada, mesmo que de forma lenta e gradual, ou ainda permeada por constantes movimentos de avanços e retrocessos.

Temos arraigada uma visão de que as contradições são o lado negativo da realidade e que precisam ser eliminadas. Contradição significa a existência de polos em confronto em uma mesma realidade. São o que de mais precioso existe quando se pretende um movimento de transformação da realidade. A estagnação e a linearidade representam um retrocesso muito maior do que as tensões, os conflitos, as posições em confronto. Então precisamos aprender a “gostar” das contradições e não temê-las. Por isso a importância de construir coletivamente um método capaz de apreender as contradições em cada realidade concreta, identificando qual o polo que traz o germe de futuro e o que precisa ser potencializado na solução do problema a que cada contradição se refere. Isso é muito importante, porque às vezes o fio a ser puxado não se parece quase em nada com o romântico ideal de escola que talvez tenhamos construído em nosso pensamento (CALDART, 2012a, p. 29).

Dessa forma, partindo do pressuposto apontado, de que as contradições podem ser vistas como “polos em confronto de uma mesma realidade” e ainda como algo precioso quando se pretende um “movimento de transformação” (CALDART, 2012a, p. 29), faço aqui o exercício de analisar os pontos de contradição e fragilidades das diretrizes e operacionalização do Programa Mais Educação, com objetivo de trazer à superfície “o germe de futuro e que precisa ser potencializado na solução do problema a que cada contradição se refere” (CALDART, 2012a, p. 29). Aqui se pretende apontar essas características, de maneira geral, a partir das possibilidades de operacionalização do PME nas Escolas do Campo, dialogando com suas possíveis potencialidades, se enxergadas por outro ângulo: à luz das alterações necessárias nas Escolas do Campo para caminharem em direção aos princípios da Educação do Campo.

A concepção de Escola do Campo está pautada por algumas transformações necessárias no espaço escolar, entre elas, a “questão das finalidades educativas e revisão do projeto de formação do ser humano que fundamenta estas finalidades”, como também “a respeito do projeto educativo de escola” e “às necessidades coletivas de construção de um projeto histórico de classe”, concepções que dialogam diretamente com a concepção da Educação Omnilateral, como também com a divergência, já apresentada, entre educação integral e Educação do Campo. Outras transformações estão relacionadas às mudanças de relações sociais dentro da escola, à lógica do trabalho e da organização coletiva, como também à articulação político-pedagógica entre escola e comunidade (MOLINA; SÁ, 2012 p. 328-329).

O plano de atividade para as Escolas do Campo constitui-se na escolha de quatro atividades, distribuídas em Macrocampos específicos, que também devem ser articuladas ao currículo e ao projeto pedagógico da Escola do Campo, mas também, sobretudo, às especificidades do modo de viver no campo, dialogando com a realidade social, cultural, econômica. Os Macrocampos e atividades oferecidas pelo PME para as Escolas do Campo sofreram algumas alterações no intuito de aproximar as atividades da realidade existente e vivida no campo, abrangendo a diversidade de campos que constituem o território brasileiro, em se tratando de um Programa federal que está sendo implementado em todos os estados e regiões do Brasil.

O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro (FREITAS, 2011, p. 158).

O PME para as Escolas do Campo tem algumas particularidades. A primeira se dá na atividade do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, chamada Campos do Conhecimento, a qual integra as disciplinas de matemática, português, história, geografia e ciências numa mesma atividade, propondo uma estrutura interdisciplinar que deve dialogar diretamente com o currículo da escola. Integra, assim, numa mesma atividade, conhecimentos das ciências humanas e das ciências da natureza, configurando um potencial canal de construção da proposta pedagógica interdisciplinar que pode estar em diálogo direto com as especificidades dos sujeitos camponeses e seu diálogo histórico de classe. Isso também pode ser evidenciado pela ementa e diretrizes do macrocampo de Educação em Direitos Humanos, que oferece as atividades de: arte audiovisual e corporal; arte corporal e som; arte corporal e jogos; arte gráfica e literatura; arte gráfica e mídias. Essas atividades estão articuladas pedagogicamente a partir da ementa que segue:

As atividades serão desenvolvidas na modalidade de oficinas pedagógico-culturais por meio de múltiplas linguagens artísticas, com utilização de recursos que permitem que ao longo do ano sejam apresentadas diversas temáticas de direitos humanos, envolvendo a valorização: da memória social no campo; das relações de trabalho na terra; da cultura local; da história, cultura e direitos dos povos indígenas e afrodescendentes; das práticas democráticas e exercício da cidadania no campo; da contribuição dos movimentos sociais no campo e sua atuação no controle das políticas públicas; do cooperativismo e tecnologias sociais; além da contribuição no enfrentamento ao trabalho infantil e ao trabalho escravo. [...] As atividades devem abordar os temas de direitos humanos de maneira transversal e interdisciplinar, levando os estudantes a refletirem e dialogarem sobre seus direitos e responsabilidades enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos (Manual Operacional de Educação Integral, Brasília/DF, 2012, p. 47-48).

Mesmo não evidenciando uma concepção materialista histórico dialética de ruptura com as relações sociais da ordem vigente, é preciso reconhecer que esse macrocampo tem

potencial de elucidar as contradições e tensões existentes nas relações sociais do campo, problematizando e trazendo essas questões para o centro do debate e da prática pedagógica. Embora isso dependa da formação do sujeito educador que realizará estas atividades, do projeto de escola o qual estão desenvolvendo, é importante explicitar que existe uma fresta pela qual é possível politizar e construir práticas contra-hegemônicas, dentro da própria hegemonia.

Não obstante, voltando ao plano de atividade da escola, que deve ser construído a partir da escolha de diferentes atividades, dialogando com o currículo e com o projeto político pedagógico da escola, é preciso fazer a crítica, como já apresentada no capítulo anterior, e explicitar que essa integração curricular tão almejada ainda é um grande desafio e, na maioria das vezes, não acontece. E ainda, a execução do PME provoca, em muitas escolas, uma fragmentação, no sentido de que as atividades acontecem no contra turno (sem construção de uma jornada ampliada), gerando duas escolas dentro da mesma escola (turno e contra turno), a “escola chata” e a “escola legal”, considerando, ainda, que as atividades são oferecidas apenas para um grupo de alunos da escola (uma “inclusão excludente”). Gera-se, assim, uma pergunta inevitável: como integrar as atividades do PME ao currículo e à proposta político-pedagógica das escolas, se as atividades são oferecidas apenas a uma parcela dos estudantes matriculados na escola?

Todavia, mesmo sendo esse um ponto de crítica e fragilidade em torno da implementação e desenvolvimento das atividades do PME, levando em conta a realidade da maioria das Escolas do Campo de ensino fundamental existentes no Brasil, as quais possuem um número pequeno de estudantes matriculados (às vezes, menos de 100), são inseridos todos os estudantes da escola nas atividades desenvolvidas pelo Programa. Pode parecer um detalhe diante das dificuldades, entretanto, esse é um detalhe que faz toda a diferença, pois a partir do momento que todos os estudantes da escola são inseridos nas atividades, já é um passo para pensar o Programa como algo que se integra à escola não só no sentido de universalização do atendimento, mas principalmente no que concerne à possibilidade de enxergá-lo como uma ação da qual faz parte todo o coletivo de estudantes, e será necessário todo o coletivo de docentes e profissionais da escola para que ele possa efetivamente acontecer nesse espaço.

E nesse caminho, ao inserir todos os estudantes das Escolas do Campo, abre-se um espaço para a integração das atividades desenvolvidas no PME e o currículo da escola, ou

seja, um caminho para a construção da interdisciplinaridade para além das disciplinas, agregando as atividades do PME também como parte constitutiva das ações desenvolvidas pela escola. Não que isso seja algo dado, óbvio, ou um caminho fácil; apenas pode ser aqui visualizado como uma das contradições e desafios, que as escolas do campo podem ser vistas como um dos polos que podem trazer à tona o “germe de futuro”.

No texto “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais”, Frigotto (2008) demarca posições sobre a interdisciplinaridade até então não abordadas, apreendendo-a como uma NECESSIDADE que historicamente se impõe como imperativa, ao tempo que também se coloca como um PROBLEMA, um desafio a ser decifrado tanto no plano material histórico cultural, como no plano epistemológico. O autor também coloca os desafios no campo da pesquisa interdisciplinar e os limites reais para a prática do trabalho pedagógico, considerando, de um lado, “a dominância de uma formação fragmentária positivista e metafísica do educador” e, de outro, as “condições de trabalho que está submetido” (p. 59).

Assim, a leitura de Frigotto (2008) auxilia no entendimento das relações contraditórias e tensões existentes na proposta de educação integral no que tange à interdisciplinaridade. Uma vez que é possível afirmar que a proposta do PME reconhece a NECESSIDADE do conhecimento interdisciplinar na formação do sujeito integral, inclusive com tendência emancipadora, abrangendo suas múltiplas dimensões da constituição do sujeito, surge a pergunta: de que forma esse reconhecimento da necessidade do conhecimento interdisciplinar pode ser implementado nas escolas que executam o PME em diálogo com as realidades concretas nas quais estão inseridas?

Desse modo, o referido autor também apresenta as questões do PROBLEMA de tal interdisciplinaridade, considerando: os limites dos sujeitos (que executam), a partir de sua formação (fragmentada, concepção do senso comum, concepções teóricas e ideológicas, traços específicos culturais, limites físicos e de tempo); como também os limites do objeto enquanto prática pedagógica nos processos educativos, nos quais não são identificadas as lutas de classes presentes na constituição desses processos e na construção do conhecimento na escola.

A não atenção ao tecido histórico dentro do qual se reproduz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem nos levado a tratar

questão da interdisciplinaridade para a ótica fenomênica, abstrata e arbitrária (FRIGOTTO, 2008, p. 52).

E assim, o autor questiona a interdisciplinaridade que aparece reduzida à ordem didática para integrar os diferentes campos científicos, sem problematizar a realidade concreta da história social. Ou seja, diante disso é possível afirmar que a interdisciplinaridade não se efetiva na construção da educação integral a partir do PME, ficando, de um lado, as disciplinas e a teoria, e do outro, as atividades práticas que não se articulam, e acaba se perdendo ainda mais na dificuldade do diálogo entre os profissionais, na pretensão da construção de um projeto coletivo de escola, ficando reduzida ao discurso da proposta e não se efetivando enquanto prática pedagógica.

Porém um caminho possível é estabelecer o diálogo entre a proposta interdisciplinar da educação integral do PME, com todas as suas dificuldades que reconhece como necessidade e se efetiva enquanto problema, com os princípios e práticas pedagógicas da Educação do Campo. E diante dessa possibilidade, Freitas (2011) apresenta a proposta dos complexos de estudo de Pistrak, que pode evidenciar uma forma de como romper a lógica da interdisciplinaridade reduzida à ordem didática abstrata sem problematizar as questões relacionadas à compreensão da realidade da materialidade histórica vivida.

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola classista, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. Para Pistrak e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não teoria, como exercício abstrato.

Nesse sentido, o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com as outras duas categorias vistas anteriormente: a atualidade (a realidade tal qual se expressa no meio educativo e sua transformação) e a auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros elementos (e não apenas um “tema”) (FREITAS, 2011, p. 165).

Sendo assim, as atividades do PME para as Escolas do Campo, articuladas às categorias “terra, cultura e trabalho como matriz formadora humana”, podem fortalecer as ações dos complexos de estudo, uma pedagogia socialista que embasa projetos pedagógicos

em curso em algumas Escolas do Campo que já estão caminhando em direção aos princípios da Educação do Campo. Essa proposta possibilita, de forma concreta, superar as dificuldades já evidenciadas na implementação do Programa, relacionadas à fragmentação da escola e à existência de “dois currículos” nas escolas que executam o PME.

Outra questão importante do PME é o fato de agregar novos profissionais à escola, sendo em sua maioria educadores populares, estudantes, pessoas da comunidade e artistas, promovendo uma ampliação de profissionais que atuam na escola, propondo diretamente a participação da comunidade a partir do comitê local e da escola democrática. Entretanto estabelece-se aqui outra contradição, no fato de estes serem monitores voluntários. Essa precariedade do vínculo profissional provoca uma rotatividade de monitores nas escolas, o que prejudica o estabelecimento de vínculos afetivos e continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Apesar disso, entende-se que a fragilidade se encontra no fato de serem profissionais voluntários, pois, como nos afirma Moll (2012, p. 134), “reconhece-se a necessidade de amplo diálogo sobre os possíveis novos atores e novos saberes que entram em cena nessa ampliação de jornada”. E nesse caminho, torna-se urgente pensar possibilidades concretas de regulamentação da atuação desses profissionais nas escolas, para a construção da educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

Além disso, outro desafio é a construção do diálogo efetivo desses profissionais com os demais professores e profissionais que atuam nas escolas. É importante reconhecer que a diversidade de profissionais que estão atuando nas escolas, como mestres de capoeira, contadores de histórias, fotógrafos, artistas plásticos, agricultores, estudantes universitários, entre outros, oxigena as práticas pedagógicas existentes, agregando novos saberes e metodologias nas escolas, em direção à ampliação das oportunidades educativas, uma das tríades das diretrizes do PME (ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas).

Diante deste desafio de promover a integração entre os diferentes profissionais que atuam nas escolas, trazendo os estudantes para a centralidade e participação dos processos pedagógicos, são necessárias metodologias e propostas que proporcionem o diálogo efetivo entre os sujeitos. E aqui não se está falando do diálogo pelo diálogo, e sim da construção de um diálogo efetivo, com potencialidade de transformar as relações dentro da escola em direção à construção de um projeto político pedagógico capaz de repensar as suas

finalidades educativas e suas práticas pedagógicas, em direção a uma educação emancipadora, formando sujeitos capazes de refletir sobre o mundo para que nele possam atuar de forma crítica e reflexiva, na construção de um novo projeto de escola e de sociedade.

E para isso, uma alternativa é a proposta pedagógica libertadora e dialógica de Paulo Freire, com a criação dos círculos de cultura e investigação de temas geradores, como um caminho possível de construção do diálogo dos estudantes e seu mundo para a centralidade das propostas pedagógicas desenvolvidas nas atividades do PME, articuladas às disciplinas curriculares e, conseqüentemente, trazendo todos para a construção desse diálogo - estudantes, professores e monitores.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. [...] O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significações enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 2014, p. 110).

Sendo assim, a construção desse diálogo efetivo entre os sujeitos profissionais que atuam nas escolas e os sujeitos estudantes pode caminhar na direção de construir uma interdisciplinaridade concreta a partir da realidade histórica e social dos sujeitos envolvidos, em diálogo com seus respectivos territórios. Pois se partimos da realidade concreta dos territórios das escolas públicas, e principalmente das Escolas do Campo, é preciso reconhecer a necessidade não só de transformação da escola, mas, primeiramente, de transformação dos sujeitos que nela atuam, para que, ao se transformarem, possam construir processos formativos para os estudantes em direção a uma educação transformadora também do sujeito estudante em formação.

Portanto é preciso explicitar que neste trabalho se está sugerindo práticas pedagógicas libertadoras que procurem atuar na direção de combater a educação bancária, em direção à construção de uma educação pautada pela emancipação de homens e mulheres capazes de atuarem criticamente na transformação da sociedade em que vivemos. E para isso, o Programa Mais Educação pode ser utilizado como uma estratégia não só nas Escolas do Campo em diálogo com os princípios da Educação do Campo, como também em todas as escolas públicas brasileiras.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. [...] É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 2014, p. 119-121).

Diante do exposto, compreendo que é indispensável o exercício da crítica reflexiva em relação ao Programa Mais Educação e suas diretrizes para a educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras, em particular, as Escolas do Campo. Também observo como imprescindível sugerir caminhos possíveis de diálogo e articulação com as propostas e concepções de Educação e de Escola do Campo que estão sendo discutidas e em curso nos movimentos sociais do campo. Pois vejo que, diante da conjuntura política que vivemos, da disputa acirrada por fundos públicos para a educação pública, torna-se necessário agregar esforços em torno das ações e programa existentes, potencializando suas possibilidades de transformação da escola, considerando que a escola também é um espaço de disputa. Diante disso, torna-se urgente a mobilização e posicionamento frente a qual direção queremos para que essa transformação ocorra, mesmo sabendo que ela transformação pode ocorrer de forma lenta e cheia de discontinuidades.

A sistemática implementação do PME apenas por si mesmo, já foi apontado, dificilmente transforma a escola, entretanto ela pode ser uma estratégia profícua aliada a outras propostas pedagógicas, principalmente as concepções da Educação do Campo,

apontando caminhos para transformação da escola e contribuindo para a construção de um projeto político-pedagógico articulado entre escola e comunidade para dar materialidade aos princípios da Educação do Campo nas Escolas do Campo.

Assim, tendo por base a reflexão feita em torno da educação integral em tempo integral e a Educação do Campo, cabe perguntar como tem sido vivenciado o PME dentro de uma Escola do Campo. Esse é o propósito do capítulo quatro, que vem a seguir.

4. ESTUDO DE CASO – O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL VALE DA ESPERANÇA

Este último capítulo trata do estudo de caso, objetivo desta pesquisa, a partir da análise da implementação e desdobramentos do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vale da Esperança, localizado na zona rural do município de Formosa no estado do Goiás. Para análise, serão utilizadas como referência as falas dos sujeitos, a partir das entrevistas realizadas, bem como os Projetos Políticos Pedagógicos de 2013 e 2015 (aos quais tive acesso), em diálogo com os referenciais teóricos da Educação do Campo e das diretrizes do Programa Mais Educação, especialmente, as diretrizes para as Escolas do Campo.

Cardalt et al. (2012) afirmam que a Educação do Campo só pode ser entendida no âmbito contraditório da práxis, considerando seu tempo e contexto histórico de origem (atual). Diante disso e das diferentes configurações e possibilidades que o desenvolvimento das atividades do PME vem assumindo no território brasileiro, a educação integral desenvolvida a partir do Programa, principalmente nas Escolas do Campo, também não pode ser compreendida sem considerar seu tempo e seu contexto de inserção. Configura-se, assim, cada escola como um caso, uma análise, um contexto, mesmo que inserida numa conjuntura nacional mais ampla, que abrange hoje sessenta mil escolas em todo o território brasileiro.

A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que constituem como prática/projeto político de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (CALDART et al., 2012, p. 13).

Se Caldart et al. (2012) colocam que a Educação do Campo não pode ser compreendida fora do seu movimento real e conjunto articulado, principalmente de contradições, inserido numa disputa de projeto societário e de projeto educativo, na atualidade, pode-se dizer que o PME segue o mesmo caminho, pois, diante da conjuntura política atual da educação brasileira, a disputa por uma educação integral de formação humana, sendo o PME um programa indutor, também se afirma nessa disputa de projeto educativo para a escola pública brasileira. Neste momento, a conjuntura nos coloca diante da

construção de uma base curricular comum que tem como objetivo “velado” a uniformização da avaliação, do livro didático e o aumento do IDEB das escolas públicas brasileiras, querendo tirar-lhes o direito de uma formação pautada na ampliação de possibilidades formativas a partir da cultura, das artes, do esporte, da comunicação, entre outras, e centrando-se em uma avaliação que compreende apenas as disciplinas de português e matemática.

Caldart (2012a) também nos coloca uma premissa sobre como entender os processos tratados na Educação do Campo a partir da relação entre particular e universal, concernente à concretude da realidade particular onde está inserida.

Não se trabalha pela transformação da escola (ou pela transformação de qualquer coisa) em tese, abstratamente. Atua-se em realidades particulares, que por sua vez guardam relação com a realidade geral da escola, enquanto instituição vinculada a uma determinada forma de sociedade. Em nosso caso, estas práticas de transformação acontecem em cada escola de acampamento ou de assentamento da reforma agrária onde trabalhamos, o que inclui a mediação de uma especificidade que são os processos sociais que acontecem no campo (por isso discutimos a Educação do Campo). Mas exatamente porque buscamos agir na direção de um objetivo mais amplo, nosso trabalho no particular visa o universal, dialoga o tempo todo com outras práticas, com outras realidades particulares ou específicas. E faz isso enfrentando as questões próprias do que somos porque assumindo esse movimento dialético que podemos contribuir mais profundamente com as transformações da escola, da educação e da sociedade na direção pretendida. Que processos produtivos estão em confronto na realidade atual do campo, quais suas características e contradições? Que lutas sociais estão sendo travadas pelos trabalhadores camponeses na sua resistência ativa à expansão destrutiva do capital sobre a agricultura? Que práticas formativas integram estes processos? Como a escola se articula (ou não) com as relações sociais que produzem seu entorno, com os processos culturais que constituem seus sujeitos.

Uma implicação bem prática deste raciocínio é que qualquer movimento de transformação que aconteça em uma escola concreta (menos ou mais avançado) terá como ponto de partida a escola já existente (é preciso partir da situação existente), com seus sujeitos concretos, suas contradições internas e de seu entorno; movida dentro para fora (educandos e educadores) ou de fora pra dentro (comunidade, governos, movimento social) (CALDART, 2012a, p. 26-27).

Este trabalho está permeado pela relação entre particular e universal. Apesar de ter iniciado pelo caminho inverso, do universal ao particular, a ordem dos fatores não altera o produto quando o caminho de volta, do particular ao universal, também está conectado ao percurso exposto nos capítulos anteriores. Esta caminhada iniciou-se por um breve histórico da Educação Integral no Brasil, do funcionamento do Programa Mais Educação no contexto da política e programas do governo federal brasileiro na última década, passou pelas bases teóricas da Educação do Campo e da Escola do Campo e agora chega ao seu ponto

particular, que é o estudo de caso da implementação do Programa Mais Educação na Escola do Campo, no Colégio Estadual Vale da Esperança.

Sendo assim, o intuito neste capítulo é analisar como se deu a implementação e os desdobramentos do Programa Mais Educação nessa Escola do Campo, a partir da sua realidade concreta já existente, “com seus sujeitos concretos e suas contradições internas e de seu entorno; movida de dentro para fora (educandos e educadores) ou de fora pra dentro (comunidade, governos, movimento social)”, como coloca Caldart (2012a).

Este quarto capítulo é composto por seis seções, que foram assim divididas para melhor entendimento do leitor e para melhor organização do pensamento e da análise dos dados, partindo das falas dos sujeitos entrevistados. A seção 4.1 trata do histórico de luta pela terra, pela educação e pela escola no assentamento Vale da Esperança, e a seção 4.2 procura explicitar como se deu a organização e o desenvolvimento do PME no Colégio Estadual Vale da Esperança. Já as seções subsequentes exploram as categorias geradas a partir da análise dos dados, sendo elas: 4.3 Educação do Campo e Escola do Campo; 4.4 Educação Integral e Educação Omnilateral; 4.5 PME na Escola do Campo - TERRA, CULTURA e TRABALHO como matriz formadora humana; e por fim, 4.6 PME e a qualidade da educação e a dinamização do espaço escolar, na percepção dos sujeitos envolvidos no processo.

4.1. Histórico da luta pela terra, pela educação e pela escola no Assentamento Vale da Esperança

O histórico de luta pela terra do assentamento Vale da Esperança e da luta pela educação e constituição do Colégio Estadual Vale da Esperança está presente tanto nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de 2013 e 2015 como também se encontra vivo na memória dos sujeitos entrevistados que atuam na escola. O Colégio Estadual Vale da Esperança está localizado na zona rural, a 70 km do município de Formosa/GO, sendo parte do acesso em 40 km de estrada de terra.

O assentamento Vale da Esperança foi conquistado a partir da luta pela terra organizado pelo MST e pelo movimento sindical, que ocuparam a Fazenda Vale da

Esperança, uma fazenda improdutiva, em 15 de julho de 1996. De acordo com as falas dos sujeitos entrevistados e o histórico e identificação da escola presente no PPP 2013 e 2015, percebe-se que a luta pela terra foi concomitante à luta pela educação e pela escola no assentamento. No período ainda do acampamento, houve uma resistência da escola existente no local em matricular os filhos dos sem terras; então, nesse momento, se inicia a luta para ter uma escola no acampamento. Os sujeitos nos contam que o processo de desapropriação e sorteio das parcelas foi rápido, pois, em um ano de acampamento, se efetivaram a divisão das parcelas (lotes) e a posse da terra para as famílias.

Então, em 96 foram para ocupar a fazenda o MST e o movimento sindical. Foram dois grupos que operam ali onde está aquela escola. Eram as barracas de lona, onde era o acampamento mesmo. Em 96 tinha uma escolinha ali perto. Antes de você entrar no assentamento, do lado direito tinha uma escolinha e aí os pais levaram as crianças para se matricular e aí lá, a professora na época, disse que não ia matricular filho de sem-terra. E aí começou a luta para ter uma escola no acampamento. E aí teve um racha entre os dois movimentos. Lá naquela parte de cima ficou o MST e o movimento sindical desceu uns 12 quilômetros depois para perto da sede da fazenda. E atualmente são 170 parcelas. Equivalente a quase 500 famílias, porque tem parcelas que tem duas ou três famílias na mesma parcela. E aí a luta pela terra aconteceu nesse período. Era uma terra improdutiva. Atualmente quem era proprietário da terra eram padres. Não tinha produção nenhuma. Nenhuma. E aí foi até rápido, foi um ano de acampamento para sair as parcelas, para dividir as parcelas. Então, foi bem rápido. E aí, em 2008... Em 2007, na verdade, surge, então, a proposta de um dos fazendeiros, que tinha 3 fazendas em volta a vender sua terra para o INCRA – porque ele estava com problemas de saúde, que é o Paulo Afonso. E aí, em 2008 ele consegue vender as terras e vai mais famílias acampar. E aí surge, então... Depois de dois anos, surge então, o Assentamento Florinda, Água Viva e Fartura, que fica do outro lado do rio, que também pertencia à mesma parcela. Em 2010 surge, então, outro fazendeiro que vende a terra para o INCRA, que é o Mauro Borges, que surge o Assentamento que hoje é da diretora [atual] que mora dentro do assentamento. Então, ali em volta do Vale da Esperança têm vários assentamentos. Surgiu no período de 2008, 2009 e 2010.

Ali na escola, então, com essa problemática de não ter... e a escola que estava perto não aceitava os filhos dos sem-terra estudarem lá, aí eles precisavam ter uma escola. E tinha uma escolinha branca e tinha professores da comunidade que eram formados em Pedagogia da terra, enfim. E aí foi briga da comunidade com a prefeitura para inserir. E aí numa dessas brigas, os professores, as comunidades levaram as crianças para estudar debaixo da árvore da praça da prefeitura. Para falar que precisa de escola lá. E aí depois dessa ação e várias ações, várias intervenções surge, então, a contratação de duas professoras e uma servidora da própria comunidade. E aí começa a ter aula ali. E aí quando surge a divisão dos Movimentos, que uma desce, aí lá embaixo também surge uma escola. Então, foram duas escolinhas multiseriadas, com uma professora com 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. E aí, no decorrer da demanda mesmo, aí foi acrescentando Ensino Fundamental, séries finais; aí teve a demanda do Ensino Fundamental, séries finais, eram salas anexas à Santa Rosa, que era um distrito de Formosa. Então, na época, Santana coordenava e aí tinham os professores. E aí teve a demanda de ter o Ensino Médio. E aí teve o Ensino Médio também. E aí em 2004 a escola para de ser salas anexas e passa a ser Colégio Estadual Vale da Esperança mesmo. Então, a prefeitura constrói. Não lembro a data para você. Eu tenho ela, mas não lembro agora. Constrói aquela escola, não é? O município. E aí o Estado pega o prédio emprestado. Então, tem essa parceria entre o município e o Estado. O Estado

fornece os professores, enfim, toda a questão financeira e o município entra com o prédio. E aí fica nesse período, o tempo todo dividindo o mesmo prédio. O município e prefeitura. Uma parceria que ora não dava certo, ora dava certo (Trecho de entrevista: Ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014)¹⁰.

A luta pela terra, ela iniciou... Assim, do assentamento Vale da Esperança, pra gente falar da origem, a gente fala um pouco da origem do Movimento Sem Terra aqui também, que foi, que faz parte da vinda do MST aqui para o DF e Entorno. Então o assentamento Vale da Esperança surgiu nesse processo de luta. [...] Aí tinha essa área aqui que já estava com decreto de desapropriação, aí o INCRA tinha passado para o Movimento, na época, essa área. E aí eles vieram um grupo aqui, deram uma olhada na área, viram que era uma área boa. Aí eles chegaram lá no dia 14 de julho, à meia noite, eles chegaram lá, fizeram a assembleia. [...] E aí eles fizeram uma assembleia lá que vinha para essa ocupação. Aí o pessoal vieram. Na época não veio muitas famílias, mas vieram 170 família aproximadamente, que vieram, na madrugada aí do dia 15 de julho. E aí fizeram a ocupação aqui no dia 15 de julho de 96, foi a ocupação aqui. [...] Aí teve esses processos; depois de acampamento, aí veio a emissão da posse. Eu não me lembro a data, mas eu tenho esses dados, a emissão da posse. E não sei se foi oito meses depois que teve a emissão da posse do acampamento, ou foi seis meses; eu sei que foi rápido. Foi rápido, a emissão de posse. E depois de emissão de posse aí demorou um processo pra o INCRA fazer a divisão do assentamento. Aí fez a divisão, teve o sorteio, alguns sorteios foi por grupo; os grupos de famílias que já tinha organizado. Aí os grupos pegavam, saíam junto, foi bem legal, bem dinâmico o sorteio. Aí logo depois também, antes de sortear, aí o sindicato rachou com o MST também. Mas aí as lutas sempre continuaram – por crédito de habitação, crédito de custeio para plantar; o banco travava, o pessoal ia, mobilizava, ocupava o banco lá em Formosa, ficava lá acampado de frente; dois três dias acampado lá de frente pra sair a liberação dos créditos, pressionar. Da escola também não foi diferente, a gente teve que ir pra frente da prefeitura, ocupar, ficar lá, pra lutar pela educação aqui. E assim agora a gente está aí nessa luta aí de formar pessoas, os filhos. O Gustavo já é filho de assentado aqui, quando vieram era criança. Então, a gente já formar pessoas daqui mesmo, pessoas que vai ter compromisso com a Educação, que preocupa um pouco com a qualidade de ensino aí do assentamento (Trecho de entrevista: Estagiário do PBID 1 – estudante da LEdoC/UNB).

As falas dos sujeitos evidenciam um breve relato do processo de várias lutas que aconteceram desde a posse pela terra, como também por condições para habitar e produzir na terra, como crédito imobiliário e crédito custeio para a plantação. É nesse processo de lutas que também se insere a luta pela educação e pela escola no assentamento, quando as famílias organizadas vão acampar em frente à prefeitura, exigindo uma escola para as crianças e os jovens, filhos dos trabalhadores rurais. Só após esse movimento de mobilização e enfrentamento da luta pela educação e pela escola é que se inicia o processo de constituição da escola no assentamento, que começa a partir de salas anexas ao Colégio

¹⁰ Esse sujeito atuou no Colégio Vale da Esperança em várias funções ao longo dos anos: como professor da escola de 2008-2011, como coordenador pedagógico em 2012 e como diretor da escola nos anos de 2013 e 2014.

Estadual Distrito de Santa Rosa e com o apoio e mobilização das famílias assentadas, ampliando a escola até chegar à constituição do Colégio Vale da Esperança em 2004.

No segundo semestre de 1997 foram criadas no Acampamento Vale da Esperança turmas de 1ª a 4ª série em uma antiga casa que possuía duas salas de aula e uma cantina, possibilitando assim, atender as crianças filhos dos moradores do assentamento. Devido às dificuldades, naquele período também funcionou provisoriamente salas anexas durante alguns anos na sede da fazenda distante oito quilômetros do primeiro acampamento e distante a dez quilômetros da Escola Municipal Fazenda Água Doce. Pais e educadores tendo em vista que havia, muitos jovens e crianças estudando de 5ª – 8ª série do Ensino Fundamental com seus filhos morando na cidade nas casas de familiares, a comunidade e principalmente os pais, onde os filhos estavam na cidade decidiram que para o desenvolvimento da comunidade e principalmente a permanência das famílias no meio rural a educação seria fundamental, iniciou-se uma longa e penosa jornada com reuniões, audiências, mobilizações em órgãos públicos, para a implantação de séries subsequentes, a quarta e depois o ginásio, (Ensino Fundamental). Início da construção de um Galpão improvisado para funcionar as salas anexas – Colégio Estadual Distrito de Santa Rosa. A construção do mesmo contou com recursos dos assentados em forma de doações como: madeira, dinheiro para comprar telhas, cimento, areia, a mão de obra etc. E foi organizado um grande mutirão para construção das salas improvisadas, em março de 1999, para funcionar como escola, tornando-se salas anexas ao Colégio Estadual Distrito de Santa Rosa para atender o seguinte público de 5ª – 8ª série do Ensino Fundamental, pois o primeiro ciclo a prefeitura de Formosa, atendia pela Escola Municipal Fazenda Água Doce, já então localizada dentro do Assentamento Vale da Esperança. Em meados de Setembro de 1999, pais e educandos tiveram que se mobilizar para buscar algumas estruturas para o recém-assentamento, entre elas estavam à construção da Escola 15 de Julho. Mas para buscar esta conquista tivemos que acampar em frente à Prefeitura Municipal de Formosa, onde os educadores ministraram aulas em baixo de uma árvore na praça Rui Barbosa, em frente o prédio da mesma. Em 2004 a subsecretaria de educação de Formosa criou o Colégio Estadual Vale da Esperança, atendendo uma das reivindicações dos trabalhadores assentados. As educadoras contratadas pelo poder público, moravam dentro do assentamento, e contribuiu ativamente na luta pelas conquistas da educação dentro do assentamento. Segundo os pais e educandos eram um bom ensino, pois os educadores eram comprometidos com as melhorias para vida dos educandos e para o ensino público. Tinha uma proposta de educação voltada à realidade dos educandos, inspirada pelo grande Educador Paulo Freire. A metodologia de ensino utilizada pelas educadoras fez com que melhorasse a vida dos estudantes, onde sentissem críticos e sujeitos da história (PPP do CEVE - 2013 e 2015).

Importante ressaltar que, tanto na fala dos sujeitos como no histórico da escola nos PPP, a luta pela educação e pela escola se faz presente, realizada pelos pais e estudantes do próprio assentamento, como uma forma de garantir “desenvolvimento da comunidade e principalmente a permanência das famílias no meio rural”. Ou seja, considerando a escola como um importante espaço de formação, onde os filhos possam estudar sem precisar ir para a cidade, como também lutando por uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos, com compromisso com a educação e com a qualidade do ensino no assentamento. Além disso, as professoras contratadas eram pessoas da comunidade que contribuíram

“ativamente na luta pelas conquistas da educação dentro do assentamento”. O PPP ressalta que a proposta da educação era “voltada à realidade dos educandos, inspirada pelo grande educador Paulo Freire”. Isso evidencia que a educação realizada no assentamento já estava conectada ao movimento por uma Educação do Campo.

De acordo com esse histórico presente nos PPP da escola, a luta pela educação dos trabalhadores assentados resultou na construção de duas escolas, o Colégio Estadual Vale da Esperança e a Escola Municipal Quinze de Julho, ambas uma conquista das famílias do assentamento Vale da Esperança. Entretanto, de acordo com o relato do ex-diretor da escola, no período de 2008 a 2010 foram formados outros assentamentos, o Água Viva, o Florinda e o Fartura. Assim, as escolas, atualmente, atendem as crianças e os jovens desses três assentamentos da região, como também os filhos dos trabalhadores das fazendas no entorno. É preciso contextualizar que a região onde estão inseridos os assentamentos é composta por grandes fazendas, onde é visível a predominância da pecuária extensiva.

As escolas compartilham o mesmo espaço físico que pertence à Secretaria Municipal de Educação de Formosa. Sendo assim, hoje, no prédio, funcionam duas escolas: no período da manhã, a Escola Municipal Quinze de Julho, que atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I (séries iniciais do 1º ao 5º ano); e, no período vespertino e noturno, o Colégio Estadual Vale da Esperança, que no período da tarde atende ao Ensino Fundamental II (séries finais do 6º ao 9º ano) e à noite, o Ensino Médio.

O Colégio (figuras 1 e 2) possui: seis salas de aulas; dois banheiros para os estudantes (feminino e masculino); uma cozinha; uma sala que funciona como secretaria da escola estadual (onde se encontram armazenados os materiais pedagógicos e arquivos); uma sala para a secretaria e coordenação; uma quadra descoberta, uma “quadra” de areia; um pequeno pátio descoberto; um barracão improvisado, onde funcionam as atividades do PME (sendo também utilizado para guardar materiais do referido Programa); uma espécie de sala de aula aberta e coberta; uma estufa e horta escolar.



Figura 1 - Colégio Estadual Vale da Esperança (área externa).



Figura 2 - Colégio Estadual Vale da Esperança (área interna).

A referida escola passou por três períodos bem marcados, como apontam o ex-diretor e o estagiário do PBID 1, de 1996 a 2004, de 2004 a 2011 e de 2012 a 2014, com períodos de avanços e retrocessos em relação à construção de uma Escola do Campo a partir dos princípios da Educação do Campo.

E, assim, de 96 a 2004, como a direção, a coordenação da escola era de Movimento social, participou da Coordenação Estadual de Educação do MST – aliás, da Coordenação Nacional do MST, Setor de Educação – e tinha todo esse conhecimento de Educação do Campo, tinha os princípios formativos da Educação no Campo, só que na época eu era estudante e não tinha essa questão teórica. E aí na LEdoC eu comecei a estudar, então, essa questão teórica. Setor de trabalho, auto-organização dos estudantes, enfim, e começo a colocar em prática de 2012 a 2014. Dois mil e doze na coordenação, 2013 e 2014... Dois mil e doze a 2014, então, eu coloco, assim, eu com e equipe de professores... Teve o curso de formação também de professores em Educação do Campo. Isso possibilitou a gente trabalhar com essa questão dos princípios da Educação no Campo lá na escola e a gente fazia um trabalho bacana, que hoje se perde, não é? Esse trabalho todo se perde hoje. Mas Educação do Campo é isso, é dialética, avanços e retrocessos, que é a minha pesquisa (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex- professor da escola, de 2008 a 2014).

Assim, quando a gente saiu do colégio de barracão de tábua que veio pra essa escola, a diretora era da comunidade, era militante do Movimento Sem Terra, então tinha todo um vínculo com essa coisa. O conselho de escola fazia parte do conselho da comunidade também; quando tinha uma reunião de conselho, vinha os coordenadores de grupos, presidentes de associações. Então a escola não era uma ilha, a escola era mais ampla. Então essas discussões que tinha pra conseguir lá fora, a comunidade participava, de reunião de prefeitura. O presidente da associação ia, os coordenadores iam, a escola ia trabalhava isso em conjunto. E os alunos tinha essa preocupação de cuidar. A gente lavava essa escola aqui toda semana, bem dizer; toda semana a gente lavava vidro; cada sala cuidava da sua sala, cada sala tinha seu canteiro, tinha seu canteiro medicinal ali. Tinha todo esse processo. Aí depois com as burocracias que vieram vindo, aí não passou, tirou as salas anexas de Santa Rosa e passou o Colégio Estadual Vale da Esperança, aí para ter eleição já tinha que ser uma diretora concursada, uma coisa assim. Aí veio uma diretora de fora, aí desconstruiu tudo isso que tinha. Aí depois que isso, assim, tem um processo, tem as tentativas de agora, com essa proposta de Educação do Campo que a gente está trazendo, mas a gente vê que é um processo lento, e está muito superficial, muito na discussão. Na prática está indo muito devagar. Então a

avaliação hoje que eu tenho é essa (Trecho de entrevista: estagiário do PBID 1 – estudante da LEdoC/UNB).

De acordo com os relatos, é possível evidenciar a intrínseca relação dos sujeitos que atuam na escola com a história de vida compartilhada na luta pela terra e pela escola no assentamento. Além disso, percebe-se que a escola constitui-se enquanto Escola do Campo no processo de luta pela educação no assentamento (1996 a 2004), tendo à frente da escola e do processo de luta uma liderança, uma pessoa que estava inserida na discussão da Educação do Campo pautada pelo movimento social, pelo MST. Interessante observar nos relatos que, quando a reivindicação da constituição da escola é alcançada, ou seja, quando o Estado (prefeitura e subsecretaria estadual) constrói a escola em 2004, ocorre o afastamento da liderança presente até então e há a “tomada” da escola pelo Estado. A consequência disso é a perda de força do processo de constituição da escola do campo em direção aos princípios da Educação do Campo, ou seja, ocorre um intervalo que dura oito anos, de 2004 a 2011.

A partir dos relatos acima, a proposta de Educação do Campo só é retomada na escola a partir de 2012, quando essa diretora (a liderança que acompanhou o processo de luta pela escola no assentamento de 1996 a 2004) volta à escola, e quando o ex-diretor entrevistado assume, na época, a coordenação pedagógica (ainda como estudante da LEdoC/UnB). Ou seja, uma nova liderança é formada, e, assim, torna-se possível a retomada do processo de transformação a partir de um coletivo de educadores.

Outra informação importante identificada é o fato de ter acontecido um curso de formação para professores em Educação do Campo, cuja ocorrência contribuiu para a formação desse coletivo de educadores que começa a atuar na escola, sendo mais apropriados dos conceitos da Educação do Campo para caminharem juntos em direção às transformações necessárias.

Eu fiz Ensino Médio. Primeiro, segundo e terceiro ano. Minha turma foi a primeira turma de Ensino Médio da escola, Colégio Estadual Vale da Esperança. E eu consegui me formar aqui na escola. E aí seria um dado bom também falar que muitos estudantes daqui do Vale da Esperança retornam a ser professor da escola. São vários, acho todos, a maioria desses professores que você fez a entrevista, a maioria... fizeram o Ensino Médio aqui e voltaram a ser professores. Saíram pra poder fazer um nível superior, um curso superior, e voltou a lecionar aqui no Vale da Esperança (Trecho de entrevista: coordenador pedagógico do Ensino Fundamental II – CEVE).

Estudei e me formei em Pedagogia em Goiânia, na UFG. E aquele objetivo de formar e retornar pra cá, porque é uma escola que eu vi sair do alicerce, fiz parte de todo o processo, e eu não podia me formar e deixar aqui de lado, né? Tinha que

retornar. Sou professor de Filosofia, Sociologia, Educação Física e História. Mas no Ensino Fundamental eu só trabalho com Educação Física. Fui coordenador do Mais Educação. Hoje eu estou como monitor do Mais Educação do município, e à tarde – isso na segunda, na terça e quarta, os demais dias da semana eu trabalho como professor pelo estado (Trecho de entrevista: professor de Educação Física e ex-professor comunitário do PME de 2012-2014 – CEVE).

Também é importante salientar que este processo, de luta pela Educação do Campo na escola, só é retomado a partir dessa geração que fez parte da luta de constituição da escola e vivenciou a construção da proposta como estudante, e, na atualidade, teve acesso à universidade pública, principalmente, pela Licenciatura em Educação do Campo da UnB. Anos depois, eles retornam a essa realidade como estudantes ou egressos formados nessa Licenciatura. Nesse percurso formativo, apropriaram-se das suas vivências enquanto memória e histórico de luta e retornam à sua comunidade para a retomada e construção da Escola do Campo pautada nos princípios da Educação do Campo, em diálogo com a história e memória dos sujeitos que vivem no território.

Acredito que esse seja um dado de extrema relevância, pois traz para a centralidade do processo de transformação, como nos coloca Caldart (2012a), os sujeitos concretos, com seus respectivos históricos de vida em comum e suas respectivas formações diversas, e juntos tornam-se um coletivo de educadores capazes de mobilizar esforços para traçarem transformações necessárias na realidade concreta da Escola do Campo, na direção da construção da Educação do Campo.

Eu nasci e me criei ali. Meus avós foram para lá em 96, quando foram acampar na fazenda. Eu era molecote, fui com eles. Passei por todo o processo, enquanto estudante, de luta pela Educação no assentamento, fiz meu Ensino Fundamental lá naquela escola. Aí o Ensino Médio vim para a cidade. Ensino Médio fiz na cidade e trabalhei na cidade como alfabetizador, mesmo fazendo Ensino Médio, um programa do governo que era o Vaga-Lume. E aí eu me retomo em 2008; 2007, na verdade, para dar aula naquela escola. Só tinha Ensino Médio e ia dar aula para o Ensino Médio. E aí, em 2008, teve o vestibular da licenciatura e eu fiz [Licenciatura em Educação do Campo/UnB]. Então, deu para eu conciliar o trabalho lá e aqui. E aí nesse período de 2008 até 2014... 2007 até 2014, eu fiquei trabalhando naquela escola. Então, lá eu fui aluno, estudante, professor, coordenador, diretor, fui tudo.

[...] Então, quando eu tive essa formação, essa concepção de que a Educação do Campo, quais são os princípios, quais são as matrizes formativas, como a escola deve estar organizada para se aproximar dos princípios da Educação do Campo que eu comecei a colocar em prática – a auto-organização dos estudantes, setores de trabalho, planejamento por área de conhecimento; os professores faziam planejamento e executavam por área de conhecimento. Aonde entra a importância do Mais Educação, que possibilitou essa questão dos setores de trabalho porque os estudantes estavam no Mais Educação e, nesse período que eles estavam no Mais Educação e ficavam um período na escola... Tomavam banho, almoçava e ficava um período na escola para ir para a sala de aula. Então, esse período era um

período educativo também porque os setores de trabalho funcionavam nesse período. Já com o Ensino Médio, eles participavam com outros setores de trabalho que possibilitava, no decorrer do período em que eles estavam estudando. Então, assim, a ideia era... Os tempos educativos, do início que o aluno chegava à escola até a hora que ele saía da escola. Ele não ficava ocioso porque o Mais Educação funcionava um período até onze horas, aonde era o período... De 11h à 13h, no período que eles almoçavam, tomavam banho e desenvolviam os setores de trabalho. Então, essa concepção veio da formação. Então, a formação foi fundamental para o desenvolvimento daquela escola. Tanto é que teve resistência da Secretaria de Educação a proposta de trabalho. Era uma proposta de trabalho que para muitos ainda é desconhecido, até porque tem muita teoria, mas práticas são poucas. E a gente tentou fazer na prática o que está dizendo na teoria. Então, assim, teve resistência e eu, com um grupo de professores, a gente mostrou que é possível. Porque eles queriam números. E que números? IDEGO e IDEB. O importante para eles era que o aluno conseguisse a meta do IDEGO e do IDEB. O IDEGO é de Goiás. O IDEB é a nível de Brasil. E aí a gente começou a provar para eles que o trabalho que a gente fazia dava o resultado que eles queriam e dava o resultado que a gente queria. Então, assim, a escola ganhou um prêmio de R\$ 20 mil por ter sido uma das 5 melhores escolas do município no IDEGO (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

É presente na fala dos diferentes sujeitos, professores entrevistados, a relação direta entre a luta pela escola e a história e memória da luta pelo assentamento, que se misturam como uma grande luta. Essa trajetória, em conjunto com a formação na Licenciatura em Educação do Campo/UnB, foi e continua sendo imprescindível para que, mesmo diante das dificuldades e adversidades, dos movimentos de avanços e retrocessos da escola, permaneça a chama viva da mudança, da transformação da Escola do Campo e dos sujeitos que dela fazem parte.

Na fala do ex-diretor, fica evidente que a implementação do Programa Mais Educação possibilitou a inserção dos setores de trabalho, do trabalho como princípio educativo, como também a organização dos tempos educativos, ambos os conceitos pertencentes às matrizes pedagógicas da Educação do Campo apontadas por Caldart (2012a). E assim o PME possibilitou materializar na prática o que até então só era visto na teoria. E ainda, também é possível dizer que a construção dos tempos educativos na Educação do Campo está diretamente relacionada a dar materialidade à construção de uma educação integral em tempo integral nas Escolas do Campo, a partir de uma formação humana, como é a intencionalidade das diretrizes do PME. Pode-se apontar que essa seja uma convergência, mesmo considerando a divergência, já evidenciada no terceiro capítulo, quanto às diretrizes do PME não incluírem uma proposta política ideológica da educação em consonância com a ruptura da escola capitalista.

A organização do dia escolar em diferentes tempos educativos é uma prática consolidada em algumas escolas. Por isso já se constituiu como categoria que ajuda a materializar na organização escolar o trabalho educativo em diferentes dimensões e para além da sala de aula. Historicamente há também uma relação entre a construção dos diferentes tempos educativos e a luta pela ampliação do tempo escolar, diário ou semanal (CALDART, 2012a, p. 50).

De qualquer modo, isso não quer dizer que no processo não houve dificuldades e confrontos, como foi colocado pelo ex-diretor, que relatou o embate direto com a Secretaria de Educação do Estado do Goiás, que só visaria o aumento do IDEB e do IDEGO, sem ter um acompanhamento mais próximo do processo pedagógico que estava sendo desenvolvido na escola.

Assim, esta pesquisa tem como foco analisar o período de funcionamento do Programa Mais Educação no Colégio Vale da Esperança, que se iniciou em novembro de 2012 a partir do recebimento do recurso PDDE-Integral (em setembro desse mesmo ano), e seguiu sendo desenvolvido nos anos de 2013 e 2014. Devido à falta de recursos referentes à segunda parcela de 2014 do PDDE-Integral, a escola teve as atividades do Programa interrompidas durante o 1º Semestre de 2015, sendo reiniciadas no 2º semestre de 2015, a partir de agosto.

Torna-se um desafio analisar e reconstruir a trajetória do PME na escola, na medida em que houve uma grande rotatividade de monitores ao longo dos anos de 2012-2014 e, ainda, considerando que as entrevistas com os sujeitos envolvidos no Programa e na escola durante esse período abarcam a memória de algo que já aconteceu, que passou, e agora está sendo retomado (no 2º semestre de 2015) em um novo contexto, marcado pela troca de direção da escola. Sendo assim, a memória dos sujeitos é composta dos fatos e/ou acontecimentos mais significativos do referido período e de forma não linear, perdendo, assim, parte do processo da implementação e do fazer pedagógico cotidiano.

Diante disso, a pesquisa de campo torna-se ainda mais desafiadora, pois é construir um processo de análise a partir das diferentes memórias dos sujeitos envolvidos. No resgate da memória, cada um deles traz aquilo que mais marcou na sua trajetória. Sendo assim, a análise é composta por diferentes memórias com base nas percepções de cada um e suas consequentes descontinuidades a partir da experiência de cada sujeito.

Importante ressaltar que outros estudos já foram e estão sendo realizados na escola, como, por exemplo, a dissertação de mestrado defendida por Machado em 2014, denominada “Formação de Educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO”, segundo o qual, no momento, a escola estava vivenciando o processo de retomada da discussão e materialidade dos princípios da Educação do Campo.

A pesquisa mostrou que a LEdoC tem contribuído para a materialização da concepção de escola do campo, mudando as relações sociais e o modo de produção do conhecimento, categoria fundamental para a mudança desejada. Mediante isso, a escola pesquisada vem buscando alterar a lógica de constituição do seu PPP e do currículo no sentido de reorganizar o trabalho docente escolar, adotando a lógica e as práticas do coletivo para superar o trabalho individual. A realidade hoje ainda mostra uma escola do campo com dificuldades materiais, pedagógicas e com educadores que ainda não são formados em Educação do Campo, o que dificulta colocar em prática os princípios da Educação do Campo e da Escola do Campo. São várias ações que leva essa escola a materializar a concepção de escola do campo. A experiência dos educadores participantes da pesquisa mostra que é possível materializar uma proposta de concepção de escola do campo a partir do conceito cunhado na própria luta do movimento da Educação do Campo em sua trajetória (MACHADO, 2014, p. 110).

Nesse sentido, a análise é feita a partir de um processo que já vem sendo desenvolvido e pesquisado na escola nos últimos anos. Mesmo diante das dificuldades materiais, pedagógicas e com educadores que ainda não são formados pela Educação do Campo, como afirmou Machado (2014), há uma intencionalidade dos educadores que participaram em sua pesquisa e atuam na escola em materializar transformações na escola em direção da construção da Escola do Campo a partir dos princípios do movimento da Educação do Campo.

Diante dessa realidade, meu olhar se foca sobre a inserção do Programa Mais Educação nesse processo, atentando para evidenciar, a partir das falas dos sujeitos em diálogo com o referencial teórico e as diretrizes do PME para as Escolas do Campo, como o PME é visto na escola e como ele vem se desenvolvendo ao longo do período de 2012 a 2014, no intuito de evidenciar quais são suas contribuições no que está em curso, no sentido de materializar as transformações necessárias na direção da construção da Escola do Campo a partir dos princípios da Educação do Campo, algo já apontado no capítulo três, com base em Molina e Sá (2012).

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento do Programa nessa Escola do Campo, a partir do referencial teórico já tratado nos capítulos anteriores, antes de aprofundar a discussão das categorias de análise, escolho, a partir das falas dos sujeitos, fazer uma apresentação e discussão do funcionamento e organização geral do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vale da Esperança. Na sequência, apresentam-se as discussões a partir das categorias de análise eleitas:

1. Educação do Campo e Escola do Campo;
2. Educação Integral e Educação Omnilateral;
3. Programa Mais Educação na Escola do Campo - TERRA, CULTURA e TRABALHO como matriz formadora humana;
4. PME e a qualidade da educação e a dinamização do espaço escolar, na percepção dos sujeitos envolvidos no processo.

4.2. Organização do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vale da Esperança

O trabalho de campo a partir das visitas, observações e entrevistas realizadas na escola evidenciou que o PME aconteceu durante os anos de 2012 a 2014 de forma improvisada e precária, pois é unânime nas falas dos sujeitos a existência de dificuldades relacionadas à questão da infraestrutura inadequada para funcionamento em tempo integral (banheiros, espaços para o desenvolvimento das atividades, ausência de refeitório, compartilhamento da cozinha), bem como pela alta rotatividade de monitores, pela falta de formação, informações e entendimento do Programa, para seu funcionamento.

Em 2012, eu estava na coordenação e Santana era diretora. Então, chega a proposta do Mais Educação. E aí há rejeição pelos pais porque não queriam que os filhos ficassem o dia todo na escola e aí a gente teve que fazer algumas adaptações porque a escola não tinha espaço suficiente. Hoje tem minimamente, mas antes não tinha nada. Como de manhã funcionava o município, as séries iniciais do Ensino Fundamental, não dava para levar todos os estudantes do Ensino Fundamental para a manhã. Então a gente fez uma rotatividade. Tinha dia que ia, cada dia ia duas turmas diferentes. Éramos cinco. Então, cada dia ia duas turmas diferentes. E aí várias reuniões... O 6º e o 7º ia num dia e no outro dia ia 7º e 8º e no outro dia o 9º. Aí depois passava, voltava para o 6º e 7º. E por aí vai. Aí fazia

essa rotatividade mesmo. E aí os pais não quiseram aceitar. Foi muito complicado. Era tudo muito novo. Era tudo muito novo para todo mundo. E aí teve um pouco de evasão no início, mas aí depois que começou a... Os alunos começaram a ver a proposta, começaram a cobrar do pai que queriam ir, aí acabou indo todos. Foi bem legal. E aí tinha essas mudanças de oficinas. Então, assim, o Mais Educação contribuiu, mesmo com todas as dificuldades. Aquele prédio que você viu lá de madeira, aquelas pedras lá nós que fomos na serra, pegamos, jogamos no trator, levamos para a escola. E aí foram e os pais que construíram aquele barracão e aquela estufa que você viu, não sei se está funcionando, eu nunca mais passei lá, foram os alunos que fizeram a partir da verba do Mais Educação, comprei todo o material, toda a lona, enfim, o sombrite. E os bambus, as madeiras foram os monitores com os pais, com alguns alunos maiores que foram na serra que tiraram que buscaram, que construíram aquilo ali. Então, foi um trabalho coletivo. É um trabalho coletivo voluntário. E aí a gente conseguiu, então, minimamente, construir alguns espaços para atender o Mais Educação, porém, com muita dificuldade, com muita defasagem de espaço, mas está acontecendo (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

Devido à falta de espaços suficientes para o funcionamento das atividades do PME para todos os estudantes do ensino fundamental II, nos cinco dias da semana (o total de estudantes da escola variou entre 70 e 76 estudantes ao longo dos anos de 2012 a 2014), as turmas foram divididas da seguinte forma: 6º/7º anos participando às segundas e quartas-feiras; 8º/9º ano, às terças e quintas-feiras, e na sexta havia um revezamento, uma semana para os 6º/7º e a outra para os 8º/9º. Assim, uma turma frequentava três vezes em uma semana e na outra semana era a outra turma, de forma alternada. Ou seja, as atividades do PME não eram oferecidas nos cinco dias da semana para todos os estudantes ao mesmo tempo, e houve a necessidade de uma adequação da proposta do Programa para que a implementação fosse possível, diante da infraestrutura física da escola. Além disso, tal qual se observa no relato, primeiramente houve uma resistência dos pais para que os estudantes ficassem o dia todo na escola. Entretanto, o desenrolar do desenvolvimento das atividades foi aos poucos conquistando estudantes e pais, trazendo-os para a participação no Programa, como é possível observar no depoimento da mãe de uma estudante do PME.

Eu para mim, eu acho bom. Acho bom em uma parte e acho ruim na outra, porque o filho passa o tempo todo na escola. E eu só tenho ela em casa, eu fico muito triste sem ela, mas já que é o sonho dela, fazer e seguir alguma coisa. Vou lutar por ela. Acho bom. Não tenho nada contra. Gosto. “Tá” melhor que já veio o teatro. Não tinha. Tinha mas a participação era muito pouco. Agora esse ano “tô” achando do meio do ano para cá eu “tô” achando que “tá” evoluindo mais, “tá” ficando melhor. Ela já “tá”, a vontade dela é fazer o teatro, a capoeira é o sonho dela e ela “tá” fazendo, “tá” gostando. Chega lá em casa me falando. Eu acho bom. Continua estudando e é o sonho dela, fazer esse Mais Educação, pelo teatro, que ela ama e ela quer seguir essa carreira um dia quem sabe né. De ser atriz. É o sonho dela e, a gente “vamo” lutar, quem sabe a minha filha vai realizar o sonho dela um dia (Trecho de entrevista: mãe de estudante do PME – CEVE).

Ao longo do período de desenvolvimento do PME na escola (2012-2014, considerando sua retomada em 2015), além do acompanhamento pedagógico, que é uma atividade obrigatória para todas as escolas, o Programa proporcionou o desenvolvimento de várias outras atividades relacionadas à cultura e às artes, à agroecologia e aos esportes. São elas: teatro; canteiros sustentáveis; capoeira; recreação e lazer – brinquedoteca; futsal; e esporte e lazer/ atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez).

Diante do relato da mãe da estudante, é possível afirmar que o oferecimento de diferentes atividades na escola e o interesse dos estudantes em participar foram fatores motivadores para que os pais permitissem a permanência de seus filhos o dia todo na escola, e, ainda, promoveu-se a mobilização da comunidade para a construção do barracão (figuras 3 e 4), espaço fundamental no desenvolvimento das atividades do PME diante das dificuldades da infraestrutura física da escola.



Figura 3 - Barracão para o desenvolvimento do PME (área externa).



Figura 4 - Barracão para o desenvolvimento do PME (área interna)

Como já foi evidenciado nos capítulos anteriores, uma das grandes dificuldades do Programa é a integração das atividades do PME com o currículo da escola. E essa é uma dificuldade coletiva, de muitas escolas que desenvolvem o Programa. Entretanto, de acordo com o relato do ex-diretor, é possível afirmar que havia uma intencionalidade de construir a integração entre o desenvolvimento PME e a escola, de integrar os monitores com os demais professores da escola na realização de planejamentos e ações conjuntas. Porém, como afirma Moll (2012), esse é um processo lento e que não se dá do dia para a noite, pois não é de

modo rápido que uma escola de turnos se torna uma escola de jornada ampliada, tal qual aponta a diretriz do PME.

Assim, uma das grandes lutas nossas que eu acho que até hoje não consegui é essa integração do Mais Educação com a escola. Ficava uma coisa à parte. De manhã era o Mais Educação – nada a ver com a escola – e à tarde é a escola, entendeu? O Márcio, quando eu estava na coordenação, ele sempre, em reuniões, pediu: “Gente, para o letramento, para dar continuidade ao que vocês vêm fazendo em sala de aula. É importante que vocês repassem para o monitor. Façam planejamento junto com o monitor”. Teve várias tentativas disso. Dos monitores irem, fazerem planejamento juntos. Eu tentei de várias formas inserir os monitores para que eles se sentissem parte da escola, para ver se eles... Nós não conseguimos. Não teve essa integração. Parecia uma coisa à parte. Entendeu? Todos os problemas e dificuldades do Mais Educação é referente ao Mais Educação. Não tem nada a ver comigo. Então era bem complicado. Nós não conseguimos, de fato, fazer essa integração (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

Observa-se que, mesmo diante da dificuldade de integração do PME com as demais atividades da escola, foi possível agregar outras ações à implementação do Programa, estando relacionadas à inserção do setor de trabalho e a auto-organização dos estudantes, bem como construiu-se um tempo formativo de convivência coletiva e cuidado com o espaço da escola. O ex-diretor afirma que o PME foi fundamental, dando possibilidades para a integração com os princípios da Educação do Campo que já estavam sendo inseridos na escola.

O Mais Educação possibilitou a gente inserir o setor de trabalho. Essa compreensão também. A questão da organização das salas. Então, eles tinham o espaço que eles desenvolviam. Eles tinham que deixar aquele espaço organizado porque não tinha ninguém para fazer aquilo, mas, independente, se tivesse alguém, eles que usaram aquele espaço, então eles tinham que organizar aquele espaço. Então, assim, o Mais Educação possibilitou auto-organização dos estudantes. Tinha momentos que funcionava o Mais Educação. Então, a gente parava as atividades, ia fazer reuniões com os estudantes. Então era um tempo formativo também. Era um tempo formativo. E eles também se auto-organizavam para, por exemplo, atividade de esporte. Eles se auto-organizavam para fazer seus campeonatos, para organizar seus campeonatos. Então, assim, foi fundamental. Acho que, assim, a Educação no Campo, fazendo essa integração com o Mais Educação, trazendo os princípios da Educação no Campo, o Mais Educação dá possibilidades para isso (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

Como nos aponta Caldart (2012a), um dos objetivos das transformações necessárias na escola para a construção de uma Escola do Campo é chegar a formas cada vez mais coletivas de organização do trabalho e da vida escolar, envolvendo os estudantes, e para que isso ocorra, é imprescindível a auto-organização deles.

A organização coletiva se realiza especialmente articulada às matrizes da luta social e do trabalho. A direção dessa intencionalidade pedagógica no dia a dia da escola exige a participação ativa dos estudantes na construção da vida escolar. Nosso objetivo é chegar a formas cada vez mais coletivas de gestão e de organização do trabalho da escola (envolvendo os estudantes). Para isso já descobrimos como fundamental desenvolver atividades que exijam processos de auto-organização dos estudantes. Pode-se começar com esse exercício em atividades pontuais ou específicas até se chegar a construir a auto-organização como base da participação dos estudantes nos processos de gestão coletiva da escola (CALDART, 2012a, p. 41).

Então, diante dessa afirmativa, percebe-se a intencionalidade dos sujeitos de organizar as atividades do PME na escola, agregando os princípios da auto-organização dos estudantes e do setor de trabalho, no intuito de materializar, mesmo que de forma pontual, as matrizes pedagógicas da Escola do Campo no Colégio Estadual Vale da Esperança, tal como são apontadas por Caldart (2012a). Ou seja, o Mais Educação possibilitou dar materialidade a esse princípio em uma escola concreta, diante de todas as dificuldades e contradições inerentes à essa realidade. As fotos ilustram a horta desenvolvida durante as atividades do PME e a estufa construída a partir dos recursos enviados.



Figura 5 - Estufa construída no PME (área externa).



Figura 7 - Horta desenvolvida no PME.

De tal modo, é preciso compreender que a escola é um espaço vivo e em constante movimento em diferentes direções; que sofre diretamente as influências de diferentes contextos e circunstâncias, pois está inserida em um contexto micro e macro político, desde a própria comunidade, como ser de uma rede estadual de educação, e ainda está inserida em um contexto nacional - no caso, a implementação de um programa federal. E ao mesmo

tempo que possuem problemas que são comuns às escolas que desenvolvem o Programa, as quais possuem particularidades capazes de superar as dificuldades a partir de arranjos locais.

O Mais Educação dá essa possibilidade, mas igual aquele problema que eu te falei. Ela parecia uma coisa aparte da escola. Então, assim, não dava para entrelaçar, como deveria ser, como a gente pensava. Então, a gente pensava, a gente estudava, lia, só que na prática estava sendo difícil até pela própria compreensão dos educadores da escola. A gente... O Márcio estava na coordenação, então, assim, ficava atuando, assim, eu, o Márcio e os monitores, eu e os professores, entendeu? E os coordenadores e os professores. Não tinha essa relação. O que dificultou um pouco o trabalho. O trabalho da gente enquanto gestor. Dificultou bastante. O trabalho ia desenvolvendo, só que a gente idealizava outra coisa. Uma interação realmente, que o Mais Educação fosse parte da escola. Era tecnicamente, mas dentro da concepção dos educadores não era. Era uma coisa à parte. Mas essa ligação que a gente tentou fazer várias vezes e as tentativas foram a partir dos princípios da Educação do Campo. Se a gente não estivesse inserindo os princípios da Educação no Campo, era impossível tentar, pelo menos tentar. E gente tentou e o que possibilitou as tentativas foram os princípios da Educação do Campo (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

É importante reconhecer a intencionalidade de integração do PME na realidade escolar, todavia, esse é um processo que precisa de tempo, e o PME só teve dois anos de atuação na escola. Então, estamos falando de algo novo, que chegou e estava se ajustando aos outros processos em curso na escola, relacionado à construção das matrizes formativas e pedagógicas em direção aos princípios da Educação do Campo. E nesse contexto, o PME teve de ser interrompido no 1º semestre de 2015 em razão do atraso do repasse federal referente à segunda parcela do PDDE/Integral 2014. Esse atraso no pagamento ocasionou a ruptura de uma ação que estava acontecendo na escola, e, quando existe uma ruptura de um processo, quando se inicia novamente, não se retoma de onde parou; começa tudo novamente do início.

Eu achei assim que foi ruim. Porque muitas coisas que poderiam ter sido desenvolvidas nesse semestre anterior, acabou que não foi. [...] E foi muito ruim, porque agora é um processo de adaptação dos estudantes de novo. Se tivesse começado desde o início do ano, talvez a gente já teria outros projetos, outras atividades; os meninos já estariam em um processo de aprendizagem mais avançado, não sabe, muitas dificuldades, muitas coisas. Eu acredito que teria sido solucionadas questões de aprendizagem, coisas básicas assim, para os estudantes. Eu acho que foi um aspecto negativo esse atraso que teve e o atraso que está tendo em outras organizações também (Trecho de entrevista: professora de Artes e História do CEVE).

Eu vejo isso como um problema. Porque, assim, você começa a fazer um trabalho, aí de repente você para esse trabalho e quando você retoma novamente, você não retoma de onde você parou. Você retrocedeu vários passos para trás. Então... Porque, assim, no início, o Mais Educação é a questão de encantar os estudantes para que ele participe. Porque não são obrigados a participar. Mas, assim, a questão do encantamento. Então nós temos que encantar eles para que eles tomem

gosto e participem. E aí tendo essa ruptura de um semestre, você vai ter que voltar para o encantamento novamente porque eles já se adaptaram a outra rotina. Aí até voltar aquela rotina novamente... E isso inclui a questão de você retroceder. Então, assim, é um retrocesso. É um retrocesso. Ou você inicia uma coisa e não para ou você para de vez, saca? Porque, assim, eu costumo dizer assim, é muito “brincar” com as pessoas, saca? É uma falta de respeito mesmo, sabe? Porque, assim, os estudantes levavam uma rotina. De repente, aquela ruptura. Beleza. Fica em casa, cria-se outra rotina em casa. Aí depois eles têm que retomar. Eles não vão querer retomar. Aí você vai ter que fazer aquele trabalho de encantamento. Encantá-lo novamente para que ele retome, não é? (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

Como apontam os sujeitos, a interrupção do PME na escola foi um retrocesso, pois não só ocasionou a interrupção no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, como também houve uma ruptura na rotina deles. Quando há a quebra, também há o retrocesso, e sendo assim, volta-se ao início, desde o encantamento e conquista desses estudantes e dos pais, para que voltem a participar das atividades do PME, até a adaptação e construção de uma nova rotina a partir da organização dos tempos educativos. Esse movimento de descontinuidade das ações e do repasse do governo federal evidencia um profundo desrespeito com as famílias, os monitores, os gestores, ou seja, um desrespeito coletivo para com as pessoas que estão fazendo, construindo e participando dos processos formativos no chão da escola.

E nesse percurso das transformações e descontinuidades das ações do PME que estão sendo processadas na escola, apesar das dificuldades e desafios existentes, é possível afirmar que o Programa Mais Educação contribuiu e continua contribuindo para materializar algumas matrizes pedagógicas da Educação do Campo a partir da criação dos setores de trabalho, do trabalho como princípio educativo, da auto-organização dos estudantes, e dos tempos educativos.

4.3. Educação do Campo e Escola do Campo

Como já evidenciado no capítulo três, de acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo é um movimento que nasce da luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, e especialmente à escola, que seja uma educação *no* e *do* campo, voltada para a

educação dos sujeitos camponeses. E por isso se afirma na tríade estruturante campo, educação e políticas públicas, pois não pretende somente uma educação específica, mas se insere numa luta mais ampla - é um movimento que pauta um novo projeto de sociedade, concepções de políticas públicas e de formação humana.

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela. [...] A Educação do campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e a construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 262).

Entre as falas dos sujeitos entrevistados que atuam ou atuaram na escola, é unânime a compreensão de que a Educação do Campo e a Escola do Campo estão conectadas com a luta pela terra e pela vida dos sujeitos do campo. Todavia, analisando o discurso de cada um e em seu conjunto, percebem-se as diferenças a partir das suas formações e históricos de vida e de luta nesse processo de construção da Educação do Campo na escola.

Na fala do ex-diretor da escola, formado pela Licenciatura em Educação do Campo/UnB, é evidente sua clareza em relação ao conceito de Educação do Campo enquanto um movimento mais amplo, que vai além das questões relacionadas à educação, compreendendo a luta por uma educação emancipatória, capaz de formar sujeitos que se reconheçam como sujeitos do campo, que foram oprimidos historicamente e que se vejam enquanto sujeitos construtores de futuro. Ele reconhece a Educação do Campo como um movimento político ideológico na direção de uma educação libertadora. Além disso, reconhece a função da Escola do Campo como uma forma de atuação na direção dessa libertação. Sendo assim, sua compreensão das categorias Educação do Campo e Escola do Campo está plenamente de acordo com as bases teóricas anunciadas por Caldart (2012).

A Educação do Campo é um Movimento. É um Movimento... É uma proposta que na Escola do Campo, o resultado da Escola do Campo é a ligação da vida do

estudante com a escola. Mas a Educação do Campo vai além disso. Vai para uma concepção política. Vai para uma transformação social, vai pela luta mesmo, vai pela libertação dos trabalhadores do campo. E isso é fundamental que esteja inserido na escola – que os estudantes tenham essa concepção de luta, de transformação social, de oprimidos mesmo. Se reconhecer como sujeitos do campo oprimidos que historicamente foi negada a Educação, que historicamente foi negada a vida, as políticas públicas. Enfim, o direito à vida, o direito ao trabalho, direito à cultura, o direito ao esporte e que eles comecem a lutar por esses direitos. Lutar politicamente. Lutar ideologicamente. Se reconhecer como construtores do seu futuro, se reconhecer como sujeitos que lutam. Que eles não são sujeitos passivos, como a escola... A escola capitalista tem duas funções: subordinar e oprimir, e excluir. Subordinar e excluir. E a Escola do Campo tem outras funções. Libertar mesmo. Então, a Educação do Campo é um Movimento político, ideológico de uma Educação libertadora. Resumidamente, assim. A função da Escola do Campo é libertar. Então, que os sujeitos se assumam. E ligar a escola à vida – que os conteúdos estejam ligados com a vida; que a escola faça sentido para a vida do estudante; que a escola possa contribuir para essa luta, para essa transformação social (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

É preciso pontuar o quanto a compreensão de Educação do Campo está presente no discurso, contudo ainda é uma dificuldade colocá-la na prática para a transformação da escola. Essa contradição entre teoria e prática é possível observar nas falas do coordenador pedagógico, da professora de artes, bem como na fala da monitora de teatro do PME, que também é coordenadora do PBIB na escola. Todos enxergam que, para a escola estar na direção da Educação do Campo, é preciso estar aberta e conectada ao movimento social, o que, nas suas visões, não acontece há vários anos, expressando, assim, as contradições da realidade vivida no campo e na realidade específica do Colégio Estadual Vale da Esperança.

Então, minha trajetória na educação eu comecei a militar do Movimento Sem Terra, trabalhei seis anos, na formação da educação do DF entorno, junto lá com o MST e aí eu dei uma afastada por que aí veio a questão da LEdoC e aí eu tive que dar uma afastada para estudar e aí veio o assentamento e a gente meio que afastou um pouco em relação ao movimento e aí trabalhando mais dentro do assentamento mesmo. No começo a gente trabalhava aqui, na escola no começo tinha uma formação de professores que tinha um grupo do Paulo Freire aqui dentro e aí eu mexia com a Ciranda, quando funcionava, que aqui havia uma Ciranda. Eu mexia na Ciranda com as crianças.[...] Então, eu acho que ainda tem que ter muitos avanços para trabalhar a questão da escola no campo, tem que ter um avanço muito grande pelas barreiras que há, por que não há uma discussão mais profunda sobre, havia uma discussão, houve umas discussões como uns anos atrás porque quem estava na direção era uma pessoa do movimento então ela entendia um pouco mais, agora há uma discussão mas é bem pouca, mais com os meninos na formação da LEdoC sim, mas os caminhos são bem pequenos em relação para chegar à Educação do Campo hoje no Vale da Esperança (Trecho de entrevista: monitora de Teatro do PME e coordenadora do PBID - CEVE).

Retomando o histórico de luta do assentamento, já foi identificado que existiram alguns períodos bem marcados na história de luta pela educação nesse território. A conexão com o movimento social se deu no período de luta pela terra, concomitante à luta pela educação no assentamento, de 1996 a 2004, ligada ao movimento social, quando havia uma liderança, vinculada ao setor de educação do MST, que coordenava esse processo de luta e de construção do movimento da Educação do Campo no assentamento Vale da Esperança. Quando há a conquista da construção da escola, o Colégio Vale da Esperança, esse processo de perde, no período de 2004 a 2011, quando a liderança é afastada da coordenação e direção da escola e ocorre a tomada desse espaço pelo Estado (Secretaria Estadual de Educação). Então, é recorrente na fala dos sujeitos a ausência de uma proposta voltada para Educação do Campo na escola durante o período de 2004 a 2011; ou seja, ocorre uma ruptura com o processo de luta e construção que estava curso.

Todavia, também é presente na fala dos sujeitos a retomada da aproximação do movimento da Educação do Campo na escola, que acontece com a volta da liderança mencionada, vinculada ao setor de educação do MST, em conjunto com estudantes e egressos da Licenciatura em Educação do Campo, a partir de 2012. Nesse sentido, estamos falando de algo que foi retomado e está em pleno processo dentro da escola, ora aparecendo de forma mais evidente e ora de forma mais branda, mas é um processo em curso inserido numa realidade que também se modificou ao longo do tempo, como é evidenciado pelo atual coordenador da escola.

Então, hoje eu vejo que a Educação no Campo em si ela tá, ela tá meio assim com um déficit devido ao assentamento, aos Movimentos sociais. A gente estuda, a gente vê muito o Movimento social sendo o principal meio – como se diz? – o principal intermediário nessa conquista da Educação no Campo. E aí não tendo Movimentos sociais dentro do assentamento, ou seja, quando se perde o Movimento social. Por que, no início, todos se movimentam em prol de uma conquista. Quando as pessoas vão pras suas parcelas, elas se esquecem desse Movimento. A partir do momento em que se perde isso, se perde muita coisa: a luta, a luta pela Educação, pela saúde, transporte. Aí eu vejo que a Educação no Campo ela se perde muito quando não tem um Movimento social dentro da Educação... dentro do assentamento. Então essa é minha concepção. Eu creio que não adianta ter vários estudantes que fizeram licenciatura em Educação no Campo, mas só por fazer, sem ter aquela luta, aquela discussão aos princípios da Educação no Campo. Olha, eu vejo que se perde bastante. Hoje a gente vê muitos estudantes que estão entrando agora não estão visando, não tem aquela discussão crítica, aquela visão crítica no campo em si. Eu vejo que as mobilizações, as reuniões, não vejo que tenha uma visão crítica do campo, na escola, no assentamento. É meio complexo. Assim, quando se fala de Escola do Campo e a Escola no Campo, né? É a escola que tem que resgatar os valores, resgatar o valor do campo. Outro problema: o nosso público hoje são pessoas oriundas da cidade. Não são aquelas pessoas que têm o vínculo com o campo, que o pai, o avô, o tio sempre viveram no

campo. Que têm os costumes das pessoas que moram no campo. São pessoas que vêm com outros costumes, que não dá pra gente poder trabalhar... Vou dar alguns exemplos. Não dá pra gente poder trabalhar uma horta na escola. Falando pra ele que a importância da horta, a importância da alimentação saudável, a questão do campo, eles não querem por que não têm essa vivência. Às vezes na casa deles, eles não fazem isso. Então quando a gente vê Escola do Campo, eu acho que a gente cria uma perspectiva de que a Escola do Campo tem que resgatar esse valor, e às vezes a gente acaba sendo frustrado porque tem outras, têm algumas contradições que fazem com que esse nosso pensamento de Escola do Campo mude; que a gente não consiga implantar a Escola do Campo. Aí a gente fica naquela... A escola tá aqui no campo, não é uma escola voltada para princípios e valores, de costumes do campo, da Escola do Campo (Trecho de entrevista: coordenador pedagógico do Ensino Fundamental II – CEVE).

É interessante notar nesse discurso, além das observações já expostas, as contradições inerentes à realidade atual do campo, dos assentamentos os quais a escola atende. O coordenador evidencia a falta da presença organizada do movimento social nos assentamentos, como também a ausência de mobilização da comunidade a partir do momento da conquista de seus lotes e parcelas de terra. Identifica, ainda, que, quando se perde o movimento social dentro do assentamento, se perde a luta pela educação, pela saúde, transporte. Ou seja, demonstra a dificuldade de manter as pessoas organizadas em torno do movimento social após a conquista da terra.

Outra questão importante levantada pelo coordenador é a mudança do perfil dos estudantes que a escola está atendendo, pois não são mais estudantes que vivem e moram no campo, filhos dos assentados, mas sim outro perfil, que transita entre o campo e a cidade e não tem mais a vivência desse modo de vida no campo. São, principalmente, netos de assentados, cujos filhos vão para a cidade e deixam os netos com os avós durante a semana, por não terem condições de levá-los para a cidade. Essa é uma análise profunda da realidade atual do campo, no qual está inserida a escola, e dos sujeitos que dela fazem parte. E essa capacidade de analisar a realidade para construção de uma consequente ação sobre a mesma é uma premissa importante colocada por Caldart (2012a), para que seja possível enxergar as contradições da conjuntura, para avaliar quais serão os passos necessários para seguir na direção das transformações pretendidas.

Novamente, o movimento entre particular e universal, que é permanente e condição da produção de conhecimento sobre a realidade; produção que, por sua vez, é condição de uma ação consequente sobre esta realidade. Por isso não há padrão, regras fixas (ou receitas) a seguir no processo de transformação de cada escola. [...] Talvez este seja um dos principais desafios da formação dos educadores: construir uma capacidade coletiva ou um método de análise da situação atual de cada escola e parâmetros para avaliar a direção do movimento a

ser desencadeado dentro e fora dela. Saber para onde se vai caso se analise que há condições de iniciar ou continuar a caminhada não é algo dado, fácil, e nem que cada escola consiga ou deva fazer por si mesma, isolada dos vínculos que balizam as transformações buscadas (CALDART, 2012a, p. 28-29).

Nas falas dos sujeitos, também é evidente a retomada da construção da Educação do Campo a partir de 2012. Entretanto é preciso explicitar uma peculiaridade desse processo, pois se antes de 1996 a 2004 ele se dá concomitante à luta pela educação e pela escola no assentamento, desde 2012, se dá a partir dos filhos dos assentados que estudaram na escola, tiveram acesso à universidade, mais especificamente, à Licenciatura em Educação do Campo/UnB, e retornam para suas respectivas realidades para construção do processo da Educação do Campo a partir de suas formações e memória do histórico de luta. Assim, é possível afirmar que antes ele se deu da prática de luta para a prática pedagógica, e, neste momento, se dá em outra dimensão, da apropriação teórica para prática pedagógica. Ou seja, se afirma a partir de outro aspecto importante dos princípios da Educação do Campo, que é a relação entre teoria e prática.

E nesse sentido, a escola a partir de seus sujeitos, como nos indica Machado (2014), vem alterando a lógica de constituição do PPP, superando a lógica do trabalho individual e construindo um trabalho coletivo. E ainda, aos poucos, vai se apropriando teoricamente das matrizes pedagógicas da Educação do Campo e vai construindo essa materialidade nas suas práticas pedagógicas. Contudo esse não é um processo fácil ou que já está dado; é uma construção que está em processo, e um processo que não acontece linearmente - é composto de contradições, avanços e retrocessos. Como nos coloca a professora de artes, é necessária uma conquista e conscientização dos estudantes e da comunidade como um todo para que possa ser levado adiante.

Assim, o que eu conhecia, né, e o que eu venho conhecendo assim: Educação do Campo, para se ter uma Educação do Campo integral, dentro de uma escola, é necessário que a escola tenha abertura e tenha envolvimento com Movimento social. A nossa escola há muitos anos não tem. É necessário também que a comunidade conheça o que é Educação do Campo, porque as pessoas falam assim: “ah, Educação do Campo é uma Educação voltada para campo, que trabalha a realidade do campo”, só que nós aqui trabalhamos realidades diferentes dos assentamentos. Então cabe a nós professores, que conhece a Educação do Campo, tentar transformar essas realidades, tentar trabalhar dentro da sala de aula. É trabalhar os saberes do campo, o povo do campo, a identidade do campo; conscientizar os estudantes a não desistir de ficar no campo. Trabalhando mais voltado a realidade; têm várias questões que poderiam ser abordadas nas escolas do campo, para trabalhar, só que infelizmente a secretaria não dá essa abertura para que a gente possa trabalhar essa realidade; porque o currículo é um currículo

engessado, ele vem pronto. Então algumas coisas você tenta adaptar, outras acaba passando despercebido. Para a escola ser uma Escola do Campo era necessário que todos soubessem o que era a Escola do Campo, que tivesse uma formação do campo, que a comunidade soubesse a importância de se trabalhar Educação do Campo com os seus filhos. Mas infelizmente a nossa realidade não é essa. Muitas coisas passam despercebidas. Eu já vi muitas pessoas acharem que por fazer uma horta na escola está trabalhando Educação no Campo. Hoje nós temos hortas maravilhosas na cidade e não se trabalha Educação no Campo. É uma coisa mais séria, uma coisa que tem que ser trabalhada a fundo, tem que conscientizar o estudante do que é Educação do Campo. Pelo que eu conheço, há muitas escolas aqui que ainda está caminhando outras não sabem nem onde vai chegar, o que é Educação do Campo. Que pensa que é dar aula na roça; e não é. É uma escola rural. Você tem que trabalhar toda a realidade do aluno, todo o histórico do assentamento, todo o histórico de luta para que você conheça Educação do Campo (Trecho de entrevista: professora de Artes e História do CEVE).

Outra dificuldade elencada pelos profissionais entrevistados é relacionada à falta de abertura do currículo no que se refere à Secretaria Estadual de Educação, como nos apontam a professora de artes, de ciências, a diretora e o estagiário do PBID. No entanto, essa também é uma luta da Educação do Campo, tal como colocada por Caldart (2012, p. 262): “conjugar a luta por educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado”. Além disso, a diretora coloca as questões relativas à falta de estrutura física e à baixa remuneração dos professores contratados em relação aos professores concursados. Outra afirmativa relevante é a necessidade de mais professores formados pela Licenciatura em Educação do Campo, para que seja possível avançar nas práticas pedagógicas em direção aos seus princípios na sala de aula, trabalhando as diferentes realidades dos assentamentos dos quais os estudantes fazem parte.

Assim eu acho que a Escola do Campo tinha que ter um pouco mais de apoio por que para trabalhar essa questão do campo mesmo com os alunos falta, falta estrutura, falta muita coisa que a gente idealiza muita coisa mais na hora da prática mesmo é bem burocrático e bem assim os professores na maioria deles não têm formação sobre o que é Educação do Campo, alguns agora que estão começando a fazer a faculdade na UnB a LEdoC, já tem, estão começando a interagir e tal, agora tem uns que vem de Formosa que não tem nenhuma dessa formação do que é educação no campo então bate muito de frente com as ideias de estar englobando Educação do Campo dentro de sala de aula, a gente, eu acho que é muito a formação mesmo o trabalho de cursos, de formação desses profissionais para estar trabalhando com esses meninos não é, e a estrutura da escola também que não ajuda, questão de salário, igual eu estou te falando que aqui todos são contratos, só tem eu de efetiva, então salário de contrato no estado de Goiás é uma vergonha, eles estão por aqui, eu falo para eles que esses professores nossos aqui trabalham por amor mesmo porque para ganhar o salário que eles ganham aqui é desmotivante, mas graças a Deus a gente tem uma equipe muito boa, que tenta fazer o máximo possível, na medida do possível com o que a gente tem dentro da escola. [...] Secretaria do Estado de Goiás não entende muito a questão de Educação do Campo não, a gente não tem muito apoio da Subsecretaria nessa questão não sabe. Quando vem alguma coisa para eles, eles jogam para a gente,

mas não tem muita noção do que é Educação do Campo. [...] Estão, eles estão já nos projetos não é, a gente já faz projetos ligados já para a Educação do Campo, seminários que já falam sobre questões do campo, quando a gente faz o planejamento do Mais Educação também já é em cima da Educação do Campo, às vezes o coordenador já senta com os professores para tentar planejar, tentar inserir a Educação do Campo em sala de aula que eu acho que é a parte mais trabalhosa é essa questão de inserir a Educação do Campo em sala de aula, trabalhar a realidade do aluno mesmo em sala de aula que é o que eles mais têm dificuldade (Trecho de entrevista: diretora – CEVE).

O relato do ex-diretor evidencia o quanto a alteração da lógica de constituição do PPP da escola em direção aos princípios da Educação do Campo não se deu de forma tranquila. Foi necessário um debate e embate direto com a Secretaria Estadual de Educação, de disputa direta pelo projeto educativo da escola.

Para embasar nosso trabalho, ele tinha que estar no PPP. Inclusive o PPP. O PPP, o regimento da escola nos salvou em um debate com a Subsecretaria de Educação que o que eles falavam... Um dia eles me chamaram e falaram que o que a gente estava fazendo não era legal. Aí eu provei para eles que não era ilegal a partir das diretrizes educacionais. Eu levei. Já sabia do que se tratava o teor da conversa. Então, eu levei as “diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo”, o regimento da escola e o PPP. Então, assim, eu falei: “Tudo que eu estou fazendo não é ilegal. Está tudo dentro da legalidade. Aqui está as diretrizes educacionais de Educação no Campo, que é uma política pública. Aqui está o regimento da escola que é construído pela comunidade escolar, pela escola e aqui está o PPP que é construído pela própria comunidade escolar”. Então, assim, nada do que eu estou fazendo é ilegal. Tudo o que eu estou fazendo é legal. Então, assim, a visão, o objetivo, a concepção de escola, a concepção de Educação, tudo isso estava também e no PPP sempre remetia às diretrizes operacionais de Educação no Campo. Colocava lá a lei bonitinho, como deveria ser para que ele realmente tivesse esse embasamento legal que a escola estava trabalhando de forma legal. Então, assim, na visão da escola, na Filosofia – porque tem toda uma estrutura que deve ser seguida. É visão, é filosofia, é objetivo, é concepção de Educação, enfim, quais são os teóricos que embasam o PPP. Então tudo isso estava inserido no PPP (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

No entanto, mesmo diante de todas as dificuldades colocadas pelos sujeitos, desde as questões estruturais, como a questão da falta de formação dos educadores, a ausência do movimento social, ou mesmo a dificuldade de realizar as práticas pedagógicas diretamente relacionadas ao modo de vida do campo na sala de aula, é necessário reconhecer que a formação em Licenciatura em Educação do Campo, aliada à capacidade de liderança do ex-diretor, possibilitou essa apropriação teórica das categorias da Educação do Campo, que pôde ser materializada a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. É evidente

que houve um processo de conquista e de formação de um coletivo de educadores que, naquele momento, somaram esforços para que esse processo de avanço acontecesse em determinado período, integrando diferentes matrizes pedagógicas, como os setores de trabalho, a auto-organização dos estudantes, o planejamento por área de conhecimento, os tempos educativos, o trabalho coletivo dos educadores. Assim como a importância do Programa Mais Educação, que possibilitou materializar algumas dessas matrizes pedagógicas na escola.

Então, quando eu tive essa formação, essa concepção de que a Educação do Campo, quais são os princípios, quais são as matrizes formativas, como a escola deve estar organizada para se aproximar dos princípios da Educação do Campo que eu comecei a colocar em prática – a auto-organização dos estudantes, setores de trabalho, planejamento por área de conhecimento; os professores faziam planejamento e executavam por área de conhecimento, não é? Aonde entra a importância do Mais Educação que possibilitou essa questão dos setores de trabalho porque os estudantes estavam no Mais Educação e, nesse período que eles estavam... Finalizavam o Mais Educação e ficavam um período na escola... Tomavam banho, almoçava e ficava um período na escola para ir para a sala de aula. Então, esse período era um período educativo também porque os setores de trabalho funcionavam nesse período, não é? [...] Então, a formação foi fundamental para o desenvolvimento daquela escola. Tanto é que teve resistência da Secretaria de Educação a proposta de trabalho. Era uma proposta de trabalho que para muitos ainda é desconhecido, até porque tem muita teoria, mas práticas são poucas. E a gente tentou fazer na prática o que está dizendo na teoria. Então, assim, teve resistência e eu, com um grupo de professores, a gente mostrou que é possível (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

O primeiro ano eu trabalhei com um gestor que formou junto comigo. Nós pensamos muito na questão da educação no campo. Uma tentativa de que a educação no campo seria implementada na escola. Ou seja, fazendo um resgate. Por que num período bem anterior houve... a gente via nitidamente, pelo menos na minha visão, na visão de vários estudantes aqui, que essa educação no campo funcionava. Mas com um público diferente, com movimentos sociais inseridos. Quando chega essa gestão, com um gás todo: então vamos retomar a Escola do Vale da Esperança como escola do campo. Houve muitos projetos, escrevemos bastante, houve várias pesquisas aqui da escola. Conseguimos várias coisas pra cá. Conseguimos levar nossa escola, a imagem da nossa escola, pra fora. Hoje se for falar: escola do Vale da Esperança é isso e isso. As pessoas: ah, é a escola do campo, educação do campo. Por quê? Quando a gente entra na educação do campo na Universidade, a gente começa a falar da nossa escola. E lá na UnB tem vários professores que queriam escutar isso. Falávamos dos nossos avanços e falávamos dos nossos retrocessos também. E aí a gente foi uma turma que conseguiu fazer uma transformação boa, conseguiu mostrar que poderia haver uma escola do campo. Então eu acho que ficou muito, a gente conseguiu falar bastante, só que na prática mesmo a gente não conseguia internalizar em algumas pessoas que a gente deveria transformar a escola do Vale da Esperança em uma escola do campo. A escola não pode ser só a escola que está no campo, tem que ser uma escola com os princípios da educação do campo. Então nessa parte foi muito bom, mas internamente a gente, com algumas pessoas, com professores, com alguns pais, a gente não conseguiu que essa escola fosse muito... enfatizasse mais a educação do campo. E aí hoje durante esse período agora, nesses dez meses. A gente consegue ainda dar uma continuidade do ano passado. Até porque a maioria dos professores é do ano passado. Mas infelizmente há uma barreira a ser quebrada ainda. Apesar

de termos professores formados, e termos professores sendo formados. Ainda não conseguimos que a escola do Vale da Esperança seja realmente uma escola do campo.

Entrevistadora – E o que você acha que falta pra isso?

Essa é a pergunta chave. Por que assim, quando a gente fala em formação. Vamos ter que ter formação para que as pessoas tenham essa visão da escola do campo. Temos três professores. A Selma, professora de português, se formou agora. Eu, coordenador. Temos mais dois professores que estão sendo formados. E temos professores que foram da Pedagogia da Terra, dois professores da Pedagogia da Terra. Ou seja, fomos formados para lidar com a escola do campo. E hoje a gente não consegue colocar isso em prática. Conseguimos, assim, tem algumas, alguns pontos que a gente consegue fazer isso. Dentro da sala de aula. Eu acho que falar do assentamento. Algumas disciplinas que trazem muito nossa realidade. A gente trabalha muito nossa realidade, realidade dos estudantes. A realidade em comum, que a realidade individual a gente não consegue trabalhar. A realidade em comum da comunidade a gente consegue trabalhar dentro da sala de aula. Tanto na matemática, ciências. Acho que os meninos estão enjoados de falar de bioma cerrado. Mas é o bioma que a gente tem que aprender. A gente brinca com eles. Gente, a gente tem que aprender. Não adianta ficar falando a vida de um bioma que vocês podem nem conhecer um dia. E aqui a gente tem que trabalhar com esse bioma por que você está inserido nele. Vocês estão... tem que respeitar esse bioma que nós estamos aqui. Então, alguns pontos conseguimos trabalhar na questão da educação do campo. Mas acho que pelo fato de que poderia ser melhor, a gente fica meio frustrado. Acho que poderia estar melhor. Mas a gente consegue, minimamente, trabalhar alguma coisa da... alguns fatores da educação do campo. Devido ao nosso pensamento de que poderia ser melhor a gente fica frustrado, por que a gente acha que não está fazendo. A gente discute muito: olha, eu acho que não tá acontecendo isso, mas, se a gente olhar, está acontecendo (Trecho de entrevista: coordenador pedagógico do EF II – CEVE).

Nas falas do coordenador pedagógico e do ex-diretor, é evidente que a formação na Licenciatura em Educação do Campo/UnB foi o grande motor transformador e catalisador que permitiu a retomada dos princípios da Educação do Campo na escola. Entretanto, é preciso ponderar que os sujeitos que estão inseridos no processo, e em diálogo com a universidade, têm uma expectativa maior em relação ao processo vivenciado devido ao esforço e discussão realizados no cotidiano da escola, e por isso há certo sentimento de frustração diante dos movimentos que, às vezes, acontecem de forma mais lenta, ou mesmo no caso de retrocessos, o que é intrínseco ao processo da transformação.

Então teve a questão política, o assentamento é dividido por interesses políticos. Teve a questão do trabalho, do mutirão, da... Enfim, teve várias coisas, vários elementos da vida do estudante da comunidade que estava inserido dentro da escola. Tanto é que todas as reuniões... A gente tentou, fez uma tentativa de construir, enquanto escola, sempre tinha aniversário do assentamento, sempre tinha duas ou três festas. Cada associação fazia uma festa. A gente tentou, em um momento, fazer isso juntos. Então, eu convidei todas as lideranças. Chamei alguns alunos que coordenava, alguma organização da escola, o pessoal da LEDOC. Nós fizemos uma reunião inicial para fazer isso. Então, no início foi fantástico. Estavam todas as lideranças ali que não se conversavam, conversando, para fazer

uma única festa. Mas aí no decorrer disso, acabou se rachando e, assim, fez duas festas. Mesmo assim fizeram duas festas. Mas a gente fez essa tentativa para tentar reunir. E isso foi fundamental para aqueles estudantes que estavam ali. Eles mesmos falaram porque as pessoas não se conversavam. Eram interesses individuais. Aí eles estavam sentados em um momento ali para discutir uma coisa de interesse coletivo. Foi histórico isso. Foi importante. Então, assim, várias coisas a gente trazia para dentro da escola. Por exemplo, os cursos que iam, pelo MST, eram passados pela escola. Eram selecionados alunos da escola para fazer os cursos. Inclusive teve uma estudante que foi para o Rio Grande do Sul fazer o técnico. Outros vão agora para fazer..., terminando agora o Ensino Médio, fazer Agronomia pelo MST. Então, assim, os cursos aqui da UNB a gente trazia os alunos. Inclusive, parte desses alunos que faziam o Residência Jovem hoje está na LEDOC. Então, assim, isso, a concepção da educação no campo fez com que eles abrissem um horizonte. **Porque, assim, estudante do campo, não sei se só do campo, em geral, eles não têm mais sonhos. E aí quando você mostra possibilidades que pode sonhar, e eles veem que eles podem, eles começam a correr atrás.** Tanto é que eu ainda vou fazer essa tabulação de porcentagem. No período de 96 a 2003 a quantidade de pessoas que entraram na universidade, em especial pública, de 2004 a 2011, onde o Estado, então, toma a escola, então, não tem nada de educação no campo, a quantidade de estudantes que não entraram, assim, pouquíssimos entraram, e, assim, a maioria entrou naquelas à distância, e de 2012 a 2014 a quantidade que entraram em universidades públicas, na UNB, na UEG, na IEG, na IFB. Então, assim, eu tenho que fazer essas tabulações porque elas são importantíssimas. Para dizer assim: “A educação no campo funciona sim. Não é só na teoria”. Os estudantes que saíram de uma escola que tem uma concepção de educação no campo, eu não digo, não vou ser ousado em dizer que uma escola que tem a educação no campo, mas que tem uma concepção de educação o campo estão aí ocupando os espaços públicos de universidades. Se formando. Então isso é fantástico (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014. Grifo nosso).

É possível observar que, mesmo diante das dificuldades, houve a tentativa da escola de unir forças políticas para fazer uma única festa de aniversário do assentamento, e, mais importante do que o resultado, foi o processo de diálogo e inserção dos estudantes como partícipes desse processo; foi acima de tudo um espaço formativo para os estudantes. Assinalo outra questão relevante nos discursos dos sujeitos, que se torna uma contradição, pois, ao mesmo tempo que os cursos oferecidos pelo MST passavam pela escola e havia a indicação e o interesse dos estudantes em participar, as falas de outros sujeitos afirmam que o movimento social não se fazia presente na escola. Além disso, é muito significativa a fala do ex-diretor ao afirmar que a Educação do Campo possibilitou que os estudantes sonhassem, ou seja, possibilitou que eles tivessem um projeto de futuro, aumentando diretamente a quantidade de estudantes ingressando nas universidades públicas nos últimos anos. Ou seja, é possível indicar que a Escola do Campo está contribuindo para uma função importante, já apontada por Molina e Sá (2012), que é a formação de intelectuais orgânicos coletivos da classe trabalhadora do campo.

Este processo, de transformação da Escola do Campo, tal como o avanço da história, não é um movimento que acontece numa progressão linear, considerando tanto a realidade social concreta e as contradições dos assentamentos onde a escola está inserida, como também ocorre com relação à conjuntura do campo e da sociedade brasileira na atualidade, em que o conjunto das correlações de forças está se modificando e passando por um processo de retomada do conservadorismo e retrocesso das políticas e programas sociais implementados na última década.

Todavia enquanto pesquisadora, com um olhar mais distanciado da realidade particular, é necessário afirmar que foram processos intensamente vividos, os quais permitem evidenciar que a transformação da Escola do Campo é possível e está em curso. Contudo a transformação é um processo, repleto de contradições e permeado pelos avanços e retrocessos, que acontecem de forma concomitante, pois, como nos afirma Caldart (2012a, p. 30),

é próprio do processo educativo certo grau de estabilidade, rotinas, segurança de procedimentos coletivos, que é preciso intencionalidade para impedir que se convertam em estagnação, cristalização de regras e rituais, apatia, verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento humano, que é o movimento permanente. [...] O equilíbrio entre estabilidade e movimento é um desafio, mas necessário para o trabalho como educação.

E nesse desafio de equilibrar a estabilidade e o movimento necessário ao trabalho educativo, é perceptível o potencial do desenvolvimento do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vale da Esperança como um aglutinador de práticas pedagógicas que podem caminhar entrelaçadas ao processo de transformação da escola em direção aos princípios da Educação do Campo.

4.4. Educação Integral e Educação Omnilateral

No primeiro capítulo desta dissertação, já foi discutido o histórico da educação integral no Brasil, nos diversos momentos em que o debate esteve presente, desde o Manifesto dos Pioneiros em 1932, passando por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Entretanto essas experiências não alcançaram amplitude nacional, nem fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira, como nos afirmou Giolo (2012).

Na atualidade, esse debate ocorre a partir das diretrizes do Programa Mais Educação, o qual, como já mencionado, está presente em aproximadamente 60 mil escolas em todo o território nacional e tem por objetivo promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas nas escolas públicas brasileiras por meio do oferecimento de atividades de acompanhamento pedagógico, de cultura e artes, esportes, meio ambiente, entre outras.

Esse percurso evidencia que não há um consenso entre os autores que discutem o tema sobre o conceito e a concepção de educação integral, entretanto parte-se aqui de uma compreensão de educação integral associada à formação integral, atrelada “ao desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Dando um passo além de possíveis acalorados “prós e contras” da escola de tempo integral, cabe que construamos um campo de debates que estabeleça, de modo substantivo, elementos que nos ajudem a significar, compreender e construir práticas de Educação Integral que, conforme o enunciado, eduquem integralmente, que coloquem “*o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)*”. (Guará, 2006, p.16 [Referência da autora]). Portanto, este texto pretende contribuir – de forma introdutória – para o debate acerca da Educação Integral como possibilidade real no cotidiano da escola pública brasileira, considerando, de um lado, o financiamento que garante a sua materialidade e, de outro, a necessidade de ressignificação do espaço escolar, para que, com ou sem ampliação de tempo, a integralidade do desenvolvimento humano possa ser garantida (MOLL, 2008. p. 11-12).

A autora continua sua reflexão e parte de dois pressupostos importantes que se complementam. Primeiramente, “refere-se à educação escolar pública, legado republicano, como direito inalienável de toda sociedade e dever do Estado”, e o outro relacionado aos processos educativos na contemporaneidade, que devem ir além da instituição escolar, articulados a “uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e equipamentos públicos” (p. 12).

Portanto, Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para tod@s em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública. Desconsiderando-se tal perspectiva, corre-se o risco de pensar na escola como instituição total, na política de Educação Integral como a nova panacéia para resolução dos clássicos

problemas da educação pública e nas práticas de “hiper-escolarização” como resposta ao não aprender (MOLL, 2008, p. 13).

É necessário esclarecer que se parte da discussão de educação integral a partir das diretrizes do Programa Mais Educação e das discussões que vêm acontecendo na atualidade em torno da construção de uma educação integral de tempo integral nas escolas públicas brasileiras. O Programa pode assumir diferentes configurações a partir das diferentes características das escolas e de seus territórios. Além disso, há diversas experiências de educação integral em tempo integral que acontecem nas redes municipais e estaduais de educação a partir de iniciativas próprias.

A discussão da ampliação de tempo escolar também está presente na proposta da Escola do Campo. Caldart, no texto “O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa” (2011), aponta que quatro horas diárias ou menos, como geralmente ocorre nas escolas do campo, não dão conta dos trabalhos educativos diante das transformações pretendidas em direção aos princípios da educação do campo. E ainda, evidencia que ampliação de tempo não pode recair sobre a “escolarização da formação humana”, pois mais tempo de escola é necessário justamente para que ela possa sair de si mesma e seja ocupada por outras práticas pedagógicas e também formativas que ocorrem em outros espaços, como práticas culturais, com o vínculo com o trabalho, nas lutas sociais, “mas a partir de uma mesma intencionalidade educativa”, que, para a autora, está relacionada ao projeto de futuro não só da escola, mas da sociedade.

É preciso lutar pela ampliação do tempo escolar, mas tendo também cuidado para não cair na armadilha de tentar puxar para dentro da escola (e sua lógica socialmente condicionada) o conjunto dos processos educativos da nova geração, ou seja, nosso ideal educativo não é a “escolarização da formação humana”, na defesa de que crianças e os jovens passem todo o dia de todos os dias de sua vida dentro da escola, o que seria negar-se a enfrentar as contradições da sociedade atual (materializada na comunidade, no assentamento, no acampamento) que deve educar as crianças em seus diferentes espaços e relações sociais. Precisamos de mais tempo de escola, exatamente para que ela consiga sair de si mesma e se deixe ocupar por processos ou práticas que serão mais formativas se acontecerem fora dela, mas a partir de uma mesma intencionalidade educativa. Estamos nos referindo à potencialidade do vínculo da escola com o trabalho, com atividades culturais, com lutas sociais, mantendo o desafio pedagógico específico de processar esse vínculo como apropriação e produção de conhecimento, o que efetivamente requer mais tempo e uma organização adequada do tempo disponível (CALDART, 2011, p.76-77).

Percebe-se que tanto Moll (2008) como Caldart (2011), em suas afirmativas, convergem para a compreensão de que a educação integral em tempo integral deve ir além da ampliação do tempo e do espaço escolar, incluindo outras práticas educativas presentes em outros espaços da sociedade. E, nesse sentido, a divergência entre as diretrizes do PME e os princípios da Educação do Campo encontra-se justamente no que Caldart (2011) aponta como a intencionalidade educativa.

Educação é, nessa perspectiva, um processo intencional (planejado e organizado objetivamente, de preferência por coletivos, em uma direção determinada) de busca do desenvolvimento omnilateral do ser humano, que reúne capacidades para atividades tanto manuais como intelectuais, que trabalha diferentes dimensões que permitem o cultivo de uma personalidade humana mais harmônica e mais completa. A palavra “omnilateral” indica a busca de um processo de formação humana ou de humanização integral, entendido como totalidade, que não é apenas a soma da atuação em diferentes dimensões, mas sim a articulação que visa coerência na atuação do ser humano no mundo. [...] Não há formação da consciência fora da vivência de determinadas relações sociais de produção. Por isso, o trabalho (enquanto atividade humana criadora) é a base da educação e a práxis a perspectiva pretendida. Nenhuma agência que objetive efetivamente ser educativa pode separar produção da existência de formação, e separar instrução de formação (CALDART, 2011, p. 66).

Partindo das convergências apontadas entre as autoras e da questão da intencionalidade educativa presente na Educação do Campo, também já discutida no capítulo anterior, é possível perceber nas falas dos sujeitos, quando perguntados sobre a compreensão de educação integral, que eles ainda estão limitados a pensar uma educação integral a partir das práticas pedagógicas que acontecem na escola em tempo integral, a partir das atividades desenvolvidas pelo Mais Educação e pela permanência dos estudantes o dia inteiro na escola. Essa percepção está presente nas falas da diretora, da professora de artes, do ex-professor comunitário do PME e da atual monitora de teatro.

Assim, o que a gente aplica de Educação Integral. É você ter o período da sala de aula e o outro período ter outras atividades vinculadas à sala de aula – pode ser música, teatro, esporte, dança, pintura, artes plásticas. O estudante ele passa o dia na escola, mas com atividades pedagógicas, para que também não seja cansativo. É o reforço, a mais; são outras atividades também voltadas para a escola, em período integral. Eles ficam dois períodos aqui na escola, mas desenvolvendo, faz as suas atividades estudantes da sala de aula normal e as outras são atividades complementares (Trecho de entrevista: professora de Artes e História do CEVE).

É, para ter educação integral aqui eu acho que falta é a estrutura por que os meninos, gostar eles gostam sabe, assim os pais gostam, eles reclamam muito é só da estrutura física mesmo da escola, por que os meninos vem para passar um dia inteiro aí não tem um refeitório, não tem um banheiro decente para os meninos

tomar um banho, às vezes é um chuveiro para trinta, quarenta meninos disputar um chuveiro, para tomar banho para almoçar. Então o que atrapalha muito a gente aqui é essa estrutura física mesmo, por que a parte humana os nossos monitores são escolhidos mesmo, eu peço, agora mesmo em julho quando foi para a gente escolher os monitores do Mais Educação eu anunciei em rádio, WhatsApp, Facebook pedindo currículos e dei prioridade para quem estava fazendo a LEDOC, a gente já participava do PIBID para estar fazendo esse trabalho por que eles já têm que fazer esse trabalho mesmo dentro da escola então que fizesse o trabalho como voluntário no Mais Educação (Trecho de entrevista: diretora – CEVE).

É perceptível também a vinculação direta da educação integral em relação às atividades complementares desenvolvidas a partir do Programa Mais Educação, principalmente as atividades de “reforço”. Ou seja, a educação integral para os sujeitos está intimamente relacionada às atividades do PME, ao reconhecer a sua importância em relação à necessidade de ampliar o escopo de atividades desenvolvidas na escola para além da sala de aula, entretanto não se relaciona a uma formação integral do sujeito, e percebe-se a ausência da intencionalidade educativa, apontada por Caldart (2011). E aqui reside uma contradição interessante, pois é perceptível não haver uma intencionalidade educativa política ideológica na concepção de educação integral dos sujeitos, restringindo-se à compreensão de tempo integral, ao mesmo tempo que o PME está sendo desenvolvido dentro de uma escola que se propõe à construção da Educação do Campo, a qual possui uma concepção ideológica de base materialista histórico dialética.

Nesse sentido, percebe-se a dificuldade já apontada pelo ex-diretor, na seção anterior deste trabalho, de integração do Mais Educação na proposta que estava sendo desenvolvida na escola, limitando-se à realização e ao oferecimento de diferentes atividades para os estudantes do campo.

Então, assim, eu comecei a acompanhar isso esse ano, a questão do Mais Educação na escola não é, tem o funcionamento, eu acho que melhorou muito por que antigamente aqui era o pet e hoje tem o Mais Educação, melhorou muito, os meninos tem almoço, tem lanche, tem outra proposta não é, que eles vem para estudar, também tem as oficinas que eles trabalham e que é uma melhoria no sentido do Mais Educação mas ainda falta muita coisa para melhorar, em relação uma área de educação na escola, principalmente do campo, por que a infraestrutura é meio precária em relação às escolas do campo. Eu acompanho por causa dessa daqui (Trecho de entrevista: monitora de teatro do PME e coordenadora do PIBID – CEVE).

Gente, vou te falar a verdade, eu acho essa questão da integral meio complicada. Porque imagina só, com esse frio que tá agora, com esse... (*risos*) Imagina! Falando a verdade, um calor desse, com os alunos dentro na sala de aula, ou que seja, um lugar que não tem estrutura pra receber uns aluno desse durante o dia todinho. Imagina! Então acho meio, assim, claro, uma boa ideia, mas desde que a gente tivesse estrutura pra isso. E nós não temos estrutura pra isso, o suficiente pra

ter, vambora dizer, esse período que a gente tem, normal; aí mais, se fosse integral. Gente, nós não tem estrutura pra nós ter uma escola integral aqui. Se chover, vambora dizer, o Mais Educação tem aquele barracão, mas se chover, os alunos tá no tempo, que aquilo lá molha mais dentro do que fora. Então, eu acredito assim, boa ideia, excelente, mas isso teórico; mas na prática não; porque, na prática a realidade é totalmente diferente. Não tem como você falar assim: “nós quer uma boa Educação”, sem estrutura (Trecho de entrevista: ex-professor Comunitário do PME 2012-2014 e professor de Educação Física – CEVE).

Vale salientar que a escola é o único equipamento público da comunidade, não havendo outro espaço de integração social para os estudantes para além da escola. É recorrente nas falas dos sujeitos a dificuldade em relação à falta da infraestrutura física para a permanência desses estudantes na escola o dia todo. O que é totalmente compreensível e legítimo, em se tratando de uma Escola do Campo, no meio de um assentamento onde não há outro espaço físico (infraestrutura) ou equipamento público em que também possam ser desenvolvidas as atividades do PME.

Bom, quando fala em, trazendo pro nosso Mais Educação eu acho que pra os alunos, pra comunidade foi um ganho muito grande por que o alunos eles passam boa parte do tempo na escola, de forma integrada e eles acabam aprendendo o que eles não tem em casa eles aprendem na escola, a escola ela é ampla de conhecimento e aí o Mais Educação de forma integrada eu acho que trouxe pra eles assim, uma noção maior do que é educação do campo, do que é Mais Educação, por que talvez se tiver em casa eles não vão tá ali fazendo oficina, não tem esse espaço que eles tem aqui, momento leitura, e acho que a escola dá essa oportunidade pra o aluno (Trecho de entrevista: professora de Ciências – CEVE).

Todavia, mesmo com a dificuldade relacionada à questão dos espaços físicos, a fala da professora de ciências aponta para a contradição evidenciada entre a prática da educação integral em relação à Educação do Campo na escola, pois, ainda com dificuldade de integração das ações do PME, ela indica a amplitude de conhecimento proporcionado pelo Mais Educação na escola, por meio das oficinas, o que possibilitou uma “noção maior do que é Educação do Campo” para os estudantes, oferecendo outros espaços formativos que antes a escola não oferecia, como momentos de leitura.

Olha, eu acho que seria mais formativo se tivesse a prática em conjunto. Porque, o Paulo Freire coloca que o trabalho também é formativo. E se ficar só nesse campo de teoria, teoria, além de ficar cansativo. E, eu acho que esse espaço integral que a escola tem, que oferece, que o Mais Educação oferece, eu acho que teria que proporcionar umas aulas mais diferentes, diferentes da sala de aula, daquilo que o professor já faz, não é? Ter uma dinâmica mais diferente; pegar esses tempo e trabalhar mais uma prática. Por exemplo, trabalhar, se for pegar os alunos que estão trabalhando fotossíntese e levar eles lá no mato e explicar como é que funciona a fotossíntese lá no mato; trabalhar a poluição dos rio, pegar os alunos e

levar lá no rio, mostrar um rio poluído, trabalhar essa poluição lá dentro dos rios; queimada mostrar para os alunos um campo queimando onde aqui, como é que seria, nesse sentido. Eu acho que seria mais formativo assim, dentro dessa lógica (Trecho de entrevista: estagiário do PBID 1 – estudante da LEdoC/UNB).

O estagiário do PBIB tem uma compreensão interessante e mais próxima da intencionalidade educativa apontada por Caldart (2011), quando coloca que as atividades desenvolvidas no “espaço integral” deveriam estar mais conectadas à prática do que à teoria. Ele cita Paulo Freire na questão relacionada ao trabalho como uma prática formativa e ainda sugere práticas pedagógicas para serem desenvolvidas em outros espaços para além da escola, e que dialoguem diretamente com as contradições e problemas relacionados à realidade da vida no campo.

Eu acredito que a Educação Integral é fundamental para o desenvolvimento omnilateral do sujeito. Mas tem que ter as condições para isso, porque senão isso vira um problema. Nós lá na Escola do Campo tem a possibilidade que tem um campo imenso, não é? Então têm árvores que dá para fazer atividade que já é feito atividade debaixo de árvores. Mas quando não se tem essa condição, acho que vira um problema. Por exemplo, os banheiros não eram adequados para os estudantes tomarem banho. Apesar das reformas que a escola teve, a gente tentou minimamente adequar o banheiro. A cozinha não era adequada porque tinha o município que usava e o Estado que usava para fazer almoço. Então isso deu uma confusão imensa administrativa. Não é? Briga de servidoras mesmo, tal, ocupando o mesmo espaço. E aí, não tinha salas para os estudantes desenvolverem atividades, a quadra não era coberta. Então isso atrapalhou muito. Mas o Mais Educação possibilitou que o aluno tivesse na sua vida o esporte, a cultura, várias coisas que eles não têm em casa. Então, assim, lá eles faziam esportes, faziam cultura, lá eles tinham lazer e fora... E fora... Aí ia para a escola. Aí tinha... No período da manhã tinha isso e no período da tarde, ele tinha a Educação básica. Então, assim, não sou muito estudioso da escola integral, mas a partir da prática que teve lá, para o desenvolvimento omnilateral do estudante é importante (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

Apenas o ex-diretor da escola se refere à educação integral como fundamental para o desenvolvimento omnilateral do sujeito. Mesmo também explicitando as dificuldades relativas à infraestrutura da escola para atendimento dos estudantes em horário integral, ele vai além. Reconhece a importância das atividades esportivas, culturais e outras vivências que o espaço do campo possibilita na sua multiplicidade pedagógica de diálogo com a natureza, como atividades importantes para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes da escola.

Diante do conjunto das falas dos sujeitos, observa-se uma percepção restrita da educação integral, ainda diretamente relacionada à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e ao desenvolvimento das atividades do PME. Isso evidencia a ausência de uma compreensão mais ampla não só da educação integral, como também da educação omnilateral em relação à própria Educação do Campo que eles estão construindo na escola. Pois, como já evidenciado no capítulo três desta dissertação, a ideia de educação integral está contida na proposta de Educação do Campo independentemente da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Todavia é preciso compreender que a educação integral em tempo integral no Colégio Estadual Vale da Esperança é um processo recente tanto quanto a retomada dos princípios da Educação do Campo, e vem sendo desenvolvida a partir da prática das atividades desenvolvidas pelo PME, sendo que, nesse caminho, é preciso ir além da concepção de Programa para que as atividades possam ser inseridas no conjunto das atividades da escola do campo e compreendidas dentro da intencionalidade político ideológica da Educação do Campo.

4.5. Programa Mais Educação na Escola do Campo - TERRA, CULTURA e TRABALHO como matriz formadora humana.

O Programa Mais Educação, quando amplia o atendimento para as escolas do campo no ano de 2012, formula uma proposta pedagógica específica, como também faz uma adaptação das suas atividades e macrocampos, na perspectiva de dialogar com as realidades do campo brasileiro, considerando, ainda, as diferentes realidades de campo existentes nos territórios de um país continental como o Brasil.

Considerando a expansão do Programa Mais Educação nos diversos territórios brasileiros, vimos a necessidade de definição de estratégias que contribuam para a oferta de uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, dentre outros. 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. (conforme documento

produzido por grupo de trabalho em 2009 tratando sobre Educação Integral do Campo)

Sendo assim, as atividades do Programa Mais Educação dentro desta proposta, não poderão descaracterizar a realidade do campo, e 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, 2014, p. 21).

Como já exposto no capítulo três, a objetividade da proposta pedagógica sem maiores aprofundamentos teóricos e pedagógicos resume conceitos e práticas pedagógicas já presentes nas matrizes pedagógicas da construção da Escola do Campo, na direção dos princípios da Educação do Campo, como nos coloca Caldart (2012a, p. 36).

Na concepção de educação aqui assumida destacam-se como atividades humanas específicas ou como matrizes formadoras fundamentais: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história. Observe-se, que ao mesmo tempo em que recuperamos para o debate educacional de hoje questões de uma tradição pedagógica antiga, foi a especificidade do nosso objeto que nos permitiu destacar, para o conjunto da teoria pedagógica, a dimensão educativa da luta social combinada à organização coletiva, e também olhar o próprio movimento da história, que é base da interpretação da realidade por nós assumida, como matriz formativa.

Nessa concepção, educar é, em síntese, pôr em ação organizada, numa determinada direção e considerado o período histórico, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano, confrontando as contradições que constituem na realidade concreta. E isso não é algo que se possa realizar apenas na escola, mas que ela pode assumir como intencionalidade.

Entendemos que esta talvez seja a contribuição mais original da pedagogia do Movimento à teoria pedagógica: pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador do trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola e com os desafios que a leitura das contradições principais da realidade atual coloca para nosso tempo.

Diante da amplitude e do aprofundamento evidenciados pela autora, os quais estão por trás das categorias terra, cultura e trabalho como fundamentais na matriz formadora humana, foi perguntado aos sujeitos desta pesquisa se essas categorias estavam sendo consideradas e integradas no desenvolvimento das atividades do PME na escola e como isso estava acontecendo. As respostas foram interessantes, pois foi o momento quando os sujeitos evidenciaram algumas das práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas nas atividades do PME.

E para minha surpresa, foi possível observar que as práticas pedagógicas desenvolvidas estavam dialogando entre si, entre as quatro atividades desenvolvidas no PME, a partir do cultivo da terra, da prática agroecológica, como também a partir da pesquisa relacionada ao cerrado, a vegetação local. Isso não quer dizer que isso sempre aconteceu, pois, como já foi evidenciado, a memória dos sujeitos pesquisados não é linear, mas se pode dizer que tal prática está presente tanto na memória daqueles que executaram o Programa em anos anteriores, como também nas práticas daqueles que estão executando agora.

Em especial, a agroecologia. Os alunos mesmo foram fazer canteiro, plantar, colher, tudo eles faziam. Então, para a gente fazer aquela estufa, para a gente trabalhar matemática fazendo medição. Então, assim, em especial a agroecologia. E o letramento porque nós tínhamos como base temas geradores, vamos dizer assim, em relação à agroecologia, em relação à terra, em relação à luta pela terra. A escola fazia isso e o letramento acompanhava. Então, tinha essa questão de envolver. Então acredito que não forte, mas teve. Mas em especial a agroecologia. A oficina de agroecologia é fundamental (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

Na percepção do ex-diretor, a atividade de agroecologia é fundamental, pois possibilitou trabalhar com a matemática e com o letramento a partir dos temas geradores, na metodologia proposta por Paulo Freire, já apresentada no capítulo três. Os temas geradores estão presentes no PPP da escola, estando relacionados a um dos tempos educativos desenvolvidos na escola, denominado “momento de reflexão”.

MOMENTO DE REFLEXÃO

[NO] MOMENTO DE REFLEXÃO SERÃO TRABALHADOS OS VALORES DE ACORDO COM OS TEMAS GERADORES: CARNAVAL, FESTA POPULAR BRASILEIRA; MÚSICA POPULAR BRASILEIRA; MEIO AMBIENTE; SAÚDE SEXUAL (DST); POLÍTICA E SOCIEDADE; CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E O COTIDIANO; ESPORTE E SAÚDE; AGROECOLOGIA; EDUCAÇÃO E SOCIEDADE; CULTURA AFRO BRASILEIRA E FESTA JUNINA.

METODOLOGIA – UMA VEZ POR MÊS, SERÁ APRESENTADO POR TURMA UM MOMENTO DE REFLEXÃO PARA TODAS AS TURMAS. CADA TURMA, JUNTAMENTE COM SEU PROFESSOR ORIENTADOR, E O GRUPO GESTOR, DEVERÁ ELABORAR UMA DINÂMICA DE ACORDO COM O GÊNERO TRABALHADO PARA APRESENTAR NESTE DIA (PPP 2015 – CEVE).

O ex-monitor de agroecologia aborda algumas questões importantes que eram trabalhadas na atividade, relacionando não só a agricultura à categoria da terra, mas também ao trabalho como princípio educativo, no cuidado que os estudantes tinham de ter com os canteiros, para além das atividades no período da manhã. Além disso, evidencia o diálogo constante com os estudantes, que oportunizou as trocas de saberes, reconhecendo que estes

também possuem um conhecimento sobre a realidade do campo e sobre a agricultura, considerando o estudante como produtor de conhecimento e havendo na relação monitor-estudante uma relação dialógica de construção conjunta de conhecimento, como nos coloca Paulo Freire. Interessante apontar que o ex-monitor foi estudante da escola e cursava o 3º ano do ensino médio quando exerceu a função de monitor da escola.

Questão da terra. Saber, que nem, a minha tinha mais parte a ver com a terra. E trabalho porque também não era obrigado... Assim, os alunos tinham que saber que era importante eles ajudarem os pais na agricultura. Então, ajudava um pouco a explicar isso aí. Porque a oficina minha mesmo falava sobre agricultura, essas coisas. Então tem bem a ver com o campo. Sem o uso de agrotóxicos, sem prejudicar o meio ambiente. Então, a horta, você tem que cuidar não só de manhã. Então a parte da tarde, tirava... Eram escolhidos alguns alunos para poder ir lá cuidar, assim, no final da aula para olhar os canteiros, cuidar, ver se estava tudo certinho. Como princípio educativo de trabalho na escola. [...] Nem só eu sabia tudo como muitos alunos conhecem também a realidade do campo, conhecem sobre agricultura. Então tinha os saberes. Troca de saberes. Tinha dia que a gente sentava a roda de alunos com os monitores e tinha diálogo (Trecho de entrevista: ex- monitor de Agroecologia -2012-2013).

Já a diretora atual, além de falar sobre a categoria da terra a partir da agroecologia, também se refere à categoria da cultura a partir das aulas de teatro e da pesquisa da cultura local, em que estão fazendo um “memorial descritivo sobre a história do assentamento” com os estudantes.

Sim, sim, a terra com a monitoria do agroecologia que eles trabalham diretamente com a horta, eles fazem as mudas, eles plantam, eles trabalham toda essa parte de agroecologia com a horta. A cultura a gente tem as aulas de teatro onde a menina não trabalha só teatro, ela trabalha música, ela trabalha teatro, ela está fazendo um memorial descritivo sobre a história do assentamento com os meninos, está trabalhando a cultura local, é bem englobado mesmo no Mais Educação aqui de manhã. Além disso, tem as aulas de reforço que todos os dias têm aulas de reforço e tem o esporte que é o que eles amam, o que mais atrai eles mesmos para a escola é o esporte (Trecho de entrevista: diretora – CEVE).

A professora de ciências, que também atuou como monitora de teatro do PME em 2013, relata que a cultura local também foi trabalhada nos anos anteriores, a partir das danças regionais praticadas nos assentamentos, como a catira e as festas juninas. Traz ainda uma característica importante atribuída ao desenvolvimento das atividades, a diversão, quando coloca que a prática do Mais Educação não é só realizada por “aula, aula, aula”, e sim de forma mais leve, para que o estudante participe e “sinta vontade de fazer aquilo”.

Bom a ideia, sempre a ideia que nós tivemos em reuniões é que nós sentamos com os professores por que nós sabemos que a monitoria do Mais Educação ela é, você não é paga pra aquilo né, é uma ajuda que você dá, por exemplo. E aí a gente sempre senta, nós sempre sentamos com os professores, a questão dos planejamento pra gente focar em reforço, tipo quem era português, matemática, trabalhava reforço nessa área né, e aí eu começo, eu trabalhava mais a cultura sobre o lugar, sobre danças, a dança aquela dança regional, a, que bate palma lá, como é que chama, fugiu o nome, catira, a catira, festa junina, então a gente sempre pega, nós sempre pegamos assim sabe, festas, época de festas, datas comemorativa pra produzir festas e assim minha forma de trabalhar e os alunos eles gostam, com dança sabe, acaba sendo divertida, por que a ideia do Mais Educação não é aquela mesmice de sala de aula, por que à tarde eles já vão ta em sala de aula então na parte da manhã a monitoria tem que ser uma coisa mais leve que o aluno participa, que ele sinta vontade de fazer aquilo não é, por que se você ficar li só aula, aula, aula o aluno vai acabar querendo sair né (Trecho de entrevista: professora de Ciências e ex-monitora de teatro PME – CEVE).

Essa questão levantada pela professora de Ciências, relacionada à importância da diversão no desenvolvimento das atividades do PME, também está presente no PPP da escola, quando pretende resgatar as culturas dos sujeitos e a alegria do espaço escolar.

DO PPP - O Projeto Político Pedagógico configura a identidade de uma escola, definindo os pressupostos, finalidades educativas e diretrizes gerais da sua prática pedagógica. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovada em 2001, trazemos uma perspectiva de Educação do Campo como meio de possibilidades de organização social, identidade, lazer, sociabilidade e sustentabilidade. O projeto político pedagógico reconhece seus sujeitos como coautores da dinâmica educativa tem como pressuposto o fato de que seu cotidiano é um cotidiano marcado pela autonomia, **pela possibilidade de resgatar suas culturas, suas interculturais, a alegria do espaço escolar, resgatando a unidade que é própria da gênese do processo educativo em toda a sua amplitude** (PPP 2015, p. 4. Grifo nosso).

O Manual Operacional do PME, no Macrocampo de Cultura, Artes e Educação Patrimonial para as escolas do campo, sugere o “incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento do local e da sua história” (BRASIL, 2014, p. 25).

Sendo assim, é possível afirmar que as práticas relacionadas às atividades de cultura - que na escola aconteceram, primeiramente, a partir da atividade de capoeira e, atualmente, pela atividade de teatro - estão dialogando com essas diretrizes, quando é realizada a

pesquisa dos estudantes sobre as danças e a cultura local do território, como também com o PPP da própria escola, quando ele pretende dialogar com a cultura dos sujeitos.

Na retomada das atividades do PME, no 2º semestre de 2015, a atual monitora de teatro expõe sua prática pedagógica, indo além da montagem de uma peça ou espetáculo e trazendo para os estudantes práticas do teatro fórum, proposta do teatro do oprimido de Augusto Boal, na perspectiva de politizar o desenvolvimento da respectiva atividade com questões relativas à realidade do território e da vida dos estudantes.

Eu trabalho muito com eles isso não é, faço jogos teatrais para eles, faço exercícios corporais com eles, agora eles estão começando a pegar, no início eles não queriam fazer muito não, os meninos, mas agora eles começam. Aí eu estou fazendo esse trabalho para a gente poder tentar, por que eu falo para eles que o teatro tem que ser além de uma peça na escola e para eles não é. E eu trabalho muito isso, eu trabalho teatro fórum com eles, tento politizar um pouco, trabalhar a questão política com eles, por que eles ainda são meio, sabe, não eu quero fazer até, é muito a questão da novela, eles querem fazer lá o que a novela diz, eles acham que vão ser atores e tal e aí eu tenho que fazer todo esse trabalho com eles, que não vai ser assim, não vou dizer que não vai ser, mas eu também não posso falar – ah vocês não vão ser assim – por que você está mexendo com adolescente e tem que ter outros diálogos com eles. Mas daí eu vou trabalhando para eles perceberem que o teatro não é o que eles veem na televisão, é além disso. Está meio difícil, mas não sei se eu vou conseguir, mas minimante eu acho que eles vão pelo menos pegar algumas coisas (Trecho de entrevista: monitora de teatro do PME e coordenadora do PBID – CEVE).

Já a fala da professora de artes evidencia que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas às categorias da terra e da cultura a partir da pesquisa da cultura local, em diálogo com as atividades de teatro e agroecologia. Além da pesquisa, percebe-se a troca de saberes entre estudantes e monitores, em diálogo com a realidade da produção do assentamento, apresentando-se uma inclusão dos saberes populares nas práticas pedagógicas.

O que trabalha mais a questão da cultura e da terra é a questão do teatro e a questão da agroecologia. Porque os meninos eles estão tendo um conhecimento do bioma que eles estudam; eles estão se situando na sua identidade, que é a identidade do assentamento localizado no Centro-Oeste, do bioma do cerrado, a questão do extrativismo; acaba trabalhando um pouco a realidade de alguns estudantes, que algumas famílias vivem do extrativismo, do cerrado; a questão das plantas medicinais, que isso é cultural, isso faz parte da terra; o contato com a terra, o conhecimento das plantas; às vezes eles trocam os saberes populares que eles já têm de como trabalhar uma horta, de qual horário molhar e tal essas coisas, eles procuram se desenvolvendo. Até porque os monitores, nós não tivemos um tempo formativo para eles para trabalhar a cunho o projeto. Então a gente está fazendo esses ajustes para que isso possa ser trabalhado; para que não perca, para que não fique assim uma coisa engessada, que tenha a abertura, porque o planejamento é flexível, para ir trabalhando essas atividades. Porque os meninos

agora no teatro eles estão procurando trabalhar as danças culturais, que nós temos aqui. Então a questão da catira dentro desses assentamentos que nós atendemos, que é o Florinda, Água Viva e Vale da Esperança, é muito forte. Então é uma coisa que eles vão procurar trabalhar agora com os meninos, para que não fique só na questão do teatro, como forma falada, expressão corporal; vão estar começando a trabalhar para desenvolver essas atividades (Trecho de entrevista: professora de Artes e História do CEVE).

As falas da monitora de acompanhamento pedagógico e do estagiário do PBID evidenciaram uma prática interessante que está acontecendo agora nas atividades do PME. A atividade de acompanhamento pedagógico é dita pelos sujeitos como atividade de “reforço”, entretanto, mesmo se referindo a ela dessa maneira, percebe-se que eles estão construindo uma prática pedagógica que está indo além do chamado “reforço escolar”. As ações dos estagiários do PBID (que são estudantes da Licenciatura em Educação do Campo/UnB) estão sendo integradas ao desenvolvimento das atividades do PME, agora em 2015, a partir da atividade de acompanhamento pedagógico. Eles estão trabalhando a integração do letramento, da matemática e das ciências a partir da pesquisa sobre o cerrado e sua vegetação e apresentarão um seminário e farão uma maquete como produto da pesquisa.

Assim igual a gente mesmo no Mais Educação a gente tem um projeto, a gente vai fazer um seminário agora no mês outubro, isso, no mês de outubro e a gente tá trabalhando com eles o bioma cerrado então a gente busca levar eles pro campo, a gente fez sorteio, escolhe uma árvore com a qual eles se identificam que tem mais facilidade que eles conhecem pra gente poder tá montando uma maquete com essa árvore, então dentro do conhecimento deles, a gente trabalha muito com a realidade daqui, então são plantas, são plantas medicinais, tem plantas que são frutas e algumas delas são pessoas que colhem os frutos, tem a produção, tem tudo, então a gente trabalha de acordo com a realidade deles (Trecho de entrevista: monitora Acompanhamento Pedagógico do PME e Estagiária do PBID – CEVE).

Olha, assim, eu estou no período de estágio agora. E mais, o trabalho que a gente faz mais interessante aqui que a gente está desenvolvendo é o trabalho que a gente tem, a gente recebe uma bolsa do PIBID, e aí a gente tem que contribuir com uma carga horária na escola. E aí o Mais Educação cedeu um espaço pra gente trabalhar essa carga horária. Então a gente trabalha com reforço. Mas dentro disso, a gente escolhe, por exemplo, de reforço de ciências – que nós estamos trabalhando agora é o bioma Cerrado, aí teve uma parte de formação, agora já vem a parte de pesquisa de campo; a gente vai sair com eles pra o campo; mostrar o que é comunidade, o que é população, o que é fatores bióticos, fatores abióticos; e a importância das plantas, das árvores do cerrado, por exemplo, a Sucupira, e tal. E aí no final cada grupo vai trabalhar uma árvore típica do cerrado. E aí eles vão apresentar isso pra escola; a gente vai dar esse retorno pra escola, desse trabalho que a gente tá fazendo, que é eles explicar pra escola qual é a importância dessa árvore pra o cerrado, pra o meio ambiente, ou se ela é medicinal; a característica dela, como é que ela... Então, fazemos esse trabalho assim, dentro dessa metodologia. Agora, do estágio a gente não tem muita assim, porque o currículo já vem pronto; aí quando você vai planejar com o professor, ele já te dá um pouco aquilo que você tem que seguir. Mas aí a gente avança um pouco mais, traz um pouco pra realidade, mostra os confrontos que têm; os embates. Assim, por exemplo, essas questões mais ambientais. Porque, por exemplo, o professor trabalha a poluição, mas trabalha a poluição e não mostra a preocupação dessa

poluição pra a nossa comunidade, trabalha muito alto. Então quando eu faço meus estágios eu trago eles pra realidade, mostro a preocupação; principalmente quando a gente está trabalhando essa questão de agrotóxico e tal, de preservação da água, esses negócios. A minha área é matemática, ciências, biologia e química. Como essas duas etapas é do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º, então eu estou trabalhando mais só com ciências; matemática só no Mais Educação, com o PIBID. Então meu estágio está se dando mais na área de ciências; que é uma área que eu quero aprofundar também – ciências e biologia, eu acho que têm mais a ver comigo. Eu escolhi as outras áreas porque elas eram conjuntas, não tinha como separar; mas eu escolhi essa área mais por biologia. Então a gente mostra muito esse confronto do real com o externo. Além da aparência, porque as coisas, por exemplo, mostra muito na aparência, vê muito na aparência, mas não mostra a essência da coisa, esse negócio. Então a gente trabalha mesmo o que é mais de dentro, o que tem mais nesse sentido assim (Trecho de entrevista: estagiário do PBID 1 – estudante da LEdoC/UNB).

Analisando a prática que foi e está sendo desenvolvida nas atividades do PME na escola, na perspectiva de dialogar com os saberes do campo, dos sujeitos, dos assentamentos, do território onde estão inseridos, aproximando os saberes escolares dos saberes comunitários, percebe-se o quanto ela se aproxima das diretrizes do PME, de maneira geral. Um dos materiais de apoio para o desenvolvimento do PME é um caderno chamado “Rede de Saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral”, lançado em 2009, que tem por objetivo propor uma metodologia, por meio da construção de “mandalas”, para a aproximação dos saberes escolares e saberes comunitários pela identificação de aspectos gerais dos territórios onde as escolas estão inseridas. Assim, a orientação desse material é um levantamento dos saberes comunitários a partir de algumas áreas sugeridas, sendo elas: habitação; corpo e vestuário; alimentação; brincadeiras; organização política; condições ambientais; mundo do trabalho; curas e rezas; expressões artísticas; narrativas locais; e calendário local.

Interessante notar que a diretora e o coordenador pedagógico, quando perguntados, disseram não conhecer esse material produzido pelo PME, entretanto essa pesquisa já está sendo feita na escola por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos monitores do PME em parceria com os estagiários do PBID. Na realidade, acontece que as matrizes pedagógicas e formativas da escola do campo, como já foi evidenciado anteriormente, também colocam a questão do diálogo direto com o território e a identificação das contradições da realidade, o que permitiu que houvesse uma convergência de práticas pedagógicas, mesmo sem o conhecimento do material produzido pelo PME.

Além disso, existe uma intencionalidade educativa específica, em se tratando da pesquisa sobre o território na Escola do Campo. O ex-diretor cita, em uma de suas falas, que em um dado momento foi realizado o “inventário do Freitas” na escola.

A gente trabalhava com o princípio da pesquisa. O estudante enquanto pesquisador. A gente trabalhava com a concepção de que eles tinham que buscar, a partir da pesquisa, a luta da comunidade. Então, assim, a gente fez o inventário. A gente trabalhou com o inventário de Freitas. Não sei se você conhece. Trazer, então, o que tem na comunidade, o que tem na vida do estudante para dentro da escola. E a partir disso, ligar os conteúdos com isso porque a gente estava minimamente tentando ligar a vida do estudante com os conteúdos. Então teve a questão política, o assentamento é dividido por interesses políticos. Teve a questão do trabalho, do mutirão. Enfim, teve várias coisas, vários elementos da vida do estudante da comunidade que estava inserido dentro da escola (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

O “inventário do Freitas” ao qual o ex-diretor se refere traz, na sua origem, os estudos realizados por Luiz Carlos Freitas sobre a obra de Pistrak e o complexo de estudos, que já foi apresentado no capítulo três, como uma proposta concreta de materializar uma direção interdisciplinar, garantindo a “materialidade da prática em suas múltiplas conexões” e, ainda, “onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil” (FREITAS, 2011, p. 165).

Diante do processo de transformações da escola para a construção de uma escola do campo, comprometida com a classe trabalhadora do campo, a partir dos princípios da Educação do Campo, Freitas (2011) indica a realização de “um conjunto de inventários sobre a realidade atual com o objetivo de identificar as fontes educativas do meio” (p. 168). Esse inventário está em diálogo com a proposta da Pedagogia do Meio, de Pistrak, em seu estudo sobre a “A escola – comuna”.

A pedagogia do meio, para sintetizar, envolve uma concepção materialista histórico-dialética de mundo que entende a formação do ser humano enquanto um sujeito histórico que se desenvolve no interior de sua materialidade, seu meio, sua atualidade, tendo a natureza como cenário e a sociedade humana como parceira solidária do seu próprio desenvolvimento histórico, por meio de suas lutas e de suas construções (portanto, pelo trabalho, liberto de sua condição assalariada, coletivo e autogerido): o sujeito e seu meio; o sujeito e seu conhecimento; os sujeitos e suas lutas; o sujeito e seu conhecimento; o sujeito e seu trabalho; os sujeitos e o meio com suas contradições – motor do desenvolvimento histórico, motor da construção de uma nova sociedade comunista, pela via da transição socialista, instrumento imperfeito, sujeito a erros, mas também com seus acertos, forçando a roda da história a girar segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora do campo e da cidade, como classe que tem futuro histórico. Este processo de formação se desenvolve calcado em uma matriz multilateral de

desenvolvimento (cognitiva, afetiva, artística-estética, físico-corporal, moral-ética, ecológica) (FREITAS, 2009, p. 93).

Freitas (2011) sistematiza elementos da Pedagogia do Meio, aliados a outras práticas pedagógicas socialistas proposta por diferentes autores, na perspectiva de dar continuidade ao “movimento de recriar a escola, entendendo-a como uma escola do trabalho, portanto em dois sentidos: trabalho como atividade humana genérica, a escola da vida; e dentro desta, o vínculo essencial com o trabalho socialmente útil, produtivo” (p. 167). Sendo assim, considerando a realidade atual, sistematiza os inventários, de maneira objetiva a partir do seguinte roteiro:

1. Inventário das lutas sociais e das principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial.
2. Inventário das formas de organização e de gestão dentro e fora da escola em nível local, nacional e mundial.
3. Inventário de fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural. Inclui-se aqui a identificação das variadas agências educativas existentes no meio social local.
4. Inventário de formas de trabalho socialmente úteis que incluem entre outros, o autosserviço, as oficinas escolares, o trabalho produtivo e as agências em que se desenvolvem (FREITAS, 2011, p. 168).

A pesquisa de campo no Colégio Estadual Vale da Esperança evidenciou, em primeiro lugar, que há um processo de transformação em curso na escola; isso é um fato. Desde 2012, um coletivo de educadores vem refletindo e materializando as matrizes pedagógicas da escola do campo na construção dos princípios da Educação do Campo. Sendo assim, a chegada do Programa Mais Educação contribuiu e continua contribuindo nesse processo. As categorias terra, cultura e trabalho estão inseridas nas atividades do PME, porque, na realidade, elas já estavam inseridas no processo em curso e já vinham sendo trabalhadas a partir da organização curricular por área de conhecimento, pela inserção do trabalho como princípio educativo, pela auto-organização dos estudantes, pela realização do inventário, como indicado por Freitas.

Enfim, a escola está em movimento, e a presença do PME potencializa tal movimento quando proporciona uma série de atividades pelas quais podem ser desenvolvidas outras práticas que abarcam a formação humana integral, na multiplicidade de potencialidades do desenvolvimento humano que, nessa escola, por haver uma intencionalidade pedagógica voltada para a construção de uma educação emancipatória e

libertadora, estão mais atreladas a uma formação omnilateral, pois há clareza na direção político ideológica das transformações pretendidas naquele espaço, mesmo que os sujeitos não pareçam apropriados da nomenclatura “omnilateral” em seus discursos. E isso não quer dizer que a transformação está dada. Muito pelo contrário, ela está em disputa, em processo e cheia de contradições. Entretanto, diante dos avanços e retrocessos, a transformação está em curso, e como já nos colocou Caldart (2012a, p. 30), “o equilíbrio entre a estabilidade e movimento é um desafio, mas necessário para o trabalho com educação”.

4.6. PME e a qualidade da educação e a dinamização do espaço escolar na percepção dos sujeitos envolvidos no processo

O objetivo desta categoria de análise é dar voz aos sujeitos, evidenciando com o que, na percepção deles, o Programa Mais Educação contribuiu, ou não, para a qualidade da educação e dinamização do espaço escolar no Colégio Vale da Esperança. E para isso, no roteiro das entrevistas semiestruturadas, instrumento utilizado para a coleta de dados, havia uma pergunta para que os sujeitos respondessem qual era a percepção que tinham dos pontos positivos e negativos do Programa Mais Educação e sua relação com a qualidade da educação e a dinamização do espaço escolar.

Partindo desta intencionalidade, de dar voz aos sujeitos, o objetivo é evidenciar quais são os aspectos observados pelos sujeitos no que concerne às questões relacionadas à qualidade da educação e à dinamização do espaço escolar, a partir daqueles que estão cotidianamente desenvolvendo as ações no chão da escola.

Aqui se pretende uma avaliação geral da experiência do PME no Colégio a partir das falas dos sujeitos que estão executando a proposta, mesmo considerando o pouco tempo do PME na escola para se ter uma avaliação mais profunda sobre tal experiência, e ainda diante da descontinuidade das ações devido ao atraso no pagamento da segunda parcela do PDDE-Integral referente ao ano de 2014, o que ocasionou a interrupção das atividades no 1º semestre de 2015. Então, não estamos falando de uma prática contínua; é uma prática que está sendo experimentada com todos os desafios relativos às fragilidades do próprio

Programa, às dificuldades relativas à infraestrutura e ainda à descontinuidade dos repasses dos recursos federais para que a proposta possa ser vivenciada de forma contínua.

Recentemente foi publicado um estudo financiado pelo Banco Mundial e pela Fundação Itaú Social com o objetivo de evidenciar que o Programa Mais Educação não aumentou as médias de português e matemática dos estudantes, como também não diminuiu o abandono escolar e ainda diminuiu as notas em matemática. Não cabe aqui um estudo aprofundado sobre tal pesquisa, pois não é o objetivo desta análise, muito menos desta categoria de análise, entretanto algumas questões podem ser levantadas quanto ao quantitativo de estudantes que participam do PME nas escolas, e se esses mesmos estudantes se mantiveram no Programa durante o período analisado, pois não há uma lista nominal dos estudantes que participaram das atividades. Enfim, trata-se de uma pesquisa questionável, ressaltando-se, ainda, que não foi disponibilizado nenhum relatório final, a não ser a apresentação realizada durante um evento da respectiva Fundação. Além disso, Freitas (2015) coloca alguns questionamentos relevantes no que concerne à temática:

Cabem duas questões: Primeira: por que ele teria que melhorar médias de português e matemática? Segunda: não teria melhorado outros aspectos da escola que não foram quantificados pelos exames nacionais destas duas disciplinas, por exemplo, as tais habilidades socioemocionais que vivem sendo alardeadas pelos reformadores como necessárias? [...].

O Mais Educação foi concebido para ampliar a jornada escolar para pelos menos sete horas por dia, oferecendo atividades optativas de acompanhamento pedagógico, esporte, lazer, cultura e outras. Não foi inventado necessariamente para aumentar médias. Eis o problema dos estudos vinculados a entidades de advocacia de ideias feitos por fundações. Não raramente, eles são concebidos para demonstrar ideias consideradas “corretas” e não para investigar os fenômenos a que se propõem. No caso, o pressuposto equivocado é partir da proposição de que o Mais Educação deve necessariamente aumentar as médias de português e matemática.

No Brasil, com a chegada da lógica dos reformadores, tudo vira uma questão de aprender português e matemática. Resumem a escola a isso, quando interessa. Nesta ótica, a melhoria da escola se mede, portanto, pelo aumento da média dos alunos nestas disciplinas. É tanta devoção às médias, que se alguém mostrar que há um aumento das médias nestas disciplinas quando a lua é cheia, proporão ensinar apenas no período de lua cheia. Correlações de quantidades acabam virando causalidade.

O Mais Educação tem seus limites, sem dúvida. Mas é o único programa que ensaia reter o aluno na escola e força a caminhar na direção da educação de tempo integral com formação mais ampla, pelo menos. O conceito é insuficiente, mas é uma ação importante. Os reformadores questionam porque frequentemente trocam a concepção de educação por uma concepção estreita de ensino. É só ver a base nacional comum curricular que estão propondo. Melhorá-lo não é restringi-lo a fazer mais do mesmo em português e matemática como quer induzir o estudo.

Como toda política de massa, falta ao Mais Educação acompanhamento nas escolas, como os próprios autores do estudo sugerem. A diferença é que os autores querem mais acompanhamento vinculado a aumento das médias, o que modifica a finalidade do programa e o restringe.

Mas não é só este o foco dos pesquisadores do Itaú e do Banco Mundial. No fundo, a função destes estudos é ajudar a demonstrar que a escola pública de gestão pública e os “programas sociais” que utilizam recursos públicos são ineficientes. Eles querem que sejam retirados e substituídos pela ação de ONGs, e empresas educacionais que, segundo eles, mais eficientemente utilizariam os recursos públicos, bastando para tanto diminuir ou transformar a escola pública em escola privada pela via da terceirização de gestão. O mesmo Banco Mundial financia no Pará esta estratégia com a implantação de escolas charters. O mesmo pessoal que fez o estudo é o que defende os cortes de benefícios sociais e igualmente financiou em Pernambuco experiências de escolas charters.

Como já evidenciado no capítulo dois, o Programa Mais Educação tem por objetivo a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, abarcando o oferecimento de uma série de atividades que têm por motivação uma educação integral do sujeito, para além da dimensão cognitiva, compreendendo também as dimensões corporais, afetivas, espirituais, sociais. Como nos apontou Guará (2006, p. 16), “um processo educativo que se pretenda ‘integral’ trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas o acúmulo informacional”. Nesse sentido, como apontou Freitas (2015), “a função destes estudos é ajudar a demonstrar que a escola pública de gestão pública e os ‘programas sociais’ que utilizam recursos públicos são ineficientes”, para que estes sejam suprimidos e trocados por ONGs e empresas que executariam os recursos públicos, consolidando, assim, a terceirização da gestão pública escolar.

Ou seja, aqui está colocada uma mudança dos objetivos do Programa e a restrição de sua ação ao aumento das notas de apenas dois componentes curriculares, perdendo-se de vez a sua proposta de qualificação da educação na construção de uma educação integral em tempo integral, assumindo explicitamente a intencionalidade de colocá-lo à mercê da mercantilização da educação, para consolidar “mais tempo de mais do mesmo”, que em nada garante a melhoria da qualidade da educação básica nas escolas públicas brasileiras.

Então, mediante essa conjuntura mais ampla, esta seção tem por objetivo elucidar quais são as categorias, se assim podemos chamá-las, referentes à contribuição do PME na escola, na percepção dos sujeitos que estão participando e desenvolvendo o Programa no chão da escola; quais elementos são trazidos à superfície a partir das atividades do PME, no que concerne à qualidade da educação; e o que os sujeitos observam.

Eu vejo que contribuiu bastante. No início não. No início, como estava muito novo, a gente estava “engatinhando”, não tinha a questão do espaço suficiente, mas

depois a gente foi percebendo que **isso fazia sentido para a escola** porque os alunos iam ali, ficavam de manhã. Então, aquela aproximação... **Houve uma aproximação maior do estudante com a escola.** Ele não ia só: “Ah, vou ali aprender só o beabá, depois vou embora”. Então, assim, ele começou a participar de todas as atividades que eram do Mais Educação e que essas atividades eles também levavam essa vivência. Apesar de a escola não conseguir fazer essa relação, **o estudante passou a vivência no Mais Educação levava para a sala de aula.** Então, assim, porque é uma pessoa, é um sujeito que perpassa nos dois espaços. **Então uma vivência da escola inserida no Mais Educação pelo estudante e o Mais Educação inserida pelo estudante na escola, o que é fundamental.** Então, assim, a gente sempre quis trabalhar nessa perspectiva de libertação mesmo, do aluno ser protagonista. Então, o Mais Educação propiciava isso também (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014. Grifo nosso).

O ex-diretor da escola aponta elementos importantes quanto ao que as atividades do PME proporcionaram no espaço escolar, como a maior aproximação do estudante com a escola, pois começa a ter com ela outra relação a partir da participação nas atividades: “ele não vem só aqui aprender o ‘beabá’ e vai embora”. Outra questão relevante é que, mesmo diante da dificuldade dos docentes, monitores e gestores na integração das atividades no currículo da escola, os estudantes transitam entre os dois espaços, e a vivência do PME é levada para a sala de aula. Além disso, ele traz outra contribuição significativa, que é propiciar o protagonismo do estudante a partir de uma proposta de educação libertadora já desenvolvida na escola.

Por exemplo, nós, quando nós não tínhamos o Mais Educação os alunos eles estavam trazendo sérios problemas, inclusive uma turma de nono, sétimo ano é questão de respeito, de manter a escola limpa, de quebrar vidro sabe. Depois que eles estão no Mais Educação, no ano passado tivemos a experiência do ano passado, a experiência desses seis meses sem Mais Educação e de agora, a preocupação que eles tem agora é totalmente outra durante o período de aula deles à tarde em sala de aula , por que de manhã é o período, lá no barracão lá nas oficinas e à tarde aula normal. **Então até a participação nas aulas é totalmente diferente. Os alunos eles são mais participativos, o cuidado com a higiene da sala de aula, eles quando é pra ser crítico eles são críticos,** por exemplo, se tem um professor que tão ignorando uma pergunta que eles fazem eles são críticos mesmo sabe, então eles são alunos assim eles sabem que eles tem o dever a ser cumprido mas o que é direito deles, eles correm atrás (Trecho de entrevista: professora de Ciências – CEVE. Grifo nosso).

Já a professora de Ciências aponta a diferença percebida na participação dos estudantes em sala de aula, do cuidado com a limpeza da sala de aula e da escola, como também um posicionamento mais crítico dos estudantes em sala de aula: “eles sabem que eles têm o dever a ser cumprido, mas o que é direito deles, eles também correm atrás”.

Olha, a **questão social de integração, de interação dos estudantes é muito boa**. Entendeu? Porque vem assim, eles têm uma visão de que porque vem com outra turma é outra forma de trabalho, é mais prazeroso; não é só aqueles meninos que eles olha pra a cara deles todos os dias. Eles conversam com colegas; têm atividades em grupo que não é só da série dele; ele interage com o outro; ele interage com outras pessoas, porque é outro horário, é outro clima, é outro tempo; não tem aquela questão do professor e o estudante; é o monitor. O monitor ele faz a atividade dele, ele tem a oficina dele, ele dá a orientação dele acaba **que são aulas diferenciadas do cotidiano escolar. Eu acho que na questão pedagógica do ensino-aprendizagem é muito bom. O Mais Educação é muito importante, principalmente na questão da oficina de letramento, que é o reforço**. Porque você acaba que é uma coisa a mais. Por exemplo, os meninos já falaram: “professora, tem coisa de português que eu não lembro, vocês poderiam ajudar a gente?” Aí os monitores já se planejaram para ir resgatando esses conteúdos anteriores que eles não lembram que estão tendo dificuldade agora de fazer. Então **eu acho o Mais Educação, de forma, assim no ensino-aprendizagem uma questão muito boa, uma questão muito importante, para o desenvolvimento e para a interação social do estudante** (Trecho de entrevista: professora de Artes e História do CEVE. Grifo nosso).

A professora de Artes enfatiza a integração entre os estudantes, pois participam das atividades em turmas misturadas, o que possibilitou uma maior aproximação entre eles, bem como propiciou as atividades em grupo em outra temporalidade, diferente dos 45 minutos das disciplinas em sala de aula. A professora também pontua a importância do letramento, uma vez que os estudantes esquecem alguns conteúdos que são retomados na atividade de acompanhamento pedagógico. De maneira geral, o PME é visto como importante para o desenvolvimento e interação social dos estudantes, contribuindo para o ensino-aprendizagem.

Durante as visitas na escola, foi possível conversar com os estudantes e registrar algumas de suas falas. No discurso dos estudantes, observa-se o quanto eles próprios gostam e participam das atividades do PME na escola, o que possibilitou o contato com outras atividades artísticas e culturais que encantaram os estudantes, inclusive o acompanhamento pedagógico.

Quando eu estava no 6º ano, a gente... As oficinas nossas eram brinquedoteca, esporte, encontro pedagógico e horta. Aí no 7º ano também a mesma coisa. Aí no 8º ano mudaram, colocaram a capoeira, teatro. De vez em quando tinha umas aulas que a gente dançava, não é? Que a gente dançava e encontro pedagógico. E agora no 9º ano tem Capoeira, horta, esporte e encontro pedagógico. Ai, teatro. Aí, eu amo teatro. Teatro... Encontro pedagógico também porque ajuda bastante. É um reforço bem legal (Informação verbal: estudante 1 – CEVE).

É bem legal também. Como ela disse, a gente aprende muito as coisas. Ah, esse ano foi principalmente a aula de encontro pedagógico que a gente aprendeu coisa que a gente não sabia fazer há anos e anos. Tipo substantivo, esses trem assim, que a gente tinha até esquecido como é que fazia. Aí eles pegaram e ensinaram para a gente de novo como é que fazia, no Letramento. Capoeira também é bem legal a

gente ir. A gente se diverte. Não fica parado. Eu gosto de tudo nessa escola aqui. Eu gosto porque, assim, a gente pode saber coisas que a gente não sabia sobre a horta, sobre tarefas, sobre deveres que a gente não sabia. A gente pode pesquisar em livros um bocado de coisas (Informação pessoal: estudante 2 – CEVE).

Eu gosto dessa escola sim. Muito. Assim, tem vez que a gente acha muito interessante, a gente tem a vontade, sabe? De aprender melhor. Por isso que eu, assim, gosto muito, assim. Também é bom a gente estudar as coisas que já estudou e esqueceu (Informação verbal: estudante 3 – CEVE).

Na fala da estudante 2, é evidente o seu prazer em fazer as atividades do PME, atreladas também à questão da diversão, da mobilidade do corpo e da interação, quando diz: “Capoeira também é bem legal a gente ir, a gente se diverte. Não fica parado”. Ou seja, o PME proporciona uma nova forma de estar e se desenvolver na escola, quebrando o paradigma da escola tradicional, das crianças sentadas em carteira enfileiradas, olhando para o quadro. Os estudantes estão em movimento não só no desenvolvimento das atividades, como também transitando e se apropriando do espaço escolar como espaço de pertencimento. E isso gera um gostar da escola, um prazer em estar na escola e aprender, como diz a estudante: “Eu gosto de tudo nessa escola aqui. Eu gosto porque, assim, a gente pode saber coisas que a gente não sabia sobre a horta, sobre tarefas, sobre deveres que a gente não sabia. A gente pode pesquisar em livros um bocado de coisas”. A escola se torna um local prazeroso de aprender e descobrir coisas novas.

Além desse aprendizado relacionado ao aprofundamento de conteúdos e novas práticas desenvolvidas nas atividades do PME, há outro aprendizado que se dá na convivência, na organização dos tempos educativos vividos na escola, a partir da ampliação de jornada, os quais estão relacionados aos valores de solidariedade, de responsabilidade para com as pessoas e com o espaço escolar.

É. Almoça. Só que a gente tem que lavar o próprio prato. É. A gente vai estar ajudando as cozinheiras a ter menos trabalho. É porque aqui só tem uma cozinheira. Na verdade, é duas. Aí uma fica uma semana e a outra fica na outra. Aí tem que ajudar as cozinheiras. Tipo assim, a gente tem que varrer a sala porque senão ela não vai dar conta. [...] Porque está mantendo a escola limpa. Porque a gente próprio suja. Por que a gente não limpa?

A professora fala, assim, para a gente ir. Quando os meninos do município vai embora, aí ela já fala para a gente entrar no banheiro. Aí tem vez que entra de 4, de 3 ou de 2 ou só de 1 mesmo. Aí ela fala para a gente não demorar porque se for demorar gasta muita água e também demora e o ônibus vem rápido. Aí não dá tempo da gente banhar, nem comer. [...] Assim, a gente tem que rapa [puxar a água do banheiro após o banho]. A gente tem que... Se a gente levou uma cadeira, a gente devolve. Se a gente for a última. Se a gente for devolver, a próxima que

vem, não precisa devolver porque ela vai banhar e colocar em cima as coisas. Aí a última que tem que ir rapar o banheiro e tirar. Mas quando a gente sai, assim, do banheiro, quando nós sai, nós rapa para deixar o banheiro rapado para a outra pessoa, não é? (Informação verbal: estudante 2 – CEVE).

Assim, a gente precisa fazer isso para cuidar mais da escola nossa, não é? Assim, eu acho importante porque se a gente não fosse limpar, nossa escola ia virar um lixão. Pois é e não teria como dar aula aqui porque se a gente deixasse só para os funcionários limpar, como é que seria a escola? A gente imagina isso. Se a gente deixasse aqui, só os funcionários iam limpar e como é que seria? Os funcionários iam cansar, iam sair do emprego. Eles trabalham de cedo até... De manhã, de meio-dia e à tarde. E à noite (Informação verbal: estudante 3 – CEVE).

As estudantes 2 e 3, ao descreverem como é o funcionamento do momento quando ficam na escola depois das atividades do PME, o tempo para o almoço e para o banho; mostram suas responsabilidades e cuidados para com o espaço da escola, para com os funcionários e para com os colegas. Ou seja, ocorre a possibilidade de vivenciar outros tempos educativos no espaço escolar, considerando que esses tempos também são formativos para a convivência no coletivo, para perceber que os funcionários da escola não estão ali para servi-los, e sim como colaboradores. Há a compreensão da sobrecarga de trabalho desses funcionários e que eles, enquanto estudantes, podem contribuir para a organização e cuidado da escola.

Então, quando se fala em qualidade da educação e dinamização do espaço escolar a partir do PME, não é possível falar apenas das contribuições relativas a atividades e conteúdos, pois é evidente na fala dos sujeitos uma contribuição que se dá de forma subjetiva na vida dos sujeitos e que também é extremamente formativa no processo de desenvolvimento humano. E nesse sentido, as bases da Educação do Campo relacionadas ao trabalho como princípio educativo, a auto-organização dos estudantes e a formação de outros tempos educativos são fundamentais na formação integral do ser humano.

Como nos coloca Frigotto (2012, p. 266), vai-se afirmando “a necessidade de luta pela superação deste modo de produção e, no plano de suas contradições”, pois na escola está em curso uma formação humana de caráter e personalidade, a partir de processos educativos pautados nos “valores de justiça, solidariedade, de cooperação, e de igualdade afetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano” (p. 266).

Diante do exposto, está-se falando de outro referencial relacionado à qualidade, diretamente relacionado à qualificação do processo formativo do sujeito como ser humano. Lembrando que, nessa escola, há um diferencial, evidente durante todo o processo de pesquisa, que se afirma na construção da Escola do Campo, que é a intencionalidade educativa, no sentido de ter como horizonte e como objetivo da escola uma formação libertadora, emancipatória, que pretende a construção de futuro para os estudantes, pautada a partir dos referenciais teóricos da Educação do Campo, de base materialista histórica e dialética.

Durante as entrevistas, também foi realizada uma pergunta relacionada aos pontos positivos e negativos do desenvolvimento do PME na escola, a partir da percepção de cada um dos sujeitos que compõem aquela realidade. As respostas evidenciaram pontos negativos e fragilidades do PME que comungam com a realidade de tantas outras escolas públicas brasileiras, bem como pontos positivos que também podem ser comuns a outras escolas e que, entretanto, tratam diretamente da realidade particular do Colégio Estadual Vale da Esperança.

Foi unânime a questão da precariedade da infraestrutura física da escola para o atendimento dos estudantes em tempo integral. Outros dois pontos relevantes que surgiram dizem respeito à rotatividade dos monitores, que está diretamente relacionada ao fato de serem monitores voluntários e de receberem um baixo valor de “ajuda de custos”. Já o outro ponto evidenciado foi a falta de formação específica para os profissionais que estão atuando na escola.

Olha, o ponto negativo é a questão da estrutura física, que em si não é legal para os meninos. A gente trabalha ali no... Eles mesmos, a direção da escola, nós estamos procurando formas de ver como nós vamos resolver essa situação. Agora nós vamos fazer um puxadinho lá, para guardar alguns materiais que estão lá no barracão onde funciona o Mais Educação. Assim, a estrutura física é muito ruim, tanto do espaço onde eles estudam, quanto dos banheiros. Eu acho assim que é o ponto negativo que eu acho é esse. O refeitório também não tem; então os meninos pegam o almoço, aí eles almoçam na sala, ou sentam aqui para almoçar e entra lá dentro para lavar e acaba que tumultua um pouco a cantina. A questão do servidor. Eu acho que deveria ter um servidor da limpeza para estar dando um auxílio para os meninos na questão da organização dos banheiros. Acaba que vem uma servidora só, porque o estado ele não está liberando esse servidor. Então é um ponto negativo, porque acaba que fica um pouco puxado para um só trabalhar. Mas o ponto positivo é a questão do ensino-aprendizagem que é muito bom, da interação com os estudantes. A responsabilidade que a escola está tendo, que os monitores estão tendo com o ensino desses estudantes; o compromisso; a participação dos estudantes está sendo muito boa; o reconhecimento dos pais de que agora o Mais Educação é voltado para um lado pedagógico é desenvolvido um trabalho com os meninos legal; é a oportunidade que o Mais Educação traz deles

estarem desenvolvendo outras atividades além da sala de aula, que o teatro, eles desenvolvem assim quando tem algum trabalho para fazer que eles vão lá e fazem no teatro; mas estão tendo, estão tendo outra visão do que é o teatro; eles estão tendo atividades voltadas para o teatro; conhecendo um pouco da Agroecologia. **Então eles estão conhecendo temas e trabalhando coisas amplas, fora do conteúdo de sala de aula.** Sem contar que para a realidade de alguns estudantes é muito bom, porque tem estudante aqui que tem dia que não, não tem uma alimentação legal em casa e quando ele vem para o Mais Educação a alimentação do Mais Educação é excelente – é carne é verdura é salada, arroz, feijão, suco; tem o lanche. Então voltando para a questão de alimentação, relacionada à vida do estudante é muito bom. O Mais Educação assim, eu acho ele um projeto muito bom quando ele é desenvolvido com seriedade (Trecho de entrevista: professora de Artes e História do CEVE. Grifo nosso).

Os pontos específicos relacionados à questão da infraestrutura física são: a ausência de refeitório e banheiros adequados, como também a ausência de outros espaços para o desenvolvimento das atividades. Também fica evidente a falta de servidores para auxiliar na limpeza e na preparação da alimentação, pontos estes que evidenciam demandas estruturais as quais dependem diretamente da Secretaria de Educação do Estado do Goiás.

Já em relação aos pontos positivos, tanto a professora de Artes como o ex-diretor evidenciam a questão da melhoria da qualidade da alimentação e o oferecimento de três refeições diárias, o que garante uma alimentação equilibrada e de qualidade, principalmente, para alguns estudantes que passam por reais necessidades e não têm a garantia dessa alimentação em casa. Ambos também explicitam a importância do PME na ampliação de temas e atividades oferecidas para os estudantes, possibilitando o desenvolvimento para além do cognitivo, abrangendo os aspectos e habilidades motoras, afetivas, artísticas e contribuindo na construção da omnilateralidade.

Olha só, um ponto positivo. Você pode até achar meio clichê, mas eu vejo como um ponto positivo. Alimentação. Por quê? Porque lá nós temos pessoas que sinceramente passam fome, passam necessidades mesmo, estudantes. E que quando chegam na escola têm o café da manhã, têm o almoço, depois têm o lanche da escola. Então, assim, as três refeições minimamente ele vai ter, não é? Devido ao espaço, pena que não é todos os dias, como faz essa rotatividade. A questão da alimentação é um ponto positivo. E, apesar também, de a gente ter a estufa, ter a horta, a gente tinha esse alimento que era feito. Então, a cenoura era feito ali, colhida ali, alface era colhida ali, o repolho, enfim, a couve era colhida ali. A alimentação.

Outro ponto positivo que eu vejo é essa questão de trabalhar os vários sentidos do estudante, não é? Que a gente chama de omnilateralidade. Então, cognição, a questão motora, a questão... afetividade, a questão esportiva, a questão cognitiva, enfim, todas essas questões é possível trabalhar. Isso vai depender muito de quem conduz. Mas o Mais Educação dá essa possibilidade de ser trabalhado, não é? E aí é importante que quem conduza tenha reconhecimento por isso.

Outro ponto positivo que eu vejo no Mais Educação é a questão da contribuição da verba da escola mesmo, sabe? Tem uma verba que vai que ajuda, sabe? Questão de material, questão... Então, assim, só foi possível fazer aquela estufa grande por

causa da verba do Mais Educação. A questão do esporte, as bolas, as redes que têm.

Os pontos negativos é essa falta de condição. Então, assim, implementa o Mais Educação, mas não dá as condições para ele ser desenvolvido, saca? De espaço, de pessoas. Dar as questões materiais, mas a questão de espaço, a questão de pessoal não dá. Por exemplo, nós tínhamos duas pessoas que trabalhavam na cantina. Elas trabalhavam em três períodos. Aí, cara, para a gente tentar administrar isso era muito, assim, sobrecarregava mesmo porque essa pessoa tinha que ir para o Mais Educação, trabalhava até meio dia. Aí ia em casa, voltava à noite e a outra pessoa ficava sozinha no período da tarde. Então, trabalhava sempre sozinha. Então, assim, beleza. Contratou o coordenador. *OK*. Tinha os monitores. *OK*. Mas não dava servidores. Não cobrava do Estado para o Estado assumir. Eu acho que o Mais Educação poderia entrar com... E o Estado ter a contrapartida dele. Não é só ceder o local, é ceder pessoas também. Não é? Esse é um dos pontos negativos que eu vejo de forma geral, não é?

[...] Rotatividade de monitores. A questão também da bolsa, não é? Ser pouco. Então, assim, essa rotatividade de monitores dificultou. O espaço dificultou, não é? A questão... Acho que foi mais... Isso. Isso foram os dois maiores desafios, não é? A questão da rotatividade dos monitores do Mais Educação e a questão do espaço. Então, isso é um dos problemas, não é? Da rotatividade. Porque se o Mais Educação colocasse não voluntário, mas professores que assumissem realmente não teria essa rotatividade de professores, porque seria uma profissão. Ele não seria voluntário. Ganhar uma bolsa de R\$ 360,00 para ajudar no custeio, não é? Então, assim, se quer realmente efetivar uma política pública como fazer efeito lá na ponta, minimamente tem que dar as condições e as condições econômicas mesmo, não é? Então, assim, se tivesse ali contratado como professor para assumir essas oficinas e trabalhar como é a escola em tempo integral, não é? Escola em tempo integral de fato, o professor recebe gratificação por ser exclusivo e o Mais Educação não. Por isso que eu acho que por isso que acaba sendo uma coisa à parte, sabe? Porque os voluntários... Os monitores voluntários e os professores. Então, por mais que a gente tentava, eu acho que se a gente tivesse... Se o programa assumisse a importância do professor, eu acho que funcionaria melhor (Trecho de entrevista: ex-diretor, ex-coordenador pedagógico e ex-professor da escola, de 2008 a 2014).

O recurso enviado para escola é visto como outro ponto positivo, pois possibilita uma autonomia da escola para realizar a compra de materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, como o investimento realizado na construção da estufa para a horta.

Um ponto crítico em relação ao PME é a questão dos monitores - o fato de serem voluntários e o baixo valor destinado ao ressarcimento com gastos de alimentação e transporte, o que ocasiona a rotatividade dos mesmos na escola, pois, por não possuírem vínculo empregatício, assim que conseguem um trabalho, abandonam as atividades do Mais Educação, causando uma descontinuidade das práticas pedagógicas em andamento.

Eu vou ser sincera eu acho que por parte, por parte dos governantes independente né, do que tem que acontecer eu acho que teria que ter uma formação pros monitores por que não é você assumir uma turma de alunos por que tem, igual você pega, você não sabe a forma que você vai expressar, você não sabe o que vai falar, né, então eu acho que tem que ter uma formação, uma qualificação pra esses

monitores e talvez até um salarinho melhor pra incentivar por que eu acho que R\$ 360,00 igual eles falam que ajuda pra almoço e janta e tal ele precisa estudar, ele precisa ter uma formação e ainda mais monitores de zona rural gente que precisa desse apoio. Então acredito que precisa de formação e precisa de uma qualificação melhor (Trecho de entrevista: professora de Ciências e ex-monitora de teatro do PME 2013 – CEVE).

O ex-monitor de agroecologia aponta como pontos positivos a interdisciplinaridade das atividades, a troca de saberes entre estudantes e monitores e a organização dos estudantes para cuidar do espaço que convivem e compartilham.

Positivos tinha interdisciplinaridade, tinha troca de saberes, que eu acho que um dos mais positivos que tinha. Disciplina. Os alunos também sabiam se organizar. Eles aprenderam a se organizar, saber cuidar do espaço, do ambiente aonde eles convivem porque não só os alunos, cada um de nós sabemos que cada ambiente a gente tem que cuidar. Se a gente quer ver ele limpo, bem organizado, a gente mesmo tem que cuidar. Então, a partir daí acho que os alunos foram sabendo a ter essa disciplina, não é? E deveria, quando trabalhava, poderia ter feito... Sido feito mais coisas, mas só que era um tempo bem seco, muitas coisas não deu para ser feita. Foi um dos pontos negativos (Trecho de entrevista: Ex- monitor de Agroecologia -2012-2013).

A diretora e a monitora de teatro também explicitam questões importantes do PME. A primeira aponta o fato de o Mais Educação proporcionar a integração das atividades pedagógicas da escola e contribuir para a construção da Educação do Campo na escola. A segunda menciona o fato de a escola ser a única opção de espaço que as crianças e jovens têm de interação, diálogo, convívio social no campo, oportunizando uma diversidade de atividades a partir do PME. E ambas concordam com os demais sujeitos, que a infraestrutura física é o maior problema para o desenvolvimento das atividades da educação integral em tempo integral.

Olha os pontos positivos desse trabalho mesmo de integração de Educação do Campo com o pedagógico da escola que fica muito melhor com o Mais Educação, nossa realidade aqui sem essa questão do Mais Educação seria difícil trabalhar com eles essa questão da horta, de toda a plantação da escola, de todo esse trabalho mesmo de Educação do Campo com eles e a parte negativa é só a falta de estrutura da escola mesmo, por que a gente, o prédio não é do Estado o prédio aqui é da Prefeitura, então o Estado não quer investir no que eles acham que não é deles. A desculpa é sempre essa o prédio não é nosso então a gente não investe no que não é deles, sendo que a maioria, quem usa a escola a maioria somos nós do Estado, a Prefeitura só usa de manhã a escola. E agora que eles estão começando com o Mais Educação deles à tarde também pela Prefeitura. Mas acho que o apoio maior que é essa questão de infraestrutura da escola seria melhor para a gente trabalhar com os alunos (Trecho de entrevista: diretora – CEVE).

Eu vejo ponto positivo deles virem cedo, deles terem lanche, deles terem almoço, deles terem as oficinas, por que muitos vocês vê que trabalham mesmo na roça, as

mãos cheias de calos que tem muitos meninos que trabalham um bocado e não vem por que trabalham mesmo e os pais não deixam vim. Então de ter as oficinas, de ter outras opções para eles, como eles moram na zona rural a única opção que tem é a escola e hoje o Mais Educação por que eles ficam de manhã e a tarde. Então eles têm essa, como é que se diz, esse lugar deles vir, essa referencia de vir para a escola, de se encontrarem com os amigos, de conversarem não é. Então as oficinas que são trabalhadas, então eles têm muita opção, esse é um lado bom. Agora o lado negativo do Mais Educação é a questão da infraestrutura que não tem, tem a comunidade que construiu um barracão mais está lá cheio de coisas por que não tem a escola não tem onde colocar, aí coloca lá, não tem, aí quando vêm, eles vêm, geralmente tem vez que eles vêm em vinte e três. Quando eles vêm em vinte e três quase não cabe lá dentro, por que lá dentro tem ferramentas da horta, tem regadores e o espaço é pequenininho, os banheiros são poucos para eles, então eu vejo a infraestrutura hoje é uma das piores coisas na educação, não sei em outros lugares mais aqui... (Trecho de entrevista: monitora de teatro do PME 2015 e coordenadora do PBID - CEVE).

Esta categoria de análise, relacionada ao desenvolvimento do PME e a qualidade da educação e a dinamização do espaço escolar a partir da percepção dos sujeitos envolvidos no processo, evidenciou aspectos importantes de como o Programa vem acontecendo na escola e como ele está repercutindo na vida dos sujeitos envolvidos, desde os estudantes até monitores, professores, coordenador e a diretora da escola, trazendo desdobramentos significativos, possibilitando transformações na rotina e reorganização dos tempos educativos e, principalmente, proporcionando aos sujeitos do campo oportunidades que nunca antes haviam chegado a eles, promovendo a ampliação do repertório cultural, artístico e esportivo por meio das diversas atividades do PME.

Além disso, a partir das falas dos sujeitos, foi possível perceber que outras categorias foram relacionadas à questão da qualidade da educação na escola e estão muito além da melhoria do aprendizado nas disciplinas de português e matemática, explicitando a mudança de comportamento e maior participação dos estudantes na escola, a partir do oferecimento das atividades artísticas culturais e esportivas, o cultivo de valores de solidariedade e organização coletiva, como também os princípios da Educação do Campo, como o trabalho como princípio educativo, auto-organização dos estudantes e a construção dos tempos educativos.

Enfim, mesmo com a precariedade da infraestrutura física e a fragilidade em relação aos monitores, é possível afirmar que o Programa Mais Educação vem contribuindo positivamente para a melhoria da qualidade da educação de forma ampla e dinamização do espaço escolar no Colégio Estadual Vale da Esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por sua vez, a abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando o círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto (SOUSA, 2014, p. 2).

A presente pesquisa é produto de seu tempo, fruto da relação dialética entre trabalho e pesquisa, processo que se deu simultaneamente, atuação profissional e o processo formativo, seguindo o fluxo do todo para as várias partes e das partes para o todo, em todo o seu percurso. E neste caminho, foram oito anos de trabalho, percorridos assim, das escolas para a gestão pública do Programa Mais Educação e desta novamente para as várias escolas visitadas em todo o Brasil. E neste momento, especificamente, se coloca no exercício da síntese a partir de uma única parte, o Colégio Estadual Vale da Esperança, para a gestão pública do Programa Mais Educação nas Escolas do Campo.

Esta pesquisa procurou analisar a implementação e os desdobramentos da proposta de educação integral desenvolvida no Colégio Vale da Esperança, instituída pelo Programa Mais Educação, em 2012, tendo por base a tríade estruturante da Educação do Campo: educação, política pública e campo. Considerando que, até então, não foram encontrados estudos que abordassem diretamente os desdobramentos do PME nas Escolas do Campo e que a expansão e proposta pedagógica específica do PME para essas escolas é uma construção recente, iniciada em 2012, este estudo torna-se relevante no intuito de problematizar e apontar caminhos para a construção da educação integral em tempo integral nas Escolas do Campo, a partir do diálogo com os princípios da Educação do Campo.

E por ser um produto do tempo presente, afirmo que estes são tempos difíceis, tomado de retrocessos, frente aos avançados de outrora...

O segundo capítulo teve como objetivo tratar a **historicidade** da Educação Integral no Brasil e do Programa Mais Educação, como parte da totalidade conjuntural em que estão inseridos, movimentando o diálogo entre particular e universal, na esfera do Programa para as políticas de governo, construindo uma síntese crítica.

Em 2015, o Programa Mais Educação completa oito anos de existência, oito anos de expansão nas escolas públicas brasileiras, oito anos de história, de muitos debates e muita luta para sua construção. Todavia chegamos ao ponto crítico de seu percurso histórico, marcado pela descontinuidade dos repasses federais para as escolas públicas e, principalmente, pela disputa de projeto de educação integral pública que queremos para as nossas escolas.

De um lado, as diretrizes que inspiraram a sua construção, uma educação integral humanista, para além da ampliação de tempo escolar, pautada na diversidade cultural e integração dos saberes populares e escolares, na ressignificação dos tempos e espaços educativos, na ampliação de atividades artísticas, culturais, esportivas, de lazer, de comunicação, entre outras. Na concepção de um desenvolvimento humano integral compreendendo suas múltiplas dimensões, afetiva, cognitiva, corporais, sociais e espirituais. E de outro lado está uma concepção de educação integral voltada à necessidade da ampliação do tempo escolar para a melhoria do ensino e aumento das notas das provas de português e matemática que compõem o índice do IDEB, no sentido de formar mão de obra letrada para o mercado capitalista. É isto que está em disputa na atualidade, de um lado uma educação humanista e de outro a educação para o mercado capitalista.

Diante desse cenário, retomo a análise do PDE, construída por Saviani (2007), que, já no momento de seu lançamento, trazia uma compreensão realista e quase premonitória de seu destino. Oito anos depois, pode-se ver que houve avanços no sentido das repercussões e desdobramentos significativos dos programas que compreendem o PDE no chão da escola. Entretanto, não avançamos em transformá-los em políticas públicas, nem em aumentar o investimento público em educação pública.

E mais, pois não basta aumentar o investimento público em educação pública, é necessário também acompanhar o investimento dos fundos públicos, pois também estamos vivendo num momento onde a correlação de forças presente no governo está atuando na apropriação privada dos fundos públicos da educação. E isso também é necessário denunciar e nos manter na luta, pois, como nos coloca Caldart (2012),

Porque lutar por políticas públicas representa o confronto com a lógica do mercado, expressão da liberdade para o desenvolvimento do polo do capital. Mas uma questão que demarca o confronto diz respeito a quem tem o protagonismo na luta pela construção de políticas públicas e a que interesses elas predominantemente atenderão. A disputa do fundo público para educação, formação técnica, saúde,

cultura, apoio à agricultura camponesa e ao acesso a moradia, entre outros, constitui-se em agenda permanente, dado que, cada vez mais, esse fundo tem sido apropriado para garantia da reprodução do capital e, no campo, pelo agronegócio. [...] E há ainda um confronto acerca da concepção e dos objetivos mais amplos das relações necessárias à conquista ou à construção de políticas públicas: a partir dos movimentos sociais camponeses originários da Educação do Campo, trata-se de entender que a luta pela chamada “democratização do Estado” (e nos limites do que se identifica como “Estado de direito”) é uma luta desse momento histórico e não a luta por meio da qual se chegará a uma transformação mais radical da sociedade. Por sua vez, isso significa entender que negociações e conquista de espaços nas diferentes esferas do Estado podem ser um caminho a seguir em determinadas conjunturas, mas definitivamente não substituem, nem devem secundarizar, em nenhum momento, a luta de massas como estratégia insubstituível do confronto principal e de formação dos trabalhadores para a transformação e construção da nova forma social (CALDART, 2012, p. 16-17).

E aqui temos o caso particular do Programa Mais Educação, o qual, mesmo diante de todas as dificuldades, desafios e precariedade de sua implementação nas escolas públicas existentes, representou um ganho significativo não só no acesso a outras possibilidades formativas a crianças e jovens brasileiros das classes populares, por meio das atividades artísticas, culturais e esportivas, como também de apropriação do seu território, do diálogo com a cultura local, enxergando a escola como um espaço de formação integral e convívio social da comunidade.

Em sua existência, o Programa se afirma como uma estratégia indutora da política pública de educação integral no Brasil. No seu processo de expansão e capilarização no território nacional, chegou a 1/3 das escolas públicas brasileiras e agora estava na iminência de dar um salto qualitativo no sentido de atuar sobre três dos seus principais desafios: a questão da infraestrutura das escolas públicas, da regulamentação profissional dos agentes educacionais que atuam nas escolas e a questão da universalização do atendimento.

Neste instante, observa-se um total retrocesso diante dos avanços conquistados, a descontinuidade dos repasses federais para a continuidade das ações nas escolas e ainda o processo, que está em curso, de redesenho da proposta do Programa, correndo-se o risco de restringi-la ao reforço de português e matemática. E este risco evidencia que a educação integral não se construiu enquanto pauta prioritária na agenda da política pública de educação no Brasil.

Infelizmente, estamos assistindo a um retrocesso sem tamanho, botando a perder oito anos de conquistas debates e discussões pautadas na formação integral do sujeito, em que as escolas tenham a autonomia de se apropriarem das diretrizes da proposta desenhada pelo

PME e constroem suas próprias configurações, diante das diferenças territoriais e culturais na qual estão inseridas.

Cabe a nós pensar em estratégias de organização e mobilização social para agir rapidamente diante do retrocesso que está em curso, garantindo os fundos públicos da educação para as escolas públicas, para a construção de uma educação pública de qualidade, pautada em referências que possam abranger a formação integral do sujeito a partir de uma concepção de Educação Omnilateral.

O terceiro capítulo deste trabalho trouxe os referenciais teóricos da Educação do Campo e da Escola do Campo, no intuito de abordar a **totalidade** desde onde se insere a discussão do estudo de caso aqui apresentado e, ainda, para afirmar que a educação integral já está presente na Educação do Campo a partir da Educação Omnilateral. Esta, por sua vez, pretende a formação integral do sujeito em suas múltiplas dimensões formativas, entretanto com um importante e crucial diferencial, que é a sua concepção política ideológica de base materialista história dialética, de construir o processo educativo a partir das contradições existentes na sociedade capitalista.

E neste caminho, a Educação do Campo se insere dentro da luta pela Reforma Agrária e se coloca como uma proposta de educação voltada para superação dos modos de produção capitalista, rompendo com a organização da escola tradicional, trazendo o debate para construção de um novo projeto educativo e um novo projeto de sociedade. Sendo assim, a Escola do Campo é um instrumento para formar e organizar homens e mulheres que serão protagonistas dessa disputa de projeto de sociedade. A Escola do Campo assume a tarefa da formação escolar e da formação humana dos sujeitos camponeses para o desenvolvimento territorial rural.

É evidente que esse não é um processo fácil, ou que já está dado, principalmente considerando que a Educação do Campo é fruto de um processo de luta pela Reforma Agrária diante da concentração fundiária brasileira. Assim, a Educação do Campo se coloca como estratégia de luta e formação para este novo projeto de sociedade e de formação dos trabalhadores do campo frente à concentração fundiária e ao modo de produção capitalista.

É nesse percurso histórico de luta pela Reforma Agrária, pela Educação do Campo e pela Escola do Campo que se insere o Colégio Vale da Esperança, localizado no assentamento Vale da Esperança, no município de Formosa/GO.

O quarto capítulo compreende o estudo de caso desta pesquisa, a **materialidade**, na qual se explicita a relação **particular-universal**, tanto com relação ao Colégio Estadual Vale da Esperança, com os referenciais da Educação do Campo e da Escola do Campo, como também com o desenvolvimento do PME na escola, em relação às suas diretrizes gerais e à conjuntura nacional. E para isso, essas relações não podem ser entendidas fora das **contradições** e dos seus movimentos de avanços e retrocessos, como nos aponta Caldart (2012; 2012a).

A história de luta pela educação e pela escola no assentamento é marcada por três momentos: de 1996 a 2004, quando se dá a luta pela terra e a luta pela educação e pela escola do campo, com a presença do movimento social, pautadas pelas diretrizes da Educação do Campo; de 2004 a 2011, quando ocorre a conquista da escola no assentamento e, ao mesmo tempo, se dá o afastamento da liderança do MST da escola e a tomada da mesma pelo Estado; e de 2012 até atualidade, quando é retomada a proposta de Educação do Campo na escola, a partir de ex-estudantes que retornam a esse espaço, agora como professores e gestores formados pela Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

É preciso ressaltar a importância da formação na Licenciatura em Educação do Campo na vida dos sujeitos para o processo de retomada da escola em direção aos princípios da Educação do Campo, capaz de oportunizar aos sujeitos camponeses não só o direito à educação, como também a uma educação em constante diálogo com as lutas e com o território do campo onde estão inseridos, dando-lhes condições para sonhar com novas possibilidades de futuro.

Nesse processo de retomada da escola na direção dos princípios da Educação do Campo é que está inserido o desenvolvimento das atividades do PME na escola. A partir das falas dos sujeitos, foi possível observar a contribuição do PME na Escola do Campo para a construção dos princípios da Educação do Campo, a partir da implementação dos tempos educativos, do trabalho como princípio educativo e da auto-organização dos estudantes.

Esses princípios, vivenciados na construção do PME, favoreceram uma nova organização da escola e o desenvolvimento de valores de solidariedade, de integração social, e maior participação dos estudantes na vida escolar, proporcionando a apropriação e o reconhecimento do espaço como local de formação, pertencimento e convívio social da comunidade.

A presente pesquisa evidenciou o quanto ainda existem espaços de contradições entre o discurso dos sujeitos e a prática pedagógica na escola, no que concerne às suas concepções de educação integral e à construção da Educação Omnilateral, pois a visão de educação integral ainda está atrelada à ideia de tempo integral, e as ações do PME ainda são vistas como atividades complementares, sendo necessária uma maior apropriação da proposta do PME na integralidade das ações da escola. Ao mesmo tempo, percebe-se um movimento nessa direção, a partir das práticas pedagógicas de aproximação do Programa com as demais atividades que acontecem na escola, como o PBID. Contudo esse é um processo em curso, lento e gradual, permeado de contradições, avanços e retrocessos que se dão concomitantemente, pois a realidade é dinâmica e não se move linearmente.

Nesse sentido, não é possível falar de impactos do PME na escola, pois não temos um marco zero para sinalizar o antes e o depois. Entretanto é possível apontar e ressaltar as repercussões e desdobramentos positivos que as atividades do PME e seus tempos de aprendizagem proporcionaram na vida desses sujeitos. Sendo assim, é possível afirmar que o nível de consciência e compreensão da realidade deles sujeitos foi alargado pela vivência nos tempos e espaços educativos que o PME proporciona. Os estudantes afirmam o prazer em participar das atividades do Programa; a escola passa a ser vista como um local prazeroso de aprender e descobrir coisas novas, trazendo a apropriação do espaço escolar como lugar de pertencimento, construindo valores de solidariedade e responsabilidade para com as pessoas (colegas, professores e demais funcionários) e com o espaço escolar, proporcionando tempos formativos para a convivência no coletivo.

Conclui-se que o Programa Mais Educação nas Escolas do Campo é um programa de governo de extrema relevância para contribuir na transformação da escola numa Escola do Campo, em direção aos princípios da Educação do Campo, abrindo espaço concreto para materializar uma formação multidimensional e construir uma educação integral humanista centrada na formação e desenvolvimento integral do sujeito, na intencionalidade da Educação Omnilateral.

Diante disso, observo que esta pesquisa cumpriu com seu objetivo inicial, de analisar a implementação e os desdobramentos do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vale da Esperança, em seu curto período de existência, de 2012 a 2014, considerando sua interrupção no 1º semestre de 2015. Contudo percebo que esse é um processo em pleno desenvolvimento no chão da escola, e, por isso, uma das sugestões para a continuidade deste

trabalho seria a possibilidade de realizar uma pesquisa-ação a partir de um processo formativo com os sujeitos educadores, para contribuir no processo de integração do PME com as demais atividades da escola, construindo uma efetiva jornada ampliada integrada à realidade do campo na qual a escola está inserida.

Esta pesquisa pretendeu contribuir para a reflexão e a problematização da educação integral nas Escolas do Campo com vistas a inspirar outros educadores e escolas a utilizarem o Programa Mais Educação como uma semente de transformação das Escolas do Campo a partir da Educação Omnilateral, em direção aos princípios da Educação do Campo.

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens. [...] Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Paulo Freire

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Textos, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 27 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 6.253/2007, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 27 jul. 2015.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD: 2009b (Série Mais Educação).

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 19 de 15/05/2008**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000019&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n. 19 de 15/05/2008. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2008**. (Impresso em PDF).

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 04 de 17/03/2009**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n. 04 de 17/03/2009. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2009**. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1227220.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 03 de 01/04/2010**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000003&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n. 03 de 01/04/2010. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2010**. (Impresso em PDF).

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 20 de 06/05/2011**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000020&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC

[sgl tipo=RES&num ato=00000020&seq ato=000&vlr ano=2011&sgl orgao=CD/FNDE/MEC](#)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n. 20 de 06/05/2011. **Manual de Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2011.** (Impresso em PDF).

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 21 de 22/06/2012.** Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução/CD/FNDE nº 7 de 12/4/2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl tipo=RES&num ato=00000021&seq ato=000&vlr ano=2012&sgl orgao=CD/FNDE/MEC>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/file/7607-manual-operacional-de-educacao-integral-2012>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 34 de 06/09/2013.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl tipo=RES&num ato=00000034&seq ato=000&vlr ano=2013&sgl orgao=FNDE/MEC>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1210291.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 14 de 09/06/2014.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000014&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/ME>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC/SECAD, 2009a (Série Mais Educação).

BRASIL. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1988**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9608.htm>. Acesso em: 27 jul. 2015.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001 de 09/01/2001** (Plano Nacional de Educação - 2001-2010). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25/06/2014** (Plano Nacional de Educação - 2010-2020). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Documento Orientador.** Brasília, Janeiro de 2013. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17/2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. **Programa Mais Educação: Passo a passo.** Brasília/DF, SEB/MEC, 2011b.

BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2009c (Série Mais Educação).

CALDART, R. et al. (Orgs.). Apresentação. In: _____ **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 3-19.

CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Rodeli Salete. Caminhos para a transformação da escola. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete W. (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** São Paulo: Outras Expressões, 2012a. p. 23-57.

_____. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 63-175.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

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

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como Princípio Educativo. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Entrevista. Dermeval Saviani. **Portal da Revista Gestão Escolar**. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/pde-esta-cada-escola-500794.shtml>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Via Campesina. In CALDART, R. et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 765-768.

FINO, C. N. (2008). [A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas \(escolares\) locais](#). In ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Orgs.). **Educação e Cultura**, Funchal: DCE – Universidade da Madeira, p. 43-53. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

FREITAS, Luis Carlos. Mais Educação ou Mais ensino? In: **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas – Publicado em 6/10/2015. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/06/mais-educacao-ou-mais-ensino/>>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 155-175.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. Tradução: Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-101.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Interdisciplinaridade como necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. **Revista Ideação**, Centro de Educação e Letras da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

_____. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**, São Paulo: CENPEC, n. 2, p. 15-24, 2006.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP), v. 21, n. 55, p. 30-40, nov. 2001.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – PNERA. Fase II. Pesquisa Qualitativa** – Estado do Paraná. IPEA, 2015. No prelo.

JUNCKES, Cristina Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância: limites e possibilidades**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2015.

MACHADO, Catarina dos Santos. **Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2014.

MENDONÇA, Sonia R. Estado. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 347-353.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. p. 09-88.

MOLINA, Mônica C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 585-594.

MOLINA, Mônica. C.; SÁ, Laís M. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129 - 146.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? **Salto para o futuro**, ano XVIII, boletim 13. Educação Integral, agosto 2008. p. 11-16. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

PPP – CEVE. 2013. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Vale da Esperança (Material impresso).

PPP – CEVE. 2015. Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Vale da Esperança. (Material impresso).

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 389-395.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica do Gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEP'S**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca; ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 81-101.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1231–1255. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SOUSA, José Vieira. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p. 1-12.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 657-666.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. A escola parque da Bahia. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jul/set. 1957.

TEIXEIRA, Anísio. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p. 407-425. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p 21-33, jul/set. 1962.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Concordância**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONCORDÂNCIA**

A Diretora do Colégio Estadual Vale da Esperança (localizado no município de Formosa/GO), Graciene Neves de Oliveira, está de acordo com a realização da pesquisa **Educação Integral e Educação do campo: um estudo de caso no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO**, de responsabilidade da pesquisadora Samira Bandeira de Miranda Lima, para o **Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.**

A pesquisa tem por objetivo **analisar a implementação e os desdobramentos da proposta de educação integral desenvolvida na escola do campo - Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO - instituída pelo Programa Mais Educação, tendo por base os princípios da educação do campo: educação, política pública e campo.**

O estudo envolve **entrevistas** com a diretora da escola, professores, funcionários e monitores participantes do Programa Mais Educação do Ministério da Educação. A pesquisa será realizada ao longo do mês de setembro/2015.

Formosa/GO, _____ / _____ / _____

Diretora responsável da Escola:

Assinatura/carimbo

Pesquisadora Responsável pela de pesquisa: _____

Assinatura

APÊNDICE B – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **Educação Integral e Educação do campo: um estudo de caso no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO**, sob responsabilidade de **Samira Bandeira de Miranda Lima** vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para ***análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.***

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode me contatar por meio do meu e-mail: samira.bandeira@gmail.com

Assinatura do (a) participante ou responsável

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Formosa/GO, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores da escola.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Projeto de pesquisa: **Educação Integral e Educação do campo: um estudo de caso no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO.**

Responsabilidade: *Samira Bandeira de Miranda Lima* vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UNB).

Roteiro da Entrevista semi estruturada – Professores da escola:

1. Informações: nome completo, idade, formação profissional, função na escola.
2. Qual sua relação com o Assentamento Vale da Esperança.
3. Conta-nos sua trajetória na educação e sua relação com o Colégio Vale da Esperança.
4. **Há quanto tempo você atua como professor** do Colégio Estadual Vale da Esperança? **Qual disciplina?**
5. Qual é a sua compreensão de **Educação do Campo** e **Escola do Campo**?
6. Os princípios da **Educação do Campo** estão inseridos no **Projeto Político Pedagógico** da escola? Como?
7. Como se dá o **desenvolvimento do Programa Mais Educação** na escola?
8. Qual a sua compreensão de **Educação Integral**?
9. O Programa Mais Educação (PME) está **integrado ao Projeto Político Pedagógico** da Escola?
10. O Manual operacional do PME para as escolas do campo orienta o desenvolvimento das atividades a partir das **categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO**. Diante disso, há diálogo entre estas categorias e o desenvolvimento das atividades do PME na escola? Como isto se dá?
11. Como se dá a **relação da educação integral**, proposta pelo PME, com os **princípios da educação do campo** já desenvolvidos na escola?

Considerando:

1. **Trabalho como princípio educativo;**
2. **Interdisciplinaridade (entre as atividades do PME e as disciplinas);**
3. **Integração dos saberes escolares e saberes comunitários (da vida dos sujeitos);**

- 4. Gestão participativa;**
 - 5. Diálogo com território;**
 - 6. Participação dos pais e da comunidade;**
 - 7. Relações sociais na escola;**
 - 8. Auto-organização dos estudantes;**
12. Você desenvolve alguma **prática pedagógica no desenvolvimento das atividades PME?**
 13. Como se dá sua **prática pedagógica em relação aos outros professores da escola e aos monitores** do Mais Educação?
 14. Há diálogo entre as **práticas pedagógicas dos monitores do PME** com **os professores** da escola? Como se dá?
 15. Como se dá a **relação entre os professores e os monitores** do PME na escola?
 16. Há **planejamento pedagógico conjunto**, entre monitores e professores?
 17. Quais as suas percepções sobre o PME na **qualidade da educação** e na **dinamização do cotidiano social e escolar dos estudantes** da escola do campo?
 18. É possível elucidar **pontos positivos e negativos** do desenvolvimento do PME na escola?
 19. Na sua percepção, quais as **consequências da interrupção das atividades do PME** no 1º semestre de 2015, devido a falta de recursos.
 20. Qual a sua **análise e avaliação geral sobre o Programa Mais Educação** na escola do campo?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada para monitores do PME 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Projeto de pesquisa: **Educação Integral e Educação do campo: um estudo de caso no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO.**

Responsabilidade: *Samira Bandeira de Miranda Lima* vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UNB).

Roteiro da Entrevista semi estruturada – Monitores do Programa Mais Educação:

1. Informações: nome completo, idade, formação profissional, função na escola.
2. Qual sua relação com o Assentamento Vale da Esperança.
3. Conte-nos sua trajetória na educação, sua formação e sua relação com o Colégio Vale da Esperança.
4. Há quanto tempo você atua como monitor do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vale da Esperança?
5. Qual é a sua compreensão de **Educação do Campo** e **Escola do Campo**?
6. Qual a sua compreensão de **Educação Integral**?
7. Como se dá o desenvolvimento do Programa Mais Educação na escola?
8. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?
9. O **Programa Mais Educação (PME)** está integrado ao Projeto Político Pedagógico da Escola?
10. O Manual operacional do PME para as escolas do campo orienta o desenvolvimento das atividades a partir das **categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO**. Diante disso, há diálogo entre estas categorias e o desenvolvimento das atividades do PME na escola? Se sim, como se dá?
11. Como se dá a relação da **educação integral, proposta pelo PME**, com os **princípios da educação do campo** já desenvolvidos na escola?

Considerando:

1. **Trabalho como princípio educativo;**
2. **Interdisciplinaridade (entre as atividades do PME e as disciplinas);**
3. **Integração dos saberes escolares e saberes comunitários (da vida dos sujeitos);**

- 4. Gestão participativa;**
- 5. Diálogo com território;**
- 6. Participação dos pais e da comunidade;**
- 7. Relações sociais na escola;**
- 8. Auto-organização dos estudantes.**

- 12. Como se dá sua **prática pedagógica no PME**?
- 13. Como se dá sua prática pedagógica **em relação aos outros monitores** do Mais Educação?
- 14. Há diálogo entre as práticas pedagógicas dos monitores do PME com os professores da escola?
Como se dá?
- 15. Como se dá a relação entre os professores e os monitores do PME na escola?
- 16. Há planejamento pedagógico conjunto, entre monitores e professores?
- 17. Quais as suas percepções sobre o PME na **qualidade da educação, na dinamização do cotidiano social e escolar dos estudantes** da escola do campo?
- 18. **Como você se sente com o vínculo de monitor voluntário** estabelecido pelo Programa.
- 19. É possível elucidar **pontos positivos e negativos** do desenvolvimento do PME na escola?
- 20. Qual a **sua análise e avaliação geral** sobre o Programa Mais Educação na escola do campo?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada para a diretora da escola.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Projeto de pesquisa: **Educação Integral e Educação do campo: um estudo de caso no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO.**

Responsabilidade: *Samira Bandeira de Miranda Lima* vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UNB).

Roteiro da Entrevista semi estruturada – Diretora da escola:

1. Informações: nome completo, idade, formação profissional.
2. Qual sua relação com o Assentamento Vale da Esperança.
3. Conta-nos sua trajetória na educação e sua relação com o Colégio Vale da Esperança.
4. Por quanto tempo você trabalha na escola e a quanto tempo exerce a função de diretora do Colégio Estadual Vale da Esperança?
5. Qual é a sua compreensão de **Educação do Campo** e de **Escola do Campo**?
6. Os princípios da Educação do Campo estão inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola? Como?
7. Qual a sua compreensão de **Educação Integral**?
8. Como se dá o desenvolvimento do Programa Mais Educação na escola?
9. O Programa Mais Educação (PME) está integrado ao Projeto Político Pedagógico da Escola?
10. O Manual operacional do PME para as escolas do campo orienta o desenvolvimento das atividades a partir das **categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO**. Diante disso, há diálogo entre estas categorias e o desenvolvimento das atividades do PME na escola? Como isto se dá?
11. Como se dá a relação da educação integral, proposta pelo PME, com os princípios da educação do campo já desenvolvidos na escola?

Considerando:

1. **Trabalho como princípio educativo;**
2. **Interdisciplinaridade (entre as atividades do PME e as disciplinas);**
3. **Integração dos saberes escolares e saberes comunitários (da vida dos sujeitos);**
4. **Gestão participativa;**

5. Diálogo com território;**6. Participação dos pais e da comunidade;****7. Relações sociais na escola;****8. Auto-organização dos estudantes;**

12. Como foram organizadas as práticas pedagógicas do PME em relação ao processo pedagógico que já era desenvolvido na escola?
13. Há diálogo entre as práticas pedagógicas dos monitores do PME com os professores da escola? Como se dá?
14. Como se dá a relação entre os professores e os monitores do PME na escola?
15. Há planejamento pedagógico conjunto, entre monitores e professores?
16. Quais as suas percepções sobre o PME na **qualidade da educação** e na **dinamização do cotidiano social e escolar dos estudantes** da escola do campo?
17. É possível elucidar **pontos positivos e negativos** do desenvolvimento do PME na escola?
18. Na sua percepção, quais as **consequências da interrupção das atividades do PME** no 1º semestre de 2015, devido a falta de recursos.
19. Qual a **sua análise e avaliação geral sobre o Programa Mais Educação** na escola do campo?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada para ex-diretor da escola 2012-2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Projeto de pesquisa: **Educação Integral e Educação do campo: um estudo de caso no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO.**

Responsabilidade: *Samira Bandeira de Miranda Lima* vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UNB).

Roteiro da Entrevista semi estruturada – Ex-diretor da escola:

1. Informações: nome completo, idade, formação profissional.
2. Qual sua relação com o Assentamento Vale da Esperança.
3. Conta-nos um pouco da sua trajetória na educação, sua formação na Ledoc/UnB e sua relação com o Colégio Vale da Esperança.
4. Qual foi a **contribuição da sua formação para sua atuação no Colégio Estadual Vale da Esperança?**
5. Qual é a sua compreensão de **Educação do Campo e Escola do Campo hoje?**
6. Por **quanto tempo você exerceu a função de diretor** do Colégio Estadual Vale da Esperança? Em qual período?
7. Os princípios da **Educação do Campo** estavam inseridos no **Projeto Político Pedagógico** da escola? Como?
8. Como se deu a **chegada, implementação e desenvolvimento do Programa Mais Educação (PME) na escola do campo**, no período que você foi diretor da escola? Conta-me um pouco deste processo.
9. Qual a sua compreensão de **Educação Integral?**
10. O Programa Mais Educação **estava integrado** ao Projeto Político Pedagógico da Escola?
11. O Manual operacional do PME para as escolas do campo orienta o desenvolvimento das atividades a partir das **categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO**. Diante disso, houve diálogo entre estas categorias e o desenvolvimento das atividades do PME na escola? Como isto se deu?
12. Como se deu a **relação da educação integral**, proposta pelo PME, com os **princípios da educação do campo** já desenvolvidos na escola?

Considerando:

- 1. Trabalho como princípio educativo;**
 - 2. Interdisciplinaridade (entre as atividades do PME e as disciplinas);**
 - 3. Integração dos saberes escolares e saberes comunitários (da vida dos sujeitos);**
 - 4. Gestão participativa;**
 - 5. Diálogo com território;**
 - 6. Participação dos pais e da comunidade;**
 - 7. Relações sociais na escola;**
 - 8. Auto-organização dos estudantes;**
13. Como foram **organizadas as práticas pedagógicas do PME** em relação ao **processo pedagógico** que já era desenvolvido na escola?
 14. Houve diálogo entre as **práticas pedagógicas dos monitores do PME** com os **professores da escola**? Como se deu?
 15. Quais as suas percepções sobre o **PME na qualidade da educação, na dinamização do cotidiano social e escolar dos estudantes** da escola do campo?
 16. É possível **elucidar pontos positivos e negativos** do desenvolvimento do PME na escola?
 17. Quais os **desafios vivenciados na implementação do PME** na escola?
 18. Mesmo você não sendo mais diretor da escola no momento, mas na sua percepção, quais as **consequências da interrupção das atividades do PME no 1º semestre de 2015**, devido a falta de recursos.
 19. Qual a sua **análise e avaliação geral sobre o Programa Mais Educação** na escola do campo?

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista semiestruturada para ex-monitores do PME 2012-2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Projeto de pesquisa: **Educação Integral e Educação do campo: um estudo de caso no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO.**

Responsabilidade: *Samira Bandeira de Miranda Lima* vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UNB).

Roteiro da Entrevista semi estruturada – Ex - monitores do Programa Mais Educação:

1. Informações: nome completo, idade, formação profissional, função na escola.
2. Qual sua relação com o Assentamento Vale da Esperança.
3. Conte-nos sua trajetória na educação, sua formação e sua relação com o Colégio Vale da Esperança.
4. Quanto tempo você atuou como monitor do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vale da Esperança?
5. Qual é a sua compreensão de **Educação do Campo** e **Escola do Campo**?
6. Qual a sua compreensão de **Educação Integral**?
7. Como se deu o desenvolvimento do Programa Mais Educação na escola?
8. Você conhecia o Projeto Político Pedagógico da escola?
9. O **Programa Mais Educação (PME)** estava integrado ao Projeto Político Pedagógico da Escola?
10. O Manual operacional do PME para as escolas do campo orienta o desenvolvimento das atividades a partir das **categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO**. Diante disso, havia diálogo entre estas categorias e o desenvolvimento das atividades do PME na escola? Se sim, como se deu?
11. Como se deu a relação da **educação integral, proposta pelo PME**, com os **princípios da educação do campo** já desenvolvidos na escola?

Considerando:

- 1. Trabalho como princípio educativo;**
- 2. Interdisciplinaridade (entre as atividades do PME e as disciplinas);**

3. **Integração dos saberes escolares e saberes comunitários (da vida dos sujeitos);**
4. **Gestão participativa;**
5. **Diálogo com território;**
6. **Participação dos pais e da comunidade;**
7. **Relações sociais na escola;**
8. **Auto-organização dos estudantes.**

12. Como se dava sua **prática pedagógica no PME**?
13. Como se dava sua prática pedagógica **em relação aos outros monitores** do Mais Educação?
14. Havia diálogo entre as práticas pedagógicas dos **monitores do PME com os professores** da escola? Como se dava?
15. Como se dava a relação entre os professores e os monitores do PME na escola?
16. Havia planejamento pedagógico conjunto, entre monitores e professores?
17. Quais as suas percepções sobre o PME na **qualidade da educação, na dinamização do cotidiano social e escolar dos estudantes** da escola do campo?
18. **Como você se sentia com o vínculo de monitor voluntário** estabelecido pelo Programa.
19. É possível elucidar **pontos positivos e negativos** do desenvolvimento do PME na escola?
20. Qual a sua **análise e avaliação geral** sobre o Programa Mais Educação na escola do campo?

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista semiestruturada para os funcionários da escola.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Projeto de pesquisa: **Educação Integral e Educação do campo: um estudo de caso no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO.**

Responsabilidade: *Samira Bandeira de Miranda Lima* vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UNB).

Roteiro da Entrevista semi estruturada – Funcionários da escola:

1. Informações: nome completo, idade, função na escola.
2. Qual sua relação com o Assentamento Vale da Esperança.
3. Conte-nos sua trajetória na educação e sua relação com o Colégio Vale da Esperança.
4. Qual é a sua função no Colégio Vale da Esperança? Há quanto tempo atua na escola?
5. Qual é a sua compreensão de **Educação do Campo** e **Escola do Campo**?
6. Você **conhece a proposta do Programa Mais Educação**?
7. Como se dá o **desenvolvimento do Programa Mais Educação na escola**?
8. Qual a sua compreensão de **Educação Integral**?
9. Você conhece o **Projeto Político Pedagógico** da escola?
10. Você tem **alguma atuação do desenvolvimento do Programa Mais Educação**?
11. Você participa das **reuniões e planejamentos pedagógicos** da escola?
12. Quais as suas **percepções sobre o PME na qualidade da educação, na dinamização do cotidiano social e escolar dos estudantes** da escola do campo?
13. É possível elucidar **pontos positivos e negativos** do desenvolvimento do PME na escola?
14. Na sua percepção, quais as **consequências da interrupção das atividades do PME** no 1º semestre de 2015, devido a falta de recursos.
15. Qual a **sua análise e avaliação geral sobre o Programa Mais Educação** na escola do campo?

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista semi estruturada para pais dos estudantes da escola.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Projeto de pesquisa: **Educação Integral e Educação do campo: um estudo de caso no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa/GO.**

Responsabilidade: *Samira Bandeira de Miranda Lima* vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UNB).

Roteiro da Entrevista semi estruturada – Pais de estudantes da escola:

1. Informações: nome completo, idade, nome do seu filho, a quanto tempo estuda na escola.
2. Qual sua relação com o Assentamento Vale da Esperança.
3. Como você avalia o trabalho do Colégio Vale da Esperança e sua relação com o Assentamento Vale da Esperança.
4. Você conhece o Programa Mais Educação que é desenvolvido na escola?
5. Você participa das atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação? Como?
6. Para você houve alguma mudança na escola com o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação?
7. Para você houve alguma mudança no seu filho e na convivência familiar de vocês com o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação na escola?
8. Como foi este 1º semestre que as atividades do Mais Educação estavam paradas?
9. Como você avalia o desenvolvimento do Mais Educação na vida do seu filho e na escola de maneira geral?